



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A DISPUTA PELO TERRITÓRIO EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA:
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL.**

Henrique Rodrigues Torres
Projeto de Tese de Doutorado

Brasília, abril de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A DISPUTA PELO TERRITÓRIO EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA:
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL.**

Henrique Rodrigues Torres

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite

Tese de Doutorado

Brasília, abril de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**A DISPUTA PELO TERRITÓRIO EM UM TERRITÓRIO EM DISPUTA:
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL.**

Henrique Rodrigues Torres

Tese de Doutorado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite (Universidade de Brasília)
(Orientadora)

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho (Universidade de Brasília)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Alexsander Batista e Silva (Universidade Estadual de Goiás)
(Examinadora Externo)

Profa. Dra. Miriam Fábria Alves (Universidade Federal de Goiás)
(Examinador Externo)

Profa. Pós-doutora Catarina de Almeida Santos (Universidade de Brasília)
(Examinadora Suplente)

Brasília, 19 de abril de 2023

TORRES, HENRIQUE RODRIGUES

A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal, 167 p., 297 mm, (UnB-DG, Doutorado, Gestão Ambiental e Territorial, 2023).

Tese de Doutorado – Universidade de Brasília. Departamento de Geografia.

1. Território

2. Militarização das escolas

3. Educação

4. Dialética

I. UnB-DG

II. Título (série)

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Henrique Rodrigues Torres

AGRADECIMENTO

Dedico este trabalho

aos nossos ancestrais e divindades
por nossa capacidade de trabalho, luta e memória,
por nos legar uma história que se funde na constituição do nosso ser,

A todos e todas que me irmanam na lutam do dia a dia,
nos lixões, nas ruas, no comércio, nas escolas, enfim,
tentam fazer o amanhã existir, ser uma realidade,
buscam na esperança e na comunidade a força vital,
fazem da noite do dia o alvorecer de novos dias,
onde os sonhos, a alegria e a fé são as luzes que guiam
mas, clamam apenas pela sobrevivência.

A toda minha família,
em especial ao meu pai Cid e à minha mãe Francisca,
que desde os três meses da minha vida
me acolheu, amou, acreditou,
venceu os desafios impostos à classe trabalhadora
e me forneceu os subsídios necessários para ser quem eu sou.

A minha companheira Deise Brandão e sua família,
que me oferta a oportunidade de ser pai, tem paciência, é cúmplice,
às minhas filhas Elisa e Melissa que me humanizam e me fazem amar como nunca.

Às minhas mães e mestras,
em especial, a minha mestra Cristina Maria,
mas, também às Edileuzas, Izabels, Odettes, Simones, Silvias,
por suas dedicações, humildades, maternidades, docências e sabedorias.

Aos amigos, colegas e companheiros da vida,
Sávio, Simone, Cíntia, Alexandre, Lilian,
Augusto, Leandro, Caroline, Débora, Arthur, Bruno, Gabriel e Cauã,
Diego, Denis, Denise, Marcela, Hugo, Rodrigo, Alcineia,
Daniel, Leonardo, Ricardo, Rosana, Enilvia, Guilherme,
Thais, Gabriel, Melqui, Leilane, Kamir, Hamilton, Ruth,
entre outros,
por compartilhar sabedorias, cerrar fileiras e pelos doces momentos.

RESUMO

A militarização das escolas públicas é um fenômeno que foi identificado, no ano de 2020, em 12 estados brasileiros e no Distrito Federal. Em 2019, a militarização passa a ter o apoio e ser organizado pelo governo federal, como um programa federal, e é implementado no Distrito Federal. O fenômeno é materializado em territórios denominados de vulnerabilidade social. Assim, partimos da compreensão de que o território é uma categoria central neste fenômeno, composta por natureza e sociedade, mediante suas diversas dimensões sociais, humanas, simbólicas, política e naturais, de forma dialética e concomitante (SAQUET, 2006). Todavia, empregamos também as categorias clássicas do método materialista histórico-dialético, tais como: trabalho, totalidade, contradição, mediação e reprodução, e os eixos temáticos educação escolar, militarismo e território. As categorias e eixos temáticos estão inseridos em uma totalidade, a sociabilidade capitalista e relacionados entre si, de forma que não podem ser considerados de forma isolada (WACHOWICZ, 1989). A fim de desvelar o fenômeno da militarização das escolas públicas, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território por meio de uma escola militarizada do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo geral, partimos da suposição ou tese de que esse fenômeno é um projeto político que segue uma tendência nacional de uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares, para moldar as relações de produção em determinados territórios, por meio da educação escolar, conforme indicado parcialmente por Silva e Fernandes Silva (2019). Para verificar esta suposição realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica com levantamento de dados sócio-históricos; pesquisa bibliográfica com análise do estado de conhecimento; pesquisa documental com análise dos principais documentos relativos ao programa federal e projeto distrital; pesquisa bibliográfica para caracterização dos territórios e análise geográfica acerca dos territórios da Região Administrativa de Ceilândia e do Centro Educacional 07 de Ceilândia, lócus territorial do fenômeno; e pesquisa empírica com levantamento de dados por meio de grupo focal, aplicado em estudantes da escola, representantes de turma do 3º ano do Ensino Médio, e questionários aplicados nos componentes do Conselho Escolar. Os dados oriundos da pesquisa empírica foram analisados por meio da técnica de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Os resultados nos evidenciaram que: a era Vargas e o Regime Militar são momentos históricos determinantes para entendermos a relação entre militarismo e educação escolar; a pandemia da Covid-19 influenciou a constituição do fenômeno no Distrito Federal e o desenvolvimento desta pesquisa; as publicações científicas formam um conjunto de dados e conclusões que apontam para a ineficiência e inadequação da militarização das escolas no exercício do direito à educação; o fenômeno se constitui mediante a junção de interesses ideológicos de grupos políticos conservadores, neoliberais e do partido militar; e os estudantes, contraditoriamente aos docentes e ao familiar de estudante, representam uma resistência ao projeto e indicaram que a militarização provocou novos conflitos e ilegalidades no território escolar e que não diminuiu a violência no território da comunidade circunvizinha à escola.

Palavras-chave: Território, educação, militarização, contradição e direitos sociais.

ABSTRACT

The militarization of public schools in Brazil is a phenomenon that was identified, in 2020, in 12 Brazilian states and the Federal District. In 2019, militarization starts to have the support and be organized by the federal government, as a federal program, and is implemented in the Federal District. The phenomenon is materialized in territories called of social vulnerability. Thus, we start from the understanding that the territory is a central category in this phenomenon, composed of nature and society, through its various social, human, symbolic, political and natural dimensions, in a dialectical and concomitant way (SAQUET, 2006). However, we also employ the classic categories of the historical-dialectical materialist method, such as: work, totality, contradiction, mediation and reproduction, and the thematic axes school education, militarism and territory. The categories and thematic axes are inserted in a totality, the capitalist sociability and interrelated, in a way that they cannot be considered in isolation (WACHOWICZ, 1989). In order to unveil the phenomenon of militarization of public schools, this research has the general objective of analyzing the relationships between the militarization of public schools and the socio-spatial constitution of the territory through a militarized school in the Federal District. To achieve this general objective, we start from the assumption or thesis that this phenomenon is a political project that follows a national trend of using public security agents, especially servants of the military careers, to shape production relations in certain territories, through of school education, as partially indicated by Silva and Fernandes Silva (2019). To verify this assumption, we carried out the following methodological procedures: bibliographical research with socio-historical data collection; bibliographic research with analysis of the state of knowledge; documentary research with analysis of the main documents related to the federal program and district project; bibliographical research to characterize the territories and geographic analysis about the territories of the Administrative Region of Ceilândia and the Educational Center 07 of Ceilândia, territorial locus of the phenomenon; and empirical research with data collection through a focus group, applied to school students, representatives of the 3rd year of high school classes, and questionnaires applied to the components of the School Council. Data from empirical research were analyzed using the Meaning Nuclei technique (AGUIAR; OZELLA, 2013). The results showed us that: the Vargas era and the Military Regime are decisive historical moments to understand the relationship between militarism and school education; the Covid-19 pandemic influenced the constitution of the phenomenon in the Federal District and the development of this research; scientific publications form a set of data and conclusions that point to the inefficiency and inadequacy of the militarization of schools in the exercise of the right to education; the phenomenon is constituted through the junction of ideological interests of conservative and neoliberal political groups and the military party; and the students, contradictorily to the teachers and the student's family, represent a resistance to the project and indicated that militarization caused new conflicts and illegalities in the school territory and that it did not reduce violence in the territory of the community surrounding the school.

Keywords: Territory, education, militarization, contradiction and social rights.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
CAPÍTULO 1 O SUJEITO HISTÓRICO E A PRÁXIS NEGADORA NO DESVELAMENTO DO FENÔMENO SOCIAL	31
1.1 A HISTÓRIA DO PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA: UMA RELAÇÃO PROBLEMATIZADORA	31
1.2 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA E A ATUALIDADE DO FENÔMENO FRENTE AO MOVIMENTO DIALÉTICO	35
1.3 O MÉTODO INVESTIGATIVO: A ESSÊNCIA DO FENÔMENO SOCIAL E A PRÁXIS NEGADORA	38
CAPÍTULO 2 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: O MOVIMENTO TEÓRICO, HISTÓRICO E LEGAL QUE SE CONSTITUIU NO TERRITÓRIO DAS LUTAS SOCIAIS, DIREITOS E EDUCAÇÃO	52
2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO, DAS INSTITUIÇÕES MILITARES E DO TERRITÓRIO, SOB O ASPECTO DAS LUTAS DE CLASSE NO BRASIL	53
2.1.1 Os direitos sociais como resultado da luta de classes	53
2.1.2 Educação e Forças Armadas no Brasil: da Monarquia ao Regime Militar brasileiro	60
2.1.3 O Estado social, neoliberalismo e a militarização das relações sociais: a nova República.....	76
2.1.4 Síntese dos Fundamentos Teóricos e Históricos	94
2.2 O ACÚMULO TEÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO MILITARIZADA NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	97
2.2.1 A política educacional como um direito social	105
2.2.2 Gestão escolar e seus dispositivos e técnicas	116
2.2.3 Subjetividade, interseccionalidade e violências	125

2.3 A MILITARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	139
2.3.1 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)	141
2.3.2 Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do DF (EGC)	147
2.3.3 Gestão Escolar Democrática	159
CAPÍTULO 3 O TERRITÓRIO E O POVO: LUTAS SOCIAIS, MARCAS E FEIÇÕES	172
3.1 TERRITÓRIO EM DISPUTA: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS LUTAS SOCIAIS PELA CONQUISTA TERRITORIAL DA CEILÂNDIA	178
3.2 AS CONTRADIÇÕES NA VIDA DE QUEM TRABALHA E PRODUZ: AS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO POVO DA CEILÂNDIA	185
3.3 O TERRITÓRIO ESCOLAR DO CED 07 DE CEILÂNDIA: CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	197
CAPÍTULO 4 O MOVIMENTO NO TERRITÓRIO: CONTRADIÇÕES E SÍNTESES NA HISTÓRIA, NO PROCESSO E NOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS	205
4.1 O QUE PENSAM OS SUJEITOS HISTÓRICOS DAS ESCOLAS MILITARIZADAS SOBRE VIOLÊNCIA, APRENDIZAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS	207
4.2 O IDEAL E O REAL: AS CONTRADIÇÕES QUE SURGEM ENTRE AS IDEIAS E A REALIDADE OBJETIVA DA VIDA NOS TERRITÓRIOS DAS ESCOLAS MILITARIZADAS	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS: As sínteses possíveis acerca da militarização das escolas públicas no Distrito Federal	240
REFERENCIAL TEÓRICO	247
APÊNDICE A	
APÊNDICE B	
APÊNDICE C	
APÊNDICE D	
APÊNDICE E	
APÊNDICE F	

APÊNDICE G

APÊNDICE H

ANEXO

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa de Localização – Unidades Escolares Militarizadas – DF, 2023	26
FIGURA 02 – Mapa de Localização – CED 7 de Ceilândia, DF, 2023	27
FIGURA 03 – O que pensam os estudantes sobre a escola militarizada	208

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Distribuição dos colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, em 2020	21
QUADRO 2 – Quadro norteador de pesquisa	50
QUADRO 3 – Sistematização do resultado da pesquisa na plataforma Google Scholar	99
QUADRO 4 – Sistematização das categorias centrais e territórios dos trabalhos relacionados as escolas militarizadas	100
QUADRO 5 – Sistematização das categorias centrais em núcleos de discussão	103
QUADRO 6 - Conjunto de fontes normativas oficiais	140
QUADRO 7 – Sistematização dos dados dos documentos analisados e vigentes	163
QUADRO 8 – Dados populacional e de ocorrências criminais	195
QUADRO 9 – Indicador: O padrão de vestimenta e a estética corporal em uma perspectiva estereotipada como elemento de segurança, conteúdo escolar e fator de exclusão	209
QUADRO 10 – Indicador: Entre grades, disciplina, escolhas e o medo, a pedagogia que domina e busca a segurança nas escolas militarizadas	216
QUADRO 11 – Indicador: A insegurança e a periferização do território como determinantes nas escolas militarizadas e no aprofundamento do territorialismo.	222
QUADRO 12 – Indicador: A escola em um contexto de novos e velhos conflitos no território escolar mediante a implementação de um projeto inacabado e sem formação continuada	228
QUADRO 13 – Indicador: A insegurança e a periferização do território como determinantes para implementação da didática do medo com vistas ao controle das vestimentas, comportamentos e subjetividades das juventudes e das escolas públicas por meio de um projeto inacabado	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ADO – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão

AI-5 - Ato Institucional nº5

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BM - Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPM – Batalhão de Polícia Militar

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CBM - Corpos de Bombeiros Militares

CBMDF - Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

CCM – Colégio Cívico-Militar

CED - Centro Educacional

CEE - Centro de Ensino Especial

CEF - Centro de Ensino Fundamental

CEI - Centro de Educação Infantil

CEI – Comissão de Erradicação de Invasões

CEM - Centro de Ensino Médio

CEP - Centro de Educação Profissional

CEPI - Centro de Educação da Primeira Infância

CIL - Centro Interescolar de Línguas

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

COMAR – Comando Área

CBMDF – Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

CPMDF - Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal

CPR – Comando de Policiamento Regional

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

EAPE - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EC - Emendas Constitucionais

EC - Escola Classe

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EGC - Escolas de Gestão Compartilhada

EJA - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

EP - Escola Parque

ESP - Escola Sem Partido

EUA - Estados Unidos da América

FA - Forças Armadas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIESP - Federação da Indústria do Estado de São Paulo

FIFA - Fédération Internationale de Football Association

FMI - Fundo Monetário Internacional

FS - Força Sindical

GBM – Grupamentos de Bombeiro Militar

GDF – Governo do Distrito Federal

GEB – Guarda Especial de Brasília

GLO - Garantia da Lei e da Ordem

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

IVE – Indicador de Vulnerabilidade Escolar

JI - Jardim de Infância

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

MD - Ministério da Defesa

MEC - Ministério da Educação

MI – Mandado de Injunção

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAP - Nova Administração Pública

NEA - Núcleo de Educação Ambiental

Novacap - Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

PC – Polícia Civil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE – Plano Distrital de Educação

PDOT – Plano Diretor de Ordenamento Territorial

PDRE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PECIM - Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares

PIB - Produto Interno Bruto

PLS – Projeto de Lei do Senado

PM - Polícia Militar

PMDF – Polícia Militar do Distrito Federal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PTTC - Prestadores de Tarefas por Tempo Certo

QNN - Quadra N do Setor Norte

QNNQ – Quadra Q do Setor Norte

QNNR – Quadra R do Setor Norte

RA - Região Administrativa

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEICDH - Subsecretária para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos

SINJ-DF – Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF

SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SSP – Secretaria de Estado da Segurança Pública

SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica

TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso

TCDF - Tribunal de Contas do DF

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB - Universidade de Brasília

UniCEUB - Centro Universitário de Brasília

UPP - Unidade de Polícia Pacificadora

UPT – Unidades de Planejamento Territorial

USAID - United States Agency for International Development

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

WWW - World Wild Web

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as relações entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território por meio de uma escola militarizada do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo geral, temos como objetivos específicos: identificar as relações históricas, científicas e documentais acerca do militarismo e a educação escolar; discutir os aspectos territoriais e socioeconômicos da comunidade de uma escola militarizada; compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem, as quais denominaremos também como práticas socioespaciais. Portanto, o objeto a ser pesquisado é a militarização das escolas públicas, tendo o território, a educação escolar e o militarismo como seus eixos.

A relevância deste estudo é demonstrada pela atualidade e abrangência territorial do fenômeno. A militarização das escolas públicas é iniciada em 1990 em Mato Grosso (SANTOS, 2020), se expande como um projeto educacional em Goiás, no início dos anos 2000 (SANTOS e PEREIRA, 2018), ganha abrangência nacional na década de 2010 e passa a ter o apoio e ser organizado pelo governo federal em 2019. Este fenômeno foi identificado, no ano de 2020, em 12 estados brasileiros e no Distrito Federal (DF), pois antes dependia somente da vontade dos poderes executivos estaduais e municipais, e se expandiu na gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022).

Nesta pesquisa, partimos da suposição de que esse fenômeno é um projeto político que segue uma tendência nacional de uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares, para moldar as relações de produção em determinados territórios, por meio da educação escolar, conforme indicado parcialmente por Fernandes Silva; Da Silva (2019). Ao final da pesquisa, pretendemos contribuir para esclarecer a constituição histórica e o movimento atual desse fenômeno educacional junto aos territórios, para subsidiar sua avaliação pelo Estado e pela sociedade.

Para iniciar nossas discussões, faz-se essencial que delimitemos o conceito de escolas militarizadas. Para tanto, teremos como referencial Santos (2020), no sentido de buscarmos unidade com outras pesquisas acerca desse fenômeno. Assim, entendemos como escolas militarizadas as que tiveram sua gestão integral ou parte dela, administrativa ou/e disciplinar, transferidas para instituições militares vinculadas ao executivo estadual (Polícia Militar ou

Corpo de Bombeiros Militar) (SANTOS, 2020) ou ao executivo federal (Marinha, Exército ou Força Aérea). Com as seguintes características:

[...] as escolas públicas militarizadas são aquelas: 1) que pertencem a uma rede municipal ou estadual de educação; 2) que foram criadas e são mantidas com verbas destinadas à Educação; 3) que não se destinam preferencialmente a filhos e dependentes de militares; e 4) que, em dado momento, tiveram sua “gestão administrativa” ou “gestão disciplinar” transferida a uma corporação militar, seja por meio de “acordos técnicos”, “acordos de cooperação” ou “parcerias” entre a secretaria de Educação responsável e uma corporação militar vinculada ao Executivo estadual, através da aprovação de leis e/ou da sanção de decretos (SANTOS, 2020, p.260-261).

Esse movimento de intervenção na política educacional com o uso das forças armadas, militares não ocorre somente no Brasil. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, havia 18 escolas militarizadas em 2011, um terço ficava em Chicago e atendiam cerca de 10.000 estudantes do Ensino Médio (GALAVIZ *et al*, 2011). Nesse país, a militarização das escolas públicas é propagandeada à moradores de territórios periféricos, como possibilidade de melhoria na qualidade da educação. As escolas com projetos militares são oferecidas às comunidades de maioria afro-americanos e latinos, como uma opção. Em alguns lugares, essa opção se apresentava sem outros tipos de escolas para escolha de estudantes e das famílias; em outros, a opção se resumia entre a militarizada e uma escola charter¹, na perspectiva da parceria dos setores público e privado (GALAVIZ *et al*, 2011).

Nesse movimento de escolha entre escolas que buscam, efetivamente, tornar o serviço público educacional de caráter privado, Freitas (2018) nos apresenta os vouchers e explica que

Nesse modelo, pais portadores de *voucher* distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Friedman, 1955; Chubb & Moe, 1990). Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos (FREITAS, 2018, p. 32).

No Brasil, a intervenção militar na política educacional aconteceu em três momentos: nas ditaduras do Estado Novo (HORTA, 2012), no Regime Militar (SAVIANI, 2008; SÃO PAULO, 2015) e no nosso período histórico. A atual intervenção focaliza-se na gestão de escolas públicas e está sendo seguida de resistências e críticas por parte dos sindicatos representativos dos profissionais da educação e pelas instituições representativas dos estudantes secundaristas.

¹ As escolas charters são consideradas escolas públicas, financiadas com verbas públicas e administradas de forma privada, por indivíduos, grupo de familiares de estudantes, membros da comunidade local, docentes, organizações sem fins lucrativos ou organizações empresariais. Geralmente, seu vínculo com o Estado é por convenio (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020).

No entanto, houve uma grande adesão por parte dos familiares dos estudantes e de professores das unidades educacionais militarizadas, tanto que se tornou item de programas de governo nas eleições de 2018 e de barganha por apoio político entre governadores estaduais e prefeitos municipais (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018). Portanto, o fenômeno se insere em um movimento com contradições entre forças sociais antagônicas, que disputam o projeto educacional e os resultados desse processo.

A seguir, temos o quadro 1 que apresenta a distribuição dos colégios militares federais, colégios militares estaduais e distrital, escolas militares privadas e escolas públicas militarizadas no território nacional.

Quadro 1 – Distribuição dos colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, em 2020

Regiões do Brasil	Estados e o Distrito Federal	Colégios militares federais	Colégios militares estaduais e distrital	Escolas militares privadas	Escolas militarizadas
Norte	Acre (AC)	—	—	—	Sim (estadual)
	Amazonas (AM)	Sim	—	—	Sim (estadual e municipal)
	Amapá (AP)	—	—	—	Sim (estadual)
	Pará (PA)	Sim		—	Sim (estadual e municipal)
	Rondônia (RO)	—	—	—	Sim (estadual)
	Roraima (RR)	—	Sim	—	Sim (estadual)
	Tocantins (TO)	—		—	Sim (estadual)
Nordeste	Alagoas (AL)	—	Sim	—	
	Bahia (BA)	Sim	Sim	—	Sim (estadual e municipal)
	Ceará (CE)	Sim	Sim	—	

	Maranhão (MA)	—	—	—	Sim (estadual e municipal)
	Paraíba (PB)	—	Sim	—	—
	Pernambuco (PE)	Sim	Sim	—	—
	Piauí (PI)	—	—	—	Sim (estadual)
	Rio Grande do Norte (RN)	NÃO			
	Sergipe (SE)	NÃO			
Centro-Oeste	Distrito Federal (DF)	Sim	Sim	—	Sim (distrital)
	Goiás (GO)	—	—	—	Sim (estadual e municipal)
	Mato Grosso (MT)	—	—	—	Sim (estadual)
	Mato Grosso do Sul (MS)	Sim	—	—	—
Sudeste	Espírito Santo (ES)	NÃO			
	Minas Gerais (MG)	Sim	Sim	—	—
	Rio de Janeiro (RJ)	Sim	Sim	—	—
	São Paulo (SP)	—	—	Sim	—
Sul	Paraná (PR)	—	—	Sim	—
	Rio Grande do Sul (RS)	Sim	Sim	—	—
	Santa Catarina (SC)	—	Sim	—	—
		11	12	2	13

Fonte: Santos, 2020.

Em 2019, a militarização das escolas públicas passa a ser um programa do governo federal, denominado Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). O PECIM foi lançado em 5 de setembro de 2019 por meio do Decreto nº 10.004, no primeiro ano do governo Bolsonaro, com o objetivo de militarizar 216 escolas até 2023, 54 a cada ano, e teve a adesão de 15 estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2019b) O Decreto indica que o programa tem como prioridade sujeitos em situação de vulnerabilidade social, buscará desenvolver comportamentos, valores e atitudes nos alunos e prevê a atuação dos militares em tarefas na gestão escolar, gestão didático-pedagógica e gestão administrativa da escola.

Vale destacar que este fenômeno se insere em um contexto transterritorial, que extrapola as fronteiras da comunidade escolar² em um processo de intercâmbios territoriais (HAESBAERT, 2014). Pois, a escola pública pode atender pessoas de várias comunidades e ser demanda por projetos advindos de outros territórios, com interesses diversos.

O território é um produto socioespacial, de relações sociais que são econômicas, políticas e culturais e de ligações, de redes internas e externas que envolvem a natureza: [...]. O Estado e o Mercado têm centralidade em sua concepção (SAQUET, 2006, p. 76).

Além disso, vivemos em um momento histórico singular, no qual o capitalismo se tornou o primeiro sistema socioeconômico que se globalizou, está presente em todos os Estados-nações e, na atualidade, produz suas trocas sociais e econômicas com grande fluxo de informações e relações. Com isto, o

Estado também deve desempenhar um papel importante no provimento de “bens públicos” e infra-estruturas sociais e físicas; pré-requisitos necessários para a produção e troca capitalista, mas o quais nenhum capitalista individual acharia possível prover com lucro (HARVEY, 2005, p.85).

Podendo, assim, demandar da organização estatal em algum território a formação de uma força de trabalho específica, de acordo com a divisão territorial do trabalho.

O capitalismo, como sistema ideológico que domina e orienta a sociabilidade humana nas dimensões econômicas, culturais e sociais, (FERNANDES, 1975), está em sua fase neoliberal e financeirizada. Isto demanda dos Estados-nações a manutenção da estrutura para seu funcionamento e financiá-lo, com vistas ao aumento das taxas de lucro, domínio

² Entendemos como comunidade escolar o conjunto de sujeitos inseridos no território da escola, tais como: gestores, docentes, demais trabalhadores em educação, estudantes e familiares de estudantes, em acordo com a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

hegemônico e superação da crise profunda e estrutural, que dura desde a década de 1970 (MANDEL, 1982). Assim, o Brasil, enquanto uma economia periférica e dependente, desenvolve políticas, projetos e ações estruturais, de acordo com a sua participação na divisão territorial do trabalho e com vistas a manutenção do capital produtivo e financeiro nacional e transnacional.

No Distrito Federal, a militarização das escolas públicas é lançada em um dos primeiros atos políticos do governo distrital de Ibaneis Rocha (2019-2022), recém-empossado, em janeiro de 2019, como parte de um programa da área de segurança pública (ANTUNES, 2019). Neste ato, o governador anunciou a militarização de quatro escolas públicas do DF, que foram denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal (CPMDF) e inseridas no Projeto Piloto Escolas de Gestão Compartilhada (EGC). Este projeto foi formalizado, posteriormente, por meio da Portaria Conjunta 01 de 31 de janeiro de 2019, assinada pelos titulares da Secretaria de Estado da Educação e Secretária de Estado de Segurança Pública.

Para a escolha das escolas, o governo distrital utilizou como critérios: baixo índice de desenvolvimento humano (IDH); alto índice de violência no ambiente escolar; baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e fatores sociais (DISTRITO FEDERAL; PMDF, s.d.). No sentido de entendermos a violência no ambiente escolar como argumento apresentado pelo governo, trazemos alguns dados da pesquisa Violência nas escolas (SINPRO/DF, 2018) realizada pela empresa Metro Pesquisa para o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO/DF), junto a 1.335 profissionais da carreira magistério público do DF, docentes e orientadores educacionais. Destes, 97,15% indicaram que havia vivenciado alguma forma de violência na escola, sendo as agressões verbais a mais frequente. Tanto para mulheres como para homens da carreira magistério, os principais motivos para a violência no ambiente escolar são o ambiente familiar violento, a violência como forma de autoafirmação e a impunidade. Para os profissionais da educação, as medidas mais eficazes no combate à violência no ambiente escolar eram o envolvimento de familiares no cotidiano escolar (68,99%), práticas pedagógicas mais participativas (59,36%) e desenvolver competências socioemocionais (48,41%). Medidas de coerção para o enfrentamento da violência foram indicadas por 38,25% com punição mais rigorosa e 19,26% com o envolvimento da polícia no cotidiano escolar (SINPRO/DF, 2018). Estes dados nos levam a crer que, apesar da alta percepção de violência, a maioria de profissionais da educação entende que este fenômeno tem origem em condições externas à escola e indica que a saída seria a integração familiar com a escola, concomitante à resolução

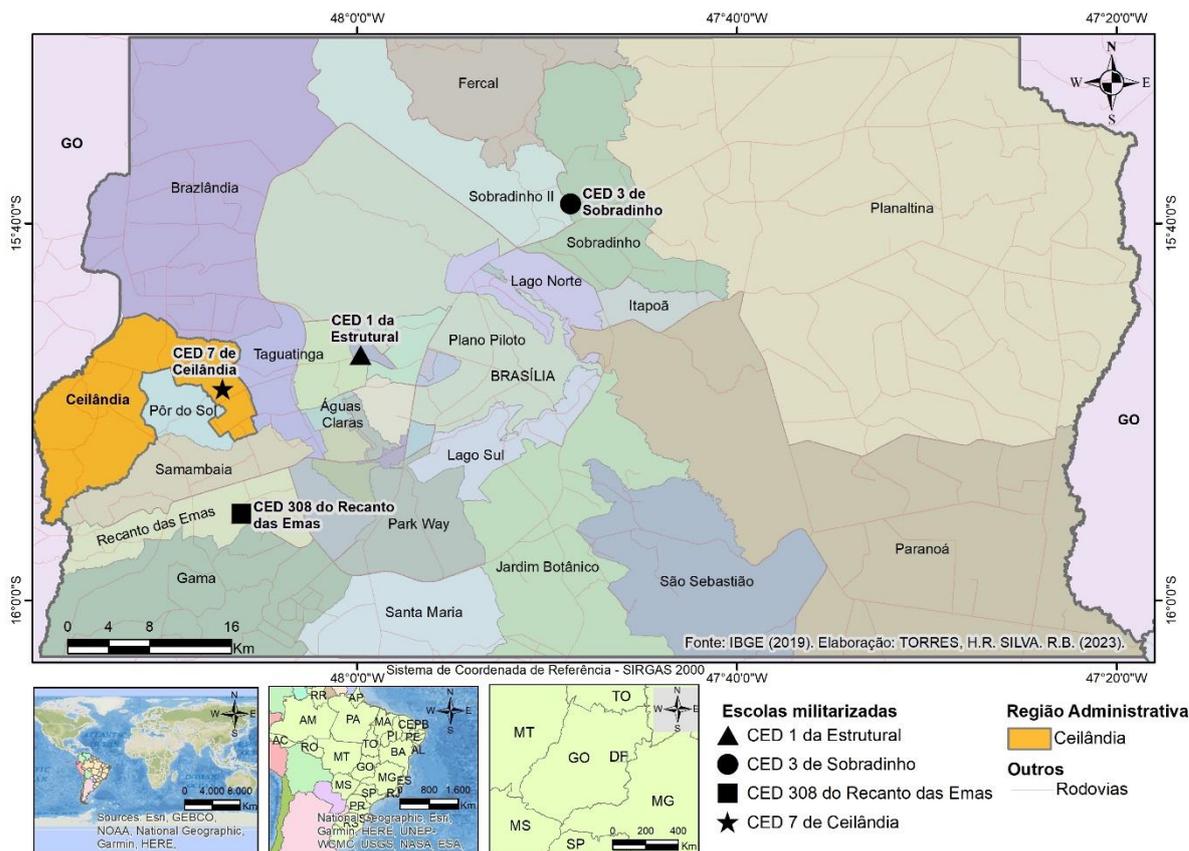
dos problemas, por meio da pedagogia. Há, também, um número expressivo, porém minoritário, de profissionais que entendem que a coerção seria necessária.

Em posição contrária ao projeto de militarização das escolas, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal publicou um informativo, denominado Folha do Professor, específico para o tema, ainda em janeiro de 2019. Este questionava se a militarização da educação seria a solução para os problemas que advinham de falta de investimentos nas escolas públicas (SINPRO/DF, 2019).

O informativo denunciava que o Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF) havia identificado mais de 200 unidades escolares com demandas urgentes de reforma na infraestrutura, além da necessidade de contratação de professores efetivos. O SINPRO/DF expunha que a solução encontrada para quatro escolas, podendo chegar a 40, segundo as promessas do gestor público recém-eleito, não representava uma solução para os problemas evidenciados nas 638 unidades da rede pública do Distrito Federal. Além disto, denunciava que as experiências de escolas militarizadas no Brasil tinham como consequência a segregação de negros e negras das escolas e que “há relatos de locais em que os pais gastam de R\$700 a R\$900 apenas com o uniforme” (SINPRO/DF, 2019, p. 5), fato que representa, também, o distanciamento deste projeto dos preceitos de universalização e gratuidade do serviço público, o que o torna um “ensino privado disfarçado de público” (SINPRO/DF, 2019, p. 5).

As escolas escolhidas para o Projeto Piloto de Gestão Compartilhada estão localizadas nas Regiões Administrativas de Ceilândia, Recanto das Emas, Estrutural e Sobradinho I, conforme se verifica na Figura 01. Em Ceilândia, a escola escolhida foi o Centro Educacional (CED) 07, localizada na Quadra N do Setor Norte (QNN) 13 e construída em 1974. Sua inauguração ocorreu três anos após a Campanha pela Erradicação da Invasões (CEI) orientar a criação da Ceilândia, para abrigar trabalhadores da recém-construída capital da República, Brasília. A história do território da Ceilândia, do povo ceilandense, e a sua cultura é marcada pela disputa pelo território, pela luta do povo trabalhador pelo direito à cidade, à moradia, à identidade coletiva e aos direitos sociais, como a educação (OLIVEIRA, 2007).

FIGURA 01 – Mapa de Localização – Unidades Escolares Militarizadas – DF, 2023.



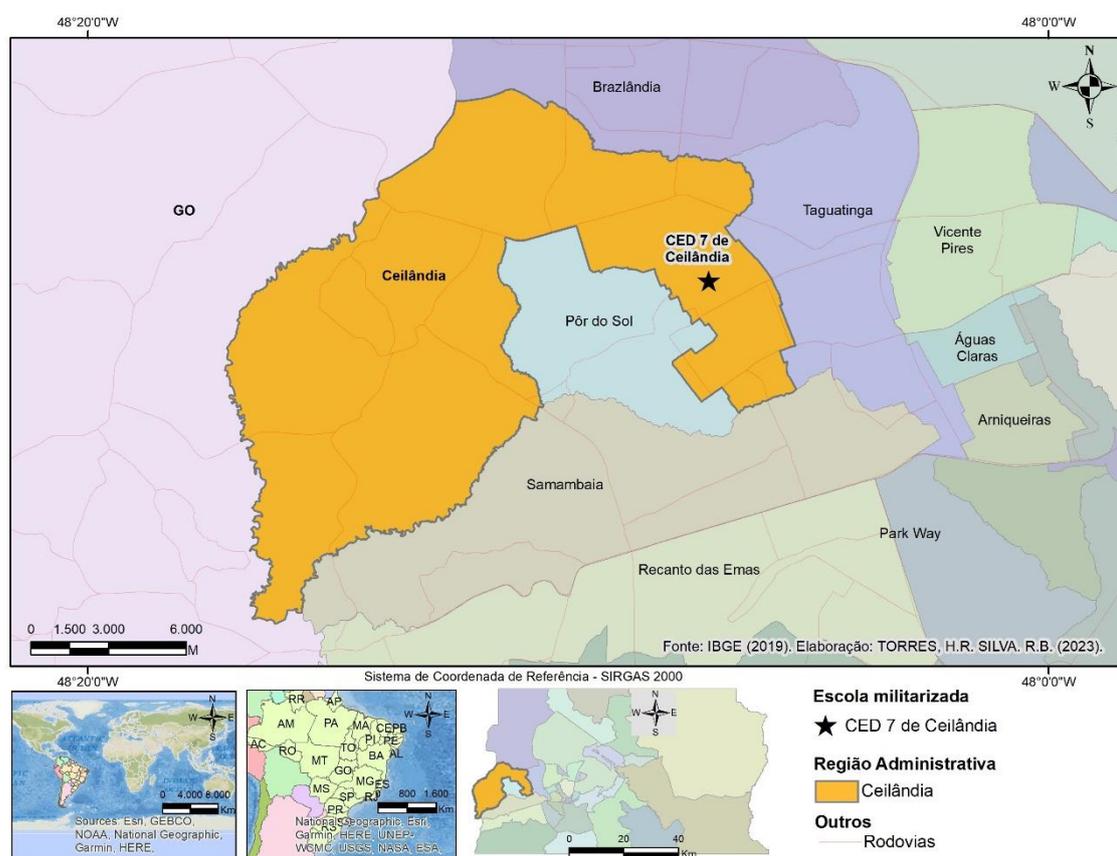
Fonte: IBGE (2019). Elaboração TORRES, H.R. SILVA, R. B (2023).

A educação é um direito de todos e o Estado e a família são obrigados a garanti-lo, conforme indica o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Mas, antes de surgir este preceito legal, a educação se insere nos marcos da Revolução Francesa, por meio do princípio da igualdade no acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, restrita aos clérigos e à nobreza. Entretanto, o processo sistematizado e intencional de ensino-aprendizagem, que é a função precípua da escola, requer a seleção dos conteúdos do conhecimento humanos, filosóficos e científicos, que serão trabalhados e que, se presume, serão aprendidos pelos estudantes.

Essa seleção de conteúdo, sistematizada no currículo escolar, é uma decisão dos sistemas de ensino, da escola e do docente, assim como as posturas, as vestimentas, a organização temporal e a estrutura do poder na escola são, também, parte de um conteúdo inserido nas possibilidades de aprendizagens dos estudantes, dos profissionais da educação e de toda comunidade escolar. Na escola todos aprendem e o currículo é um território em disputa (ARROYO, 2013).

Neste sentido, entendemos também que a escola está inserida nos territórios das comunidades escolares, como parte de um sistema socioespacial. Os territórios da escola e da comunidade se influenciam dialeticamente, estabelecem entre si trocas culturais mútuas. Isto nos conduz a seguinte problemática da pesquisa: qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar? Para buscarmos as respostas, escolhemos como lócus territorial do nosso estudo o Centro Educacional 07 da Ceilândia, unidade escolar militarizada e integrante do território da Ceilândia, conforme figura 02. Essa escola se insere em uma disputa curricular em meio a um território onde a história é construída por lutas e disputas entre o Estado e a comunidade.

FIGURA 02 – Mapa de Localização – CED 7 de Ceilândia, DF, 2023.



Fonte: IBGE (2019). Elaboração TORRES, H.R. SILVA, R. B (2023).

Pois,

O território é natureza e sociedade; não há separação; é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc.. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comum; apropriação e dominação historicamente

condicionadas; é produto e condição histórica e trans-escalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de des-organização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente (SAQUET, 2006, p. 83).

Instigados pelas questões de pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscará em pressupostos teóricos do método materialista histórico-dialético a análise deste fenômeno, como síntese de múltiplas determinações. Para isto, nosso ponto de partida é a materialidade do lócus territorial da pesquisa: Centro Educacional 07 de Ceilândia/DF. Mas, para entender e desvelar o movimento deste fenômeno, deverá ser mediado pelo acúmulo de conhecimento desenvolvido acerca da militarização e do território, além da identificação dos processos sócio-históricos que levam a este fenômeno e, por fim, da conexão entre a realidade vivida, os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos, o desenvolvimento do território e a militarização das escolas públicas em um território do Distrito Federal. Os procedimentos metodológicos preveem sucessivas aproximações do objeto, em que as determinações surgirão e com elas novas reflexões teóricas serão necessárias.

Outro destaque que fazemos é quanto à proximidade entre o pesquisador e o objeto da pesquisa científica. Conforme nos indica Alves (2000, p.101), o presente projeto assume que “todo ato de pesquisa é um ato político”. Pois, o pesquisador, enquanto um ser social e político, traz para a pesquisa a sua bagagem de vivências, práticas socioespaciais, formação e visão de mundo, desde a seleção do tema ou do objeto da pesquisa, passando pelo método, os referenciais teóricos, até a análise dos resultados. A visão de mundo do pesquisador será retratada no memorial do pesquisador como forma de, também, esclarecer os fundamentos do processo de pesquisa. Portanto,

A visão de mundo, como categoria gnosiológica, permite: reconstruir a lógica que integra os elementos de uma obra científica, reencontrar a coerência interna dessa obra e compreender seus nexos com as condições históricas e sociais da sua produção. A visão de mundo reconstrói o nexo entre o lógico e o histórico (GAMBOA, 2004, p. 105).

Contudo, assumimos que a transparência no processo investigativo e o rigor metodológico qualificam a pesquisa como científica.

Este projeto se estrutura em 4 capítulos. O capítulo 1 traz o primeiro momento da pesquisa com aproximações e problematizações iniciais deste fenômeno, por meio do memorial do pesquisador, de uma justificativa e da apresentação do método da pesquisa. O memorial tem como função, neste trabalho acadêmico, situar a vida concreta do sujeito pesquisador na

pesquisa, trazer transparência ao ato científico e, como um item que nos ensejará uma série de reflexões e problematizações, norteará toda a pesquisa. A justificativa tem como objetivo demonstrar o valor científico da pesquisa e o método escolhido tem o posto de desvelar as múltiplas determinações constitutivas deste fenômeno educacional, social e territorial.

No capítulo 2, em continuidade ao primeiro momento da pesquisa, buscaremos, em fontes bibliográfica, as origens das relações entre militarismo e as escolas. Para isto, temos como ponto de partida a seguinte questão específica: quais as relações conhecidas entre militarismo e a educação escolar? Neste sentido, entendemos como essencial identificar as relações históricas, científicas e documentais entre militarismo e a educação escolar. Este capítulo está dividido em três partes: a primeira para entender o movimento sócio-histórico da participação dos militares na educação brasileira; a segunda para nossa apreensão do conhecimento teórico acumulado acerca do objeto estudado, a militarização das escolas públicas; e a terceira para examinar os principais documentos dos projetos de militarização da educação básica vigentes na esfera federal e distrital. Acreditamos que este capítulo poderá nos apontar os as determinações globais desse projeto educacional, em uma sociedade de classes.

No capítulo 3 aprofundaremos nossas aproximações e reflexões sobre o nosso objeto de pesquisa, por meio de levantamento de dados socioespacial e análise territorial. Nisso, nossas análises serão feitas acerca dos dados históricos, socioeconômicos e estruturais dos territórios onde a unidade escolar se insere, a Região Administrativa (RA) de Ceilândia, e no qual o projeto é implementado, o Centro Educacional 07 de Ceilândia (CED 07).

Acreditamos que este capítulo nos levará a responder a questão que norteará o segundo momento da pesquisa: qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar? Com isto, objetivamos apreender a relação entre os aspectos territoriais e socioeconômicos da comunidade de uma escola militarizada. Este capítulo está dividido em três partes: o primeiro para compreender a história da luta pela moradia e pelo direito a cidade do povo ceilandense, o segundo analisará as condições socioeconômicas e estruturais da RA de Ceilândia e a terceira parte buscará entender as condições estruturais do território escolar por meio do projeto político-pedagógico. Assim, acreditamos poder identificar as singularidades do nosso objeto de estudo no lócus territorial da ocorrência do fenômeno, o CED 07.

O capítulo 4 servirá para entendermos as condições subjetivas, que atuam como uma das principais determinantes no movimento do nosso objeto de pesquisa. Este capítulo se insere no terceiro momento da pesquisa, tendo como norteadora a seguinte questão específica: qual o

impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios? Para isso, buscaremos compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem. Este momento gerará dados fundamentais para esta investigação entender como o fenômeno se movimenta subjetivamente e na materialidade do território.

Por fim, as considerações finais buscarão desenvolver as possíveis sínteses do fenômeno estudado por meio da junção das sínteses dos três momentos da pesquisa. Possíveis, pois, não temos a pretensão de esgotar todo o conhecimento acerca do que nos propomos investigar, a metodologia a qual nos filiamos nos indica que o desenvolvimento dos fenômenos ocorre de forma sócio-histórica e em constante movimento: “Nada está pronto, tudo está em permanente construção, desconstrução e reconstrução” (HERÁCLITO, século VI a.C). Assim, o fenômeno não está estático, mas em construção, num constante devir.

CAPÍTULO 1 O SUJEITO HISTÓRICO E A PRÁXIS NEGADORA NO DESVELAMENTO DO FENÔMENO SOCIAL

O ser social se constitui em meio a sua relação com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo. Este processo ocorre por meio do acúmulo histórico da cultura humana, tal como os saberes, técnicas, tradições e costumes. Somos, portanto, sujeitos históricos portadores da condição genérica da espécie, no caso humana; componentes de uma sociedade altamente complexificada, particularmente diferenciada por sua capacidade cognitiva e marcada por classes sociais; e singularmente constituídos nas condições materiais objetivas e subjetivas da classe, estamento e território ou territórios que nos desenvolvemos desde o nascimento.

Esse processo constitutivo advindo da espécie, da sociedade e da nossa singularidade, de uma totalidade, se desenvolve mediante movimentos de negação, sínteses e de novas negações. Estes movimentos são mediados por nossas ações e reflexões, na práxis mais elementar, que fazem surgir a negação de forma *strictu*, singularizada. Podemos dizer, então, que somos produto e produtores da história, na relação dialética entre a totalidade e a singularidade. Como construtores da história, agimos, em todo momento, de forma intencional, em qualquer produto que represente a objetivação da nossa ação teleológica.

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas (TONET, 2016, p. 122).

Isso nos conduz a problematizar acerca da singularidade que produz algo. Isto é o que buscaremos esclarecer abaixo, apresentando sócio historicamente o pesquisador, suas motivações e justificando esta atividade científica com dispêndio de tempos, espaços e insumos coletivos. Por fim, demonstraremos a caminhada metodológica que caracterizará esta pesquisa como um legítimo produto advindo do saber socialmente denominado como científico, à disposição do uso coletivo.

1.1 A HISTÓRIA DO PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA: UMA RELAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A história de vida do pesquisador, de origem na classe trabalhadora, bem como o território onde sua vida se desenvolveu, foram determinantes na formação pessoal, social, política, profissional, acadêmica e em como faz a leitura de mundo, “(...) torna-se claro que a

verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais” (MARX; ENGELS, 2003, p. 55). No entanto, as ações produzidas por grupos sociais organizados fora ou dentro das instituições, dentre elas o Estado, e materializados na vida cotidiana, mediavam as condições objetivas de vida e isto foi, também, determinante nas possibilidades de mobilidade social e de participação consciente na sociedade.

Como filho de sujeitos que compõem a classe trabalhadora, podemos afirmar que o pesquisador tem uma origem de classe. O pai nasceu no Rio de Janeiro e foi um migrante que passou por Minas Gerais, Goiás e parou em Brasília, ainda em construção. Em Goiás, ele iniciou sua vida profissional como mecânico de carros, depois foi laboratorista de solos na construção da BR-020, entre Anápolis e Brasília, e, por fim, se tornou servidor público, com atuação na Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) e na Secretaria de Obras e Infraestrutura do Distrito Federal, como fiscal público de obras e posturas. A mãe foi cuidadora dos filhos e filhas e trabalhadora doméstica não remunerada, no próprio lar, mas também costurou roupas, cortou cabelos e executou trabalhos de depilação, todos remunerados por produção e tendo como ambiente de trabalho também o próprio lar. A mãe não frequentou o espaço escolar para além da alfabetização e ficou restrita ao ensino primário, educação primária ou instrução primária. O pai terminou seus estudos por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ambos foram impelidos, desde cedo, à venda da força de trabalho, remunerada, e ao trabalho não remunerado, e para isto a educação escolar foi descartada ou secundarizada. Nesta breve história do pai e da mãe do pesquisador fica evidente a sobrecarga de trabalho da mulher na divisão sexual do trabalho e as dificuldades da classe trabalhadora em acessar as políticas educacionais.

Essa história socioeconômica progressiva dos antepassados marcou a história de vida do pesquisador, na medida em que a vivência e conhecimentos prévios dos antepassados representavam a base cultural que indicava o horizonte histórico e de oportunidades possíveis do pesquisador. As limitações financeiras presentes na vida mediam o acesso à cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, e resultam na carga cultural determinante nos avanços no conhecimento escolar deste pesquisador. Com isto, passamos a entender que as condições sócio-históricas e o acúmulo teórico-cultural são essenciais para os movimentos que constituem a materialidade da vida e dos fenômenos. Assim, chegamos à primeira questão específica que nossa pesquisa buscará responder, qual seja: quais as relações conhecidas entre militarismo e a educação escolar?

O território onde sua vida se desenvolveu foi marcante pois, como morador de um território periférico, Quadra 02 e 13 de Sobradinho I/DF, se desenvolveu um sujeito comunitário, territorial. Nessa vida comunitária é forte a lembrança das festas juninas, que foram construídas na rua ou conjunto residencial que vivia, no coletivo; da organização juvenil que era feita por quadra, para defesa mútua, pois a insegurança sempre se fez presente, seja pelo uso da nossa força de trabalho para a venda de drogas, seja por incursões coercivas e autoritárias da Polícia Militar (PM). O pesquisador recorda também das limitações de lazer próximo a residência. Desta forma, o território que viveu marcou os sentidos e significados sobre a importância da coletividade para enriquecimento cultural e defesa pessoal deste pesquisador; dos equipamentos públicos disponíveis para seu lazer e, portanto, para seu desenvolvimento físico, social e motor; bem como dos sujeitos que foram suas referenciais de projeto de vida; entre outros.

Academicamente, muitas destas e outras questões, que permeavam a vida do pesquisador, tiveram suporte do conhecimento científico, em um processo de práxis (VÁSQUEZ, 1990). Na graduação em licenciatura, nas aprendizagens e estudos sobre a Geografia, apresentaram o território como uma categoria da formação inicial para, não só ser utilizada no ensino de Geografia, como para ser aplicada em estudos e pesquisas, orientadas à compreensão das relações de classe. O território, então, passa a ser entendido como “uma das dimensões singulares do espaço geográfico, ele se constitui na base operacional, histórica e geograficamente falando, do processo de globalização e fragmentação” (SOUZA, 1998, p. 22).

Neste sentido, o território se apresenta como uma categoria de importância peculiar para entender os Estados-nações, por meio da sua delimitação territorial, mas também para compreender como o capital se apropria, coisifica, fragmenta e mercantiliza as relações sociais e de produção, que se constituem nos territórios dos países, estados, distritos, municípios, bairros, conjuntos habitacionais e das casas. Assim, o território se apresenta como a dimensão objetificada do espaço geográfico, onde as práticas socioespaciais se materializam nas diversas relações de classe e seus desdobramentos interseccionais na raça, gênero, intergeração, territorial, dimensões rural e urbana, entre outros. Neste sentido, refletiremos sobre a segunda questão específica que guiará nossa investigação: qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar?

No mestrado, essa questão foi aprofundada, quando foi estudada a inclusão social e a sustentabilidade nas organizações de catadores de material reciclável por meio de associações

e cooperativas e mediada por políticas públicas. Nesse estudo, concluiu-se que as organizações sociais de populações vulneráveis, por mais que possuam um nicho específico de atuação econômica, somente conseguem superar a perpetuação da miséria em suas histórias familiares com o apoio de políticas públicas (TORRES, 2008).

Em relação à atuação profissional deste pesquisador, como professor, gestor e formador na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde o ano de 2002, como contrato temporário e a partir de 2007 como servidor concursado, foi possível refletir sobre várias questões. Nesse sentido, como professor e coordenador pedagógico em escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), este pesquisador trabalhou em Sobradinho I, Fercal, Paranoá e Itapoã, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores. Durante este período, em 2003, foi educador de adolescentes e jovens em conflito com a lei, em um centro socioeducativo. Nesse percurso docente, entendemos que a função social da escola vai além das aprendizagens do conteúdo escolar. Muitas vezes, o acesso à alimentação escolar, por meio de políticas de assistência estudantil, se torna determinante para a continuidade dos estudantes na escola, as aprendizagens e a conclusão dos estudos na educação básica. Neste sentido, nos questionamos para esta pesquisa: qual o impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios?

Na SEEDF, este pesquisador trabalhou em outros setores, entre 2011 e 2014 foi assessor da Subsecretária para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos (SEICDH), chefe do Núcleo de Educação Ambiental (NEA) e Assessor Especial, chefe de gabinete, da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Como tal, participou direta e intensamente de formulações, implementações e avaliações de políticas públicas educacionais. Entre essas merece destaque, dada sua importância, o processo de construção do Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal, que ocorreu com a participação direta de toda comunidade escolar da SEEDF, mediante diálogo e democracia. Tal movimento envolveu desde a escola, até a realização de plenárias regionais, em que grupos de trabalho, compostos por representantes dos profissionais da educação da SEEDF, elaboraram o documento final (DISTRITO FEDERAL, 2014). Isso marcou a história da SEEDF, pois evidenciou a possibilidade de construção coletiva de um currículo elaborado por profissionais da educação, que ainda está em vigor.

Entre 2015 e 2018, este pesquisador trabalhou como formador na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF no curso de gestão

democrática para gestores escolares eleitos, ofertado conforme determinação da Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), intitulada de Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. O curso teve como proposta ser um

espaço-tempo fundamental para melhorar a compreensão da gestão no “território” escolar e da própria democracia, não só do ponto de vista das suas categorias teóricas, mas também a partir da própria realidade de cada uma das unidades de ensino, fundamentando-se, assim, na práxis (TORRES; SILVA, 2019, p.224).

Temos ciência que podemos não conseguir responder as questões levantadas neste texto sobre o fenômeno que se pretende pesquisar, mas elas demonstram a necessidade deste e de outros estudos acerca do fenômeno. Outro ponto que demonstra a relevância desta pesquisa é a necessidade de entendimento sobre como ações em setores diversos podem impactar nas relações sociais de um grupo social específico, localizado em um território delimitado, formado por uma determinada classe social. Nos sentimos motivados a pesquisar o fenômeno da militarização das escolas públicas pela sua relevância para a política educacional, a qual nos vinculamos por profissão.

Por fim, demarcamos que temos consciência da nossa posição de classe, do importante papel que o acesso das comunidades populares ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade pode proporcionar, do papel do território na vida das pessoas e da possibilidade de construção de uma nova história. Assim, assumimos também luta da comunidade do Distrito Federal por um território democrático, acessível, sustentável, inclusivo, com função social definida pela comunidade, com autodeterminação e dotado de infraestrutura e equipamentos públicos; e por uma educação pública, estatal, gratuita, democrática, de qualidade social e com vista à emancipação humana.

1.2 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA E A ATUALIDADE DO FENÔMENO FRENTE AO MOVIMENTO DIALÉTICO

A militarização das escolas públicas está presente em 22 estados brasileiros. A militarização ocorre, em estados e municípios, em escolas existentes, que “[...] estão localizadas em sua maioria na periferia, onde há altos índices de homicídios, ou seja, nos locais em que a polícia não desempenha seu papel constitucional de garantir a ordem pública e a segurança” (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 264). No Distrito Federal foi iniciada em territórios específicos, nas Regiões Administrativas de Ceilândia, Recanto das Emas, Estrutural e Sobradinho I, como

projeto educacional para alguns territórios. Esses territórios se desenvolveram como assentamentos urbanos (Sobradinho I e Recanto das Emas) e por meio de histórias de luta para a conquista da terra para moradia (Ceilândia e Estrutural). São cidades em regiões periféricas a centros urbanos de grande potencial econômico, Brasília e Taguatinga, assim como apresentam carências de infraestrutura e serviços públicos, como saúde, segurança, lazer e educação. São territórios formados por sujeitos sociais da classe trabalhadora que, muitos, precisam migrar diariamente para outros centros urbanos, em movimentos pendulares, para desempenharem suas atividades profissionais e obterem suas rendas.

Neste contexto, os sujeitos que frequentam as escolas públicas são, na sua maioria, oriundos de famílias que vendem sua força de trabalho em setores econômicos com alta exploração, baixa remuneração, grande desgaste físico, poucos direitos assegurados e, atualmente, com altos índices de desemprego e desalento. Neste raciocínio, entendemos que a escola é onde crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem ter acesso ao conhecimento escolar advindo, principalmente, da ciência, mas também do conhecimento popular sistematizado. Estes conhecimentos podem se constituir em ferramentas intelectuais para viver a vida em sociedade, com dignidade (CALLAI, 2017, p. 88).

Nisto, o território se apresenta como uma categoria da ciência geográfica, utilizada no âmbito da Geografia Escolar como instrumento para provocar, em estudantes, a “compreensão das relações que se estabelecem entre as pessoas, estruturadas num determinado tempo e espaço, constituindo uma cultura que pode estar, ou não, associada ao sujeito” (LEITE, 2012, p. 30-31). Vale destacar que Vesentini (1991) havia nos indicado a existência da relação entre o que se ensina na escola e os rumos que o poder dominante quer dar à nação, vejamos:

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a ideia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as Cidades-estados, os feudos, etc.; enaltecer o “nosso” Estado-nação (ou “país”, termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o “futuro” glorioso que o espera (VESENTINI, 1991, p.32).

Este trecho esclarece que a escola pode estar a serviço da reprodução de um tipo de sociabilidade, a capitalista, em detrimento do conhecimento constituído mediante um processo histórico. Neste sentido, Tonet (2016) nos adverte sobre a limitação de um processo educativo numa sociedade de classes. Vivemos em um momento histórico marcado pelo aprofundamento do capitalismo, em um movimento altamente conservador, que mantém constante a reprodução da ordem social vigente e gera riqueza de forma insustentável, cujo acúmulo ocorre em mãos

cada vez menos numerosas. Isto nos leva a pensar que toda ação política, intencional, tem uma relação direta com o processo histórico e com os interesses hegemônicos do momento.

Se por um lado podemos entender que a escola se apresenta como um aparelho ideológico do Estado burguês, sua contradição nasce em nossas mãos, pesquisadores-trabalhadores e docentes-trabalhadores. Neste sentido, devemos nos imbuir em buscar entender como a escola funciona e como opera, enquanto aparelho ideológico para poder elaborar

[...] estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Com isto, podemos entender que a pesquisa geográfica acerca das escolas militarizadas pode colaborar para esclarecer a essência, para além da aparência, da relação entre a escola e território. Indicando elementos que possam nos fazer compreender como a escola e o conhecimento escolar atuam para a constituição do território. Além da contribuição acadêmica que vislumbramos, esperamos que esta pesquisa possa ajudar, também, a classe trabalhadora a entender e se posicionar frente a este fenômeno. Assim como ampliar nosso entendimento acerca das políticas territoriais por meio de ações e outras políticas que pareçam se distanciar dos objetivos de ordenamento, formatação, composição e soberania territorial.

Por fim, vale ressaltar que a militarização das escolas públicas é uma modalidade de escola diferente dos colégios militares federais, que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com regulamentações diferentes, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (MENDONÇA, 2019). A militarização das escolas públicas, no Brasil, se iniciou nos anos de 1990; ganhou impulso em todo o território nacional a partir de 2015, com destaque para as iniciativas do Governo do Estado de Goiás (SANTOS; PEREIRA, 2018); as primeiras escolas públicas militarizadas no Distrito Federal iniciaram seu funcionamento em 2019, conforme já descrito; o programa federal iniciado em 2019, com o lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Defesa (MD), passou a apoiar e organizar este projeto educacional. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 4 escolas do DF estão em processo de implementação do Programa Nacional junto ao MEC, CED 416 de Santa Maria, CEF 5 do Gama, CEF 507 de Samambaia e CEF 4 de Planaltina (DISTRITO FEDERAL, 2022e).

Portanto, a militarização das escolas públicas é um fenômeno atual, em desenvolvimento, se expandindo e carente de investigação científica. Assim, se apresenta como

um tema de pesquisa que precisa ser estudado, clarificado, com seus resultados evidenciados para a ampliação do conhecimento científico e para a instrumentalização da sociedade como uma política estatal.

1.3 O MÉTODO INVESTIGATIVO: A ESSÊNCIA DO FENÔMENO SOCIAL E A PRÁXIS NEGADORA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e adotou pressupostos do método materialista histórico-dialético. Este método tem como objetivo central apreender o movimento da realidade, por meio das suas contradições, para além da aparência fenomênica, imediata e empírica. No entanto, é por meio dessa aparência empírica que necessariamente iniciaremos a pesquisa. Assim, a pesquisa parte do fenômeno, a militarização das escolas públicas, para a busca da sua essência, estrutura e dinâmica como objeto de pesquisa, tendo como lócus territorial o Centro Educacional 07 de Ceilândia (NETO, 2011). Essa essência é formada de múltiplas determinações em ações recíprocas, ela é a síntese resultante da coexistência de teses e antíteses.

Nesse sentido, o nosso objeto de pesquisa se apresenta inicialmente caótico, desconhecido, desenvolvido em uma realidade específica, que clama por uma descrição: essa é a sua aparência. Partiremos dessa aparência, explicitada em documentos oficiais, que é uma síntese de um processo dialético anterior, sócio-histórico, para apreender sua essência, entender sua estrutura e dinâmica, como o resultado de um processo social e histórico de forças antagônicas. Assim, a existência do objeto de pesquisa é anterior às ideias que buscamos compreender, se constitui mediante contradições e na disputa com sua antítese, processo que desembocará em uma nova síntese.

Nesse sentido, Wachowicz (1989) discute que a compreensão da realidade pelo pesquisador é feita a partir da coexistência entre ideia e realidade, participação na realidade e abstração da realidade. Este processo metodológico ocorre com o entendimento de que “é o homem que se autoproduz, ao produzir a realidade na qual vive, nisso localizando-se o humanismo e o historicismo, pelos quais diverge do materialismo e também do idealismo” (WACHOWICZ, 1989, p. 36).

O ser humano se encontra na realidade estudada, como sujeito da pesquisa e sujeito pesquisado, dotado de capacidade intelectual, socialmente constituído e posicionado em uma sociedade de classes, como ser social. Mas sua existência, para ser humana, necessita da

interação com a cultura perpetuada historicamente por seu grupo social. Não nascemos humanos, nascemos como seres constitutivos da natureza e nos tornamos humanos à medida que nossas ações práticas interagem culturalmente com o conhecimento acumulado, o que nos faz sociedade, em uma práxis.

Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos-de-vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático (VÁSQUEZ, 1990, p. 9).

Essa interação transforma o nosso meio, a nós e a sociedade, por meio de um movimento contínuo, social, histórico e dialético. O ser humano se constitui ininterruptamente, ao longo da sua vida e de acordo com suas condições materiais.

Pois,

[...] sempre que houve homens em interação com um espaço, primeiramente transformando a natureza (espaço natural) através do trabalho, e depois criando continuamente valor ao modificar e retrabalhar o espaço social, estar-se-à também diante de um território, e não só de um espaço econômico: é inconcebível que um espaço que tenha sido alvo de valorização pelo trabalho possa deixar de estar territorializado por alguém (SOUZA, 2000, p.96).

Assim, entende-se que a realidade se desenvolve num processo contraditório, anterior às ideias e mediado por múltiplas determinações, incluindo o território. Diante disto, a pesquisa dialética compreende o pesquisador, como parte de um processo que busca apreender o complexo de determinantes, que influenciam o surgimento e a evolução do fenômeno (JIMENEZ *et al.*, 1986), em um processo quantitativamente superior. A apreensão, o aporte teórico e a reflexão acerca deste complexo partem de uma práxis, que nega a aparência inicial do fenômeno e busca sua essência, num movimento que faz nossos conhecimentos se multiplicarem quantitativamente e nos possibilitam saltos qualitativos. Com isto, o pesquisador se transforma, pode transformar a sociedade, especialmente a ciência, e possibilita a modificação intencional da realidade pesquisada.

Na presente pesquisa, o fenômeno que atraiu nossa atenção é a militarização das escolas públicas, inserido numa totalidade mediada pela sociabilidade capitalista. Como uma pesquisa geográfica, buscamos entender a relação entre a militarização das escolas públicas no Distrito Federal e território da comunidade escolar.

Diante da complexidade deste fenômeno que se iniciou, no DF, em quatro territórios distintos e das limitações inerentes à uma pesquisa no doutorado, o nosso lócus territorial da pesquisa foi: a militarização no Centro Educacional 07 de Ceilândia/DF. Portanto, partimos dessa escola para buscar apreender a constituição territorial mediante um fenômeno educacional

produto do capitalismo. Neste sentido, Milton Santos nos indica que: “As categorias de análise, formando sistema, devem esposar o conteúdo existencial, isto é, devem refletir a própria ontologia do espaço, a partir de estruturas internas a ele” (SANTOS, 2006, p. 13).

Para efeito de exposição didática desta pesquisa, dividimos o método em três momentos distintos, mas interligados. Todavia, o método escolhido nos indica que o percurso investigativo se inter-relaciona em idas e vindas, a cada avanço no conhecimento da realidade faz percebermos a existência de determinantes antes desconhecidos, fato que nos fará voltar à busca de novos aportes teóricos e novas reflexões.

Isto leva a concluir sobre a necessidade de se entender o processo cognoscitivo como algo inesgotável em si mesmo, num duplo sentido: de um lado, cada novo conhecimento adquirido, como resultado do esforço conjugado de reflexão teórica e observada, em busca de um conhecimento mais profundo da mesma; de outro lado, cada nova realidade percebida exige uma retomada do conhecimento existente, como elemento mediador do conhecimento, ao nível do concreto da referida realidade (MELLO, 1976, p. 19).

Temos ciência que não esgotaremos o conhecimento acerca do fenômeno, como já exposto antes, mas apoiamos nos procedimentos metodológicos, abaixo explicitados, para buscar responder a nossa problemática e tentar alcançar os objetivos geral e específicos propostos. Segue o detalhamento procedimental:

1º Momento – a relação entre o militarismo, a educação escolar e a formação do território.

O primeiro momento do método desta pesquisa teve como objetivo específico identificar as relações existente entre o militarismo e a educação escolar, por meio do acúmulo teórico e documental acerca do fenômeno que estudamos. Para isto, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica com levantamento de dados sócio-históricos; pesquisa bibliográfica com análise do estado de conhecimento; e pesquisa documental com análise dos principais documentos relativos ao projeto federal e distrital de militarização. Essas pesquisas de diversas linhas teóricas foram analisadas com base em autores nacionais e estrangeiros que contribuem para a compreensão dos temas frente ao método materialista histórico-dialético, conforme detalhamento que faremos a seguir. A questão específica que norteará os três procedimentos metodológicos é: Quais as relações conhecidas entre militarismo e a educação escolar? Desse modo, e a partir dos fundamentos teóricos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, pretendemos fundamentar a seguinte suposição: a ação militar na educação formal se constitui historicamente como um movimento estratégico e ideológico para atender demandas do capitalismo.

Inicialmente, este momento foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica com análise de dados sócio-históricos do militarismo, da educação escolar e da constituição do território brasileiro. Isto foi feito tendo como referência a totalidade social, que é produto e produz nossas práticas sociais espacializadas e que se inserem no sistema socioeconômico e cultural atual denominado capitalismo, em sua ordem social neoliberal. No capitalismo,

[...] o espaço não é apenas uma arquitetura para o poder, mas a cena da imaginação e dos imaginários políticos. Ordenamento humano do espaço e os significados atribuídos a esses ordenamentos moldam nossas conceituações de quem e do que somos, especialmente na vida com os outros (BROWN, 2019, p. 64).

Neste sentido, esta primeira aproximação do nosso objeto consistiu em pesquisas bibliográfica para apreensão do acúmulo teórico acerca do contexto sócio-histórico na relação de dois fenômenos: o militarismo e a educação escolar, no Brasil. Para isto, utilizamos como técnica de geração de dados a pesquisa bibliográfica, partindo dos seguintes referenciais teóricos:

- a participação histórica da instituição militar no capitalismo brasileiro – Antunes (2011); Azevedo (2001); Coutinho (1979); Dardot e Laval (2016); Fernandes (1975 e 2008); Fonseca (1999); Friendmann (2006); Giannotti (2007); Harvey (2005); Ianni (2019); Luxemburgo (2018); Mandel (1982 e 1989); Marx (2017); Marx e Engels (2003); Muniz (2001); Osório (2014); Poulantzas (1972); Prado Jr, (1981); Santos (1993 E 2007); Schwarcz (1994); Tonet (2016); Valim (2017); Vásquez, (1990); Vitorino (2014);
- a constituição da educação formal brasileira - Althusser (1985); Azevedo (2004); Bobbio (2004); Cury (2013 e 2021); Dourado (2007); Frigotto (1999); Gracindo (2012); Horta (2012 e 2013); Marx (2008); Mendonça (2001); São Paulo (2015); Saviani (2003 e 2008); Shiroma e Evangelista (2014); e
- militarização da educação básica - Alvez, Toschi e Ferreira, (2018); Galaviz et al, (2011); Mendonça (2019); Santos (2020); Santos e Pereira (2018); Silva e Fernandes Silva (2019).

Mediante o conteúdo teórico destes autores, construiremos síntese com vistas a entender a historicidade do nosso objeto e buscaremos outros autores, tendo como parâmetro os seguintes temas: o histórico de constituição das instituições militares no Brasil, das Forças Armadas (FA), que tem como marco inicial a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, mas oficializadas nas Constituição de 1824 (BRASIL, 1824); a influência do militarismo na educação formal brasileira, principalmente nos períodos de maior participação das FA nos poderes do Estado, conhecidos como Ditadura Vargas ou Estado Novo, entre 1937 e 1945, e na

Ditadura Civil-Militar ou Quinta República, entre 1964 e 1985; e a história da militarização da educação básica brasileira, iniciada por volta dos anos 1990 (SANTOS, 2020).

De forma mais geral, importante frisar que não faremos um estudo de caso. Como uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, abordaremos a singularidade do fenômeno em um determinado território para buscar indícios que nos conduzam a entender a totalidade do fenômeno mediante uma sociedade de classes. Dessa forma, a história, no tocante a nossa pesquisa, ganha a relevância de uma categoria científica fundamental na explicação dos movimentos que deram origem e que mostram as tendências do fenômeno estudado.

A história, na dialética, não é como nas pesquisas empírico-analíticas, um dado acidental ou secundário, uma variável denominada “tempo” ou “data”, ou, como na teoria estruturalista, um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma “ciência auxiliar” (GAMBOA, 2004, p. 105).

Ainda neste momento da pesquisa e após esta aproximação do contexto sócio-histórico, fizemos uma segunda aproximação do fenômeno buscando publicações científicas, com vistas a analisar o estado do conhecimento da militarização de escolas públicas no Brasil. Para isto, pesquisamos os conteúdos disponíveis na plataforma de busca denominada Google Scholar, conhecido também como Google Acadêmico, tendo como parâmetro o seguinte descritor ou palavra-chave: escolas militarizadas, digitada entre aspas para exigir do sistema seu aparecimento de forma associada. A escolha da plataforma Google Scholar se deu em virtude dessa ferramenta ser gratuita e ter a maior amplitude de busca em banco de dados científicos disponíveis na *World Wild Web* (WWW) ou rede de alcance mundial.

José Paulo Netto nos indica que

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desses conhecimentos a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p. 18).

De posse destes dados, os catalogamos a partir dos seguintes critérios: título, autor, resumo, palavras-chave, tipo de trabalho acadêmico, tipo de publicação, ano de publicação e endereço eletrônico. Após este procedimento descritivo, fizemos a leitura dos resumos e analisamos os trabalhos segundo as seguintes categorias: proximidade com o objeto de pesquisa; território do objeto da pesquisa; e categorias analíticas. Isto nos possibilitou o levantamento e agrupamento das pesquisas em macro categorias. Estas macro categorias foram reagrupadas, utilizando novamente critérios de semelhança e complementariedade, em núcleos de discussão do fenômeno, os quais utilizamos para realizar a análise pormenorizada dos trabalhos científicos que têm como objeto de pesquisa a militarização das escolas.

Mediado pelos acúmulos teóricos das duas etapas anteriores, sócio-histórico e estado do conhecimento, caminhamos para uma maior aproximação do nosso objeto presente no território do Distrito Federal por meio de pesquisa documental (GIL, 1999). A descrição e análise documental foi realizada em fontes normativas oficiais que instituíram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e o projeto Escola de Gestão Compartilhada (EGC), com os Colégios Cívico-Militares. As normas analisadas são do período de 2019 a 2021. Para a análise documental que compõem e estruturam estes projetos, foram utilizados os seguintes eixos: o objetivo do projeto; os princípios a serem implementados; as características dos territórios que terão as escolas militarizadas; o grupo social que se destina a militarização; a perspectiva de estudantes que se pretende formar; o papel dos servidores militares na organização do trabalho pedagógico; e o papel dos servidores civis nas escolas militarizadas. Portanto, a pesquisa documental desta tese partiu de documentos, fontes primárias, sem tratamentos científico prévio para uma leitura hermenêutica (CORSETTI, 2006) dos seus textos de modo a identificar dados relevantes e, conseqüentemente, apoiar a totalidade desta pesquisa na resposta da questão específica deste momento.

Com estes três procedimentos científicos, sócio-histórico, estado do conhecimento e documental, pretendemos ter os dados que nos indicarão como o militarismo e a educação escolar se constituem histórica e socialmente nos territórios. Esta busca incluiu as categorias clássicas do método escolhido: trabalho, totalidade, contradição, mediação e reprodução, assim como, os eixos temáticos da pesquisa, o território, a educação escolar e o militarismo, como parte de uma totalidade, que estão relacionadas entre si e que não podem ser consideradas de forma isolada (WACHOWICZ, 1989). Por fim, acreditamos que estas múltiplas aproximações do nosso objeto nos ajudaram a fazer emergir novas categorias e essas, se ainda não aprofundadas nos estudos prévios, serviram para novas buscas teóricas com vistas a análises dos dados dos demais momentos da pesquisa.

2º Momento – os sistemas de objetos e sistemas de ações, fixos e fluxos do território da comunidade escolar.

Este segundo momento foi realizado para aprofundar nosso conhecimento acerca dos seguintes territórios: Região Administrativa de Ceilândia - RA IX e Centro Educacional (CED) 07 de Ceilândia, no intuito de compreender as dinâmicas de interação entre escola e o território da comunidade escolar. Diante disto, temos o objetivo específico de apreender a relação entre

os aspectos sócio-histórico, territoriais e socioeconômicos da comunidade da escola militarizada e a questão específica que balizou este momento da pesquisa: qual a relação entre a escola e o território? Temos como suposição que a escola produz e reproduz territorialidades, tornando-se um território de conexão intercultural, difusão de práticas socioespaciais e influência em outros territórios.

Também, possuímos a compreensão de que o território da Ceilândia, sua configuração e sua relação dialética de forma-conteúdo surgem das disputas decorrentes do sistema capitalista, de forma peculiar no território distrital. Sendo assim, a divisão territorial do trabalho, as redes que se constroem no território e as relações interterritoriais, nas perspectivas multiescalares, foram categorias analíticas da Geografia que destacamos e utilizamos para esta análise.

Ao se refletir sobre o território, busca-se identificar o que é comum a uma coletividade: a presença de serviços; as condições objetivas das ruas, espaços; a presença da violência e de equipamentos de segurança; e a construção histórica, que é fundamentalmente relacional (SPOSATI, 2013, p. 13).

Para isto, nos propomos a realizar pesquisa bibliográfica para caracterizar os territórios pesquisados acerca dos seguintes dados:

- a) Região Administrativa de Ceilândia - histórico de constituição; equipamentos urbanos disponíveis e espaços comunitários; caracterização socioeconômica; caracterização das violências urbanas; tipo de força de trabalho predominante na população; e a rede pública de educação básica existente em Ceilândia;
- b) Centro Educacional 07 de Ceilândia - histórico de constituição, construção e reformas na sua infraestrutura; função social da escola e princípios expostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP); caracterização territorial dos estudantes; a organização do trabalho pedagógico; a atuação dos profissionais da segurança pública em exercício na escola; o quantitativo docente e as formas de vínculo trabalhista; e o impacto da pandemia no ensino-aprendizagem da escola militarizada.

Estes dados foram utilizados para fazermos uma análise geográfica, por meio dos seguintes eixos: história e configuração territorial; divisão territorial do trabalho; e relação centro-periferia. Esta análise serviu para nos elucidar o processo de constituição do território ceilandense; a relação entre os territórios da escola e da comunidade; as características socioeconômicas da comunidade do território da Ceilândia; e a constituição do Centro Educacional 07 de Ceilândia. Dessa forma, “as categorias de análise, formando sistema, devem

esposar o conteúdo existencial, isto é, devem refletir a própria ontologia do espaço, a partir de estruturas internas a ele” (SANTOS, 2006, p. 23).

3º Momento – os sentidos e significados que os sujeitos constituem acerca do impacto da militarização da escola.

O terceiro e último momento da pesquisa foi de busca e análise de dados empíricos e teve como objetivo específico compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem. A questão específica deste momento é: qual o impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios? E a nossa suposição de pesquisa é que as escolas públicas militarizadas são implantadas em determinados territórios com a função social de compor um projeto de classe que tem como objetivo a formação da força de trabalho com vistas à divisão territorial do trabalho.

Neste ponto da pesquisa, a pandemia da Covid-19 foi uma determinante e, portanto, moldou as possibilidades de realizar o nosso planejamento. Então, realizamos este momento no segundo semestre de 2022, de forma que, os procedimentos utilizados foram: grupo focal com estudantes, representantes de turma, do 3º ano do ensino médio e questionários com componentes do Conselho Escolar. A aplicação do grupo focal e dos questionários foram possíveis graças a melhoria das condições sociais, sanitárias e escolares da pandemia. O grupo focal e os questionários foram aplicados em momentos e sujeitos distintos. A participação dos sujeitos da pesquisa no grupo focal ocorreu mediante autorização formal das gestões da Secretaria de Estado de Educação, da Regional de Ensino de Ceilândia e do Centro Educacional 07 de Ceilândia, explicação da pesquisa para os estudantes, aceite em participar e autorização dos responsáveis legais, quando se tratando de estudantes menores de 18 anos. Estas técnicas têm como função mediar o levantamento empírico de dados por meio de um relacionamento mais sensível e próximo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Vale esclarecer que a aplicação dos questionários não produziu o impacto científico esperado, pois o quantitativo e a diversidades dos representantes dos segmentos escolares ativos, no momento da aplicação do instrumento, era bastante reduzido. Segundo a direção do Centro Educacional 07 de Ceilândia, o ano de 2022 foi o último ano de mandato, pois são eleitos, e muitos representantes já haviam saído da escola. Assim, as respostas produzidas com

os questionários geraram um número reduzido de dados. Todavia, utilizamos esses dados nas análises, como poderá ser constatado no quarto capítulo.

Destacamos que os segmentos escolares que compõem o Conselho Escolar na rede pública do Distrito Federal são: estudantes, carreira assistência à educação, carreira magistério público, direção da unidade escolar (gestão pedagógica) e familiares ou responsáveis por estudantes.

Conforme nos indica Gil (1999), os questionários são instrumentos de investigação que podem ter como objetivo o levantamento de opiniões, interesses, sentidos, significados, podendo ser auto aplicados pelo sujeito ou realizados com a participação do pesquisador, utilizando formulários. Nesta pesquisa, utilizamos o aplicativo Google Forms, disponível na plataforma Google, marcamos um horário com o sujeito para nos encontrarmos, disponibilizamos o computador com acesso à internet e ficamos disponíveis para esclarecimentos e apoio no manuseio do equipamento tecnológico.

O questionário teve como sujeitos os componentes do Conselho Escolar do CED 07 de Ceilândia, e suas questões foram formuladas com o objetivo de entender o impacto da militarização da escola nas relações e práticas sociais no território da escola, tendo como parâmetros a aplicação da Lei de Gestão Democrática do DF, e no território que vivem os estudantes, tendo como parâmetros as relações dos estudantes consigo, com seus colegas do território e com seus familiares. Para isto, o questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira para obtermos os dados de identificação, comum para todos os sujeitos, a segunda para entendermos o impacto no território da escola, diferente para cada representante dos segmentos escolar e a terceira para captarmos o impacto no território que vivem os estudantes, comum para todos os sujeitos. Por fim, esclarecemos que o questionário/formulário foi elaborado com questões fechadas, abertas e dependentes e passaram por avaliações de colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF) do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, e pela orientadora deste projeto e por componentes da banca de qualificação que sugeriram o procedimento.

Quanto ao grupo focal, objetivamos com o uso desse instrumento que os sujeitos da pesquisa possam se sentir a vontade para comentar, se posicionar, apresentar reações, expressar expectativas às questões, junto a sua interação em um grupo com interesses afins. O pesquisador atuou como um facilitador, com roteiro de procedimentos e perguntas previamente elaborados e testados. Para chegar até os estudantes, fizemos contato, esclarecimentos sobre a pesquisa e

tivemos orientação e apoio da equipe gestora da unidade escolar, à qual rendemos nossos agradecimentos e destacamos a disponibilidade em viabilizar os meios necessários para desenvolvimento desta pesquisa.

Em relação ao quantitativo de sujeitos participantes do grupo focal, entendemos que

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 6 a 12 pessoas (GATTI, 2012, p. 22).

Ao sairmos em campo verificamos que o período pandêmico e o final do ano letivo não possibilitaram que os estudantes estivessem disponíveis para participar da pesquisa. Consultamos todos os representantes e vice representantes das turmas, apresentamos e esclarecemos a pesquisa, mas tivemos o aceite de cinco estudantes para participar. Apesar de não alcançar o mínimo preferencial que nosso referencial teórico indica, realizamos o grupo focal e, ao final, concluímos que o instrumento foi capaz de levantar os dados necessários para as análises que objetivamos.

Neste momento, os dados foram levantados por meio dos seguintes temas, apresentados em forma de perguntas: sentido e significado da escola; impacto da militarização nas relações e práticas sociais no território da escola, no território que vivem dos estudantes e junto às famílias dos estudantes; impactos da militarização no território corporal dos estudantes; influência da militarização da escola nas violências que ocorrem no território da escola e no território que vivem dos estudantes. Estes temas nos ajudaram a compreender desde a função social e a perspectiva de futuro que a escola militarizada assume para os estudantes até o impacto deste projeto educacional nas relações sociais desenvolvidas dentro da escola e no território dos estudantes.

Os procedimentos de sistematização e análises dos dados oriundos do grupo focal e dos questionários foram baseados na técnica metodológica de organização e análise denominada núcleos de significação. Com este procedimento, intentamos superar a descrição e análise das respostas em sua aparência inicial. Os núcleos de significação constituem um procedimento analítico de dados, gerados por meio das falas e das expressões dos sujeitos, que busca identificar itens do pensamento não submetidos a uma lógica racional externa ao sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013). Portanto, iniciamos pela aparência do significado, pela mediação do sentido, até chegarmos à essência na significação.

Este procedimento tem como finalidade

[...] revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre

uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 65).

Partimos da palavra do entrevistado, enquanto instrumento psicológico da relação dialética entre pensamento e linguagem, para alcançarmos os significados, sentidos e significações constituídos por meio das suas condições históricas, sociais e materiais de vida. Portanto, este momento analítico demanda as análises dos demais momentos da pesquisa que já foram capazes de expor o contexto histórico, social e material do objeto de pesquisa e da vida dos sujeitos. Com isto, entendemos ser capaz de desvelar o pensamento não dito. Vale destacar que o individual e o social se constituem mutuamente em um processo histórico contínuo, como em uma unidade dos contrários.

Com a ênfase na polissemia da palavra, Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura (GOÉS; CRUZ, 2006, p. 43).

Neste sentido, após o grupo focal e a aplicação dos questionários, fizemos a degravação e realizamos múltiplas leituras analíticas das respostas, para agrupar as palavras ou grupo de palavras relacionadas a questão específica deste momento: qual o impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios? Este critério atuou para a organização e sistematização do discurso, do dito, em conjuntos de palavras denominados como pré-indicadores. Com isto, “a dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo superada (e não suprimida) pela dimensão concreta” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68).

Os pré-indicadores, por sua vez, foram aglutinados em quadros segundo critérios de semelhança, complementariedade e contradição formando os indicadores. Este processo aglutinador, que também é interpretativo e sistematizador, demandou a mediação de novas leituras contextualizadas das palavras selecionadas. Os indicadores, o não dito ou “a negação do discurso tal como se apresenta” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 68), foram organizados em forma de palavras ou conjunto de palavras.

O próximo passo deste movimento de sistematização e análise dos dados oriundos do grupo focal e dos questionários foi a sua nuclearização. Aqui, fizemos um esforço de síntese acerca do modo de pensar, sentir e agir do sujeito pesquisado. Diante dos poucos dados gerados no questionário, este passo levou a construção de uma frase síntese, que denominamos de núcleo de significação. “Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já

é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

O núcleo de significação foi utilizado como categoria para a discussão da análise do fenômeno, tendo como referência as categorias ontológicas do materialismo histórico-dialético, são elas: trabalho, totalidade, contradição, mediação e reprodução. Este processo construtivo-interpretativo do pesquisador foi feito junto com a articulação dos dados oriundos dos contextos sócio-histórico, político, documental, socioeconômico e territorial captados nos outros momentos desta pesquisa.

Por fim, como parte deste processo metodológico de acúmulos quantitativos para avanços qualitativos, apresentaremos o quadro 2 de coerência da pesquisa ou quadro norteador da pesquisa que apresenta a síntese qualitativa do método apresentado neste texto. Segue o quadro:

Quadro 2 – Quadro norteador de pesquisa

TÍTULO DO PROJETO: A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal.				
PROBLEMÁTICA Quais as relações possíveis entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território da comunidade escolar?		OBJETIVO GERAL Analisar as relações entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território.		
ABORDAGEM: Qualitativa				
SUPOSIÇÃO / TESE A militarização de escolas públicas é um projeto político que segue uma tendência nacional de uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares, para moldar as relações de produção em determinados territórios por meio da educação escolar.				
OBJETO DE PESQUISA: Militarização das escolas públicas		TERRITÓRIO DA PESQUISA: Centro Educacional 07 de Ceilândia/DF.		
QUESTÕES ESPECÍFICAS	SUPOSIÇÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	LEVANTAMENTO DE DADOS / ANÁLISE	CATEGORIAS
1 – Quais as relações conhecidas entre militarismo e a educação escolar?	1 - A ação militar na educação formal se constitui historicamente como um movimento estratégico e ideológico para atender demandas do capitalismo.	1 - Identificar as relações históricas, científicas e documentais entre militarismo e a educação escolar	Pesquisa bibliográfica com levantamento de dados em portais da internet, repositórios e livros e análise histórica acerca: - da participação histórica da instituição militar no capitalismo brasileiro; - a constituição da educação formal brasileira; e - da história da militarização da educação básica brasileira.	Eixos de análise histórica: • luta de classes, • direitos sociais, • território, • educação escolar e • forças armadas, Todos no âmbito do território brasileiro.
			Pesquisa bibliográfica com levantamento de dados no meio virtual, por meio da plataforma Google Scholar para análise do estado do conhecimento acerca do da militarização de escolas públicas no Brasil.	Eixos de análise bibliográfica: • proximidade com o objeto de pesquisa; • território do objeto da pesquisa; • categorias analíticas do MHD;

			<p>Pesquisa Documental com levantamento de dados em legislações e documentos oficiais acerca do:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do DF (EGC); e - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). 	<p>Eixos de análise documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valores implícitos ou explícitos; • objetivos; • princípios; • relação escola e territórios; • a quem se destina; • perspectiva de estudantes; • papel dos servidores militares; • papel dos servidores civis;
<p>2 - Qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar?</p>	<p>2 - A escola produz e reproduz territorialidades, tornando-se um território de conexão intercultural, difusão de práticas sociais e influência em outros territórios.</p>	<p>2 – Discutir os aspectos socioespacial da comunidade de uma escola militarizada.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica para caracterização dos territórios e análise geográfica acerca dos seguintes territórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Região Administrativa de Ceilândia- RA IX; e b) Centro Educacional 07 de Ceilândia. 	<p>Eixos de análise geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ história e configuração territorial; ✓ divisão territorial do trabalho; e ✓ relação centro-periferia
<p>3 – Qual o impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios?</p>	<p>3 – As escolas públicas militarizadas são implantadas em determinados territórios com a função social de compor um projeto de classe que tem como objetivo a formação da força de trabalho com vistas à divisão territorial do trabalho.</p>	<p>3 – Compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem.</p>	<p>Levantamento de dados por meio de <u>grupo focal e questionários</u>.</p> <p>1- Grupo Focal:</p> <p>a. estudantes da escola, representantes de turma do 3º ano do Ensino Médio (grupo focal até 8 participantes).</p> <p>2- Questionários:</p> <p>b. representantes, componentes do Conselho Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudantes; - Carreira assistência à educação; - Carreira magistério público; - Direção da unidade escolar (gestão pedagógica); - Familiares ou responsáveis por estudantes <p>Análise por meio do Núcleo de Significação: dados serão sistematizados e organizados em quadros em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.</p>	<p>- Eixos de levantamento e análise de dados originados das grupo focal e questionários:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. função social da escola; II. impacto nas relações sociais dentro e fora da escola; III. impactos na formação profissional dos estudantes; IV. influência na organização social da comunidade;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

CAPÍTULO 2 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: O MOVIMENTO TEÓRICO, HISTÓRICO E LEGAL QUE SE CONSTITUIU NO TERRITÓRIO DAS LUTAS SOCIAIS, DIREITOS E EDUCAÇÃO.

O processo de apreensão do real perpassa a busca e o estudo do acúmulo teórico desenvolvido pela humanidade acerca do fenômeno pesquisado. Este movimento na herança cultural possibilita novas sínteses e, conseqüentemente, o avanço do conhecimento constituído sócio historicamente. Contudo, não se trata de uma busca caótica, mas da organização, sistematização, identificação de categorias analíticas e de reflexão crítica com vistas a superação do atual estado do conhecimento. Uma superação que reconheça os conhecimentos constituídos e que carregue seus elementos significativos com vistas a novas sínteses.

Nisto, faz-se necessário a compreensão de que todo conhecimento é fruto das suas condições sociais e históricas. O contexto social do fenômeno e suas influências históricas determinam sua essência, seu movimento, tal como as concepções de ser humano, de sociedade, de fazer científico impregnados nas conjunturas que constituíram o fenômeno. Assim, temos a necessidade de remontar o processo sócio-histórico ou realizar a historicização da instituição militar, do direito à educação e das relações territoriais, no Brasil, para acumularmos conteúdo histórico e entendermos a essência do fenômeno que estudamos.

Após este acúmulo sócio-histórico, buscaremos compreender e assimilar os dados do estado do conhecimento acerca do fenômeno de militarização das escolas públicas. Isto fará com que nossa pesquisa possa avançar no acúmulo de conhecimento sobre o fenômeno atual e presente em parte significativa do território nacional. Como último momento desta triangulação de procedimentos de busca teórico-histórico, pesquisaremos e analisaremos as legislações e documentos do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do DF e do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, de cunho federal.

Diante destes pressupostos e do método exposto, objetivamos que este momento da pesquisa possa nos apontar categorias e dados que demonstrem a constituição social e histórica da relação entre escola, militarização e território no capitalismo; identificar o acúmulo teórico acerca da militarização das escolas; e compreender os projetos de militarização da educação básica vigentes na esfera federal e distrital.

Com vistas a nos encaminhar para as análises e mantermos o norte deste estudo, relembramos a questão específica que buscaremos responder neste momento da pesquisa:

Como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território? Que busca responder ao nosso objetivo específico: compreender as relações existentes entre o militarismo, a educação escolar e a formação do território.

2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO, DAS INSTITUIÇÕES MILITARES E DO TERRITÓRIO, SOB O ASPECTO DAS LUTAS DE CLASSE NO BRASIL.

Para colaborar na busca por respostas frente a questão específica apresentada para este momento da pesquisa, o presente texto tem como objetivo reunir e contextualizar dados históricos, legais, sociológicos e territoriais que possam apontar a origem histórica do fenômeno pesquisado, a escola militarizada no Brasil. Tendo como parâmetro metodológico a dialética, dissertaremos acerca do movimento constitutivo do direito à educação como fruto das contradições e disputas presentes nas lutas de classes da sociedade brasileira, a luta de contrários, inserida na totalidade do capitalismo.

Para isto, buscaremos remontar a formação histórica, com enfoque no último período, a Nova República, da educação escolar brasileira. Educação como direito social, mediada pela divisão territorial do trabalho e como resultado das lutas de classes. Isto será realizado tendo como parâmetro de pesquisa as seguintes categorias: luta de classes, direitos sociais, território, educação escolar e forças armadas, todos no âmbito do Estado brasileiro. Para isto, iniciaremos buscando entender o sentido das lutas sociais na constituição do Estado de direitos.

2.1.1 Os direitos sociais como resultado da luta de classes

A história das sociedades humanas é composta por vários processos revolucionários que marcaram transições de sociabilidades e de paradigmas sócio-políticos e econômicos. Essas transições têm em comum o trabalho como categoria central, a organização humana em classes sociais, o território como um produto e produtor das relações sociais, a lutas de classes como processo contínuo, a posse dos meios de produção como instrumento de poder e dominação e o constante desenvolvimento de tecnologias por meio da interação social e do repasse do conhecimento historicamente acumulado.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio das classes em luta (MARX; ENGELS, 2003, p. 45-46).

Diante destes pressupostos, entendemos que a transição para a modernidade tem como um dos seus marcos a constituição da era dos direitos iniciada na Proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 (BOBBIO, 2004). Este conjunto de direitos representa a síntese dialética do processo revolucionário burguês na França, antecede a primeira Carta Magna francesa e é uma das marcas da constituição de uma nova sociabilidade, a capitalista. O feudalismo foi marcado pelo dogmatismo e autoritarismo advindos do clero, dos senhores feudais e do monarca e o sucesso da luta de classes pela sua superação representou um novo capítulo da humanidade, tendo como base a razão e a liberdade.

A razão foi a mediação que prevaleceu como principal forma de desenvolver conhecimentos e a liberdade determinou os fins de um novo contrato social para a convivência das classes sociais que se uniram pela insurreição revolucionária. Este processo teve como expoente o movimento iluminista que reivindicava a diferenciação das relações entre religião e Estado, por meio de um ordenamento jurídico constituído socialmente com vistas a uma concepção de sociedade individualista, sem imposições autoritárias (BOBBIO, 2004).

As liberdades, religiosa, de opinião, de imprensa, previstas nos primeiros regimentos legais são consideradas direitos de primeira geração e de carácter negativo, com a imposição de não haver comportamentos por parte do Estado ou do poder constituído que limitem estes direitos. Neste sentido, os direitos de liberdades, junto com a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica, são considerados direitos civis e se constituem como pressupostos do liberalismo, pois retiram os sujeitos da condição de servos feudais, do império simplesmente das obrigações. Este processo ensejou também a constituição dos direitos políticos como elemento basilar da cidadania e da democracia, em contraposição ao absolutismo (BOBBIO, 2004). Com isto pretendia-se alcançar a emancipação política dos sujeitos como mediação das contradições, conflitos e desigualdades.

Neste percurso, o movimento constituinte dessa nova sociabilidade acumulava as demandas ou pretensões advindas do processo revolucionário, por meio do pacto de classes, e dos sujeitos que se organizavam frente a forma de produção que emergia, pois “cada forma de produção cria suas relações de direito, suas formas de governo próprias.” (MARX, 2008, p.243). Diante dessas demandas e inspirados no valor da igualdade, surgem os direitos sociais, considerados de segunda geração e de carácter positivo, ou seja, o Estado passa a ter a obrigação de garantir o acesso a bens e serviços públicos. O trabalho, a previdência e a assistência deixariam de ser exclusivos e instrumentos de poder do clero e da nobreza e passariam a figurar como possibilidade de qualquer classe. Em um segundo momento os direitos à educação, saúde,

segurança, alimentação, moradia, transporte, lazer, proteção à maternidade e à infância tornariam também direitos sociais.

Em suma, as liberdades ou direitos civis estão disponíveis ao sujeito pela inação que o corrompa, mas os direitos sociais demandam a proatividade para sua positivação e universalização, assim como acabam por gerar novas especificações legais que ampliam o leque de bens e serviços públicos à diversidades de sujeitos antes invisibilizados. Podemos concluir que os direitos são fenômenos sociais, se constituem em condições históricas específicas, alçam os sujeitos em patamares superiores de humanidade, despertam demandas de minorias políticas e estão sob o estigma das disputas. Contudo, os direitos civis pela não intervenção e os direitos sociais pela proatividade, com custos econômicos, se apresentam como antinomias jurídicas, a realização de um impede a integralidade do outro (BOBBIO, 2004), formando um par dialético.

Além disto, a nova sociabilidade se constitui por meio de um processo revolucionário que reuniu classes sociais antagônicas e traz consigo as disputas, o conflito como fundador e essência. Segundo Bobbio, “falar de direitos naturais ou fundamentais, inalienáveis ou invioláveis, é usar fórmulas de uma linguagem persuasiva” (BOBBIO, 2004, p. 10), somente a luta social garante os direitos para as minorias políticas. Assim como a sua positivação em lei, advindo das disputas na sociedade, é apenas um reforço político com vistas a implementação. Novas lutas são necessárias para sua garantia, proteção, universalização e diversificação. Outra contradição se apresenta neste trecho, a paz como princípio na superação do feudalismo, marcado por períodos de guerras medievais, e o conflito como constitutivo da sociedade capitalista.

Vale observarmos também que a sociabilidade capitalista se constitui na promessa do fim das desigualdades sociais geradas no feudalismo. Porém, a tendência de manutenção dos meios de produção nas mãos da burguesia gera concentração de riquezas, tendo como consequência as desigualdades capitalistas. Os servos deixaram de viver a desigualdade feudal e passam a viver, como trabalhadores, a desigualdade capitalista, porém com maiores condições de lutas, conquistas e alguma mobilidade social. Isto nos leva a perceber a seguinte relação dialética: concentração de riquezas, desigualdades sociais e lutas de classes. A luta de classe da burguesia na manutenção da sua hegemonia, que leva a desigualdades; e a luta de classe de trabalhadores pela hegemonia democratizada (GRAMSCI, 2011), que busca a superação das desigualdades.

Neste sentido, os direitos sociais tornam-se essenciais na luta política com vistas a diminuição das desigualdades no capitalismo ou para a constituição de um novo tipo de sociabilidade, por meio da superação do capitalismo. Por exemplo, a educação como direito

universalizado democratiza o acesso ao conhecimento científico e, concomitantemente, contribui para a práxis da classe trabalhadora com profundidade inédita na história das lutas de classes.

Muitas tendências dos diferentes partidos socialistas que se formam ao longo do século XIX e início do século XX, desejosos de transformações sociais radicais pelo caminho de maiorias eleitorais, não só lutaram pela escola primária gratuita e obrigatória como também pela sua extensão a níveis mais elevados (CURY, 2013, p. 254).

Este campo de disputas societais e rede de relações sociais e de produção ocorrem sobre territórios e estes passam a ser organizados em Estados nações. Com os direitos positivados, os Estados nações se caracterizam como Estados de direito. Todavia, os direitos se constituem de formas diferentes em cada nação, a partir da divisão internacional do trabalho, das relações de classe e das lutas sociais pela sua constituição.

Os Estados nações atuam também ou principalmente como importante instrumento organizador e de reprodução da sociabilidade capitalista. Assim, a disputa pela sua direção é ponto central da luta de classes. A burguesia, que carrega consigo capital cultural e econômico privilegiado desde o período feudal, desenvolve os meios de produção sob seu domínio, conquista a direção dos Estados nações e impõe seu projeto de sociedade. Isto ocorre em meio a conflitos, conquistas e concepções à classe trabalhadora, uma dominação da burguesia concedida por trabalhadores, mas não passiva, a hegemonia burguesa.

Com isto, o Estado se forma como a síntese dos “interesses particulares e expressa o poder de determinados grupos sociais – o das classes dominantes – sobre os interesses das classes dominadas.” (OSÓRIO, 2014, p.21). Neste Estado, se constituem os direitos, a ciência, a educação institucionalizada e os sentidos de liberdade, igualdade, individualidade, democracia e cidadania, entre outros. Como visto antes, estes direitos e sentidos se formam diferentemente em cada território, mas sempre mediados por disputas, contradições, projetos ideológicos, desenvolvimento de aparelhos do estado e do âmbito privado e sob a hegemonia da burguesia na sua totalidade.

Como forma de manutenção da hegemonia, os três poderes do Estado, parlamento, magistratura e governo, passam a ser formatados por signos de neutralidade. Este signo é formado por instrumentos, como o voto para os cargos eletivos, o tecnicismo no desempenho das funções, a participação popular em momentos esporádicos, os concursos públicos para o provimento dos cargos técnicos e o gerencialismo na gestão. Assim, “o Estado tende a se apresentar de forma distorcida, invertido em relação ao que é; aparece como Estado de todos,

como comunidade, como árbitro, mas não como síntese relacional do poder e da dominação de classe.” (OSÓRIO, 2014, p.28).

Diante disto, podemos concluir que o Estado e o ordenamento legal, no capitalismo, se constituem, mediante conflitos, com vistas a reprodução do capital. Essa reprodução ocorre por meio da proteção das relações de produção fundadas nas seguintes categorias: propriedade privada; venda e reprodução da força de trabalho; e troca de excedentes no mercado com vistas à mais-valia. Essa advém da exploração da força de trabalho, se materializa no produto fabricado e se torna riqueza na sua troca no mercado (MARX, 2017).

Todavia, Marx (2017) nos lembra que o capitalismo se desenvolve de formas diferentes nos diversos territórios do planeta, de acordo com a divisão internacional do trabalho. Nos periféricos, a sociabilidade capitalista se constitui para abastecer o centro, frente a múltiplas colonizações. Isto determinou variadas formas de produção com consequências na formação de força de trabalho, na constituição da classe dirigente e da burguesia local, na conciliação de classes, na sua organização territorial, no poder de coerção do estado e no ordenamento legal.

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e o saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista (MARX, 2017, p. 821).

Essa desigualdade territorial nos leva a entender que os direitos, os Estados e as relações sociais têm níveis diferenciados de acordo com a posição do país para o capital. Resta à periferia, com desenvolvimento econômico tardio e tecnologias obsoletas no seu sistema produtivo, a dependência socioeconômica do centro e as relações de produção necessárias a reprodução do capitalismo central. Isto nos demonstra a relação dialética centro-periferia, baseada no colonialismo, monopólio, controle e dependência.

[...], ao contrário do que sucede com as nações inseridas no núcleo de produção original de difusão e de controle dos dinamismos dessa civilização, as nações dependentes encontram sérias dificuldades para engendrar culturas nacionais, dotadas de relativa autonomia de crescimento interno e de certa auto-suficiência na reprodução dos dinamismos socioculturais, [...] (FERNANDES, 2008, p. 148).

A sociabilidade capitalista, na sua relação dialética centro-periferia, determina também os níveis de acesso das classes trabalhadoras das diversas nações ao patrimônio cultural da humanidade. Este acesso ocorre segundo a razão burguesa, de acordo com seus interesses ideológicos-hegemônico, que limita o potencial de desenvolvimento do território, tendo em vista o projeto de sociedade para a localidade. Assim, a classe burguesa e as nações centrais do capitalismo produzem juízos de valor acerca da validade do patrimônio e memórias culturais presentes nos territórios periféricos das suas nações centrais e nos colonizados, promovendo

apagamentos, caso necessário. A validação e o apagamento de patrimônio cultural e memórias ocorrem nas diversas dimensões das relações sociais, no trabalho, saberes, ancestralidade, educação, estética, técnicas de produção, estética dos corpos, culinária, história, valores sociais, religiosidade, musicalidade e demais expressões artísticas, entre outros. Com isto, as relações sociais promovidas pelos interesses da classe burguesa diminuem o potencial humanizador deste acesso e, conseqüentemente, de avanços tecnológicos. Isto nos conduz a entender que o acesso das classes trabalhadoras ao patrimônio cultural da humanidade, no capitalismo, se reduz a constituição da relação de produção.

Para ocupação de espaço cultural gerado pelo apagamento, as colonizações e neocolonizações carregam consigo pacotes ideológicos que contêm linguagem (signos, significados e sentidos), estrutura social, técnicas de produção, religião, educação, ciências, ordenamento legal, estrutura estatal e formas de comunicação com a massa. A colonização capitalista ocorre desde o mercantilismo, na gênese da globalização, e da Europa para os outros continentes.

Durante o mercantilismo, as nações centrais direcionaram às colônias uma classe dirigente junto com o clero cristão para que cuidasse do desenvolvimento dessa invasão cultural, desse projeto de sociedade, e de aparelhos ideológicos para viabilizá-la. Para isto, as colônias constituíram processos educativos, em instituições religiosas, que cuidasse da implementação do pacote ideológico junto as subjetividades dos povos originários, dos escravos sequestrados em outros continentes e, eventualmente, de trabalhadores que imigrassem para os territórios invadidos, colonizados e explorados. Como exemplo deste processo, podemos citar a educação jesuítica em toda América Latina e Caribe colonial. Diante disto, podemos dizer que as colônias, invés de colonizadas, foram capitalizadas pelas classes dirigentes ou burguesias das nações centrais.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as convivências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

No entanto, entendemos também que a educação, como prática social, tem como função a mediação entre o acesso, a conservação e o avanço do repertório cultural da humanidade. Isto ocorre devido a condição teleológica do ser humano, a ação intencional mediante o planejamento, o acúmulo de vivências e o desenvolvimento de técnicas no trabalho, determinante fundante. Podemos dizer que a educação sempre esteve presente no ser social, na

humanidade e contribui, determinantemente, para a perpetuação da espécie humana no planeta, sua diferenciação das demais espécies animais, sua adaptação à diferentes territórios com climas e biomas específicos e até nocivos, e, finalmente, para alcançarmos patamares humanizantes e tecnológicos cada vez mais distintos e avançados. Portanto, vincular a educação a uma função econômica, às relações de produção, ou ao projeto econômico de um determinado território é limitar e desvirtuar o desenvolvimento humano, o que desencadeia outras contradições.

A educação estatal, obrigatória, gratuita e laica, no sentido da igualdade ou do combate às desigualdades, teve seus defensores iniciais durante o século XIX. Por outro lado, Voltaire questionava que a natureza humana da classe trabalhadora seria incapaz de ser instruída, além de que a educação estatal não contribuiria para o desenvolvimento das relações de produção, no sentido elitista do conhecimento.

Há, de um lado, a necessidade de que a reprodução da força de trabalho seja moldada, forjada, fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações de produção mas, ao mesmo tempo, há a necessidade de estabelecer uma distinção clara com as formas servis e escravocratas do *ancien régime* (FRIGOTTO, 1999, p. 33).

Diante disto, é possível entendermos que a ideia do direito à educação na França se constituía como uma educação dual, uma para os filhos da classe trabalhadora, com vistas a reprodução da força de trabalho, e outra para filhos da classe burguesa, com vistas a direção do Estado e do capitalismo. Todavia, sua positivação em várias legislações ocorre “ao final do Século XIX e início do século XX” (CURY, 2013, p. 253). Apesar da primeira legislação que indica a educação primária como obrigatória surgir na Prússia, em 1763, a França desponta como o primeiro Estado nação a estruturar um sistema educacional obrigatório, para as famílias matriculem seus filhos, financiado pelo estado e com um currículo laico, distinto dos saberes teológicos. A oferta educacional francesa surge no início da década de 1880 e é seguida por políticas análogas na Inglaterra e no País de Gales (HORTA, 2013, p. 7).

Então, a educação estatal é oriunda de uma demanda da classe trabalhadora por igualdade, mas se constitui como instrumento de formatação da força de trabalho, com currículos de condutas e saberes, que visavam a formação para as relações de produção. Contudo, o acesso e aquisição do capital cultural humano pela classe trabalhadora, mesmo limitada ao currículo ideológico burguês, representa instrumento importante para sua práxis, como indicado anteriormente.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2013, p. 260).

No entanto, somente cerca de 159 anos depois da Revolução Francesa e por meio muitas lutas, há o reconhecimento universal do direito à educação escolarizada da classe trabalhadora. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, além de representar um grande avanço humano na luta contra a opressão e a discriminação, foi o primeiro marco global a apresentar o direito à educação. A declaração destaca, no seu Artigo 26, o caráter gratuito e obrigatório no nível elementar, meritocrático no nível superior, resguarda à família o direito de escolha entre tipologias de escolas e aponta como finalidade o desenvolvimento da personalidade humana e a convivência pacífica entre os grupos raciais e nações. Isto nos mostra, ainda, o direito com um sentido limitado e não universal, restrito ao nível elementar, com indicação de que o nível superior não é para todas as pessoas. Além disso, empodera a família, reconhecidamente patriarcal, e mistifica as desigualdades de classes.

Seguindo este movimento, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948 avança no sentido de estabelecer o direito à educação como um processo sistematizado e intencional de ensino-aprendizagem para igualdade, assim como universalizado. Nisto, o seu Artigo 12 traz a seguinte redação:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente pelo menos, a instrução primária (OAS, s.d.).

Outro dispositivo legal e global que traz o direito à educação é a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 1959. Este dispositivo inova ao destacar que as crianças “incapacitadas física, mental ou socialmente” (OAS, s.d.) devem ter o direito à educação, assim como indica o brincar e o divertir como elementos educativos. Destaca, também, a família como o primeiro agente na defesa dos melhores interesses da criança.

2.1.2 Educação e Forças Armadas no Brasil: da Monarquia ao Regime Militar brasileiro

No Brasil, assim como a América Latina e o Caribe, a constituição dos direitos, do território e das instituições do Estado ocorreu pela invasão europeia, tendo em vista a sua subordinação as demandas advindas do processo mercantil. Para isto, os invasores colonizaram o Brasil como uma economia primária, extrativista e agropecuária, exportadora por intermédio de organizações sociais fundadas no escravismo e no patriarcado. Este processo conduziu à relações de produção iniciais baseadas na escravidão de várias etnias indígenas e do povo negro sequestrado na África.

Em consequência, o Estado brasileiro foi formado tendo como direção uma aristocracia patriarcal, escravocrata e oriunda da economia primária, dependente e subserviente às demandas das burguesias das nações centrais do capitalismo. A forma da aristocracia conduzir suas famílias, terras e escravos, na qualidade de propriedades privadas, foi transferida para a gestão do Estado, o que consolidou o patrimonialismo e a dependência na essência estatal e o coronelismo nas relações políticas.

No que se refere às forças armadas, a criação das Academias Militares, ligadas a força armada em terra e mar, significou a organização institucional da ação coercitiva e de proteção territorial pelo Estado, o que suprimiu a existência oficial das milícias. As funções exercidas pelas milícias e, posteriormente, pelos Bandeirantes passou a ser da Guarda Cívica e da Guarda de Honra do Imperador brasileiro, em 1822. Destacamos também que a Constituição de 1824 avança na organização da força militar, que obriga a todo brasileiro sua convocação ao exercício militar, contra inimigos externos e internos. Desse modo, torna competência exclusiva do poder executivo o seu comando, apresenta a obediência como maior valor e determina a organização do Exército do Brasil (BRASIL, 1824).

Este momento marca, também, o surgimento das polícias nas províncias. Em 13 de maio de 1809, por meio do Decreto do Príncipe Regente, é criada a Guarda Real de Polícia, no Rio de Janeiro, de caráter militar e com a função de patrulha e manutenção da ordem nas ruas da Província. A instituição deste tipo de policiamento ostensivo nos parece ser a origem da atual Polícia Militar. Em 10 de outubro de 1831, foi instituída o Corpo de Guarda Municipais Voluntários para o Rio de Janeiro e autorizado o mesmo para as demais Províncias, em substituição à Guarda Real de Polícia (MUNIZ, 2001).

Quanto a educação, essa foi desenvolvida inicialmente por jesuítas que tinham como missão a catequização de indígenas. Posteriormente, fundaram casas abrigos para educação de crianças indígenas e órfãos de imigrantes (BITTAR; JUNIOR, 2001). Essas casas ensinavam a ler, escrever e contar, mas mantinham o objetivo doutrinário, de difusão da cultura eurocêntrica e de formar uma força de trabalho obediente e que aceitasse a escravidão e o patriarcado misticamente, como uma lei divina.

Cabe destacar, nesse contexto histórico, que o patriarcado constituiu a força de trabalho feminina de formas diferentes, a partir da raça e, conseqüentemente, da classe. As brancas serviam para a educação familiar e para a reprodução da classe dirigente. As negras e indígenas cuidavam, educavam, alimentavam, produziam, procriavam, eram vendidas e utilizadas como instrumento sexual (BASEGGIO; DA SILVA, 2015). Com o tempo, as etnias indígenas tiveram seu valor diminuído nas relações de produção frente à força de trabalho negra. As etnias

indígenas passaram a ser tratadas pelo capital como uma raça descartável e, muitas vezes, causadora de dificuldades nas necessidades de expansão territorial para produção. Daí a opção da burguesia-oligárquica brasileira e, conseqüentemente, do Estado pelo genocídio de várias etnias indígenas, conforme podemos verificar nos dados oficiais da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI, 2020).

Nesse longo processo, africanos sequestrados e afrodescendentes passam a assumir a principal força de trabalho, mas com dificuldades de realizar lutas sociais pela desconexão territorial e multidiversidade étnica. Outro fator preponderante para a dificuldade na organização destes trabalhadores escravizados foi a forma de produção na colônia brasileira que mesclava traços feudais e pequenas manufaturas, sem perspectiva de formação de mercado consumidor, muito menos do desenvolvimento industrial e de uma classe assalariada.

Assim, o nascente capitalismo introduziu a escravidão no Novo Mundo, que, por sua vez, atuou na formação do capital industrial europeu. Por seu turno, na Colônia, a presença da escravidão bloqueou a consolidação de uma sociedade de classes e de um mercado interno (VITORINO, 2014, p. 43).

As relações centro-periferia e de dependência econômica, que levaram a colônia brasileira a abastecer a metrópole e os países centrais do capitalismo, foi a mesma que estabeleceu as trocas comerciais com a África por escravos oriundos das prisões de guerras africanas e da mercantilização de corpos pretos pela classe dominante africana. Na escravidão capitalista, os corpos pretos se tornaram mercadorias que, ao aportar nos territórios americanos invadidos, eram utilizados como instrumentos de produção do excedente, numa tentativa de desumanização do povo africano com vistas a geração de lucro.

Num movimento de resistência a sua desumanização e de emersão da sua consciência, as lutas sociais desenvolvidas pela força de trabalho escravizada buscavam direitos elementares, como a existência enquanto pessoa humana, a vida, a locomoção, a produção para subsistência, a prática de tradições culturais, a formação familiar e a segurança para o grupo. Essas pautas se conectavam com a materialidade do cotidiano da vida dos escravizados, de caráter pouco revolucionário, mas atuavam na constituição da consciência dessa força de trabalho.

No Brasil império, os projetos e os aparelhos ideológicos constituídos para a força de trabalho eram reproduzidos e desenvolvidos com muita eficiência pela classe dominante. Essa foi outra barreira que africanos e afrodescendentes escravizados e libertos tinham que superar nas suas lutas por direitos. Um exemplo dessa ideologia, além da retórica teológica cristã, foram as perspectivas teórico-científicas que embasaram as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, as mais antigas do Brasil.

Schwarcz (1994) nos indica que a discussão acadêmica se balizava na ideologia eugenista da superioridade moral e biológica da raça branca e as teses se dividiam entre a natural ou estimulada extinção da raça negra ou sua depuração por meio da mestiçagem. Essas teses científicas constituíram o início dos saberes das ciências brasileiras e as representações dos nossos referenciais imagéticos na forma de explicar ou determinar, por exemplo, a preguiça como traço predominante do baiano, a malandragem carioca, a indolência, a subserviência e a culpa antecipada de negros e negras mediante a abordagem policial. Bahia e Rio de Janeiro foram os territórios que mais receberam africanos durante a escravidão (SCHWARCZ, 1994). O que nos indica que essa eugenia tinha como objetivo forjar uma identidade nacional desafrikanizada ou embranquecida.

Neste sentido, identificamos também na raiz do capitalismo brasileiro uma junção dos instrumentos liberais mais avançados, como as faculdades, e o conservadorismo das estruturas sociais e produtivas pré-capitalistas, como a ideologia escravagista, um desenvolvimento desigual com os países centrais do capitalismo e que combina o liberalismo e o conservadorismo.

Os países coloniais e semicoloniais são, por sua própria natureza (essência), países atrasados. Mas esses países atrasados vivem em condições de domínio mundial do imperialismo. É por isso que seu desenvolvimento tem um caráter combinado: reúne em si as formas econômicas mais primitivas e a última palavra da técnica e da civilização capitalista. (TROTSKY, 2017, p. 79).

Todavia, as pressões internacionais pela expansão da força de trabalho assalariada com vistas a ampliação da mais-valia e a formação de consumidores, bem como as disputas internas pelo tipo de desenvolvimento brasileiro e o declínio do poder senhorial, desde 1850, reforçam os movimentos liberais e republicanos pela abolição da escravidão no Brasil. Nessa conjuntura de ascensão do liberalismo, os militares ocupam lugar de destaque no Brasil. Os conflitos, revoltas e insurreições internas eram combatidas com êxito pela força militar e isto rendeu um grande apreço aos militares por parte da classe dominante, comerciantes, profissionais liberais, burocratas do Estado e outros.

O Estado liberal, fundado e desenvolvido nos paradigmas de interesse da burguesia, percorre uma tendência de tornar a política, enquanto arena de disputas de classe da sociedade civil, submetida secundariamente à esfera econômica (FRIENDMANN, 2006). A economia, por sua vez, passa a ser enquadrada, na subjetividade simbólica dessa mesma sociedade civil, como uma razão científica, simplesmente matemática e exata, dita distante das disputas humanas e de interesses de classe.

Neste momento, além de instrumento moralizante da massa, a educação assume a função de aparelho de formação da força de trabalho brasileira. Isto ocorre com vistas à implantação, no Brasil, da estrutura produtiva capitalista iniciada na Revolução Industrial, como pode ser constatado no discurso do Deputado Leôncio de Carvalho na Assembleia-Geral Legislativa, em 1878, transcrito abaixo:

[...] porém toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor ao trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado (MOACYR, 1937, v. 2, p. 108-109 *apud* AZEVEDO, 2001, p. 22).

Diante da derrota da monarquia e da formação da República em 1889, a Constituição de 1891 autoriza a autonomia dos estados com legislações e forças militares próprias. A laicidade do Estado é reafirmada com o reconhecimento somente do casamento civil, gratuito. A Carta Magna estabelece a liberdade de cultos e crenças, os cemitérios passam a ter caráter secular, estar sob a gestão municipal e torna todos os cidadãos iguais perante a lei, bem como a extinção de títulos, ordens e fôruns de nobreza (BRASIL, 1891).

Neste cenário, os estados conferem diversas denominações aos seus corpos policiais, tais como Batalhão de Polícia, Regimento de Segurança e Brigada Militar (BRASIL, 2013). Eles ficam sob comando dos governadores e os inimigos internos são substituídos pela manutenção da ordem pública e da lei. Os libertos, afrodescendentes, imigrantes e não negros, na maioria analfabetos, passam a ser considerados iguais perante a lei. Todavia, estigmatizados pela falta de moralidade, a igualdade se faz somente na venda da sua força de trabalho em condições desiguais com quem a compra, o qual detém poder econômico e político.

Com isto, as cidades se tornam palco da periferização, da criminalização dos precarizados e das relações de produção desiguais, em desfavor da incipiente classe trabalhadora assalariada. No campo, as estruturas de poder passam a ser regionais, estaduais e locais, com o estabelecimento do clientelismo e coronelismo agrário e conservação das relações de produção análogas à escravidão.

Outro elemento da estrutura de poder das oligarquias estaduais são as políticas educacionais, pois as reformas estaduais ganham mais força, o que aprofunda as contradições educacionais, entre e dentro dos estados. Com vistas ao processo educativo para a formação da força de trabalho, os estados que iniciam a industrialização avançam nas políticas educacionais e os estados agrários, bem como o interior dos estados, ofertam escolas de forma

precária. Neste sentido, as reformas educacionais estaduais feitas até 1920, principalmente na região sudeste, indicam a obrigatoriedade da família em matricular as crianças e adolescentes de sete aos quatorze anos. Essas tornam os serviços públicos educacionais gratuitos e estabelecem a leitura, escrita, as 4 operações aritmética e o sistema métrico como indicadores iniciais da qualidade educacional.

Desta forma, a obrigatoriedade escolar, tanto no que se refere à obrigatoriedade dos pais, já inscrita na legislação estadual, quanto no que se refere à obrigatoriedade do Poder Público, ainda presente de forma muito débil nos debates, não encontrou lugar na legislação federal, antes de 1930 (HORTA, 2013, p. 16).

Nos 20 primeiros anos do século XX se desenvolve com a expansão das economias centrais do capitalismo, o que demanda crescimento das agroexportações e do modelo primário exportador brasileiro, fato que reforça o poder econômico e político das oligarquias do sudeste. Porém, as contradições da fase imperialista do capitalismo se aprofundam e trazem reflexos em todas as regiões do planeta. As contradições se concentravam nos países centrais do capitalismo, que tinham sua base industrial bem desenvolvida e sua classe trabalhadora se encontrava em constante processo revolucionário, pelo questionamento das desigualdades decorrente da exploração. As proteções alfandegárias implementadas, o mercado consumidor limitado e o esgotamento de novos territórios para colonizar impediam a ampliação de geração de matéria prima e do mercado consumidor.

Essa disseminação externa do capital nacional levou inevitavelmente a uma vertiginosa competição por recursos, mercados e rotas de comércio no exterior, dentro da Europa, mas também – e mais espetacularmente – fora do continente: entre 1876 e 1914, as potências européias lograram anexar por volta de vinte e oito milhões de quilômetros quadrados de território, principalmente na Ásia e na África (MANDEL, 1989, p. 9-10).

Isto desaguou na Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, que envolveu as nações e colônias da Europa, América, Ásia, Oceania e África e serviu para evidenciar o papel militar à expansão territorial do capitalismo. Se, antes, as instituições militares serviam para resguardar os interesses do sistema capitalista interno aos Estados-nações e em suas colônias, agora serviria como consumidor dos itens bélicos industrializados, além de atuarem na expansão territorial em busca de mais força de trabalho, extração da matéria prima, instalação das indústrias, segurança na produção, escoação da mercadoria e consumo dos bens industrializados (LUXEMBURGO, 2018).

Essa junção capitalista entre natureza, força de trabalho e território, em limites planetários e com o objetivo de gerar mais-valia e acumulação de capitais, demandou um sistema de financiamento, que uniu o capitalismo comercial e financeiro. No Brasil, isto ocorreu por meio das oligarquias primário exportadoras, o que acentuou sua dependência da economia

global, gerou uma baixa industrialização, ocupação e qualificação da força de trabalho e serviu para a conservação de um sistema de produção coronelista, patriarcal e racista.

No tocante ao território,

O Brasil foi, durante muitos séculos, um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia, sem dúvida, para cada um desses subespaços, pólos dinâmicos internos. Estes, porém, tinham entre si escassa relação, não sendo interdependentes (SANTOS, 1993, p. 26).

A Primeira Guerra Mundial aumentou a demanda mundial por produtos agrícolas, pecuários e minerais, o que favoreceu a economia primária brasileira e gerou um fluxo de imigração das zonas de guerra para o Brasil. Este clima mundial faz crescer a economia brasileira, favoreceu o desenvolvimento da ideologia liberal-nacionalista e os imigrantes trouxeram para o Brasil capital cultural e da práxis trabalhadora. Desse modo, os movimentos brasileiros de trabalhadores oriundos do século XIX, organizados em associações e com jornais, como O Socialista, O Operário e Gazeta Operária, entre outros, que buscavam a valorização do trabalho manual e a obtenção de reconhecimento social, juntam-se aos trabalhadores estrangeiros e passam a ampliar as lutas sociais e a participação da classe trabalhadora na política brasileira (GIANNOTTI, 2007).

Em 1906, 1913 e 1920 ocorreram o I, II e o III Congresso Operário Brasileiro, respectivamente, e foram contabilizadas mais de 400 greves, que reivindicavam, na maioria das vezes, a redução da jornada de trabalho para 8 horas diárias (GIANNOTTI, 2007). Nesse contexto, a primeira celebração do Dia do Trabalhador no Brasil ocorreu em 1º de maio de 1904 e a primeira intervenção estatal na organização da classe trabalhadora, em meio a uma série de greves que ocorria, foi por meio do Decreto nº 1.637, de 5 de janeiro de 1907 (BRASIL, 1907), que estabeleceu normas para a criação de sindicatos profissionais e sociedades cooperativas.

Essa norma legal passou a exigir que toda entidade sindical deveria ser registrada em cartório, proibiu estrangeiros não naturalizados de se filiarem e reconheceu a existência de sindicatos mútuos, de trabalhadores e patrões, como legítimos representantes dos trabalhadores (BRASIL, 1907). As mulheres protagonizaram, também, movimentos da classe trabalhadora brasileira, como o caso do Partido Operário Independente, com sede no Rio de Janeiro, que, em 1905, foi presidido por uma mulher, Elisa Scheid (BATALHA, 2014).

Com a Revolução Russa, de caráter operário, em 1917, os conflitos e disputas entre os empresários e trabalhadores aumentam no Brasil. Em junho deste mesmo ano, uma greve operária de São Paulo se expandiu e a polícia atacou e matou um trabalhador anarquista, que fazia piquete. Em consequência, seu enterro levou cerca de 10.000 trabalhadores às ruas,

cantando o hino A Internacional e, diante desse movimento, o Comitê de Defesa Proletária tomou o controle da cidade de São Paulo, por 3 dias, e o devolveu ao governo após acordo. Outro exemplo desse momento fortalecedor da organização da classe trabalhadora foi a celebração do 1º de maio, em 1919, no Rio de Janeiro que teve a participação de cerca de 10% dos habitantes da cidade, os quais celebraram a Revolução Russa e seu líder Lênin (GIANNOTTI, 2007).

Estes processos sociais influenciaram a educação. Os movimentos nacionalistas criaram, em 1915, a Liga da Defesa Nacional e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, o último instituído pelo Clube Militar do Rio de Janeiro, que buscou a moralização das massas populares, pelo desenvolvimento da consciência cívica, a ordem, a higiene e a disciplina para o trabalho. Esses movimentos das classes dominantes e do estamento militar entendiam a educação como um instrumento ideológico, para disseminar valores patrióticos, com vistas à formação de defensores da pátria, conservação das relações de produção e conformação das desigualdades (AZEVEDO, 2001).

Em contraposição, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por profissionais da educação, normalistas, jornalistas, políticos, escritores, dentre outros. A ABE realizou a I Conferência Nacional de Educação em Curitiba, em 1927, com o tema: organização nacional do ensino primário, e lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, em 1932. Essa foi a primeira experiência social brasileira de organização da luta pelo direito à educação e de consolidação da categoria dos profissionais da educação.

O movimento que gerou a ABE não era um bloco homogêneo, continha sujeitos com defesa de interesses e estratégias diversas. Mas, a unidade do movimento ocorria por meio da defesa da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e universalização da educação estatal, com currículo, filosofia e didática científica, em contraposição ao ensino academicista, livresco e bacharelesco, assim como a reivindicação do fim do sistema dual (AZEVEDO, 2001). Dessa forma, podemos concluir que a luta social pelo direito à educação, no Brasil, surgiu junto com a organização da classe trabalhadora e em meio as suas lutas contra a exploração e pelo poder político.

Este momento foi marcado pelo crescimento das lutas sociais, da luta pelo direito à educação no Brasil, pela crise do liberalismo da década de 1920, pelo crescimento dos movimentos operários de base anarquista e comunista, pela depressão de 1929 e enfraquecimento das oligarquias cafeeira. Houve, também, a união das oligarquias do Rio Grande do Sul e da Paraíba e o fortalecimento de setores diversificados da economia brasileira,

tais como pequenos banqueiros, comerciantes das cidades maiores, industriais de beneficiamento e de metalurgia, entre outros (GIANNOTTI, 2007).

As oligarquias do Rio Grande do Sul e da Paraíba se unem e, sem conseguirem força política e eleitoral para chegarem ao executivo nacional, juntam-se ao descontentamento de parcela de militares, principalmente tenentes, com vistas a tomada do poder. Assim, Getúlio Vargas assume a presidência da República, em 1930, por meio de um golpe militar que resultou em 15 anos de poder.

Vargas possuía filiação ideológica positivista, era crítico do liberalismo, razão pelo qual defendia o desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo por intermédio de uma industrialização com forte intervenção estatal (FONSECA, 1999). Para se manter no poder, manteve os subsídios estatais aos cafeicultores, cooptou o movimento operário por meio da obrigatoriedade da submissão dos sindicatos ao Estado, esvaziou as pautas de lutas sociais com concessões como o voto feminino e secreto e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Nos quadros da nova economia capitalista mundial, tanto em termos de diferenciação da produção e do mercado internos quanto em termos das probabilidades de consumo em massa, a economia brasileira já pode operar como uma espécie de fronteira das economias nacionais, que dominam o mercado mundial na era do capitalismo monopolista. Em consequência, as tendências à integração do capitalismo comercial e financeiro consolidam-se, finalmente, cabendo-nos uma industrialização dependente em sua forma e em sua substância (FERNANDES, 2008, p. 155).

O projeto desenvolvimentista, implementado por Vargas, tinha como centralidade o fortalecimento e a ação do Estado para o desenvolvimento da industrialização e do mercado interno com a conseqüente urbanização, além do reconhecimento da estrutura de classes do capitalismo (FONSECA, 1999). Todavia, este processo esteve marcado por amarras históricas, típicas de uma economia periférica e dependente. As oligarquias preferiam a produção de matéria prima, mesmo com reveses cíclicos no mercado internacional, e a industrialização não avançava para além de simples montagens de peças, sem a criação de uma cadeia produtiva em rede (PRADO JR, 1981). Complementando este cenário, a burguesia-oligárquica se satisfazia com a aquisição dos seus bens de consumo no exterior, sem se importar com o desenvolvimento da indústria brasileira.

No plano mundial, a planificação da sociabilidade capitalista fez com que suas contradições estivessem presentes, também, em todos os Estados-nações do planeta. Nessas contradições, podemos perceber: a profunda crise econômica, causadora da pauperização da pequena burguesia e da classe trabalhadora; o culto aos valores patrióticos, hierárquicos e militaristas desenvolvidos durante a Primeira Guerra Mundial; o questionamento acerca da legitimidade das instituições sociais e estatais; o crescimento da valorização dos costumes e de

sentidos elitistas; a conformação de sentimentos racistas de culpabilização de terceiros pelas crises; e a valorização do arbitrário. Este contexto capitalista, fortaleceu os movimentos nacionalistas, de caráter nazifascista em várias nações (POULANTZAS, 1972).

Esse movimento deu origem, no Brasil, ao integralismo, antiliberal e antissocialista, como na Europa e com forte influência da Igreja Católica. O integralismo influenciou o Governo de Getúlio Vargas, até 1937, e os preceitos constitucionais de 1934. Um exemplo é a alínea b do art. 138 da Constituição Federal de 1934 que incumbiu às três esferas do poder executivo “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934). Este processo reavivava a ideologia eugênica com traços do movimento higienista, fundante das faculdades brasileiras e que promovia ações de depuração moral por meio da atividade física para os degenerados, por exemplo. Esta fusão entre educação, moralismo e movimento higienista indica a razão da união das pautas educacionais e de saúde em um único ministério.

O baixo acesso da população ao sistema educacional se apresentava como um dificultador do programa desenvolvimentista, além de colocar o Brasil em um patamar de inferioridade frente a outras nações da América Latina, o que dificultava os investimentos estrangeiros na industrialização. Diante dessa demanda do capitalismo e com a pressão das lutas sociais pela educação, a Constituição de 1934 apresentou a educação como direito de todos, ao articular gratuidade, obrigatoriedade, financiamento e plano nacional de educação (CURY, 2021).

A Carta Magna da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 mantém a possibilidade da educação familiar e reafirma a laicidade da educação, tornando o ensino religioso facultativo. Além disso, definiu o território como elemento central de organização do sistema educativo, garante a liberdade de cátedra, indica a competência do Conselho Nacional de Educação na elaboração do plano nacional e determinou que o Estado deve prestar assistência ao trabalhador intelectual, numa clara referência à educação dual e divisão social do trabalho. Saber ler e escrever continuou sendo os requisitos mínimos para ter direitos políticos, assim como não estar em estado de mendicância e não ser militar de baixa patente (BRASIL, 1934).

Em relação ao trabalho, a Constituição de 1934 criou a justiça do trabalho, proíbe a diferenciação de salários por idade, gênero, nacionalidade ou estado civil, criou o salário mínimo nacional sem, ainda, o estabelecimento do valor, determinou a jornada diária de trabalho em 8 horas, alinhando o Brasil à Convenção 1 da Organização Internacional do Trabalho de 1919, que proibiu o trabalho de menores de 14 anos, estabeleceu férias anuais

remuneradas e a indenização por demissão sem justa causa e passa a reconhecer as convenções coletivas.

Quanto às forças armadas, a Carta Magna avançou no compartilhamento das decisões de segurança nacional, pois criou o Conselho Nacional de Segurança Nacional. Além disso, ela estabeleceu a suspensão das garantias constitucionais em caso de guerra; reafirmou os valores da obediência e hierarquia; definiu o objetivo institucional da defesa territorial, frente a ameaças de outros países e da garantia dos poderes constitucionais, da ordem e da lei na dimensão interna; instituiu o serviço militar obrigatório masculino e o juramento à bandeira nacional para todo brasileiro; desautorizou que os militares da ativa exerçam cargos civis permanentes, mas autorizou em cargos temporários; passou a orientar a instalação de indústrias nas fronteiras prevendo capital e força de trabalho nacional; e, por fim, definiu que as polícias militares são forças de reservas do Exército (BRASIL, 1934).

A Constituição considerou o território como categoria fundamental para a configuração e unidade do território nacional, para as políticas militares, hídricas, eleitoral, imigratória, assistencial, educacional e tributárias, assim como parâmetro referente à concessão federal para os Estados, atividade estatal, judiciária e no âmbito jurisdicional. A palavra território foi utilizada 31 vezes na Constituição, fora as outras 23 vezes que é utilizada com referência às unidades da federação denominados Territórios. Não foram analisadas as ocorrências nas Emendas.

A Era Vargas marcou um processo de profundas mudanças econômicas, sociais e políticas no Brasil, com impactos em todo território e instituições nacionais, de forma inédita na história do país. O Estado passou a dirigir toda a organização social presente no território nacional, e elevou seu papel dirigente na sociabilidade capitalista brasileira. A classe trabalhadora se organizou e constituiu níveis de consciência e atuação mais profundos. A burguesia se diversificou, começou a criar raízes na constituição da economia nacional e dividiu o poder com as oligarquias agroextrativistas e pecuárias. Conseqüentemente, as disputas pela direção do Estado e pelo poder político se tornaram mais intensas e as ações do Estado permitiram interferências profundas nas relações de produção, entre capital e trabalho. Isso conduziu o Brasil a um patamar mais elevado no capitalismo, fundado em estruturas agrárias, escravocrata, patriarcal e patrimonialista.

O poder político se constituiu nas disputas e lutas de classe pela sobreposição das ideias, interesses e projetos de uns sobre os demais. Assim, este poder se desenvolveu em “uma rede de relações sociais, alcança sua condensação fundamental no Estado, mas tem a capacidade de produzir e se reproduzir a partir de todos os âmbitos da sociedade, sejam econômicos, políticos,

culturais ou ideológicos” (OSÓRIO, 2014, p.28). Em consequência, as mediações existentes na política conduziram à relações de poder, como de gênero, raça, classe, familiares, escolares, entre outras, sendo o Estado o principal núcleo articulador e reproduzidor.

O movimento de forças contraditórias baliza a história brasileira. Nesse sentido, os avanços na organização e conquistas da classe trabalhadora foram e ainda são marcados por interrupções autoritárias. Quanto mais cresceu a organização da classe trabalhadora, com mais vigor agiu a classe dominante, junto com seu instrumento de opressão e imposição, o estamento, agremiação ou partido militar (PENIDO; KALIL, 2021). Assim, podemos afirmar que os golpes, ditaduras militares, repressão da classe trabalhadora e o terrorismo de Estado marcam o início da República, a Era Vargas, o Governo de Eurico Gaspar Dutra e o Regime Militar estabelecido entre 1964 e 1985, desenvolvendo uma ideologia militarista na organização social brasileira.

Como já foi assinalado várias vezes, as transformações políticas e a modernização econômica-social no Brasil forma sempre efetuadas no quadro de uma “via prussiana”, ou seja, através da conciliação entre frações da classe dominante, de medidas aplicadas “de cima para baixo”, com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional; essas transformações “pelo alto” tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais (COUTINHO, 1979, p. 41).

Em 1964, essa rotina histórica de golpes militares se repetiu. A burguesia-oligárquica, por meio dos aparelhos ideológicos, de comunicação de massa, angariou o apoio popular pela luta fetichizada contra o comunismo, pela pátria, família e liberdade. As marchas da família com Deus pela liberdade se espalharam por todo o país e criaram as condições político-sociais para a reação autoritária da burguesia-oligárquica às organizações da classe trabalhadora e estudantis que exigiam direitos sociais e trabalhistas.

O Estado de exceção, instalado pelo Regime Militar, foi realizado por meio da centralização do poder político nos militares, como classe dirigente. O regime prendeu 50 mil pessoas no Rio de Janeiro no dia seguinte ao Golpe. Nesse sentido, o Estado de exceção é o contrário do Estado de direitos e consiste em

[...] negar a lei, principal produto da soberania popular, toma de assalto a democracia. A pretensão de um governo *impessoal* das leis cede lugar ao governo *pessoal* dos homens. O povo é destronado em favor do soberano, o que explica a afirmação de Giorgio Agambem de que *a exceção é o absolutismo da contemporaneidade* (VALIM, 2017, p. 27).

Tal modelo de Estado visava atender o intento estadunidense de frear a expansão de experiências socialistas e atrair o capital internacional ao Brasil. Tendo como consequência, o aumento da mais-valia com expansão das taxas de lucros, a ampliação do uso do fundo público

pelo sistema financeiro, a dilatação da mercantilização de serviços públicos e a amplificação da ideologia tecnicista no setor público (GIANNOTTI, 2007).

O Ato Institucional nº5 (AI-5), em 1968, representou o ápice do autoritarismo militar, pois autorizou o mesmo Presidente que o promulgou, a determinar recesso dos parlamentos federal, estaduais e municipais, legislar sem o parlamento, decretar interventores em Estados e Municípios, suspender direitos políticos de qualquer cidadão e cassar mandatos eletivos no Congresso Nacional, Assembleias e Câmaras de Vereadores, sem substituição do representante parlamentar. Também proibiu atividades ou manifestações políticas, aplicou restrição de liberdade, suspendeu garantias constitucionais e a de *habeas corpus* em crimes políticos, entre outros (BRASIL, 1968).

A necessidade de mais concentração do poder e de mais coerção social iria mostrar-se cada vez mais aguda ao longo do período. Para instalar um regime em que o consentimento fosse compulsório, e o silêncio aparecesse como um dado normal da vida pública, um coadjuvante de peso foi encontrado em um pacto territorial, em que os governadores eram escolhidos segundo uma farsa eleitoral, e nos principais municípios não havia nem mesmo essa farsa, pois os prefeitos eram, pura e simplesmente, nomeados nas grandes cidades e naquelas consideradas como de segurança nacional (SANTOS, 2007a, p. 132).

A transformação sociopolítica de um Regime Democrático para o Regime Militar requereu uma nova Constituição, com vistas, também, a retirar o aspecto legal da excepcionalidade. Com isso, em 1967, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, modificada no ano seguinte pelo AI-5, que retomou a excepcionalidade jurídica. A Carta Magna marcou a mudança no nome da República, que passou de Estados Unidos para República Federativa, autorizou a subvenção ou alianças com cultos religiosos ou igrejas para colaboração nos setores educacionais, assistencial e hospitalar, instituiu uma nova fase na relação público-privado com as instituições religiosas e centralizou poderes na pessoa do presidente da República, tal como o possibilitou decretar privativamente o Estado de sítio (BRASIL, 1967).

Na educação, a Constituição, nos Artigos 168 e 169, reintegrou a educação e a cultura ao título que possui a legislação acerca da família, como em 1934. Desse modo, o lar continuou como espaço para o exercício do direito à educação, bem como houve a inserção da unidade nacional como princípio educativo, junto aos princípios antevistos de liberdade e de solidariedade humana. Além disso, previu o amparo técnico e financeiro do Estado ao ensino da iniciativa privada e manteve a educação obrigatória e gratuita, somente na etapa primária, ampliada para 8 anos, dos 7 aos 14 anos; nas demais etapas e níveis previu a possibilidade de concessão de bolsa, quando for provado a falta de recursos e a possibilidade de efetivo sucesso dos estudos; continuou a garantir a liberdade de cátedra e manteve a previsão da assistência

técnica e financeira aos estados e ao Distrito Federal, mas retirou a vinculação orçamentaria para tal (BRASIL, 1967).

Cury (2021) nos indica que os salários docentes foram impactados negativamente, por terem seus recursos utilizados na ampliação do direito à educação, previsto na etapa primária. Nesse sentido, a perda da vinculação orçamentária retirou qualquer previsão para o financiamento dessa ampliação com manutenção de outros gastos ou investimentos. A característica tecnocrata da conjuntura estatal fez surgir um movimento dialético entre os que defendiam o direito à educação, como condição essencial para a cidadania, e os economistas que viam a formação escolar como instrumento para industrialização e o crescimento econômico. A decisão acerca da sua implementação era feita por meio da análise do custo-benefício, com ênfase no custo (HORTA, 2013).

Quanto às forças armadas, a Carta Magna manteve uma Seção específica com Artigo único. Nesse artigo, os valores da hierarquia, disciplina e autoridade suprema do Presidente da República são mantidos; as suas finalidades continuam as mesmas, de defender a Pátria, garantir os Poderes constituídos, a lei e a ordem. As competências do Conselho de Segurança Nacional são mantidas, mas o deslocou para uma seção específica. O artigo conservou a autorização para o exercício do militar em cargos público civil temporário e o transferia para a reserva após dois anos nessa situação. Este mesmo item indicou também que o militar, ao ocupar cargo civil temporário, não poderá acumular o salário militar e civil. A união continuou na incumbência de legislar sobre as polícias militares, que permaneceram encarregadas de manter a ordem e segurança interna nos Estados, Territórios e no Distrito Federal. Por fim, essas foram consideradas forças auxiliares, reserva do Exército, junto com os corpos de bombeiros militares (CBM).

Ainda acerca da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), o território foi considerado como categoria fundamental para as políticas militares, hídricas, de transporte e tributárias, assim como parâmetro referente aos recursos minerais, ao domínio fronteiriço, a nacionalidade e no âmbito jurisdicional. A palavra território foi utilizada 19 vezes na Constituição, fora as outras 33 vezes que se referia aos Territórios Federais.

O Estado, sob o Regime Militar, sofreu modificações que visavam implementar o domínio da razão, da supremacia do ente privado sobre o ente público. Com isto, a política foi substituída pela técnica, o Estado sucedeu a sociedade civil, o carisma do populista perdeu lugar para o planejamento e para a eficácia da suposta superioridade da esfera privada.

Ao desenvolver-se o poder estatal, desenvolveu-se também uma vasta tecnocracia, civil e militar. Todo um imenso exército de funcionários passou a permear, ampla e densamente, o conjunto da sociedade, seja nos seus centros de poder (econômico,

político, militar, cultural e outros), seja nos seus extremos mais distantes e longínquos de execução das decisões (IANNI, 2019, p. 62).

Assim, foram implementadas reformas tributárias, financeira e administrativa que visavam ampliar o suporte as relações de produção e instalar a tecnocracia estatal. Para isto, foram celebrados acordos com órgãos de cooperação dos Estados Unidos da América que garantiam o distanciamento da possibilidade socialista, davam acesso a informações competitivas do Brasil, aprofundavam as relações imperialistas dos estadunidenses e ofereciam a transferência do acúmulo cultural capitalista para modernização brasileira.

Em 1965, o Governo brasileiro firmou acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecido como acordo MEC/USAID-Brasil, relativo a reformas educacionais. Este acordo partiu da premissa da incapacidade técnica do Estado brasileiro e da superioridade tecnológica dos EUA para o planejamento estratégico e buscou a reforma imediata do ensino superior brasileiro aos moldes do sistema universitário estadunidense (CURY, 2021). O acordo foi feito em sigilo e divulgado somente no ano posterior, fato que gerou desconfiança no setor acadêmico com suspeitas da intenção de privatização e a eliminação da gratuidade nas universidades oficiais, além de subordinar a formação da força de trabalho no nível superior e pesquisas científicas exclusivamente à produção capitalista.

Neste contexto, o novo tipo de imperialismo e de hegemonia norte-americana transfere para o exterior a estimulação, a orientação e o controle desses processos. O fardo da acumulação de capital é carregado pelos países latino-americanos; mas seus efeitos multiplicadores mais importantes são absorvidos pelas economias centrais, que funcionam como centros dinâmicos de apropriação das maiores quotas do excedente econômico gerado (FERNANDES, 1975, p. 30).

Como desdobramento deste acordo, em 1971, foi aprovada a 2ª LDB, Lei nº 5.692. Essa legislação substituiu o termo ensino primário por 1º grau, criou o 2º grau, o supletivo para adultos não escolarizados, e o 3º grau, em nível universitário. Tal diretriz estabeleceu que a finalidade da educação é a autorrealização, a qualificação para o trabalho e a cidadania, indicou a criação de um núcleo de conteúdos comuns, nacional, tendo o Conselho Federal de Educação como responsável pela sua elaboração e de outro núcleo com conteúdo diversificado, sob responsabilidade dos demais Conselhos de Educação da federação. Além disso, estabeleceu que o 2º grau promoveria formação profissional, com a possibilidade da organização anual, semestral ou multisseriada, bem como a alternativa de organização diferenciada para a educação especial e em zonas rurais. Também orientou acerca das avaliações das aprendizagens, feitas pelas escolas com ênfase nos quesitos qualitativos e nos resultados ao

longo do processo, com manutenção da vinculação orçamentária apenas para os municípios (BRASIL, 1971).

A desvinculação orçamentária promovida no Regime Militar gerou descontentamento e virou a bandeira das lutas sociais pelo direito à educação, que conseguiram sobreviver neste período autoritário. Com isso e frente ao enfraquecimento do Regime Militar com a decadência econômica do final dos anos 1970, a conhecida emenda Calmon foi aprovada em 1983, Emenda Constitucional nº 24, que determinou o percentual de aplicação de receitas tributárias da União na educação. Mesmo aprovada e promulgada pelas casas legislativas da esfera federal, tal emenda não foi implementada durante o Regime Militar.

O Estado de exceção foi liderado por um ciclo de 5 presidentes-generais, o estamento político ou partido dos militares voltaram ao poder político em 1964, para acabar com a luta da classe trabalhadora e impor o domínio da classe burguesa pelas armas e pelo controle das relações sociais. Na medida em que cresciam os movimentos contestatórios em vários países, mais o Regime Militar no Brasil se tornava autoritário, censurava, prendia, torturava e matava. Os movimentos contestatórios se baseavam na descolonização dos países africanos, com ajuda da URSS, na revolução sexual que evidenciava a exploração do trabalho feminino e a opressão patriarcal, nos movimentos pelos direitos civis e contra o Apartheid nos EUA e África do Sul, na contestação da opressão da URSS em outras nações deste bloco e contra as guerras imperialistas do EUA. Estes movimentos ebuliram em todo planeta.

O final da década de 1970, foi marcado pela carestia, inflação e pelo nascimento do novo sindicalismo, constituído a partir das greves do ABC. Em 1978 e 1979, os piquetes, paralisações e greves se espalharam por todo o Brasil. Mesmo com assassinatos e mortes promovidos pelas polícias, o movimento sindicalista reergueu a luta da classe trabalhadores, fundou novas organizações sindicais, instituiu movimentos sociais com representatividade, teceu partidos políticos ligados à causa trabalhadora e constituiu lideranças de relevância para a política nacional. Os trabalhadores oriundos da pequena burguesia começaram, também, a se engajar nas lutas sociais e organizar suas classes em sindicatos, como por exemplo, casos bancários, professores e servidores públicos em geral.

O início da década de 1980 trouxe um cenário inédito na política nacional, com o esfacelamento do poder político da classe dirigente e o crescimento da luta da classe trabalhadora. Isto representou o desenvolvimento de um projeto de nação favorável aos trabalhadores. Após as greves e com o fortalecimento das organizações sindicais, de movimento sociais e político-partidárias, ocorreram movimentos populares nas ruas que exigiam eleições diretas para os legislativos e executivos. Essa década é marcada, também, pela criação do

primeiro partido político oriundo dos movimentos sindicais, o Partido dos Trabalhadores (PT), da maior central sindical da América Latina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), e de um grande movimento de trabalhadores do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A campanha Diretas Já mobilizou o povo para ocupar as ruas em várias capitais e exigiu que fosse aprovada uma Emenda Constitucional com a previsão de eleições diretas. O movimento foi derrotado na sua principal reivindicação, mas criou um clima politicamente insustentável politicamente para o Regime Militar. Isso culminou com eleições diretas para Governadores em 1982, bem como convocação à Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, e eleições diretas para Presidente e Vice-Presidente, em 1989. Essa sucessão de fatos tinha como objetivo garantir a promulgação de uma Constituição Cidadã, as eleições diretas para todos os cargos dos legislativos e executivos federal, estaduais e municipais e a retomada da República democrática.

2.1.3 O Estado social, neoliberalismo e a militarização das relações sociais: a nova República

A transição do Estado de exceção gerou a necessidade de uma organização social balizada no preceito reivindicado pelo povo, a democratização das relações políticas. Esse movimento dialético demandou a formulação de um contrato social distinto e com base em um aparato legal com novos marcos. Para isto, em 1986 ocorreram eleições diretas para a Assembleia Nacional Constituinte, que ficou responsável pela elaboração da nova Constituição Federal.

Todavia, o processo democrático iniciado trazia, em si, elementos que garantiam uma transição minimamente favorável à burguesia-oligárquica e que não comprometiam os integrantes do Regime Militar. Isto foi iniciado em 1979, prevista na Lei nº 6.683 (BRASIL, 1979), que anistiava os crimes políticos praticados entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979 e perpassou a invisibilização do movimento Diretas Já na grande mídia comercial. Culminou na derrota da Emenda nº 05/1983, conhecida como Dante de Oliveira, para eleição direta, em 1984, e com a eleição indireta, em 1985, do representante da burguesia Tancredo Neves para Presidente da República e do representante dos militares e das oligarquias José Sarney como seu Vice-Presidente.

Portanto, a transição teve a hegemonia do grupo político representante da burguesia-oligárquica, assim como a certeza de não haver punição para os crimes cometidos pelos militares durante o Regime Militar ditatorial. A disputa política ocorreu no novo contrato social

que seria inscrito na Constituição Federal e, nesse processo, a classe trabalhadora conseguiu avanços importantes para o Estado de direito, democrático e social.

Dessa forma, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que trouxe como finalidades da República a construção de uma sociedade livre, justa, solidária, que erradique a pobreza e a marginalização, que reduza as desigualdades sociais e regionais, que garanta o desenvolvimento nacional e que promova o bem de todos sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 1988).

A Constituição reconhece as desigualdades sociais fundadas no capitalismo, estabelece amplos direitos e deveres individuais e coletivos e registra os direitos sociais como fundamentais. Os direitos trabalhistas, nesse dispositivo jurídico, buscam erradicar as situações de escravidão, resguardam jornadas e salários dignos, estabelecem repouso, férias e licenças remuneradas, entre outros direitos previstos em 34 Incisos do Art. 7º e em outros 4 Artigos. Os direitos políticos e a soberania popular são declarados nos Artigos 14, 15 e 16, sendo o sufrágio universal, direto e secreto (BRASIL, 1988).

A Carta Magna trouxe a educação em uma seção específica, do Art. 205 ao Art. 214, separada da cultura e do desporto. Em relação à Constituição anterior, a educação continuou como direito de todos e dever do Estado e da família, orientado à universalização, com a obrigatoriedade para o Estado e para a família na sua oferta e exercício; e aponta sua finalidade no pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para a cidadania e qualificação profissional. Os princípios educacionais são ampliados para 9 Incisos no Artigo 206, tendo como eixos a igualdade de condições; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas; gratuidade em estabelecimentos oficiais; valorização profissional; gestão democrática; garantia da qualidade; piso salarial profissional nacional; e aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 é o primeiro marco legal a institucionalizar a gestão escolar democrática no Brasil. Esse princípio, conforme indicado no parágrafo anterior, foi inscrito no Artigo 206, Inciso VI, que indicou que a gestão do ensino público necessitava ser democrática e, para isso, ser regulamentada nos sistemas de ensino municipal, estadual e federal (BRASIL, 1988).

A oferta educacional obrigatória e gratuita foi ampliada aos estudantes de todo o ensino fundamental, com inclusão dos que não tiveram acesso na idade certa e, ainda, com a progressiva universalização do ensino médio. De forma inédita, a educação infantil, a oferta do ensino noturno regular e do ensino indígena, em língua materna, passam a ser previstas, assim

como o atendimento de crianças com deficiências e as políticas de assistência escolar. Outra marca inovadora da legislação foi a apresentação do direito educacional como público subjetivo, donde a obrigatoriedade das condições ao seu exercício é imposta à família e ao Estado, sem nenhum tipo de justificativa para a sua negativa (HORTA, 2013).

A volta da vinculação orçamentária da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e a possibilidade das escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem aferição de lucros, receberem recursos públicos mostram que a centralidade da disputa, entre os que defendem o direito à educação e os que almejam a mercantilização desse serviço público, está no orçamento, parte integrante e mais visível do fundo público. A educação moral e cívica deixa de ser prevista e obrigatória, o que demonstra a perda de território curricular da ideologia educacional do Regime Militar.

O Capítulo II da Constituição é dedicado, em seus dois Artigos, às forças armadas, constituídas pela Marinha, Exército e Aeronáutica. Seus valores são a hierarquia, disciplina e subordinação à autoridade suprema do Presidente, e sua finalidade é a defesa da Pátria, garantia dos poderes constituídos, da lei e da ordem, que continuam os mesmos da Constituição anterior. O serviço militar permanece obrigatório, com exceção às mulheres e eclesiásticos, e indica que legislação complementar assentará as normas gerais. Até o presente momento, o Capítulo reservado às forças armadas teve três Emendas Constitucionais (EC), EC 18 de 1998 (BRASIL, 1998), EC 41 de 2003 (BRASIL, 2003) e EC 77 de 2014 (BRASIL, 2014a), além de ter suas normas gerais para a organização, preparo e emprego assentadas na Lei Complementar nº 97 de 1999 (BRASIL, 1999).

As Polícias Militares (PM) e os Corpos de Bombeiros Militares (CBM) foram incluídos no Capítulo III da Constituição, referente a segurança pública. Nesse Capítulo, o Art. 144 indica que a Polícia Militar compõe a segurança pública, junto com as Polícias Federal, Rodoviária Federal, Ferroviária Federal, Cíveis e Penais, e têm como objetivo a preservação da ordem pública e a segurança das pessoas e dos patrimônios. Neste Artigo, os Parágrafos 5º e 6º tratam exclusivamente da PM e do CBM. Estes Parágrafos indicam o caráter ostensivo e de preservação da ordem pública no serviço da PM, das atividades de defesa civil sob tutela do CBM, da perspectiva de ambos como forças auxiliares e reservas do Exército e, por fim, das suas subordinações aos respectivos Governadores de Estado e do Distrito Federal.

A forma diminuta da legislação constitucional ao abordar as Polícias Militares presente em todo o território nacional e com multiplicidade de dinâmicas regionais, estaduais, distrital é suplementada pela continuidade da validade do Decreto-Lei nº 667, de 1969, que reorganiza as PM e os CBM, e do Decreto nº 88.777, de 1983 (BRASIL, 1983), que regulamenta as PM e os

CBM. Essa composição de legislações para dois tipos de regimes, militar e democrático, diametralmente opostos nos indica a manutenção de algumas estruturas e dinâmicas constituídas no Regime Militar e, portanto, a continuidade do movimento dialético entre a exceção e a democracia, sem um resultado de superação do momento anterior.

O território, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), é considerado como categoria fundamental para as políticas militares, tributárias, orçamentárias, industriais e de transporte, assim como parâmetro referente à gestão dos recursos minerais, hídricos, à gestão fronteiriça, às atividades nucleares, ao processo eleitoral, à nacionalidade, à seguridade social e no âmbito da organização do poder judiciário e jurisdicional geral. Além disso, o texto constitucional acaba com os Territórios Federais e criou Estados nesses espaços ou os anexou aos Estados existentes. Neste mesmo sentido, institui a Comissão de Estudos Territoriais, para realizar e apresentar estudos sobre novas unidades territoriais, Amazônia Leal e áreas pendentes de solução. A palavra território aparece 25 vezes no texto constitucional, com exceção das 55 vezes que aparece em referência aos Territórios Federais. Não foram analisadas as ocorrências em qualquer tipo de legislação posterior que promovam modificações constitucionais, apenas no texto original.

Seguido à Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, é sancionado em 1990 (BRASIL, 1990). Entre avanços na garantia de direito de crianças e adolescente, além da sua concepção de infância e adolescência como sujeitos históricos, plurais e de direitos, há o Capítulo IV, que versa sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Este Capítulo trata, do Art. 53 ao 58, da educação e o Art. 59 refere-se ao direito à cultura, esporte e lazer, especificamente. A Lei reafirma os preceitos constitucionais do direito à educação, aponta que familiares e responsáveis devem conhecer os processos pedagógicos e participar da definição das propostas educacionais, estabelece a responsabilização da autoridade competente por faltas de oferta de serviço educacional e cria parâmetros mínimos para o diagnóstico de situações de risco da criança e adolescente que levem ao acionamento do Conselho Tutelar pela escola.

Ao tempo em que se constituía o Estado social no Brasil, por meio das lutas sociais e da organização da classe trabalhadora, as ideias neoliberais eram implementadas em alguns países e aventadas no Brasil como um projeto de contrarrevolução e de aprofundamento da razão racional de mercado. Nesse contexto, as eleições diretas de 1989 culminaram com a vitória do candidato oriundo das oligarquias nordestinas, Fernando Collor de Mello, o que determinou a continuidade da hegemonia da burguesia-oligárquica, mas, agora, com vistas à implementação da ordem social neoliberal.

O neoliberalismo pregava que o Estado de bem-estar social levaria a sociedade ao fracasso, por valorizar a fraqueza individual e cassar a liberdade pela valorização dos direitos sociais, como antinomias jurídicas, ao tempo em que apontava também o excesso de participação coletiva na democracia. Contra isto, propunha a valorização das liberdades individuais baseadas na satisfação das necessidades de consumo e orientada pela razão do mercado livre (BROWN, 2019).

Essas ideias surgiram no início do Século XX, mediante a crise liberal da década de 1920, tiveram sua ascensão com a crise do petróleo de 1970 e seu primeiro laboratório foi em um Regime Militar implantado na América Latina, na ditadura chilena dirigida pelo General Augusto Pinochet, entre 1974 e 1990. Na década de 1980, a Inglaterra e os EUA aplicaram a agenda neoliberal. Todavia, o fim da experiência socialista na URSS, em 1989, retirou a possibilidade de uma escolha entre sociabilidades diferentes e determinou a hegemonia do imperialismo dos EUA e da ordem social neoliberal em todos os continentes do planeta. Os principais aparelhos institucionais da expansão imperialista dos EUA e da globalização do neoliberalismo foram o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), baseados no receituário neoliberal indicado pelo Consenso de Washington (GIANNOTTI, 2007).

No neoliberalismo, o direito privado, o individualismo, o mercado, o modelo empresarial gerencialista e o empreendedorismo passaram a ser os fundamentos ideológicos (MISOCZKY; ABDALA; DAMBOIARENA, 2017). As reformas, modernização, ajustes estruturais, diminuição do Estado e o enxugamento dos gastos públicos constituíram narrativas utilizadas para demissões de servidores públicos, fim dos concursos públicos, sucateamento das instituições e privatizações. O Estado perdeu seu caráter de ente superior, moralizante, baseado em Durkheim e o Mercado passou a ocupar esse espaço mítico por meio da crença na eficácia, eficiência e efetividade do privado. Com isto,

as grandes ondas de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos que se espalharam por todo o mundo a partir dos anos 1980 deram crédito à ideia de um desengajamento do Estado ou, pelo menos, do fim dos Estados-nações liberando a ação dos capitais privados nos campos regidos até então por princípios não mercantis (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 271).

A ordem social neoliberal tornou as disputas pelo comando do Estado, pelos direitos sociais e pela participação popular nas tomadas de decisões centrais para a classe trabalhadora. A ação do Estado por meio da previdência social, educação e saúde passou a ser disputada entre as classes burguesa e a trabalhadora, com projetos estatais antagônicos. Para a burguesia, a mercantilização desses serviços serve para produção de subjetividades e para ampliação da

mais-valia. Para a classe trabalhadora, o caráter público, gratuito, universal e solidário desses direitos sociais, por meio dos serviços públicos, reflete na manutenção da vida, na perspectiva de um futuro digno, na redistribuição indireta da renda captada pelos tributos e, conseqüentemente, na redução das desigualdades sociais (DWECK; SILVEIRA; ROSSI, 2018).

No quesito territorial, o Brasil alcançou, em 1991, o platô de urbanização, tendo 77,13% da população total morando em áreas urbanas, sendo que São Paulo e Rio de Janeiro possuíam taxas acima de 90%. As cidades se constituíram com funções distintas na divisão territorial do trabalho, inseridas em um meio geográfico com grande fluxo de informações e com sua materialidade decorrentes de tecnologias, geradas e propagadas a partir das instâncias científicas.

Esse meio técnico-científico resulta, como já vimos, da adição ao território de ciência, de tecnologia, de informação, e cria espaços *inteligentes* numa parte do Brasil, deixando que em outros permaneçam os espaços *opacos*. Uns e outros são subespaços com comportamentos diferentes, lógicas e racionalidades diferentes. Tais dinâmicas diferentes não são apenas nas dinâmicas territoriais, mas também dinâmicas políticas, demográficas, culturais e econômicas (SANTOS, 1993, p.118-119).

Neste contexto de urbanização e mediante o neoliberalismo, o Presidente Fernando Collor de Melo, oriundo da oligarquia alagoana, iniciou seu governo prometendo caçar os servidores públicos, com o discurso de que eram marajás, que recebiam salários acima do justo. Os planos e programas econômicos, de desestatização e de reforma do estado, orientados pelo FMI, dirigiam toda a ação gerencialista e privatista.

Neste sentido,

o gerencialismo se constitui em uma racionalidade que justifica e propõe a reprodução da lógica de mercado em todas as dimensões da vida associada, operando como uma matriz teórico-ideológica subsidiária do neoliberalismo, com uma função organizadora das práticas sob a égide do mercado (MISOCZKY; ABDALA; DAMBOIARENA, 2017, p.188).

A intensidade dos fluxos informacionais e das relações de produção nos territórios tornaram a dinâmica social mais intensa, fato que acelerou processos socioeconômicos. Nessa perspectiva, a aplicação das fórmulas neoliberal se mostrou ineficiente e não foi capaz de apaziguar a crise econômica que ocasionou, dentre os fatores expostos, a queda do Regime Militar. Assim, a alta inflação e a estagnação dos salários no governo de Fernando Collor continuaram a causar a queda na produção industrial, aumento de desemprego e miséria, o que levou o povo a se revoltar. Além disso, houve denúncias de corrupção, onde os interesses públicos e os privados se misturaram, o que resultava na quebra do princípio constitucional da impessoalidade e da transparência.

Para conter a organização da classe trabalhadora, ocorreu, tal qual na Era Vargas e no Regime Militar, a intervenção do governo no sindicalismo, com a criação de uma central sindical, a Força Sindical (FS), e a interferência nas eleições de vários sindicatos. No entanto, isso não evitou a queda na popularidade do governo e gerou o caos social com vários saques. Mesmo assim, várias privatizações foram feitas, apoiadas pela Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP) e pela nova central sindical. Em dezembro de 1992, o Vice-Presidente Itamar Franco assumiu a Presidência da República, após o processo de *impeachment* que levou Fernando Collor à renúncia, e iniciou-se um governo de transição com vistas à manutenção da hegemonia burguesa-oligárquica e a continuação da implementação da ordem social neoliberal.

As privatizações iniciadas por Fernando Collor representaram o fim do ciclo das políticas desenvolvimentistas iniciadas na Era Vargas. Nesse sentido, o receituário neoliberal continuou a ser implementado durante o governo de Itamar Franco. Ao tempo em que o governo federal buscava atrair fluxo de capital para o Brasil por meio das privatizações do Estado, mercantilização dos direitos sociais e desregulamentações da economia e do trabalho assalariado, globalizava-se a forma produtiva japonesa baseada na automação da produção, acumulação flexível, qualidade total e terceirização dos serviços, conhecido como toyotismo. Com isto,

[...] verificou-se um processo de descentralização produtiva, caracterizada pelas transferências de plantas industriais, onde empresas tradicionais, como a indústria têxtil, sob a alegação da concorrência internacional, deslanchavam um movimento de mudanças geográfico-espaciais, buscando níveis rebaixados de remuneração da força de trabalho, acentuando os traços de superexploração do trabalho, além de incentivos fiscais ofertados pelo Estado (ANTUNES, 2011, p.121).

Em 1994, ano eleitoral, o Governo Itamar Franco e seu Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso (FHC) lançam o Plano Real, que consistia na mudança da moeda nacional, equilíbrio fiscal, congelamento de preços e, conseqüentemente, estabilidade da inflação. Para isso, o Governo contratou empréstimo de 20 bilhões de dólares junto ao FMI com a promessa da continuidade na implementação da agenda neoliberal. A injeção de capital do FMI no país e a boa vontade da burguesia-oligárquica na estabilidade econômica, para a continuidade da sua hegemonia, conduziu ao sucesso do Plano Real e, conseqüentemente, levou à vitória do seu representante para a Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso (GIANNOTTI, 2007).

A estabilidade econômica, a paridade cambial entre o Real e o Dólar, o fim da inflação e a estabilização do desemprego levaram parte da classe trabalhadora a apoiar o projeto neoliberal, inscrito no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE) e em consonância com os ditames designados para a Nova Administração Pública (NAP). Por outro

lado, chacinas e massacres se espalharam e o risco da morte das lideranças e dos militantes arrefeceu a luta social. As chacinas da Candelária e de Acari, assim como os massacres de Eldorado dos Carajás e Corumbiara são alguns exemplos da ação conjunta entre milícias, jagunços e Estado, contra pessoas em situação de rua, moradores de territórios periféricos e movimentos sociais (MESQUITA, 2002). Ao buscarmos conhecer melhor esses acontecimentos, identificamos que as características comuns nos casos expostos eram as condições de exclusão, exploração e de corpos marcados por suas ancestralidades escravizadas. Neste sentido, constatamos que a ideologia neoliberal e o aparelho repressor caminhavam juntos no neoliberalismo brasileiro de forma a disputar a consciência da classe trabalhadora e minimizar os resultados das suas organizações e lideranças.

No neoliberalismo,

[...] o território é o suporte de redes que transportam regras e normas utilitárias, parciais, parcializadas, egoísticas (do ponto de vista dos atores hegemônicos), as verticalidades, enquanto as horizontalidades hoje enfraquecidas são obrigadas, com suas forças limitadas, a levar em conta a totalidade dos atores (SANTOS, 1998, p. 19).

Entre o avanço dos direitos sociais previstos na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e o estabelecimento da ordem social neoliberal, foi promulgada a 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, Lei nº 9.394. A legislação indica que o processo educativo abrange inúmeros sistemas formativos presentes na sociedade, mas que a lei trata somente da educação escolar, que deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. A LDB reitera que a educação escolar é obrigação da família e do Estado, mantém os princípios gerais da 1ª LDB, inspirados na Declaração dos Direitos Humanos, reafirma as finalidades e amplia os princípios do ensino antevisto na Constituição de 1988, com inserção ao respeito à liberdade e o apreço a tolerância, valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre escola, trabalho e práticas socioespaciais. Há manutenção do direito educacional restrito ao ensino fundamental, indicando a extensão do direito, progressivamente, ao ensino médio (BRASIL, 1996).

A lei apresenta: a divisão de responsabilidades entre os entes da federação para com o direito à educação, em regime colaborativo; as incumbências docentes; a reafirmação da gestão escolar democrática; e a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares públicas. A educação passa a ser composta pelo nível básico, com as etapas infantil, fundamental e médio, e pelo nível superior. A educação de jovens e adultos surge como uma modalidade, um importante marco para o direito à educação das pessoas que não o tiveram quando criança e adolescente. Assim como a modalidade da educação especial aparece na

perspectiva da inclusão e um avanço para as pessoas com deficiência, com transtornos e altas habilidades (BRASIL, 1996).

No tocante à gestão escolar democrática, a LDB avança na sua regulamentação ao indicar que seus parâmetros mínimos devem ser a participação dos profissionais da educação, para além de docentes, na elaboração do seu planejamento inscrito no projeto pedagógico e a inserção das comunidades escolares e locais em órgãos colegiados da escola. Além disso, a lei apresenta a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares, o que indica que a gestão escolar democrática deve ser entendida como participação individual e colegiada e autonomia.

Interessante verificar que o Art. 26 indica o currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada para atender, dentre outras características, a clientela. Clientela é uma terminologia utilizada no NAP e se insere na lógica de cidadão-cliente, pois faz alusão a relação de aquisição de um produto, em detrimento do direito social à educação, que deve ser universalizado, independente do poder aquisitivo do sujeito.

Junto ao gerencialismo estatal e à noção de cidadão-cliente, a disputa ideológica pelo Estado ocorre, também, por meio da propagação de ideias que enfatizam as relações contratuais, privatizações de estatais, descentralização, gestão de resultados, flexibilização das relações de trabalho, articulação entre público e privado e no empreendedorismo como valor (MISOCZKY; ABDALA; DAMBOIARENA, 2017).

Com a Emenda Constitucional nº 16 (BRASIL, 1997), que autoriza a reeleição de Presidente da República, Governadores de Estado e do Distrito Federal e Prefeitos, FHC se reelegeu e buscou aprofundar o receituário neoliberal, por meio de uma agenda político-econômica de reformas trabalhista, administrativa e previdenciária, além das privatizações da Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e Telebrás.

Para as políticas sociais, o ideário neoliberal apresenta o trinômio privatização, focalização e descentralização, abrindo novos espaços de valorização para o capital, transferindo para ele o fundo público e reduzindo a política social apenas para trabalhadores dos segmentos mais pauperizados (CISLAGHI, 2020, p. 7).

O final do 2º mandato do Governo de FHC foi marcado por arrocho salarial, retomada das greves, principalmente no setor público, avanço do desemprego, perda da paridade cambial e crescimento da situação de violência e miséria nas cidades. Isto demonstrou que o equilíbrio econômico estava ancorado nos empréstimos com o FMI, segundo um pacto entre o governo brasileiro e o fundo para sua reeleição e, conseqüentemente, viabilidade das reformas neoliberais. Além disso, o fim do governo foi marcado por uma profunda crise energética, com

apagões e denúncias de corrupção por desvio do erário oriundo das privatizações (GIANNOTTI, 2007).

Por outro lado, o Estado social previsto na Constituição de 1988 foi substituído por programas e projetos assistencialistas, executados em parcerias público-privado, tais como os Programa Alfabetização Solidária, Programa Universidade Solidária, Programa Comunidade Ativa, o Projeto Amigos da Escola, entre outros. Todos estes programas e projetos buscavam as verbas dos direitos sociais para seu financiamento e eram implementados de acordo com os fins políticos, comerciais e ideológicos que almejavam as instituições.

O ataque da direita aos gastos sociais públicos propõe, outra vez, em lugar do Welfare State, o Estado Caritativo ou Assistencialista. Tentando destruir a relação do fundo público com a estrutura de salários, a correção das desigualdades e dos bolsões de pobreza – que nos EUA já são imensos – será deixada à caridade pública ou a uma ação estatal evasiva e eventual. Isto é o melhor dos panoramas, pois convém não deixar de pensar no pior, que seria uma mescla altamente perigosa de assistencialismo e repressão (OLIVEIRA, 1988, p. 26).

Na conjuntura internacional, as Forças Armadas do capitalismo central ampliaram seu poder bélico, com vistas a imposição do imperialismo estadunidense, fato que se aprofundou após o ataque terrorista nos EUA, em 2001. Momento em que foi implantado também o sistema de vigilância global. Desse modo, várias nações estabeleceram legislações de exceção, que violam os preceitos do sigilo individual e da inviolabilidade do lar; outras não o fizeram, mas os serviços de espionagem cibernético os promoveu. A busca pelo terrorista Osama Bin Laden, treinado anteriormente pelos EUA e autor do ataque, se tornou a justificativa para a ofensiva militar dos EUA nos países com maior produção de petróleo, localizados na Ásia, e facilitou a criação da figura do inimigo comum, com vistas a justificar um estado permanente de vigilância e controle da classe trabalhadora. Isto se irradiou pela globalização capitalista e cada nação passou a utilizar o discurso de acordo com a conjuntura interna, como forma impor a ordem social neoliberal e de dominar e oprimir as lideranças e organizações sociais que apresentavam resistência.

Nesse contexto, a tradição jurídica alemã, que compreendia o estado de exceção como suspensão temporária da lei em uma situação de crise, nos moldes schmittianos, não é mais suficiente para explicar esse fenômeno. Isso porque o excepcionalismo americano, engendrado como uma reação aos ataques, amplificou o fenômeno, gerando uma nova exceção – diante da lei. Aquele que comanda não precisa obedecer. O soberano está acima da lei; já não se trata mais de uma questão de direito, mas de pura força (HARDT; NEGRI, 2005). Em nome da democracia e da liberdade ameaçadas, o povo estadunidense, bem como o britânico, francês, entre outros, têm aceitado as práticas antidemocráticas e antiliberais praticadas por estes governos (JUNQUEIRA; MOREIRA, 2021, p. 11).

No Brasil, o marco inicial das legislações de exceção foi o Ato Olímpico do município do Rio de Janeiro ou Decreto nº 30.379/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009), sob a justificativa de

adaptações legislativas para o evento dos Jogos Olímpicos de 2016. Este decreto realizou mudanças excepcionais nas legislações vigentes, com vistas à fiscalização e repressão da comercialização de qualquer item que fizesse referência aos signos gráficos dos jogos olímpicos; a desocupação de terrenos que fossem previstos para instalação de equipamentos esportivos dos jogos; férias escolares durante os jogos olímpicos, no período de agosto a setembro de 2016; e o emprego das forças de segurança municipal, estadual e federal durante os Jogos Rio 2016.

Essa legislação foi acrescida no mesmo ano pelo Ato Olímpico federal, Lei nº 12.035/2009 (BRASIL, 2009a), que previa controle, fiscalização e repressão ao comércio de artigos com o símbolo do evento ou com expressões que remetessem ao evento; autorizava a entrada de estrangeiros sem vistos no Brasil; permitia a prestação de serviços de segurança, saúde, vigilância sanitária, alfândega e imigração pelo Estado e sem custos para os organizadores do evento; disponibilizava radiofrequência para um grande número de entidades participantes do evento; e isentava de impostos ou taxas os trabalhadores estrangeiros que estiverem no território nacional para a organização, estruturação, planejamento e implementação do evento.

As “leis olímpicas de exceção” ainda se caracterizam por apresentarem instrumentos jurídicos claramente favoráveis aos setores privados que organizam o evento, que encontram no projeto olímpico uma oportunidade de lucro sem igual, à custa dos impostos e dos sacrifícios de toda a população. Ao final do megaevento, uma série de empreendimentos será administrada pela iniciativa privada, como hotéis, centros esportivos, espaços culturais, etc. Com relação ao impacto urbanístico geral, apenas três regiões da cidade serão claramente beneficiadas, enquanto a maior parte do município ficará desamparada, recebendo os milhares de habitantes que foram removidos das áreas olímpicas. Como agravante, reside o fato de não se verificar, nas proximidades das áreas esquecidas, nenhuma requalificação urbana (CARVALHO; RODRIGUES, 2016, p. 966).

A Lei federal nº 12.663, sancionada em 2012 (BRASIL, 2012), ampliou essa qualidade excepcional para a Copa das Confederações da *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) de 2013 e Copa do Mundo FIFA 2014. Essa lei determinou restrições no direito ao ir e vir com bloqueio às vias de acesso aos estádios; sanções civis e penais com detenção dos sujeitos que comercializassem artigos relacionados às copas; uma série de responsabilidade civil à União por ocorrências de danos à representantes e bens da FIFA ocasionados por incidentes ou acidentes relacionados ao evento; e limitações as legislações de direito do consumidor.

Todavia, a legislação que generalizou a condição de excepcionalidade foi a Lei nº 13.260, sancionada em 2016 (BRASIL, 2016a), que disciplinava o terrorismo que viesse a ocorrer no território brasileiro, indicando a existência e o combate ao inimigo comum. A lei

define o terrorismo, de forma genérica, como a prática de expor pessoas ao perigo, patrimônios ou a sociedade por razões diversas e, com isto, promover o terror social. Determina como atos de terrorismo o uso ou ameaça de uso, entre outros, de artigos explosivos, tóxicos ou venenosos, o atentado por meio cibernéticos e contra a vida ou integridade física de pessoas. Apesar do 2º Parágrafo do 2º Art. excetuar a aplicação da lei em pessoas, organizações ou manifestações políticas e reivindicatórias, a legislação possibilita interpretações e aplicação em situações de lutas sociais que, por alguma eventualidade, causem danos patrimoniais ou físicos à bens e pessoas.

Mas, este Estado de excepcionalidade não se restringe, apenas, a essas legislações que podem parecer conjunturais, isto se constituiu também no espaço geográfico, gerando os territórios de exceção.

Apesar de, principalmente num país como o Brasil, serem recorrentes os casos de não-aplicação da Lei, nas mais variadas formas e momentos do cotidiano, o território de exceção diferencia-se das infrações e ilegalidades corriqueiras exatamente pela permanência de uma condição de suspensão de direitos em áreas bem delimitadas e controladas por sujeitos territoriais específicos. Essa condição de suspensão pode ocorrer, inclusive, pela rigidez ou estreiteza na aplicação de uma Lei ou regulamento (por exemplo, em áreas de preservação ambiental), pela não-apuração de arbitrariedades (como no caso das situações vividas dentro dos latifúndios), ou mesmo pela aplicação de regulamentos cuja construção foi ideológica ou financeiramente moldada no interesse direto daquele sujeito territorializante (como nas normativas urbanísticas voltadas para o capital imobiliário ou nas reservas hídricas que beneficiam os grandes “usuários” das bacias hidrográficas) (BORGES, 2010, p.14).

As décadas de 1990, 2000 e 2010 marcam outra ação do Estado de excepcionalidade, a militarização das escolas públicas estaduais e municipais no Brasil, em contradição ao imperativo constitucional e da LDB da gestão democrática. A militarização de escolas públicas pré-existentes se constituiu como um movimento que se espalhou por 12 estados brasileiros e pelo Distrito Federal. Até o ano de 2020, foram militarizadas, aproximadamente, 90 escolas públicas estaduais pré-existentes e 82 escolas públicas municipais pré-existentes (SANTOS, 2020). A justificativa, majoritária, para a militarização das escolas se baseava na tentativa de diminuir a violência escolar e melhorar os índices de aprendizagem. Todavia, a militarização insere militares nas escolas com a função de modificar a gestão escolar, o comportamento de estudantes, o uniforme, a estética corporal dos estudantes, o currículo, com inserção de elementos de formação militar, e monitora as relações de ensino-aprendizagem no interior das salas de aula.

Neste movimento de militarização das relações educacionais, destacamos o processo instalado no estado de Goiás. Este foi realizado, segundo palavras do governador em encontro com empresários, como uma reação à atividade sindical reivindicatória de docentes da rede

pública. Na militarização goiana, estava prevista a instalação de câmeras de monitoramento e controle nas salas de aula e patrulha de policiais armados no interior das escolas (SANTOS; PEREIRA, 2018).

A militarização das escolas públicas ocorreu ao mesmo tempo em que se desenvolvia o movimento político, neoconservador, intitulado Escola Sem Partido (ESP), em todo o Brasil. A ESP reivindicava a representação de pais, mães e responsáveis por estudantes das escolas públicas e privadas que responsabilizavam docentes por doutrinação ideológica de esquerda e por uma suposta ideologia de gênero, que incentivava a homossexualidade. Este movimento impregnou o debate público acerca destes temas e objetivou a aprovação de leis que previssem políticas de monitoramento das relações de ensino-aprendizagem, controle do conteúdo curricular e criminalização da atuação docente. Isto gerou e ampliou o sentimento, entre os segmentos das famílias de estudantes, estudantes, docentes e diretores de escolas, de desconfiança, vigilância e medo no território escolar.

As duas iniciativas corroboram o processo de formação de cidadãos de novo tipo, devidamente instruídos e treinados para atender às demandas do mercado de trabalho e das novas exigências do processo de reestruturação produtiva do capital. Coadunam com elas, a “liberdade de ensinar” defendida pelos arautos do ESP que tem a ver com essa sociabilidade capitalista que intenta estudantes e professores apaziguados, sem opinião, corpos sem mente, desumanizados, generalizados, expropriados dos determinantes que lhes dão sentido humano. Nos parece que há uma íntima ligação entre os processos de militarização de escolas e o projeto ESP. Na realidade, militarizar escolas é materializar tal projeto (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 267).

Estes movimentos se mostraram contraditórios ao permear o governo de Luís Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003. São movimentos crescentes que compõem uma ideologia conservadora, inseridas na agenda neoliberal, mas, constituídos junto ao enfraquecimento do projeto ideológico neoliberal, mediante as lutas sociais e o descontentamento popular no final do governo do FHC. Descontentamento ocorrido pelo fracasso socioeconômico da ordem social neoliberal que conduziu a vitória do líder sindical e integrante do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva. Lula foi parte de uma série de vitórias eleitorais, na América Latina, de candidatos próximos à classe trabalhadora e aos movimentos sociais reivindicatórios que se iniciou na Venezuela, em 1998 com Hugo Chávez, e ocorreu, também, na Argentina, em 2003 com Néstor Kirchner, na Bolívia, em 2006 com Evo Morales, em Honduras, em 2006 com Manuel Zelaya, no Paraguai, em 2008 com Fernando Lugo, e no Uruguai, em 2010 com José Mujica.

Este movimento dialético marcou o Governo Lula, entre 2003 e 2010, e o da sua sucessora, Presidenta Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Estes dois governos do PT foram capazes de positivar, implementar e universalizar vários

direitos sociais, como os direitos à moradia, com o Programa Minha Casa Minha Vida, ao acesso à água potável, com o Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e Outras Tecnologias Sociais, e à energia elétrica, com o Programa Luz para Todos, entre outros. O Governo Lula ampliou os direitos políticos com a participação popular e a democracia participativa na formulação e avaliação de políticas públicas, por meio de cerca de 60 Conferências Nacionais de políticas públicas realizadas entre 2003 e 2010 (MESQUITA, 2011). Mas, os governos do PT também implementaram parte da agenda neoliberal com a ampliação da parceria público-privado, com o Programa de Parcerias de Investimentos, as concessões de setores e empresas públicas às empresas privadas, com a continuidade do Programa Nacional de Desestatização, ampliação da política monetária de juros, pagamento e amortização da dívida pública, entre outros.

No campo educacional, os governos do PT se destacaram na ampliação do direito à educação e na perspectiva da sua universalização, por meio da aprovação da Lei nº 11.494, em 2007 (BRASIL, 2007), que ampliou o uso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental para toda educação básica e inseriu a valorização dos profissionais da educação na perspectiva da melhoria da qualidade da educação. Além disso, a Emenda Constitucional nº 59, em 2009 (BRASIL, 2009b), que fez a fusão da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para estudantes de 4 aos 17 anos, ampliou o atendimento suplementar para toda educação básica e modificou a vinculação do financiamento para proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Neste conjunto de reformas educacionais de suporte à implementação do direito à educação, previsto na CF, foi sancionada a Lei nº 12.351, em 2010 (BRASIL, 2010), que destinou 50% do Fundo Social da produção de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos para financiar a universalização dos direitos sociais referentes ao combate à pobreza e de valorização da educação e saúde públicas.

Estes movimentos antagônicos, conservador-neoliberal e de implementação dos direitos sociais previstos na CF, trouxeram para o interior do Estado a luta de classes por meio da disputa da sua direção e do direcionamento do seu fundo público. Na perspectiva partidária, ideológica e programática, os governos do Lula e Dilma tendiam à ampliação dos direitos sociais, inserção dos interesses da classe trabalhadora na agenda da economia política, democratização da participação direta dos movimentos sociais nas decisões acerca das políticas públicas e efetivação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Diante disto, a reeleição da Presidenta Dilma em 2014 gerou intensa disputa política entre a burguesia-oligárquica e financeira e os movimentos sociais reivindicatórios e organizações da classe trabalhadora, pela hegemonia do Estado. A luta de classes implementada pela burguesia-oligárquica e financeira

foi intensificada apesar da constante e crescente ampliação das taxas de lucros e da captação do fundo social pelo rentismo nos governos do PT.

A deflagração dessa luta de classes com o apoio da pequena burguesia à burguesia-oligárquica e financeira levou a interrupção do 2º mandato da Presidenta Dilma por *impeachment*, em 2016. Isto ocorreu por meio de um processo parlamentar que não identificou crime de responsabilidade da mandatária, que seria o requisito constitucional para tal afastamento. Como resultado do *impeachment*, houve a posse do Vice-Presidente Michel Temer, oriundo de uma família de imigrantes, que se tornou parte da oligarquia paulista e componente da pequena burguesia, como professor universitário e advogado. Temer ocupou a presidência da República entre 2016 e 2018.

Temer assumiu o governo federal com o Programa Uma Ponte para o Futuro que prometia o enxugamento do orçamento público com vistas a ampliação do pagamento da dívida pública, autonomia das instituições econômicas do Estado, desvinculação das verbas para as políticas educacionais e em saúde, desindexação de salários e benefícios previdenciários, aumento da idade do beneficiário previdenciário, congelamento de impostos e tributos (FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES, 2015). Enfim, Temer prometia aplicar o regime fiscal neoliberal. Essas antirreformas foram executadas por meio da Emenda Constitucional 95, conhecida como EC do Teto dos Gastos Públicos, promulgada em 2016, da Reforma Trabalhista prevista na Lei 13.467 (BRASIL, 2017), sancionada pelo Presidente Temer em 2017 e da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016 (BRASIL, 2016b) do Presidente Temer promulgada pelo Presidente Jair Bolsonaro na Emenda Constitucional 103 (BRASIL, 2019e), conhecida como Reforma da Previdência.

A mudança na presidência da república sem atendimento aos requisitos constitucionais e na agenda da política econômica do Estado levou setores organizados da classe trabalhadora a denunciar a ocorrência de um novo Golpe parlamentar, jurídico e midiático, dessa vez, sem o protagonismo dos militares.

Desde o Golpe de 2016, há um novo momento do neoliberalismo no Brasil, adequado aos desdobramentos da crise do capitalismo que se agudizou nos últimos anos, com algumas semelhanças discursivas e de medidas concretas com o projeto contrarreformista de FHC (BEHRING, 2019, p. 57 - 58).

Essa luta de classe promovida pela burguesia-oligárquica e financeira, apoiada pela pequena burguesia, conduziu a uma 2ª etapa do Golpe parlamentar, jurídico e midiático com a prisão, em 2018, do ex-Presidente e candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, amplo favorito nas pesquisas de opinião eleitorais, e com a sua inabilitação eleitoral. Isto ocorreu com a condenação pelo Juiz Sérgio Moro, responsável junto com equipe do Ministério Público

Federal e da Polícia Federal de Curitiba-PR, pela Operação Lava-Jato, operação iniciada ainda durante o Mandato da Presidenta Dilma. Essa operação havia levado ao enfraquecimento político da então Presidenta Dilma, colaborando midiaticamente para seu *impeachment*. No mesmo ano a prisão do ex-Presidente Lula, em 2018, o Juiz Sérgio Moro abandonou a magistratura para se tornar Ministro de Estado da Justiça, após a vitória eleitoral do principal oponente à Lula. Em 2020, o ex-Juiz Moro solicita exoneração do cargo de Ministro e foi contratado como sócio-diretor da empresa Alvarez & Marsal, instituição responsável por administrar a recuperação das empresas envolvidas nos casos que o ex-Juiz julgou.

Neste processo, a referida luta de classe aprofunda as derrotas da classe trabalhadora e culmina com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018, com as seguintes plataformas: econômica, com o aprofundamento da agenda neoliberal iniciada no Governo Temer; ideológica, com o conservadorismo dos costumes, ampliação das liberdades individuais em detrimento dos direitos coletivos, liberalização da compra, do porte e do uso de armas de fogo e munições, fortalecimento do punitivismo penal e a perseguição aos partidos de esquerda e ao comunismo; educacional, com o combate à suposta ideologia de gênero, inserção da educação à distância no ensino fundamental e resgate da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira; ambiental e agrícola-extrativista, com a flexibilização da legislação e diminuição da fiscalização; e como mote de campanha O Brasil acima de tudo, Deus acima de todos (EBC, 2018).

Após a posse, o Presidente Bolsonaro, segundo o Memorando nº 57/2020-Segecex do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2020a), aumentou em 27% o quantitativo de militares que exerciam funções civis na Administração Pública Federal, em 2019, e em 122% no ano de 2020, ambos em relação à 2018. O referido memorando nos indica, em números absolutos, que o Governo Temer finalizou sua gestão em 2018 com 2.765 militares em funções civis e o Governo Bolsonaro iniciou, em 2019, ampliando para 3.515 e, em 2020, avançou para 6.157 militares exercendo funções civis na Administração Pública Federal. Desses, 2.643 militares ocupavam cargos comissionados e 1.969 militares, inativos, foram incorporados temporariamente, em 2020, ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), para análise de benefícios e tiveram adicional de 30% em seus proventos, como prestadores de tarefas por tempo certo (PTTC).

Nesse cenário, destacamos que o Vice-presidente de Bolsonaro é Antônio Hamilton Marins Mourão, general da reserva do Exército Brasileiro. Logo ao assumir, o Presidente Bolsonaro nomeou 4 oficiais das Forças Armadas como Ministros de Estado e outros 3 oficiais

foram designados para o 2º escalão do governo federal. Em 2020, a quantidade de oficiais das Forças Armadas em cargos de Ministros de Estado passou para 10 militares.

Além disso, é crescente o número de militares disputando as eleições: são integrantes das forças armadas, militares reformados, policiais militares, civis, bombeiros, para não mencionar a presença de milícias em processos políticos e eleitorais locais, dando novo fôlego à agenda de flexibilização da compra, do porte e do uso de armas de fogo e munições, bem como temas corporativos de natureza militar e policial. Em 2018 a chapa presidencial vitoriosa foi composta por um capitão e um general, em 2020 a eleição teve o maior número de candidatos militares dos últimos 16 anos, foram 6.755 no total (NOZAKI, 2021, p. 9).

Esses dados demonstram que o Governo Bolsonaro desenvolve um processo de militarização da burocracia estatal. Isso nos parece ter a intenção inicial de aumentar a representatividade desse governo junto ao estamento militar, mas ocasiona, também, maiores ganhos financeiros para todos os militares, que passam a compor os cargos civis. Além disso, a presença de militares em quantitativos significativos nos diversos órgãos da esfera pública federal traz consigo os valores e o comportamento inerente a este estamento, como a hierarquia, disciplina e subordinação. Dessa forma, as subjetividades dos servidores públicos passam a ser influenciadas por tais valores e comportamentos em contraposição a uma tradição de reivindicações trabalhistas e de autonomia dessa categoria de trabalhadores. Por fim, a militarização ocorre, também, como uma forma de terceirização das atividades públicas e, ao alcançar resultados positivos da tarefa, pode constituir sentidos nos sujeitos de eficiência do militarismo e da necessidade de ampliação da terceirização, o que abre espaço para a diminuição de concursados e aumento das empresas do setor de serviços.

Este contexto de militarização da burocracia estatal, federal, avançou para o campo educacional, em 2019, de forma a apoiar o movimento pré-existente de militarização das escolas públicas municipais, estaduais e distrital. Isto ocorreu no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído via Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b). O Decreto foi regulamentado pela Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019c), alterada pela Portaria nº 1.071, de 2020 (BRASIL, 2020b), e pela Portaria nº 40, de 2021 (BRASIL, 2021).

Anterior as legislações citadas, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pelo Decreto Federal 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Para comandar a subsecretaria, foi nomeada a tenente-coronel do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF) Márcia Amarílio da Cunha Silva, integrante de militares apoiadores da campanha presidencial de Bolsonaro e, posteriormente, componente do seu governo de transição. Segundo a subsecretaria, “O conteúdo que é aplicado a essas escolas cívico-militares são voltados [sic] ao civismo, ao patriotismo, à hierarquia, à

disciplina, à ordem unida, ou seja, mostram como pensar no coletivo” (BRASIL, s.d.), complementando em seguida com: “Acreditamos que esse modelo, o de educar com esses valores, civismo, patriotismo, faz com que o cidadão passe a ter consciência do seu papel dentro da sociedade. E é isso que faz mudar uma nação.” (BRASIL, s.d.).

Outro fator de destaque neste processo de militarização federal da educação pública dos sistemas de ensino municipal e estadual é a forma de vinculação dos trabalhadores das Forças Armadas ao PECIM. A Portaria Normativa nº12/GM-MD, de 29 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020c), prevê a contratação de militares inativos por meio da execução de atividade de natureza militar de interesse da Força e de caráter voluntário e temporário, denominada prestação de tarefa por tempo certo (PTTC). Essa portaria determina que a localidade que não tiver militar das Forças Armadas disponível poderá utilizar militares estaduais da PM e da CBM, recebendo os recursos para seus proventos por meio de repasses da esfera federal. O documento, intitulado Instruções Reguladoras para a prestação de tarefa por tempo certo por militares inativos EB30-IR-50.001, regula o PTTC e a Portaria 1/CBMDF, de 2018, indica que a remuneração desse militar inativo vinculado ao PTTC é de 30% do provento. Observamos que esse dado da remuneração teve um alto nível de dificuldade de captação. No entanto, nos chama a atenção para o caso do major da CBMDF que recebe a remuneração de R\$17.199,82 (DISTRITO FEDERAL, 2018) e, somado aos 30% do PTTC, houve um aumento na remuneração de cerca de R\$5.159,94.

Em exercício comparativo, podemos dizer que os docentes, concursado, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com formação de graduação em Licenciatura Plena (Etapa III), iniciam a carreira do magistério público com a remuneração bruta de R\$5.016,52, na jornada de 40 horas semanais, superior ao piso salarial dos professores no Brasil, que é de R\$2.886,24 para a jornada de 40 horas semanais. Tal situação nos indica uma contradição entre os custos de manutenção da educação pública no DF e no Brasil, e os custos relativos aos processos da sua terceirização, em desacordo com o discurso de que o Estado social é custoso e que os processos de terceirização podem diminuir os custos do serviço público e melhorar os serviços prestados à população.

O PECIM, além de dar suporte ao movimento de militarização das escolas, que vinha se constituindo nos estados e municípios, vinculou-se ao processo de militarização da burocracia estatal com a militarização dos serviços públicos, como ocorrido no Instituto Nacional do Seguro Social. Nesse sentido, o Programa interioriza, por meio do equipamento público de maior capilaridade, em diversos municípios, a militarização das práticas socioespaciais com impacto direto em crianças e adolescentes, oriundos de famílias que

compõem a classe trabalhadora. Desse modo, o apoio político do estamento militar se amplia e a formação da subjetividade ocorre em sujeitos com níveis de consciência elementares e em processo de formação incipiente, crianças e adolescentes. Além de propagar, junto às comunidades escolares, a ineficiência da escola pública e a suposta salvação oriunda dos processos de terceirização.

2.1.4 Síntese dos Fundamentos Teóricos e Históricos

Entendemos que outros elementos teóricos devem ser reunidos e buscaremos fazer isto para responder à questão específica que baliza este momento da pesquisa, qual seja: como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território? Todavia, o processo de enriquecimento cultural que compomos para este momento sócio-histórico da pesquisa precisa ser objetivado com a intenção de fazermos novas mediações. Assim, seguem algumas considerações, em caráter de síntese, que entendemos como fundamental para a pesquisa.

Importante destacar a concepção capitalista reinante no Brasil, haja visto a centralidade dessa categoria para a totalidade dos processos sócio-históricos. Nesse sentido, vale destacarmos que a continuidade do domínio econômico da matriz produtiva primário exportador tem como consequência imediata a conservação da hegemonia da burguesia-oligárquica, que mantém as estruturas patriarcais, escravocrata, patrimonialista e subserviente aos interesses imperialistas. Portanto, as mudanças na matriz produtiva brasileira estiveram historicamente subordinadas aos interesses coloniais e neocoloniais de Portugal, Inglaterra e, por último, Estados Unidos da América. Essa subordinação determinou a divisão territorial do trabalho no interior do Brasil, assim como o projeto educacional necessário para dar suporte à referida divisão (CURY, 2021).

A oligarquia primário exportadora brasileira foi importante financiadora do desenvolvimento dos setores secundário e terciário, de serviços e industriais no Brasil, ao ocupar a posição de dirigentes do capitalismo financeiro brasileiro. Isso foi determinante para constituir uma industrialização tardia, periférica, obsoleta e com papel secundário na economia. As mudanças nesse cenário de industrialização ocorreram por meio de projetos políticos desenvolvimentistas, impulsionados por disputas intraburguesas ou por demanda dos países centrais do capitalismo e pelo fortalecimento das lutas da classe trabalhadora (GIANNOTTI, 2007).

Para isto, com a Proclamação da República, a partir de 1889, as Forças Armadas passaram a exercer papel político na República, não só de proteção territorial, assemelhada a um partido político. Desse modo, essas atividades políticas estiveram, ao longo da história,

conectadas aos interesses da burguesia-oligárquica. Segundo o que pudemos constatar nessa pesquisa bibliográfica, diferente das demais agremiações políticas, as Forças Armadas têm utilizado o seu poder de coerção e bélico para impor regimes e se impor como classe dirigente, sempre com o perfil elitista e autoritário.

O presente estudo identificou que o poder de coerção do Estado brasileiro, outorgado às Forças Armadas e às Polícias, é resultado de um processo histórico com nascedouro no controle da força de trabalho escravizada, tendo os corpos pretos como principal alvo, e na disputa territorial com os povos indígenas, chegando a dizimar várias etnias. Nesse sentido, as Polícias Militares surgiram, após a Independência do Brasil, com a instituição da Guarda Real de Polícia, no Rio de Janeiro, mudando para Corpos de Guardas Municipais Voluntários e se espalhando nas demais províncias, de forma a compor os instrumentos de poder das oligarquias estaduais. Essa distribuição de poder mudou durante a Era Vargas e o Regime Militar, com a centralização do poder nos Presidentes da República. Identificamos nos dados sócio-históricos desta pesquisa que as polícias atuam, historicamente, de forma ostensiva nos territórios com o objetivo de controlar, coagir e dissuadir os corpos pretos ou periféricos, com vistas à proteção do patrimônio e da vida dos corpos não-pretos. Além disto e com base em Sousa (2011), entendemos que essas práticas ostensivas acabam por, de forma consciente ou inconsciente dos seus agentes, promover o apagamento da história, ancestralidade, memória e da resistência gravadas nos corpos.

Assim, o sistema político brasileiro é marcado pela hegemonia da burguesia-oligárquica com momentos de disputas intraburgueses que geraram curtos espaços temporais com governos que implementaram políticas de diminuição das desigualdades, ampliaram os direitos trabalhistas e fortaleceram os direitos sociais, com vistas a formação de consumidores. Todavia, as disputas intraburgueses favoreceram a organização e a luta da classe trabalhadora que, por sua vez, atuavam no avanço das políticas sociais e trabalhistas. Os momentos históricos de maior organização da classe trabalhadora foram determinantes para os avanços nas vitórias das lutas sociais. As conjunturas internacionais de luta da classe trabalhadora influenciaram também as lutas sociais no Brasil e apontaram possibilidades de avanços nas pautas econômicas, sociais e de direitos.

Neste contexto, esta pesquisa identificou que a história brasileira é marcada pela participação política de militares, Proclamação da República, Era Vargas, Regime Militar e Governo Bolsonaro, enfraquecendo as lutas sociais e fortalecendo os interesses das burguesias nacionais e internacionais. Os militares utilizaram o seu poder bélico, a doutrina e a ideologia militar como forma de impor regimes e determinar as direções do Estado. Isto nos conduz ao

entendimento de que sua ação em projetos educacionais objetiva a defesa dos seus interesses como grupo político, o partido militar (PENIDO; KALIL, 2021), e da burguesia. Consequentemente, a entrada de militares nas escolas, conforme o fenômeno que pesquisamos, traz indícios da implementação da ideologia partidária dos militares nas escolas.

Diante disto, destacamos que a formação da classe trabalhadora brasileira, inicia na escravização da força de trabalho da população africana mercantilizada para o Brasil e de afrodescendente. Todavia, a chegada de imigrantes europeus e asiáticos para o trabalho assalariado trouxe, nas suas bagagens culturais, a perspectiva da luta de classe. Isso e as experiências de lutas acumuladas pela população africana e afrodescendente possibilitaram a disputa da classe trabalhadora pela participação política, pelos direitos, pela direção do Estado e pelo fundo público. Este processo se intensificou em momentos de vitórias de lutas da classe trabalhadora no contexto global e, como indicado, frente ao enfraquecimento da burguesia-oligárquica. O fundo público se apresentou como instrumento essencial na garantia, no exercício e na universalização dos direitos sociais (OLIVEIRA, 1988, p. 26).

Dentre os direitos sociais, o processo histórico de escolarização brasileira teve como objetivos principais a moralização de filhos da classe trabalhadora, formação de subjetividades servis e pacatas e formação da força de trabalho, com vistas às demandas da divisão territorial e sexual do trabalho. O direito à educação aparece como secundário neste processo. A escolarização como direito à educação surgiu entre as décadas de 1920 e 1930, com a organização de movimentos sociais, que reivindicavam este direito, paralelo ao fortalecimento da luta da classe trabalhadora diante da experiência revolucionária russa. A luta social pelo direito à educação ocorre junto com a luta por seu financiamento pelo fundo público. Diante do exposto, podemos afirmar que a luta de classe na educação possui, preliminarmente, as seguintes contradições: educação como direito, mercantilização da educação, terceirização da educação estatal, financiamento da educação pública, financiamento público da educação privada, currículo para moralização, currículo para formação da força de trabalho e currículo para democratização do conhecimento.

No tocante a formação territorial brasileira, os dados sócio-históricos desta pesquisa nos demonstraram que ocorreu segundo os interesses capitalista. A ocupação e a constituição territorial ocorreram, após a invasão e colonização portuguesa, com vistas ao desenvolvimento e conservação da matriz econômica primário exportador e, posteriormente, ao favorecimento da industrialização e formação de uma sociedade de consumo. O setor primário exportador se desenvolveu nos territórios interioranos e a industrialização ocorreu próximo às capitais e ao litoral, favorecendo e demandando a intensa urbanização. Ao tempo em que o setor primário

exportador avança tecnologicamente, diminui sua demanda por força de trabalho e gera êxodo rural. Estes territórios passam a se especializar de acordo com a divisão territorial do trabalho, gerando necessidade de força de trabalho com característica e formação específica. A divisão territorial do trabalho, mediante seus imperativos específicos, atua também para promover as desigualdades regionais e, conseqüentemente, desigualdades de acesso da classe trabalhadora aos direitos sociais. Dessa mesma forma, o reflexo dos processos sociais ocorre de forma imediata nas relações sociais desenvolvidos nos diversos territórios, seja de moradia, de trabalho, de estudos ou da igreja, assim como as escolas possuem a tendência da reprodução das relações sociais que se constituem-se nos territórios da comunidade escolar, de docentes, diretores, demais profissionais da educação, estudantes e familiares de estudantes.

Outro destaque é para o fato da Era Vargas e do Regime Militar terem sido períodos da organização social brasileira, distinto dos demais, que impactaram todo o território nacional e os mais diversos setores sociais, em especial a educação pública. Isto nos reforça a impressão que compreender estes regimes é primordial para buscarmos as raízes dos fenômenos atuais.

Por fim, o contexto dialético de constituição de um Estado social, instalação do neoliberalismo e militarização das relações sociais, desenvolvidas na Administração Pública e nas escolas públicas, durante a nova República se tornam referenciais da pesquisa, pois formam o contexto em que se inserem as escolas públicas militarizadas e os territórios, objeto deste estudo.

Assim, entendemos que o território e a educação escolar estão inseridos na totalidade da sociabilidade capitalistas, mas, com traços específicos das demandas inerentes a posição do Brasil e da comunidade atendida pela escola na divisão territorial do trabalho. Território e escola são produto, reproduzidor e produtor das relações sociais e a militarização surge como uma demanda por formação de subjetividades, apoio político a hegemonia burguesa-oligárquica e financeira e como forma de terceirização das atividades. Ainda é preciso analisar, em campo, a militarização do território por meio das ações locais das instituições militares e os impactos da militarização nas relações sociais no território escolar.

2.2 O ACÚMULO TEÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO MILITARIZADA NO BRASIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO.

No intuito de sistematizar o conhecimento acadêmico acerca do nosso objeto de pesquisa, a militarização das escolas, realizamos uma pesquisa bibliográfica no sentido de conhecer, catalogar e analisar o estado do conhecimento sobre nosso objeto. Esta etapa investigativa ocorreu no ambiente virtual, por meio da plataforma Google Scholar e foram

utilizadas a seguinte palavra-chave, entre aspas, como parâmetro: escolas militarizadas. O resultado foi a identificação de 129 trabalhos científicos oriundos de estudos, reflexões e pesquisas. Isto foi feito sem delimitarmos no sistema informacional restrições de tempo da publicação, de língua ou de área do conhecimento científico. Este procedimento foi realizado no dia 29 de março de 2021, às 19h.

A partir deste resultado, foram lidos os títulos e resumos dos 129 trabalhos científicos e identificados os que possuíam as escolas militarizadas como fenômeno de pesquisa. Diante disto, classificamos os trabalhos em: relacionado ao fenômeno; relação parcial; sem relação direta; sem relação; e duplicado, caso tenha sido captado mais de uma vez no Google Scholar.

Dos 129 trabalhos identificados, consideramos que 47 trabalhos se relacionavam diretamente ao fenômeno estudado. Os demais 82 trabalhos foram identificados da seguinte forma: 3 com relação parcial, 36 sem relação direta, 18 sem relação, 5 duplicados e 20 fora dos parâmetros da metodologia proposta, conforme explicação que se segue.

Após, foram analisados os objetos, objetivos e métodos utilizados nos 47 trabalhos científicos, destacando os territórios dos objetos de pesquisa (cidade, estado e país); a categoria central dos trabalhos (escolas militarizadas) e as principais categorias expostas nos resumos. Estes eram formados por monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações, teses, artigos e ensaio publicados em anais de eventos científicos, em revistas científicas e em cadernos de pesquisa. Resenhas, resumos, editoriais, entrevistas, livros, capítulos de livros e trabalhos sem resumo ou não encontrados na internet foram considerados trabalhos fora dos parâmetros. Os livros e capítulos de livros eram indicados na plataforma, mas não conseguimos acesso ao conteúdo, por tanto, sem possibilidade de análise.

Todavia, os trabalhos achados na primeira etapa e disponíveis para o acesso foram lidos os resumos, quando existentes, e identificados as categorias abordadas. Dessa forma, os 69 artigos, 1 ensaio, 2 monografias, 9 TCC, 23 dissertações e 6 teses identificados na plataforma, independente da relação com o fenômeno, poderão ser utilizados no desenvolvimento das reflexões teóricas da pesquisa. Destacamos, ainda, que a plataforma *Google Scholar* não relacionou trabalhos ou artigos que não fossem científicos, demonstrando ser uma ferramenta adequada às investigações de caráter acadêmico. Segue, abaixo, o quadro 3, síntese dos resultados expostos:

Quadro 3 – Sistematização do resultado da pesquisa na plataforma *Google Scholar*

Palavra-chave / descritor	Tipo de trabalho		Objeto de pesquisa	Nível de relação	
Escolas Militarizadas	Artigos	69	Escolas Militarizadas	Relacionados	47
	Monografias	2			
	TCC	9			
	Dissertações	23			
	Teses	6			
	Ensaio	1		Relação parcial	3
	Resenha	1		Sem relação direta	36
	Resumo	1			
	Editoriais	2			
	Entrevista	1		Sem relação	19
	Livros	5			
	Capítulos de livros	7			
	Trabalho sem resumo	1		Duplicados	5
	Trabalho não encontrado na internet	1		Fora dos parâmetros	20
TOTAL		129	TOTAL		129

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Apesar da pesquisa não ter exigido da plataforma um parâmetro temporal, as publicações dos 47 trabalhos datam do período entre 2015 e 2021, demonstrando ser um campo de pesquisa recente. Em 2015 e 2016 foram publicados um trabalho em cada ano, em 2017 foram 3 trabalhos, 2018 foram 5 trabalhos, 2019 foram 19 trabalho, 2020 foram 15 trabalhos e 2021 foram 3 trabalhos publicados, até o momento da pesquisa na plataforma digital. Estes dados nos apontam que o tema ou fenômeno apresenta recente e crescente interesse pelas Universidades brasileiras, situação análoga ao impulso de interesse dos governos estaduais e municipais pela implementação da militarização nas escolas a partir de 2015 (SANTOS; PEREIRA, 2018).

Dos 47 trabalhos relacionados ao fenômeno, 15 tratavam da militarização das escolas no aspecto nacional ou do programa da esfera federal, 13 abordavam a perspectiva estadual, em 7 unidades da federação (Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Piauí e Santa Catarina), 5

estudavam acerca do fenômeno no Distrito Federal e 14 versavam da perspectiva municipal, em 12 unidades da federação (Boa Vista / RR, Rorainópolis / RR, Goiânia / GO, Aparecida de Goiânia / GO, Valparaíso de Goiás / GO, Maceió / AL, Guarantã do Norte / MT, Rio de Janeiro / RJ, Angra dos Reis / RJ, Petrópolis / RJ, São Paulo / SP e Taubaté / SP). Então, os estudos abordam este fenômeno em 7 estados, no Distrito Federal e em 12 municípios.

Destacamos que, dos 13 estudos na perspectiva estadual, foram identificados 7 trabalhos acerca do estado de Goiás, mais 4 trabalhos acerca dos seus municípios e o Distrito Federal teve 5 trabalhos dedicados a este fenômeno na capital federal. Estes dados apontam para a relevância dada pelas pesquisas ao fenômeno nos territórios de Goiás e do Distrito Federal.

Nestes 47 trabalhos, verificamos que os temas ou categorias centrais pesquisadas junto às escolas militarizadas são: Análise da política pública; Desempenho Escolar; Direito à Educação; Disciplina; Gestão escolar; Análise da legislação; Política Educacional; Projeto Político-Pedagógico; Qualidade da educação; Racismo institucional; Sistema de avaliação; Subjetividades da comunidade escolar; Subjetividades da gestão; Subjetividades de familiares; Subjetividades de docentes; Subjetividades da sociedade; Subjetividades individuais; Gênero e sexualidade; Violência; e Violência escolar. Abaixo, apresentamos o quadro 4, síntese das categorias identificadas:

Quadro 4 – Sistematização das categorias centrais e territórios dos trabalhos relacionados as escolas militarizadas

Abrangência Territorial	Categorias centrais pesquisadas	Quantidade
Brasil (BR)	Gestão escolar	2
	Direito à educação	2
	Sistema de avaliação	1
	Estado do conhecimento das pesquisas sobre as escolas militarizadas e qualidade da educação	1
	Violência	1
	Política educacional	2
	Projeto Político-Pedagógico	1
	Análise da política pública	1
	Subjetividade de familiares	1
	Violência escolar	1

	Subjetividades individuais	1
	Análise da legislação	1
Maceió / AL	Subjetividade da gestão	1
Amapá (AP)	Subjetividade social	1
Bahia (BA)	Análise de política pública	1
Ceará (CE)	Desempenho escolar	1
Goiás (GO)	Gestão escolar	3
	Subjetividade da comunidade escolar	2
	Política educacional	1
	Disciplina	1
Goiânia / GO	Gestão escolar	1
Aparecida de Goiânia / GO	Política educacional	1
Valparaíso de Goiás / GO	Subjetividade docente	1
	Gestão escolar	1
Mato Grosso (MT)	Análise da política pública	1
Guarantã do Norte / MT	Desempenho escolar	1
Piauí (PI)	Qualidade da educação	1
Rio de Janeiro / RJ	Gestão escolar	1
Angra dos Reis / RJ	Gestão escolar	1
Petrópolis / RJ	Violência escolar	1
Boa Vista / RR	Subjetividade docente	2
Boa Vista/ RR e Rorainópolis / RR	Subjetividade docente e de gestores	1
Santa Catarina (SC)	Análise da legislação	1
São Paulo / SP	Violência	1
Taubaté / SP	Subjetividade docente	1
Distrito Federal (DF)	Gestão escolar	2
	Subjetividade docente (psicanálise)	1
	Gênero e sexualidade	1
	Racismo Institucional	1
TOTAL		47

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Com isto, foi possível detectar que o fenômeno carece de maior conhecimento quanto a sua interface com o território, seja buscando explicar o porquê ocorre em alguns territórios, seja na intenção de indicar a sua relação com a constituição do território da comunidade escolar, como buscamos fazer.

Esclarecemos que consideramos que as categorias baseadas no materialismo histórico-dialético devem ser elementos analíticos que constituem a materialidade do fenômeno. Neste sentido, a formação das categorias analíticas ocorre mediante o desenvolvimento histórico do fenômeno e concomitantemente ao processo de apreensão intelectual, igualmente histórico (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, as categorias analíticas estão presentes na materialidade do fenômeno, compõem o repertório do conhecimento teórico e refletem os elementos constitutivos da realidade estudada, possibilitando o avanço no desvelamento do fenômeno.

Após a identificação das categorias centrais dos 47 trabalhos, as agrupamos nas seguintes macro categorias, segundo critérios de semelhança e complementariedade, e apresentamos também a frequência da sua ocorrência: Análise da política pública – 3 trabalhos; Análise da Legislação – 2 trabalhos; Direito à Educação – 2 trabalhos; Política Educacional – 4 trabalho; Qualidade da Educação – 1 trabalhos; Sistema de Avaliação – 1 trabalho; Desempenho Escolar – 2 trabalhos; Estado do conhecimento das pesquisas sobre as escolas militarizadas e qualidade da educação – 1 trabalho; Gestão Escolar – 11 trabalhos; Projeto Político-Pedagógico – 1 trabalho; Subjetividades – 12 trabalhos; Violências – 4 trabalhos; Gênero e sexualidade – 1 trabalho; Racismo Institucional – 1 trabalho; Disciplina – 1 trabalho.

Vale esclarecer que entendemos a categoria subjetividade como as representações cultural-históricas, de caráter simbólico-emocional, do sujeito ou do coletivo de sujeitos acerca de elementos das suas vivências concretas (GONZÁLEZ REY, 2015). Neste sentido, as representações captadas nas pesquisas tiveram como foco compreender as concepções, os impactos, as escolhas, os posicionamentos, a aceitação e a legitimação do processo de militarização das escolas.

Os 5 trabalhos sobre o Distrito Federal tiveram como categorias centrais: Gestão Escolar, Gênero e Sexualidade, Racismo Institucional e Subjetividade Docente, em uma abordagem psicanalítica. Estes trabalhos foram publicados em 2019 e 2020, sendo dois artigos sobre gestão escolar publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico científico editado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e na Revista Estudos Aplicados em Educação, vinculada a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); uma monografia sobre subjetividade docente, de abordagem psicanalítico, do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB); e outros dois

são trabalhos de Conclusão do Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade da Universidade de Brasília (UnB) sobre gênero e sexualidade e racismo institucional.

Partindo das macro categorias expostas acima e utilizando novamente critérios de semelhança e complementariedade, acabamos por identificar os seguintes núcleos de discussão do fenômeno, os quais utilizaremos para realizar a análise pormenorizado dos trabalhos científicos. São eles: Política educacional como um direito social; Gestão escolar e seus dispositivos e técnicas; Subjetividades, interseccionalidade e violências. Abaixo, segue o quadro 5, síntese dessa técnica de agrupamento das categorias:

Quadro 5 – Sistematização das categorias centrais em núcleos de discussão

Categorias Centrais	Macro Categorias	Núcleos de Discussão
Análise da política pública;	Análise da Política Pública	Política educacional como um direito social;
Análise da legislação;	Análise da Legislação	
Direito à Educação;	Direito à Educação	
Política Educacional;	Política Educacional	
Qualidade da educação;	Qualidade da Educação	
Desempenho Escolar;	Avaliação Educacional;	
Sistema de avaliação;		
Gestão escolar;	Gestão Escolar	Gestão escolar e seus dispositivos e técnicas;
Projeto Político-Pedagógico;	Projeto Político-Pedagógico	
Subjetividades da comunidade escolar;	Subjetividades	Subjetividades, interseccionalidade e violências.
Subjetividades da gestão;		
Subjetividades de familiares;		
Subjetividades de docentes;		
Subjetividades da sociedade;		
Subjetividades individuais;		
Gênero e sexualidade;	Gênero e sexualidade	
Racismo institucional;	Racismo Institucional	
Violência escolar;	Violências	
Violência;		
Disciplina;	Disciplina	

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Esclarecemos que as nossas categorias iniciais foram o militarismo, educação e território, escolhidas a partir da nossa problemática, além das categorias que são a base do método escolhido, que são trabalho, totalidade, contradição, mediação, práxis e reprodução. Porém, não temos outras categorias a priori, seguindo os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Então, essas categorias desveladas na pesquisa sobre o estado do conhecimento nos ajudarão a trabalhar o resultado da pesquisa empírica.

Uma das pesquisas encontradas foi realizada no sentido de levantar o estado do conhecimento das pesquisas sobre as escolas militarizadas, o que entendemos como pertinente apresentá-la neste momento. Alves e Toschi (2019) fizeram o levantamento e análise das pesquisas existentes sobre as escolas militarizadas no Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na plataforma digital Google Acadêmico. As pesquisadoras apresentaram o cenário de incipiência de pesquisas sobre as escolas militarizadas e a importância de outras ocorrerem, destacando vasto material jornalístico existente. O artigo realça que todos os trabalhos encontrados apresentam críticas à militarização da educação e gravitam em torno dos seguintes temas: a gestão escolar, a disciplina escolar, as disciplinas escolares instrumentalizadas em favor da escola militarizada, o perfil dos alunos, o desempenho escolar e a violência.

A partir disto e não tendo a pretensão de esgotar as reflexões acerca do estado do conhecimento do nosso objeto de pesquisa, trabalharemos, a seguir, com o objetivo de continuarmos investigando para responder a seguinte questão específica: como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território? Neste sentido, apresentaremos, em três textos, as reflexões apreendidas nos 47 trabalhos. Isto será feito utilizando os dados histórico-sociais que captamos anteriormente e será mediado pelos autores indicados como nossos referenciais teóricos.

Conforme detalhado anteriormente e nas explicações metodológicas, os 47 trabalhos serão divididos em três textos, a saber: política educacional como um direito social, no qual discutiremos a militarização das escolas públicas frente ao direito à educação e a qualidade educacional, como política pública e política educacional, a sua legislação, a avaliação educacional e o desempenho escolar de estudantes das escolas militarizadas; gestão escolar e seus instrumentos, tal como o projeto político-pedagógico; e subjetividades, interseccionalidade e violências, em suas intersecções com gênero, sexualidade e raça.

2.2.1 A política educacional como um direito social

A partir dos dados sócio-históricos, entendemos que os direitos sociais são oriundos das lutas da classe trabalhadora como forma de diminuir as desigualdades sociais geradas no capitalismo, provocando também a consciência de classe e o aprofundamento das reflexões sobre as condições classista no capitalismo. Compreendemos também que, na maioria dos casos, o exercício dos direitos ocorre por meio de políticas públicas. Isto nos conduziu a apreender que o planejamento e a implementação de políticas públicas demandam novas etapas de lutas sociais, assim como a universalização e diversificação dos direitos.

Essas políticas públicas são planejadas a partir da concepção de sociedade dos agentes que conduzem a direção do Estado, na maioria das vezes, sob influência determinante da ideologia da hegemonia dominante. As concepções reinantes na hegemonia burguesa parte da perspectiva da necessidade de controle e comando sobre a classe trabalhadora, desenvolvendo essas políticas em uma perspectiva moralista, eugenista e para a exploração frente a forma de trabalho capitalista. Portanto, as políticas públicas, com vistas a reprodução do capitalismo, buscam o planejamento para a moralização, controle, adestramento, geração de habilidades e competência que satisfaçam a demanda do capital por um determinado tipo de força de trabalho, diversificado de acordo com o território. Na perspectiva da classe trabalhadora, as políticas públicas devem objetivar a dignidade, igualdade, democratização das oportunidades e acesso ao capital cultural constituído histórica e socialmente.

Entendemos as políticas públicas como o conjunto de mediações das instituições estatais na realidade da sociedade, podendo ocorrer por meio de regulação, intervenções e por ações efetivas de organismos de Estado ou por sua terceirização, na perspectiva de transformações imediatas e futuras (BONETI, 2017). Essas ações estatais ocorrem envolto a contradições, conflitos e disputas sociais que são inerentes a sociabilidade capitalista. Dessa forma, as políticas públicas refletem a realidade das correlações de forças entre a classe burguesa, a classe trabalhadora e suas frações, a fração de classe com o maior poder conjuntural se estabelece na direção do Estado e determina, não pacificamente, o rumo das políticas públicas.

De acordo com os dados sócio-históricos, a superação das desigualdades do feudalismo traz consigo a perspectiva das liberdades como direitos fundamentais, no entanto, as desigualdades perpetuadas no capitalismo e o avanço cultural indicaram a necessidade de lutas por direitos sociais. Já os direitos políticos, esses possuem um caráter de conciliação entre as predileções individuais e as pretensões coletivas na perspectiva do fim do absolutismo e do predomínio da consciência coletiva como mediadora dos interesses e promotora dos avanços sociais. Portanto, enquanto a classe trabalhadora busca avançar na conquista de direitos sociais

e políticos, por meio da democracia liberal, a burguesia aponta o conflito destes com as liberdades ou direitos civis, baseadas no consumismo, individualismo e empreendedorismo. Objetivamente, a mediação do poder econômico na totalidade da reprodução da vida humana limita também os direitos civis, pois sem dinheiro ninguém é livre e não existe a igualdade.

Neste sentido, as tendências capitalista de concentração de riqueza e de reprodução do capital se apresentam como interesses econômicos das minorias burguesas que se contrapõem aos interesses da maioria, dos trabalhadores, expressos nos direitos sociais e políticos, democráticos. Com isto, os parâmetros e objetivos econômicos acabam por antagonizar com os princípios e fins sociais, norteados pela igualdade e equidade, que busca a universalização das oportunidades.

Os parâmetros e objetivos econômicos, segundo os dados sócio-histórico, são apresentados por meio dos aparelhos ideológicos sob domínio do Estado e da burguesia, privados. Neste sentido, os aparelhos ideológicos são exibidos para o conjunto da sociedade como neutros, distanciadas dos interesses individuais. Nisto, identificamos um processo ideológico que distorce e camufla a realidade social que, de fato, se constitui com interesses, escolhas e decisões políticas. Essa série de contradições faz com que o sistema social, político e econômico capitalista forme um complexo caótico, com crises cíclicas e aprofundamento das desigualdades, sem condições de planejamento para o longo prazo.

No capitalismo, o planejamento macro consegue, apenas, fazer uma “transmutação benéfica do negativo no positivo [...], [criando uma] aparência de resolução do problema real.” (MÉSZÁROS, 2009, p.116). Pois, não há como fazer uma projeção real de forma idealista, sem perspectivas de futuro e envolvimento a valores individualista, consumista e de exploração concorrencial. Assim, o planejamento estatal possível, expressa nas políticas públicas, é realizado para corrigir condições já conhecidas e, dessa forma, parcial. O planejamento possível ocupa uma função, apenas, corretiva para uma qualidade limitada (MÉSZÁROS, 2009).

Ainda com base nos dados sócio-históricos, o Estado se constitui como um aparelho de reprodução e organização do capital, mas com potencial de intervenção social para promoção de direitos, igualdades e oportunidades. A variação deste processo dialético entre reprodução do capital e direitos, objetivos econômicos e fins sociais ocorre mediante as lutas sociais e a disputa pela direção do Estado. A forma da ação estatal ocorre com contornos diferentes nos diversos países, de acordo com a potência da luta social e com a sua posição na relação dialética centro-periferia do capitalismo. Neste sentido, o Brasil vem ocupando uma posição periférica na divisão territorial do trabalho, marcado por uma ordem social colonial-escravista, com

estruturas patrimonialistas, patriarcais, escravistas, militarista, economia primário exportadora e subserviência aos interesses imperialistas.

Assim, a história brasileira, após a invasão colonial portuguesa, é constituída por momentos de avanços e retrocessos nas lutas sociais, avanços em conjunturas de maior organização da classe trabalhadora, de fragilização da burguesia mediante disputas internas e de vitórias de trabalhadores em outros países.

Quanto ao militarismo, as forças armadas brasileiras surgem no início do século XIX, com a Proclamação da Independência, oficializadas na Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que as forças policiais são formadas, a partir da Guarda Real de Polícia. Antes deste momento, o poder coercitivo do Estado, no Brasil, era formado pelas forças armadas portuguesas, enquanto uma colônia, e por milícias incumbidas de conquistar territórios interioranos, combater etnias indígenas, controlar escravos africanos e afrodescendentes e caçar trabalhadores escravizados revoltos e fugitivos, assim como desfazer organizações sociais em territórios autônomos. A partir da Constituição de 1891, os Batalhões de Polícia, Regimentos de Segurança e Brigadas Militares estaduais passam a ser um instrumento de poder das oligarquias regionais ou locais. Neste mesmo período, a Proclamação da República é realizada por meio de golpe das forças armadas e isto marca a atuação política dos militares na República com vistas a dirigir o Estado, despoticamente, em favor dos interesses da burguesia-oligárquica.

No tocante à educação, a política pública educacional passa a ser reivindicada como um direito social após a organização da classe trabalhadora no início do século XX, com o início da industrialização e com o movimento denominado de escola nova. No Brasil, este movimento defendeu a educação escolarizada universal, pública, gratuita, laica e coeducação expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. No entanto, este projeto educacional somente foi regulamentado na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). A CF de 1988 apresenta como princípios educacionais a obrigatoriedade, igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização profissional e gestão democrática, entre outros. Contudo, o exercício do direito à educação, junto ao financiamento que possibilite sua execução, avançou com a Lei nº 11.494, em 2007 (BRASIL, 2007), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básica e com a Emenda Constitucional nº 59, em 2009 (BRASIL, 2009), que ampliou o direito subjetivo à educação para crianças e adolescentes de 4 aos 17.

Contudo, cabe destacar que a política educacional

articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde, segundo os autores aqui em foco, ao “referencial normativo global” de uma política (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Não obstante, cabe enfatizar que “a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 59). Assim, entendemos que há uma relação dialética entre o planejamento da política pública educacional nos níveis centrais do Estado e a sua execução nas escolas e nas salas de aula, no território ou nível local.

Neste sentido, surge a militarização das escolas pública como política educacional de governadores e prefeitos sob o discurso de diminuir a violência e melhorar o desempenho escolar de estudantes. Ao tempo em que se consolida o direito à educação, cresce o número de estados e municípios que militarizam suas escolas, utilizando servidores da segurança pública oriundos das polícias militares, bombeiros militares e das instituições das forças armadas. Este projeto educacional ganha dimensões nacionais em 2019 com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

Diante disto, cabe ampliarmos as reflexões, neste momento da pesquisa, acerca das relações existentes entre o militarismo, a educação escolar e a formação do território. Com isto, podemos nos aproximar da resposta para a questão posta para este momento da pesquisa, qual seja: como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território? Conforme anunciado anteriormente. A seguir, apresentaremos os achados de 16 trabalhos científicos identificados na macro categoria política educacional como um direito social, oriundos da nossa pesquisa do estado do conhecimento.

Lacé, De Almeida Santos e Nogueira (2019) fazem uma análise documental e de matérias jornalísticas sobre a garantia do direito à educação nas escolas militarizadas, destacando o contexto de crescimento dos movimentos conservador e de ataque a educação pública. As autoras, por meio de análise dos discursos do Governador do Distrito Federal Ibaneis Rocha, do Ministro da educação Abranham Weintraub e do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro no lançamento das escolas militarizadas, identificam as intenções dos gestores em desabonar a escola pública, as indicando como difusora de ideologias de esquerda e em imputá-las a responsabilidade pela baixa qualidade educacional. As mesmas, concluem que a tipologia militarizada é antidemocrática, controlador e que não promove o direito à educação por perpetuar as desigualdades.

Bueno (2021), analisando os marcos constitucionais e legais, investiga a relação entre o repasse das escolas públicas para instituições militares e o direito à educação. A autora indica que a defesa, na esfera federal, para a militarização se ancora na melhoria das aprendizagens, no disciplinamento de estudantes e na segurança das escolas, destacando a relação entre a

cultura do medo e a prática militarista. A pesquisa demonstra as seguintes contradições: disciplina e hierarquia com liberdade e pluralidade; castigo e punição com os princípios constitucionais; controle da leitura e das vestimentas com a essência do direito fundamental à educação; militarismo com a participação e às experiências advindas do debate.

Outro ponto levantado por essa autora e que nos chamou a atenção foi que o militarismo enquanto carreira profissional é uma possibilidade de escolha de adultos, ao contrário do militarismo na educação pública, por vezes a única oferta deste serviço no território, que passa a ser uma imposição aos estudantes, crianças e adolescentes. Por fim, a dissertação de mestrado aponta os seguintes conflitos legais deste programa, identificado principalmente no manual das Escolas Cívico-Militares, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC): livre manifestação de pensamento; liberdade de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política; livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber do estudante; pluralismo de ideias; restrição à prática docente e ao reconhecimento da identidade profissional dos profissionais da educação; ofensa a gestão democrática de ensino; e desvio de função dos profissionais da segurança pública e exercício ilegal da profissão. Concluindo pela inconstitucionalidade da militarização das escolas públicas, assim como por violar tratados e compromissos internacionais pactuados pelo Brasil.

Sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional, Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) identificam e analisam documentos nacionais e estaduais que institucionalizam a militarização das escolas. As autoras também concluem, coadunando com o exposto na dissertação relatada anteriormente, que o programa confronta o Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), promovendo o exercício ilegal da profissão e o, conseqüente, desvio de função do policial que passam a atuar como profissional da educação. O artigo aponta para a violação dos princípios constitucionais: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e gestão democrática do ensino público. Concluindo que o processo de militarização das escolas apresenta incoerências, tensões e oposição com a legislação educacional e o direito à educação. Além disso, representa retrocesso na garantia legal da valorização do magistério e da garantia do padrão de qualidade de ensino.

Soares, *et al* (2019), analisam, da perspectiva da qualidade da educação, as condições para o acesso e a permanência de estudantes; os recursos financeiros, pedagógicos, administrativos; e a gestão das escolas militarizadas na Rede Estadual Pública do Piauí, entre 2015 e 2019. Os autores partem do entendimento de que a educação de qualidade depende de

vários fatores, para além das condições estruturais da escola, e que não pode ser aferida apenas pela aprovação de estudantes em testes e vestibulares. Neste sentido, a análise indica que a centralidade na disciplina e hierarquia das escolas militarizadas colabora para a política educacional dual, um tipo para os dominados e outro para os dominantes, indicando também que a militarizada seve para combater ou desorganizar a classe trabalhadores e suas lutas sociais. O artigo conclui afirmando que este é uma tipologia, dentre outras, que desvia a educação pública da sua finalidade constitucional.

Alves e Toschi (2019) fazem uma pesquisa sobre o estado do conhecimento acerca das escolas militarizadas, não abordando, diretamente, nenhum tema que estamos tratando, mas, trazem reflexões que nos chamam a atenção. As autoras destacam que este modelo de escola possui um caráter seletivo e acaba por agradar a fração da classe trabalhadora com maior poder aquisitivo, que não consegue financiar os estudos de filhos na rede privada de educação por situação ligadas a conjuntura de crise econômica. Isto gera uma contradição com o artigo anterior e nos indica a possibilidade de que o modelo acaba por agradar uma fração que enxerga uma estrutura educacional diferenciada da tradicional escola pública, partindo dessa premissa para suas análises subjetivas de qualidade da educação. Outro ponto levantado pela pesquisa, relacionado à qualidade da educação, é a necessidade de levantamentos científicos que analisem o desempenho universitário de egressos das escolas militarizadas.

O trabalho de Santos (2020), na perspectiva da análise da política educacional, se destaca na catalogação das instituições militarizadas, no clareamento da diversidade deste modelo e na delimitação do conceito de escolas militarizadas. A dissertação de mestrado teve como método a pesquisa bibliográfica e documental, no período de 1990 a 2019, com o objetivo de mapear e analisar este modelo escolar presente no Brasil e conclui indicando o caráter de terceirização do serviço público educacional, a interferência na atividade profissional docente e a exclusão de estudantes que não podem pagar as taxas cobradas, em alguns estados, ou que não admitem se submeter à doutrina militar no ambiente escolar. O autor define, conforme abordado e assumido no nosso trabalho, as escolas militarizadas como as unidades escolares, pré-existentes, que tiveram sua gestão administrativa, pedagógica ou disciplinar alienada para militares da esfera estadual ou federal. A dissertação aponta alguns traços característicos das escolas militarizadas, são eles: vinculação à rede estadual ou municipal de educação; financiamento com recursos destinados à educação pública; tem como público estudantes da rede pública; não se destinando preferencialmente ou exclusivamente à filhos de militares; e que tiveram sua gestão administrativa, pedagógica ou disciplinar transferida para militares.

A referida pesquisa aponta para a fragilidade legal da militarização das escolas e destaca que isto acompanha o processo de militarização da sociedade brasileira. Neste sentido, podemos citar como exemplo, a militarização dos territórios periféricos do Rio de Janeiro/RJ por meio das Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) e as ações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) também no Rio de Janeiro, além da militarização da administração pública federal, evidenciada anteriormente. Outros destaques que nos chamaram a atenção foi a identificação da tendência de implantação das escolas militares em regiões brasileiras mais pobres, municípios interioranos, seu início em 1990 e sua potencialização nos últimos seis anos.

Com o objetivo de investigar os processos de constituição do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia, Ferreira (2018a) reafirma a condição indicada no estudo anterior de exclusão de estudantes pelo pagamento de taxas às escolas militarizadas. Mas, a dissertação de mestrado apresenta também que as condições de funcionamento das escolas militarizadas são superiores às escolas públicas tradicionais, pois contam com estrutura física diferenciada, os recursos oriundos das referidas taxas, tratamento privilegiado oferecido pelas Secretarias de Educação e com estudantes e familiares de estudantes oriundos de extratos socioeconômico superior à média que frequenta a rede pública. A autora indica que, com o tempo, a própria instituição militar passa a atuar secundariamente na escolha dos territórios de implantação da militarização, ficando a escolha a cargo do político eleito para o governo municipal ou estadual.

O estudo aponta para a desresponsabilização das famílias pela educação que deveria acontecer em casa e em outros espaços sociais, assim como a compreensão social que o projeto indica a incapacidade de docentes em gerir os processos pedagógicos na escola. Ao analisar geograficamente essa política educacional, a autora adverte para a periferização dessa, mas aponta também a demanda de famílias com melhores condições socioeconômicas para matricular seus filhos, mesmo a escola militarizada estando alocada em territórios mais distantes das suas moradias. O trabalho conclui indicando que a militarização das escolas públicas é composta por perspectivas conservadoras e neoliberais, desqualificando a classe trabalhadora e utilizando de autoritarismo para a manutenção de uma política educacional dual.

Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020) realizam pesquisa bibliográfica com revisão narrativa e análise epistemológica acerca da militarização da educação como solução da política educacional para a formação integral de estudantes. O artigo indica que os valores ou princípios militares da disciplina, hierarquia, civismo e dominação atuam para a formação de sujeitos alienados, denominados como cidadãos exemplares. Este processo constitui a futura força de trabalho para executar as ações esperadas e típicas do capitalismo, limitando a criatividade e a

liberdade dos estudantes. A pesquisa indica que o simbolismo da farda, valores patrióticos e militares, legalismo, uniformidade, centralidade e hierarquia, assim como o autoritarismo administrativo são as formas que mantem este processo.

Guirra (2021), mediante análise da legislação com método exploratório, apresenta as interpretações legais contrárias e favoráveis à militarização das escolas públicas. O artigo indica a condição natural da busca por opções de métodos e modelos educacionais diferenciados e que a militarização favorece, por meio dos seus valores e princípios, a formação de estudantes aptos para a competição no mercado de trabalho. Os referidos valores e princípios são a hierarquia, disciplina, padronização do comportamento e o respeito aos valores familiares e símbolos nacionais. O autor relativiza o significado da qualidade na educação, justificando que este tema não é pacífico entre especialistas, e indica que isto depende da expectativa e interação de estudantes e de seus familiares com os projetos educacionais. No entanto, finaliza afirmando que as escolas cívico-militares não solucionam as dificuldades educacionais brasileiras, mas que representam uma opção para familiares alinhados ideologicamente com este tipo de escola.

Com o objetivo de analisar constitucionalmente a lei que estabelece reserva de vagas para filhos de militares e de funcionários civis da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militares de Santa Catarina, Pereira (2020) declara não ser possível ter uma conclusão assertiva na monografia apresentada. Todavia, o trabalho identifica que a militarização das escolas em Santa Catarina gera custos para as famílias de estudantes, assim como aumenta o custo do Estado para a sua manutenção e que a reserva de vagas indicada gera desigualdade, favorecendo ilegalmente um grupo social. Outra constatação de Pereira (2020), presente em outros estudos, é a influência do perfil socioeconômico das famílias no desempenho escolar de estudantes.

A pesquisa exploratória de cunho descritivo e com análise de conteúdo de Tiellet (2019) investigou a expansão da política pública de militarização das escolas, analisando os argumentos de agentes públicos. Para isto, a pesquisa foi realizada em artigos jornalísticos de sites oficiais e da imprensa, com foco no Estado de Mato Grosso e em publicações entre 2015 e 2018. A autora aponta que a política é produto de conservadorismo e autoritarismo presentes na sociedade, gerando a imposição da escola militarizada como solução para a má qualidade do ensino, violência e criminalidade. O artigo indica que a política educacional se ampara na lógica da ordem e disciplina para o controle dos estudantes, com vistas a melhoria das aprendizagens. O trabalho afirma, novamente, a prática de cobranças de taxas das famílias de estudantes e que os recursos oriundos do Estado veem da pasta da educação, num duplo financiamento que gera um subsistema de ensino na rede pública com maior financiamento do que as escolas tradicionais. A conclusão indica que os argumentos dos agentes públicos não apresentam

critérios objetivos para a implementação da militarização, faltando também clareza de justificativas e tendo argumentos frágeis quanto a aceitação da comunidade. Destacamos a indicação da pesquisa de que a política de militarização representa, também, uma disputa do servidor da segurança pública pela ocupação do território escolar que representa melhores condições de trabalho frente a sua atuação original de policiamento ostensivo nas ruas.

Pereira Estrela Brito e Rezende (2019) utilizam conceitos de Foucault para compreender a política educacional de militarização das escolas públicas no estado da Bahia. As autoras indicam a situação de crise que vive a escolar como instituição educacional possibilitou a implantação de dispositivos de segurança na educação, junto aos dispositivos de classificação, hierarquização, ordenamento e distribuição do tempo e do espaço da escola. Isto representa riscos para estudantes, mas também para a comunidade frente a uma engrenagem educacional a serviço da racionalidade do mercado. Indicando que a política educacional da militarização das escolas públicas se constitui como um dispositivo com finalidade econômica.

Para Dos Reis *at al.* (2019), é relevante o estudo acerca da militarização, tendo em vista o crescente número de escolas pública transformadas neste modelo. Por meio de uma revisão de literatura e análise documental sobre o programa federal, o artigo conclui que a sujeição da comunidade escolar aos militares, nas escolas militarizadas, ataca aos princípios democráticos que caracterizam as escolas públicas, conclamando a urgência da discussão sobre este fenômeno.

Ao realizar uma pesquisa documental e bibliográfico, Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) analisam o sistema de avaliação das escolas militarizadas e concluem que essas continuam a utilizar logicas comparativas, padronizados e de mensuração. Os autores indicam que as escolas militarizadas recebem maiores recursos federais, possuem estratégias de cobrança de taxas dos familiares de estudantes, fazem reserva de vagas para dependentes de militares e seus estudantes têm perfil socioeconômico diferenciado. Essas características reproduzem mecanismos promotores da desigualdade e atuam na produção de resultados superiores, nos sistemas de avaliação. O artigo indica que o pretexto de aumento da qualidade da educação, por meio das escolas militarizadas, apresenta incongruências com o princípio da gestão democrática das escolas, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Sousa (2018) discuti o desempenho escolar e os indicadores educacionais de 51 escolas públicas do Ceará, militarizadas e tradicionais, no período de 2007 a 2015. O autor do trabalho de conclusão de curso indica a dificuldade da pesquisa em gerar os dados, mas conclui que as

escolas militarizadas possuem resultados melhores no 5º ano do ensino fundamental, verificada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No entanto, a pesquisa não aborda as características peculiares indicadas nos estudos anteriores.

Neste mesmo sentido, o artigo de De Rosa *et al.* (2020) apresenta a investigação sobre o projeto Escola Segura, implementado no município de Guarantã do Norte / MT, para comparar o desempenho escolar de estudantes em duas escolas do projeto, militarizadas, com outras duas escolas fora do projeto, tradicionais. Os dados que embasaram a pesquisa são do período de 2017 a 2019. O estudo indica avanço nas notas de estudantes nas disciplinas escolares das escolas militarizadas, assim como melhoria nos índices de violência da comunidade, causada por adolescentes, sem apresentar ou problematizar outros fatores que influenciam no desempenho escolar.

Diante dos 16 trabalhos analisados, nos foi indicado que a militarização das escolas é implementada, na maioria dos casos, sem a participação direta da comunidade e mediante discursos que destacam a insegurança nas escolas e nas comunidades, apontam as escolas como implantadoras de ideologias subversivas e responsáveis pela baixa qualidade educacional. Alguns destes pensamentos existentes nos discursos já se faziam presente na sociedade e isto facilitou o estabelecimento dessa política pública. Com isto, cria-se o descrédito dos profissionais da educação, em especial, dos docentes e a desresponsabilização das famílias com a educação informal que deveria ser feita pela família e pelas demais instituições sociais. Todavia, com o tempo, os militares são também afastados dos processos decisórios, ficando a cargo dos gestores municipais e estaduais eleitos.

Os trabalhos indicam que essa política educacional carrega a perspectiva conservadora dos costumes e do neoliberalismo. Sendo, portanto, uma política educacional para a formação de uma força de trabalho alienada, como cidadãos exemplares, limitando a criatividade, vivências e liberdade de estudantes. Neste sentido, vemos que a liberdade propagada pela ideologia burguesa independe de políticas públicas. Com a militarização, ocorre, também, a terceirização do trabalho docente e, conseqüentemente, o fortalecimento da racionalidade de mercado nas relações de trabalho da escola.

As escolas militarizadas passam a funcionar sob princípios hierárquicos, disciplinadores, uniformizadores, centralizadores, legalistas, punitivos, valores e símbolos cívicos e que controlam a estéticas dos corpos e das vestimentas, de forma simbólica e prática, seguindo o modelo dos quartéis militares. Essa tipologia educacional é imposta aos estudantes, tendo em vista que em muitos territórios não há outra opção de escola pública. Os trabalhos científicos indicaram que a referida política pública provoca a dualidade educacional, escolas

diferentes para as diferentes classes sociais. Assim, essas escolas são implementadas, em sua maioria, em regiões brasileiras com menor poder econômico, municípios interioranos e territórios com comunidades de extrato socioeconômico de maior vulnerabilidade. Na atual situação de crise econômica, famílias de outros territórios que não conseguem pagar escolas privadas para seus filhos buscam também essa tipologia educacional.

Houve também um artigo que apresentou posição favorável à militarização das escolas públicas, como política educacional, destacando positivamente a existência dos princípios da hierarquia, disciplina, padronização e disseminação dos valores familiares e dos símbolos nacionais nessas escolas. Segundo Sousa (2018), estes valores atuam de forma favorável para a formação da força de trabalho e para a competição no mercado de venda dessa força. Outras duas pesquisas, expressas em um artigo e em um trabalho de conclusão de curso, indicam que os resultados de avaliações de larga escala e de desempenho escolar de estudantes em escolas militarizadas, analisados de forma isolada, indicam melhorias, quando comparadas as escolas tradicionais.

Os demais estudos evidenciaram que a qualidade da educação deve se referenciar em elementos que vão além dos resultados aferidos em avaliações de larga escala, em vestibulares e no desempenho escolar, devendo levar em consideração, também, o perfil socioeconômico das famílias, a estrutura pedagógica e da edificação escolar, o financiamento da escola, a valorização dos profissionais da educação e o desempenho profissional e acadêmico dos estudantes egressos dessas escolas militarizadas. Pois, foi verificado que muitas unidades escolares militarizadas passam a cobrar taxas das famílias, contam também com recursos técnicos e aportes financeiros privilegiados, oriundos das Secretarias de Educação e do Governo Federal. Isto acaba por gerar subsistemas educacionais, com as escolas militarizadas em condições superiores e suporte diferenciado das demais.

Alguns estudos indicaram também que tem estados que fazem a reserva de vagas para estudantes oriundos de famílias com militares. Outros fatores apontados são: a possibilidade dos servidores da segurança pública que atuam nas escolas estarem em desvio de função; o policial ou bombeiro militar estar em exercício ilegal da profissão; e a disputa pelo território escolar como forma de melhorar as condições de trabalho, sendo o trabalho no ambiente escolar melhor do que a ostensividade policial nas ruas. Com isto, ocorre a fragilização da profissionalidade docente e dos demais profissionais da educação, junto com retrocessos na valorização de todos os profissionais da educação.

As pesquisas apontam para a contradição e conflito jurídico entre os princípios militaristas utilizados nas escolas com os princípios constitucionais reservados à educação,

assim como determinados também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A maioria das pesquisas concluem que o projeto de militarização gera escolas públicas antidemocráticas, limitadoras da participação nas decisões, controladoras, com baixo potencial de gerar aprendizagens por vivências e que não promove o direito à educação por perpetuar as desigualdades.

Por fim, temos a indicação que a maior incidência do processo de militarização das escolas públicas ocorre nos setores da gestão administrativa, pedagógica e disciplinar das escolas, tendo, em algumas unidades, a totalidade da gestão escolar transferida para militares. Isto acaba por interferir no princípio constitucional da gestão democrática, conforme analisaremos em seguida.

2.2.2 Gestão escolar e seus dispositivos e técnicas.

Conforme nossa pesquisa sócio-histórica, a gestão escolar democrática, nos sistemas públicos de ensino, surge legalmente na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a reafirma, indicando também a participação e a autonomia como princípios integrantes dessa forma de gestão das escolas. Os dados sócio-históricos nos apresentaram também a CF de 1998 como oriunda de um contexto de lutas sociais pela democratização das relações sociais e políticas. Apesar da prevalência das relações de produção sobre as demais relações sociais no sistema socioeconômico e cultural capitalista, em sua etapa neoliberal.

Neste sentido, podemos inferir que há uma conexão entre a gestão escolar democrática, o sistema político democrático e o Estado de direitos, conforme nos apresenta Cury (2013). Isto nos conduz ao entendimento de que a direção do Estado e dos seus aparelhos podem ter características e princípios que se aproximam da classe trabalhadora ou que se distanciam dos seus interesses. Assim, as técnicas e os dispositivos aplicados na gestão podem estar sob o paradigma do elitismo ou da democracia, na forma da participação direta. O fortalecimento da gestão democrática, perpassando todos os processos e instâncias escolares, representa o fortalecimento do Estado democrático de direitos, assim como seu enfraquecimento indica a possibilidade de um movimento dialético rumo a um Estado elitista, excludente e autoritário.

Ainda refletindo sobre o contexto sócio-histórico, podemos identificar na gestão escolar democrática evidências de um movimento que busca superar o patrimonialismo na condução do Estado e dos serviços públicos. Essa superação ocorre com a participação da comunidade escolar nas decisões e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Isto se

torna mais evidente com as diversas experiências de provimento do cargo de diretores escolares que são desenvolvidas após a CF de 1988. Mendonça (2001) identificou que os mecanismos de escolha de diretores escolares ocorriam por indicação, concurso, eleição ou seleção e eleição, esclarecendo que a indicação de diretores favorece políticas públicas clientelistas e formas de gestão e ocupação do cargo público patrimonialista. O concurso público para a direção escolar, em menor grau, e a eleição, em maior grau, acabam por impulsionar o movimento de superação do patrimonialismo. O mecanismo de escolha que prevê seleção e, posteriormente, a eleição, carrega consigo a pressuposição da pouca capacidade do processo eleitoral na escolha dos melhores gestores, delimitando a participação da comunidade escolar segundo parâmetros tecnicistas e menosprezando a dimensão política da gestão.

Todavia, a eleição é apenas um mecanismo da gestão democrática, estando também a sua prática subordinada as concepções de sociedade, Estado e de serviço público explicitada nas legislações, nas orientações administrativas e nas políticas das áreas centrais da administração pública e na subjetividade de toda a comunidade escolar. Assim sendo, Gracindo (2012) distingue essas concepções em duas matrizes ideológicas, uma baseada na administração gerencialista ou neotecnicista e outra com forte compromisso com a transformação social. Para a gestão com vistas a transformação social, a experiência democrática na escola é essencial, baseada nos princípios da participação da comunidade escolar, da autonomia da escola e dos sujeitos sociais, do pluralismo que reconhece e valoriza a existência de diferentes identidades e interesses, da inclusão dos diversos sujeitos e demandas educacionais e da transparência pedagógica, administrativa e financeira, com a distribuição de poder frente as decisões, processos e resultados.

Para isto, faz necessário que todo o processo de ensino-aprendizagem no território escolar seja mediado com posturas democráticas da direção da escola, de docentes e dos demais profissionais da educação. Isto pressupõe uma perspectiva global de ensino-aprendizagem, que ocorre desde a entrada da escola de estudantes e seus familiares, até as relações estabelecidas dentro e fora das salas de aula, no interior da escola. À vista disto, faz-se necessário a utilização de técnicas e dispositivos de gestão que democratize os processos e as relações, tais como os colegiados, o projeto político-pedagógico, as avaliações processuais, a formação continuada, a didática docente dialógica, o currículo focado na qualidade socialmente referenciada, entre outros.

Por outro lado, nos parece que a constituição das escolas militarizadas em redes de ensino estaduais e municipais regidos por leis que indicam a gestão escolar democrática é um movimento de tutela militar da democracia, da mesma forma como se sucedeu na história da

república brasileira, com a participação política dos militares em golpes e ditaduras. Essa contradição das redes de ensino nos leva a enxergar um sistema nacional de educacional com a aparência distinta da essência. Dourado (2007) nos alerta que essa mistura de lógicas e orientações educacionais geram processos híbridos e que tendem a conduzir a políticas de diversificação da oferta escolar, sob a razão da livre escolha da família, da individualização das decisões coletivas e da inserção de empresas privadas como prestadoras dos serviços estatais, como o caso dos vouchers educacionais e das escolas charters. Isto tem impacto direto no exercício do direito à educação, por meio da oferta do serviço educacional, do acesso à escola, da permanência do sujeito na escola, dos resultados das aprendizagens e do impacto do processo escolar para o indivíduo e para a sociedade.

Essa lógica e orientações educacionais difusas ou híbridas não estão apartadas dos interesses da burguesia-oligárquica brasileira e do capital internacional. Segundo Shiroma e Evangelista (2014), isto se desenvolve no Estado e na educação com a influência das agências supranacionais e das grandes corporações, em uma perspectiva de Estado ampliado. Assim, os processos híbridos ajudam os discursos dos agentes promotores dos interesses da burguesia e do capital, conduzindo o senso comum a perceber o possível antagonismo entre a eficiência do serviço público e a igualdade e a equidade como princípios dos direitos. Neste sentido, promovem o descrédito da ação do Estado e tentam convencer a sociedade de que a eficiência das empresas privadas justifica o uso do fundo público para a oferta de serviços públicos não estatais, por vezes, não gratuitos e não inclusivos.

Com isto, os sistemas híbridos promovem o avanço da terceirização do serviço público, a ampliação da destinação do fundo público para o setor privado, convencem que a inclusão e a universalização dos direitos sociais não são possíveis, atendem as demandas de pequenos estamentos da classe trabalhadora e da pequena burguesia e afirmam o capitalismo como um sistema justo. Dessa forma, as escolas públicas, enquanto aparelhos ideológicos,

[...] têm papel destacado na elevação cultural das massas e na formação de intelectuais de novo tipo. Não é sem razão que, preocupados com a manutenção das relações sociais de produção capitalistas, empresários assumem assentos não só em conselhos que definem políticas econômicas, mas também em comitês de governança na área da Educação e, mesmo, na de formação do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p.32).

Após essas reflexões iniciais, baseadas em autores de grande relevância no tema, relembremos o objetivo deste momento da pesquisa que é compreender as relações existentes entre o militarismo, a educação escolar e a formação do território. Assim, o texto que se segue, com achados de 12 trabalhos científicos identificados na macro categoria gestão democrática e seus dispositivos e técnicas, oriundos da nossa pesquisa do estado do conhecimento, nos ajudará

a respondermos a seguinte questão: como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território?

De Lima, Netto e Souza (2019), em artigo escrito sobre um estudo de caso de militarização no estado do Rio de Janeiro, apresentam este fenômeno como uma tipologia de gestão militarizada, tendo os seguintes discursos como fatores que influenciam o apoio da comunidade para o projeto: a violência no contexto educacional; as taxas de reprovação escolar; e a disciplina militar como gênese de melhorias. As autoras concluem que a militarização não sintetiza uma escola opressora, no aspecto global das relações escolares, mas que se distancia da gestão democrática. Indicando que a questão disciplinar não resolverá os problemas educacionais e que, somente, a democracia na escola e a escola democratizada colaboram para uma sociedade mais justa. O artigo conclui apresentando a contradição dialética entre gestão escolar democrática e militarização das escolas, apontando para a perda democrática na gestão militarizada.

Também sobre o estado do Rio de Janeiro, mas focando no município de Angra dos Reis, Honorato (2020a) apresenta uma pesquisa documental, bibliográfica e com entrevistas com ex-alunos do Colégio Naval. O artigo indica uma baixa produção acadêmica sobre a militarização das escolas, uma queda no interesse sobre o tema e uma negatividade no binarismo entre as opiniões sobre o tema. Todavia, o autor opina sobre os erros dos que são contrários à militarização e não assinala as falhas dos favoráveis ao projeto. Neste mesmo sentido, o trabalho reafirma este projeto como uma política não universal e destaca positivamente a militarização com vistas à formação de força de trabalho para o atual momento histórico, coadunando com a nossa suposição ou tese inicial. O autor apresenta uma posição favorável à militarização das escolas.

Em Goiás, Campos (2019) analisou a tipologia de gestão escolar das escolas militarizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. O autor destaca a contradição dialética entre os espaços democratizados e a estrutura militarizada e seletiva, apontando a existência da reserva de vagas, a cobrança de taxas e o valor da aquisição de uniforme pelos familiares de estudantes das escolas militarizadas. A monografia de graduação em segunda licenciatura, em Pedagogia, indica que a real motivação para a gestão escolar se tornar militarizada está na intenção em controlar a população com vistas à um padrão hegemônico de sociedade. Segundo o trabalho, isto se torna possível pela demanda social por mais segurança pública. O autor conclui que a militarização é excludente, pois não se trata de uma política universalizada e que não melhora a qualidade educacional, pois atenta contra a gestão democrática ao impor regras e punições e cercear o direito à participação.

Guimarães e Lamosa (2018) investigaram o surgimento da militarização da gestão das escolas no estado de Goiás por intermédio de uma revisão de literatura e análise documental. A autora e o autor assinalam que a aceitação social do projeto de militarização se vincula ao apoio da mídia que propagandeia a melhoria dos estudantes nos resultados dos exames de larga escala e na diminuição dos casos de violência na escola e nas comunidades das escolas militarizadas. O artigo identifica a disciplina, hierarquia, treinamento e condicionamento como os princípios constitutivos dessas escolas, as inserindo dentro de um movimento conservador que vem ocupando o meio educacional e produzindo uma escola dual, com formação de massa, controle de estudantes e numa política de docilização dos corpos. Os autores concluem apontando para a necessidade de aprofundamento do conhecimento científico acerca da finalidade deste tipo de formação.

Ainda sobre Goiás, Silva e Reis (2021) examinam a gestão escolar e o trabalho do diretor da escola no contexto de reformas educacionais que se insere a militarização das escolas. O artigo identifica a militarização das escolas, as escolas conveniadas e as organizações sociais na educação como um projeto de diversificação da oferta e da gestão educacional. Essa diversificação se une aos programas educacionais de padronização curricular e avaliações de larga escala para implementar, no sistema público de ensino, os princípios da eficiência, competitividade e resultados quantitativos. Isto ocorre para instituir padrões de comparação com o sistema privado, justificando terceirizações e privatizações. Todavia, este processo se constitui mediante contradições, indicando um movimento dialético com síntese imprevisível. As contradições detectadas pela referida pesquisa são entre: as orientações e os mecanismos de controle das áreas centrais da gestão educacional e a dinâmica da escola; e os tempos diferenciados entre a proposição e a implementação das políticas educacionais junto a assimilação dos princípios no processo educativo.

Oliveira (2017), por meio de uma revisão de literatura e de estudo de campo no município de Goiânia/GO, apresenta, na dissertação de mestrado em administração, as escolas militarizadas como vinculadas a uma tendência pedagógica liberal tradicional. O autor se posiciona como favorável à militarização, pois os estudantes passam a estar preparados intelectual e moralmente para a vida social. Para essa preparação, a dissertação apresenta que o esforço dos estudantes, o repasse do conhecimento dos docentes, a repetição e memorização do conteúdo escolar e a verificação do comportamento dos estudantes são os elementos pedagógicos essenciais do sucesso da militarização. O trabalho conclui que a predominância da autoridade docente e as vivências militares são característica que aferem qualidade à educação

e que o número de estudantes egressos das escolas militarizadas levou a Polícia Militar do Estado de Goiás a implementar a Faculdade da Polícia Militar.

Em dissertação do mestrado em educação, Paulo (2019) analisa a militarização em uma escola do município de Valparaíso de Goiás, em Goiás. O autor identifica a escola militarizada como uma gestão de tendência positivista e tecnicista tradicional. Essa tendência, segundo o autor, antagoniza à gestão democrática e utiliza o medo, a imposição de normas, a valorização da meritocracia, o enaltecimento da hierarquia e o adestramento como dispositivos de gestão. A dissertação indica que os territórios das áreas metropolitanas de Brasília possuem características muito parecidas, no tocante aos aspectos socioculturais, periféricos, com alto índices de criminalidade e ausência de políticas públicas em cultura e saneamento. Assim como as escolas militarizadas possuem as seguintes características, em comum: uso de fardas, ingresso por sorteio, exercícios físicos militares e a formação para o regime militar dos quartéis.

O relatório de pesquisa esclarece que Goiás possui a previsão da eleição de diretores, entre os docentes, mas que as escolas militarizadas têm a sua gestão indicada, entre os militares. Foi identificado que a militarização das escolas impactou os seguintes dispositivos de organização do trabalho pedagógico e da gestão democrática: a gestão escolar que passou de docentes para militares, a coordenação pedagógica foi dividida entre pedagógico e disciplinar, o colegiado dos estudantes, conhecido como grêmio estudantil deixou de existir e os docentes foram proibidos de irem às assembleias do sindicato e obrigados a usarem jalecos brancos.

A pesquisa possibilitou constatar a existência de contradições entre o escrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o praticado na materialidade das relações escolares, da mesma maneira que detectou interferências diretas no currículo formal da escola, na liberdade de cátedra e observou a postura agressiva e belicista dos militares no território escolar, lembrando que a formação militar tem como objetivo a formatação de um comportamento preparado para o ataque e a defesa em ambientes hostis, de crimes e guerras. Por fim, o autor assinala a contradição dialética entre os processos de ensino-aprendizagem críticos e meritocráticos e destaca que a militarização das escolas atua na construção do senso comum de que os docentes são incapazes de exercerem sua profissão com eficiência.

Mendonça (2019) investiga as circunstâncias do início da militarização no estado de Goiás para compreender como o projeto se instalou no Distrito Federal, o qual aparenta ter conflito com os princípios constitucionais e legais da gestão escolar democrática. O artigo traz diversos elementos de reflexão, que apontam a demanda por mais pesquisas científicas. O autor identifica que a militarização promove a fragmentação da rede pública de ensino e do processo escolar de ensino-aprendizagem, dividindo e subordinando a dimensão pedagógica à

disciplinar. O texto questiona a suposição de que a mesma polícia que é ineficaz na segurança pública da comunidade, em sua função primária, seria eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o artigo indica que a presença de militares fardados e armados no território escolar desvirtua o processo educativo, a existência da coerção como princípio educativo, o apagamento e a uniformidade das identidades juvenis e docentes, a imposição da convivência mediante o medo e a opressão e que os resultados educacionais das escolas militarizadas advêm do processo seletivo no ingresso de estudantes e do aumento no aporte de recursos financeiros e de profissionais na escola.

Fernandes Silva e Da Silva (2020) traz outros elementos reflexivos importantes na discussão sobre a militarização das escolas públicas no DF, denominadas de projeto de gestão compartilhada, e acerca dos princípios constitucionais e legais da gestão escolar democrática. O artigo se fundamenta em documentos legais, bibliografias e entrevistas com gestores para analisar como o projeto de militarização interfere na atuação do diretor escolar. As autoras também indicam que há uma divisão nas dimensões da gestão escolar, de forma a desarticular o trabalho pedagógico na escola militarizada. O trabalho demonstra a contradição dialética entre a perspectiva cidadã da educação e a formação para o produtivismo e o consumo, indicando que a utilização de dispositivos disciplinares, hierárquicos, correcionais, morais, meritocráticos, de vigilância, controle, ordem e individualismo nas escolas militarizadas são antagônicos ao projeto democrático e as finalidades constitucionais da educação escolar. Importante destacar que o artigo indica que a finalidade das escolas militarizadas é a formação de estudantes para as relações de produção e para a ordem social neoliberal, conforme esta tese busca elucidar como suposição da pesquisa.

Da Silva e Krejci (2019) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada por meio de revisão bibliográfica e análise de dados secundários para analisar a militarização das escolas públicas como um modelo de gestão, identificando as modificações na estrutura das escolas e nos corpos e mentes dos estudantes. As autoras concluem o artigo questionando a quem a militarização interessa, a necessidade deste projeto e o futuro da educação. Demo e Da Silva (2020) citam a militarização das escolas públicas como alternativa criada na conjuntura de modismos das políticas educacionais, todavia não abordam o tema de forma direta e, portanto, o ensaio não atinge os parâmetros para a utilização neste momento da pesquisa.

O artigo de Fernandes Silva, Veiga e Fernandes (2020) reflete sobre a militarização das escolas públicas junto à movimentos conservadores, como o Escola Sem Partido, indicando estes movimentos culpabilizam gestores, docentes e estudantes pela má qualidade da educação pública e, conseqüentemente, pela implantação da militarização. Segundo as autoras, dentre

outras consequências, a militarização promove o controle e fiscalização: dos comportamentos de docentes e estudantes, do território e do tempo escolar, do conhecimento ensinado e dos corpos dos sujeitos escolares. A militarização, segundo o artigo, tem como repercussão, no projeto político-pedagógico das escolas, o desmonte das construções democráticas, colaborativas e participativas, a divisão entre o pensar e o agir, assim como nas dimensões da gestão e de todo trabalho pedagógico, alienando gestores e docentes do sistema de produção e difusão do conhecimento na escola. Além disso, as autoras indicam que a militarização insere policiais sem formação pedagógica, nem legitimidade que o concurso público afere com plenos poderes de polícia e educador no território escolar. O trabalho finaliza indicando a necessidade de mais pesquisas sobre o tema e da resistência política e pedagógica na defesa da escola pública, gratuita, comprometida com a formação humana, apropriação da cultura e com a constituição da consciência crítica de professores e estudantes.

Após a análise dos 12 trabalhos científicos, identificamos que a gestão militarizada das escolas públicas é uma tipologia diferente da gestão escolar democrática. Uma das características que causa essa diferenciação é o provimento do cargo de diretor da escola ou diretor disciplinar por meio da indicação de um militar pelo gestor central da rede pública de educação do município ou estado. Neste sentido, os trabalhos indicam haver contradições entre os princípios constitucional e legais da gestão escolar democrática indicado para todo sistema público nacional de educação e a militarização das escolas públicas estaduais e municipais. As escolas militarizadas que fazem cobrança de taxas, venda de fardas militares para as famílias que são obrigadas a obtê-las e a reserva de vagas para filhos e filhas de militares comprometem também o atendimento aos princípios da gratuidade e, conseqüentemente, da universalidade do direito à educação escolar.

Segundo os trabalhos pesquisados, as escolas militarizadas baseiam suas gestões nos princípios da coerção, disciplina, hierarquia, treinamento, condicionamento, eficiência e competitividade. Para isto, implementam os seguintes dispositivos simbólico-sociais, regimentais e pedagógicos: disciplinares, hierárquicos, correcionais, moralizantes, meritocráticos, de vigilância, controle, ordem e de individualismo nos processos pedagógicos. Assim, as gestões escolares militarizadas assumem a coerção como um princípio educativo e a presença aparente de armas de fogo como instrumentos de imposição do medo e de comportamentos no território escolar.

As diversas autoras e autores, independente do posicionamento favorável ou contrário a militarização, que tiveram seus trabalhos analisados neste texto, indicaram que este tipo de gestão tem como objetivo central a formação moral e intelectual de estudantes para as relações

de produção e para a ordem social neoliberal. A maioria dos autores indicam que as escolas militarizadas atuam também para o controle de estudantes e docentes, a docilização dos corpos e o apagamento e a uniformidade das identidades juvenis e docentes, promovendo um sistema educacional dual.

Segundo as pesquisas, a militarização das escolas públicas é parte integrante de um projeto educacional neoliberal que possui também as escolas conveniadas e a inserção das organizações sociais na educação, de forma a diversificar a oferta e a gestão educacional. Essa diversificação se une aos programas educacionais de padronização curricular e avaliações de larga escala, em uma lógica privada e mercadológica de ensino e de forma a poder comparar as redes públicas e privadas de escolas. Isto facilita os discursos de ineficiência do servidor público, justifica reformas administrativas e previdenciárias, favorece a terceirização e a privatização dos serviços públicos, desarticula as redes de proteção e serviços sociais e desmonta as conquistas históricas da classe trabalhadora.

Os trabalhos apontam que a militarização das escolas públicas resulta da culpabilização de gestores, docentes e estudantes pela má qualidade da educação pública, promovendo a fragmentação da rede pública de ensino municipal e estadual, desarticulando o processo escolar de ensino-aprendizagem, dividindo e subordinando a dimensão pedagógica à disciplinar e possibilitando o controle e fiscalização do território, do tempo e do currículo escolar pelos militares. Na escola, a militarização faz a gestão escolar passar dos docentes para os militares, a coordenação pedagógica fica dividida entre o pedagógico e o disciplinar, inviabiliza a existência e a prática dos órgãos colegiados da gestão democrática, torna o projeto político-pedagógico subordinado ao regimento escolar, promove mudanças curriculares, interfere na organização, no comportamento, no vestuários e na estética corporal de estudantes e docentes, além de prejudicar a liberdade de cátedra e a organização das categorias profissionais dos trabalhadores em educação.

Portanto, a militarização das escolas públicas acaba por dividir os processos de planejamento e execução da política educacional e de ensino-aprendizagem, engessando as escolas que perdem suas autonomias, a participação e o pluralismo, alienando gestores, docentes e demais profissionais da educação da produção e difusão do conhecimento escolar. Nos textos foram identificadas as contradições dialéticas entre os processos de ensino-aprendizagem críticos, meritocráticos, a perspectiva cidadã e formação para o produtivismo e o consumo.

Por fim, destacamos um item que nos chamou a atenção para as reflexões posteriores, foi o seguinte questionamento feito por Mendonça (2019): se a instituição policial não é

eficiente na segurança pública da comunidade e, por isto, ela tem altos índices de criminalidade exposta nos discursos que justificam a militarização das escolas, por que seus policiais seriam eficientes na disciplina interna da escola e nos processos de ensino-aprendizagem, os quais eles não possuem formação para atuação?

2.2.3 Subjetividade, interseccionalidade e violências.

Os dados sócio-históricos expostos anteriormente nos evidenciaram que a subjetividade da sociedade brasileira passou por mudanças profunda após a invasão e colonização portuguesa, durante a ordem social colonial-escravista. Isto ocorreu, principalmente, com a promoção de catequização e educação ofertada por religiosos cristãos, sob o comando do Pontífice e do Rei de Portugal. Este processo buscou modificar as subjetividades dos povos originários, dos escravos sequestrados em outros continentes e, eventualmente, de trabalhadores que imigrasse para o território brasileiro para torná-los uma força de trabalho passível e que atendesse eficientemente as demandas da relação de produção estabelecida para a colônia.

Essa subjugação gerou violências advindas da colonização, dominação e exploração destes grupos sociais e a continuidade ininterrupta deste arranjo de poder classista estruturaram historicamente as relações sociais e as instituições que se constituíram a partir do Brasil colônia. Todavia, o desenvolvimento econômico baseado na escravatura, no setor primário exportador e nas relações patriarcais, patrimonialistas e coronelistas expandiram a dominação, subordinação e exploração também sobre as mulheres. Assim, as identidades sociais oriundas de classe, raça-etnia, gênero e sexualidade se tornaram os eixos principais do poder, dominação, exploração, opressão e intimidação no capitalismo brasileiro. Portanto, para entender as situações de subordinação e as violências faz-se necessário observar como essas identidades se sobrepõem e se compõem, interseccionalmente (CRENSHAW, 2002).

No militarismo, a formação da subjetividade por meio da ordem unida, hierarquia, autoridade e disciplina são os princípios da atuação da força de trabalho militar, dado explicitado por esta pesquisa. Como vimos na parte sócio-histórica, o militarismo é instalado no Brasil como um instrumento de manutenção da ordem social, controle e coerção da força de trabalho, proteção da propriedade privada e das vidas e defesa e expansão territorial. Assim, o militarismo brasileiro forma as subjetividades com vistas a constituir sua força de trabalho para atuar para a continuidade e ampliação do arranjo de poder do capitalismo brasileiro, tendo, ao longo da história, momentos de sublevação rapidamente controlada e com atuação, por meio de golpes, na direção do Estado.

Para entender melhor este contexto sócio-histórico, vamos recorrer a autores que podem ampliar nosso entendimento acerca das categorias subjetividades, interseccionalidade e violências para, posteriormente, apreendermos o estado do conhecimento dessas categorias junto ao fenômeno da militarização das escolas.

Neste sentido, os pressupostos trabalhados nesta pesquisa nos demonstram que a condição humana, diferente dos demais animais, surge pela sua capacidade cognoscente iniciada na categoria fundante do trabalho, por meio do qual desenvolvemos nossa subjetividade. Essa diferenciação dos demais animais ocorre mediante a ação humana na natureza para superação de dificuldades e para a satisfação de necessidades, com o acúmulo de sabedoria e seu repasse aos pares e às gerações sucessoras, formando o capital cultural. Então, este enriquecimento cultural ocorre na interação humana com os elementos do seu território, biótico e abióticos, incluindo os outros humanos ou, sinteticamente, na sua territorialidade (LEONTIEV, 2004).

As interações com os demais humanos são conhecidas como intersubjetividades ou trocas intrapsíquicas (SAVIANI, 2003). Assim, a subjetividade e a intersubjetividade formam um movimento dialético, ambos compostos por múltiplas e infinitas combinações de determinantes. O capitalismo interfere nessa dinâmica pela divisão social do trabalho e pela fragmentação do processo produtivo. Na produção capitalista, industrial, há a compartimentação entre o pensar e o agir e entre as diversas formas de agir, alienando o sujeito da ideação, do conhecimento e participação em todo processo produtivo, assim como do reconhecimento dos produtos do seu trabalho (LEONTIEV, 2004).

A divisão da produção capitalista em etapas com diferentes sujeitos e a cadeia produtiva também alienam o sujeito da interação com os demais sujeitos presente no trabalho capitalista. Além disto, a venda da força de trabalho surge como uma forma capitalista que torna os sujeitos trabalhadores competidores, rebaixando o custo e ampliando o lucro, isto contribui igualmente para o trabalho alienado ou estranhado, assim como para a constituição do individualismo, oposto a natureza gregária do animal humano. Portanto, o trabalho alienado fragmenta e desassocia momentos importantes da formação humana e reduz o potencial da intersubjetividade, rebaixando a constituição da subjetividade dos sujeitos vendedores da força de trabalho.

Por outro lado, o capitalismo faz produtos com feições humanas e capacidade pseudorracional, criando o fetichismo da mercadoria (SAVIANI, 2003). Desconectado o ser do produto do seu trabalho, o ser humano é conduzido, muitas vezes, a reconhecer na mercadoria vida própria, criando relações artificiais, imagéticas e idealizadas que atuam na constituição da

sua subjetividade, tornando os produtos determinantes e que carregam a ideologia dos donos dos meios de produção e dos meios informacionais.

Este breve panorama da relação entre as categorias trabalho, subjetividade e intersubjetividade nos indica que a relação entre o trabalho, dinheiro e mercantilização no capitalismo atrofia a capacidade humana, desumaniza as relações e cria entes artificiais que busca conduzir o pensamento, interesse e sentimento dos sujeitos. Isto afeta a consciência do processo produtivo e a aptidão humana, especialmente da classe trabalhadora, em entender e satisfazer as próprias necessidades, desarticulando a competência coletiva em defender seus interesses, em buscar a manutenção da vida e em mediar as condições morais e éticas das relações sociais. Essa competência coletiva se expressa por meio da consciência social. Essa consciência é o prisma de significações, conhecimentos e representações elaboradas social e historicamente e que compõem o conteúdo ideológico geral (LEONTIEV, 2004).

Neste sentido, Rolnik (1997) nos chama a atenção para a importância do capital cultural para a subjetividade e suas dinâmicas de constituição e que essas dinâmicas produzem um processo constante de formação e dissolução, especialmente em algumas categorias profissionais, como os artistas. Então, a perspectiva estática de identidade é a antítese da constituição real das subjetividades e das intersubjetividades. Todavia, a interferência ideológica que o fetichismo da mercadoria e que os aparelhos ideológicos fazem na subjetividade atua no sentido dessa perspectiva estática, criando padrões e símbolos, tais como expresso na frase felizes para sempre das narrativas estadunidense.

Este fetiche, miragem, desenvolve necessidades induzidas e baseadas em situações de harmonia, lineares, em desacordo com a dinâmica dialética, conflituosa, da sociedade humana. Isto nos parece aprofundar quando é vendida a perspectiva estática, harmônicas em paralelo a intensa demonstração da realidade conflituosa, caótica. Essa condução binária possibilita que as opiniões sejam dirigidas para soluções advindas dos interesses da classe que possui a hegemonia, a direção do Estado e da comunicação de massa.

Assim, cabe destacar o papel das mídias de comunicação de massa e das instituições escolares na formação das subjetividades. O atual estágio de desenvolvimento da sociabilidade capitalista nos apresenta diversos sistemas abertos e interconectados de informações, com grande nível de complexidade, que extrapola as fronteiras territoriais, as barreiras linguísticas e com um imediatismo jamais visto na história humana. As informações são veiculadas por mídias ou sistemas comunicacionais tradicionais, tais como: jornais, revistas, livros, rádio, televisão, cinema, mas também por: blogs, sites, plataformas de redes sociais *online*, entre outros. Sendo os meios tradicionais também replicados pela internet, com grande acesso e

divulgação massiva realizada por algoritmos, em uma sequência de raciocínios, instruções ou operações matemáticas que mapeiam o perfil e preferências dos sujeitos e os direcionam para sites e publicações específicas.

Este ambiente virtual potencializa e diversifica as formas de circulação da informação, mas isto está condicionado ao acesso às tecnologias e ao domínio deste universo conduzido por meio de algoritmos. Portanto, ao tempo em que temos informações em tempo real e por comunicadores diversos, o acesso é limitado às oportunidades tecnológicas e a informação é direcionada e controlada por algoritmos, assim como pode ser limitada ou ampliada seu alcance por estes mesmos algoritmos que estão sob comando dos donos da produção comunicacional virtual, *online*. Com isto, o mercado informacional nas mídias amplia sua capacidade produtiva, gera maior lucratividade, domina com maior eficiência o conteúdo veiculado, direciona o consumo da informação e influência com mais eficácia a constituição das subjetividades.

No caso das instituições escolares, fixas na materialidade, essas foram constituídas a partir de um conjunto de símbolos e códigos que as coloca em condições análogas às instituições industriais. A estética visual, a divisão temporal, a setorização e a hierarquia trazem consigo um currículo e uma didática que impõem às crianças, desde a educação infantil em creches até os adolescentes e jovens, uma formação de subjetividades para as relações de produção, limitando os tempos e espaços das relações sociais mais amplas, das trocas culturais e da constituição de novos conhecimentos. Essa formação para as relações de produção se amplia, se naturaliza e se torna mais controlável por meio dos currículos únicos, da precarização do trabalho docente, das avaliações de larga escala, das técnicas gerencialistas, entre outros.

Contudo, estudantes chegam no território escolar com capitais culturais diversos, adeptos a várias expressões culturais e com práticas sociais constituídas em seus territórios. Essas características plurais, principalmente nas escolas públicas, tornam difíceis de serem completamente dominadas e homogeneizadas. Estes sujeitos são diferentes até mesmo das características idealizadas na formação inicial para a docência, então, há um conflito entre o idealizado e o real, entre estudantes empíricos e estudantes concretos (SAVIANI, 2003). Este conflito é transposto para a materialidade das relações sociais desenvolvidas no território escolar, ampliando a diversidade e intensidade dos conflitos produzidos e reproduzidos na escola.

Neste sentido, Ozella e Aguiar (2008) tem como fundamento que cada ser humano é único, singular e histórico, sendo constituído continuamente na relação dialética entre os elementos sociais e histórico da singularidade e da coletividade. Cabe destacar que os elementos biológicos ou fisiológicos do ser humano não atuam diretamente na constituição das

subjetividades, as mudanças corporais e hormonais das diversas fases da vida humana são marcas avultadas pela sociedade. Assim sendo, a infância, a adolescência e a juventude se formam e sofrem com a reprodução da ideologia dominante que busca generalizar essas fases, no caso da ideologia capitalista, com concepções naturalizantes. Essas concepções camuflam as contradições e desigualdades sociais capitalistas, usando a suposta natureza humana, o individualismo e a meritocracia para justificar fracassos e se opor a falta de oportunidades e de condições para o pleno desenvolvimento humano e o exercício dos direitos, isto compõem os constrangimentos e as violências estruturais impostas às juventudes.

Para a reprodução da ideologia dominante e a mistificação das desigualdades sociais, somos levados a crer que as juventudes são apenas um tipo de juventude, concebida ideologicamente como uma fase de crises, natural e universalmente instável, desequilibrada e conflituosa. De uma forma geral, adolescentes e jovens também reproduzem essa concepção, geralmente, a imputando aos outros jovens (OZELLA; AGUIAR, 2008). Adicionalmente, as identidades sociais presentes também nas juventudes aprofundam essa patologização, quando se trata principalmente da juventude negra e de sujeitos oriundos de territórios periféricos são acrescidos sentidos de risco e violência à essa fase da vida humana (DAYRELL, 2007). As mulheres e transexuais jovens se constituem mediante um risco constante da violência sexual, advinda do sistema patriarcal, e que as caracterizam como frágeis, com maior inconstância psicológica e subordinadas à figura masculina e à instituição familiar.

Talvez, as raízes dessa concepção de juventude possam ser entendidas a partir das mesmas perspectivas ideológicas que estavam presente no início das instituições acadêmicas e de ensino superior no Brasil, baseadas na supremacia racial, patriarcalismo e elitismo, conforme exposto pelos dados sócio-históricos desta pesquisa. Essa concepção é reproduzida nos territórios e determina as estruturas territoriais das vidas das juventudes, de acordo com a classe, raça-etnia, gênero e sexualidade. Por exemplo, os territórios marcados pela presença da população negra possuem história, tradições e expressões culturais distintas, com registros simbólicos das ancestralidades africanas e afrodescendentes e isto, muitas vezes, conduz o senso comum e a informação midiática a associá-los a territórios perigosos, quando a historicidade pode demonstrar que são territórios de resistências (SOUZA, 2011).

Estes territórios de resistência são, na maioria das vezes, marcados pela precariedade estrutural, das condições de vida e pela recorrência de múltiplas violências, fato que aprofunda as desigualdades sociais, reduzindo ainda mais o desenvolvimento humano e o exercício dos direitos, conforme explicitado por Corrêa *et al* (2021). Estes processos interseccionais nos demonstram que as marcas e estéticas corporais figuram também como territórios em disputa,

um território singular, mas igualmente com história, ancestralidade, memória e resistência. Portanto, os territórios geográficos e corporais marcados por diversas violências, entendendo a categoria violência como toda forma de uso da força e do poder para imposição, dominação e coerção física, psicológica, simbólica, entre outras, fora do consentimento voluntário, consciente (BOURDIEU, 2021).

Estas reflexões iniciais, ancoradas em autores de grande relevância nos temas, balizará a discussão que se segue, baseada em 19 trabalhos científicos oriundos da nossa pesquisa do estado do conhecimento. Estes trabalhos científicos abordaram a militarização das escolas por meio das macro categorias subjetividade, interseccionalidade e violências. Com isto, o presente texto, junto com os dois anteriores, nos ajudará a responder a seguinte questão: como se constitui a relação entre o militarismo, a educação escolar e o território? Tendo como objetivo compreender as relações existentes entre o militarismo, a educação escolar e a formação do território.

Ribeiro e Rubini (2019) dissertam sobre a aceitação social das escolas militarizadas no Amapá, para isto fazem uma pesquisa bibliográfica, em jornais disponíveis no ambiente virtual e empírica, com observações, conversas informais e entrevistas. O artigo destaca que a aceitação do projeto de militarização das escolas públicas civis é impulsionada pela percepção das pessoas do aumento da violência, também na crença nos militares, no método militar e por uma demanda por educação moral dos jovens. Segundo o autor e a autora, a militarização reaviva a teoria pedagógica positivista, com rituais disciplinadores e corretivos, inclusive pela educação corporal, se fundamentando na meritocracia e no individualismo. Concluem que essa educação bancária amplia o neoconservadorismo na sociedade brasileira.

Ainda sobre a consciência social, Insfran *et al* (2020) refletem acerca da militarização das escolas públicas, analisando o conteúdo de 126 comentários feitos em notícias sobre o fenômeno da militarização. As autoras e os autores partem da perspectiva de que a militarização é legitimada pelo medo que a sociedade possui do outro, falta de alteridade, e de que este projeto impacta o desenvolvimento das subjetividades de sujeitos que são históricos, sociais e interseccionais. Concluem que os métodos coercitivos e a reprodução do conhecimento de maneira unidimensional são as bases do processo educacional militarizado.

No tocante aos significados e sentidos da comunidade escolar, Ferreira (2018b) analisa as concepções presente nos discursos de vários segmentos da comunidade escolar e do comando de ensino da Polícia Militar de Goiás, como resultado da pesquisa de mestrado. A autora identifica o desejo dos governantes em retirar os docentes das gestões das escolas como forma de diminuir o poder político reivindicatório dessa categoria profissional. O artigo é concluído

chamando a atenção para a concepção de bom estudante presente na subjetividade de todos os segmentos estudados, conectada às normas e regras escolares, para o temor dos entrevistados de serem perseguidos por participarem da pesquisa e para a continuidade dos questionamentos à militarização por estudantes e docentes.

Alves e Ferreira (2020) examinam o processo de militarização de um colégio estadual de Goiás, iniciado em 2015, por intermédio de documentos e aplicação de questionários aos estudantes, seus familiares e docentes. O artigo é iniciado destacando as rápidas mudanças na escola após a militarização, com obras de infraestrutura, aquisição de mobiliário e de internet, fato gerador de grande impacto nos significados, sentidos e opiniões positivas da comunidade escolar. Entre os achados da pesquisa está a agilidade dos órgãos públicos em melhorar as condições de ensino-aprendizagem na unidade militarizadas, diferente das demais escolas não militarizadas, e na cobrança de contribuição voluntária, fato que atinge os princípios constitucionais da gratuidade e igualdade na escola pública e indica uma forma de privatização da educação pública e exclusão de parcelas da sociedade com menor poder aquisitivo do direito educacional.

Outras consequências da militarização apontadas no artigo são: o controle e disciplina impostos à estudantes, docentes e demais profissionais da educação, de forma mais impactante sobre os corpos e a estética visual das pessoas com identidade de gênero feminino; o ataque aos direitos políticos de estudantes e profissionais da educação ao haver a orientação, por parte das escolas, para a não participação em atividades classistas, partidários e de movimentos sociais reivindicatórios, pois os que não atendem se sentem compelidos a se retirarem da escola; e a mudança na relação entre familiares de estudantes e a escola, os constringendo e amedrontando com a possibilidade da perda da vaga se não atenderem os pedidos da escola. Todavia, os questionários indicaram que os familiares de estudantes estão satisfeitos com a militarização por valorizarem o ensino disciplinar, o patriotismo, a oferta de boas amizades na escola para os estudantes e a segurança.

Sauer e Saraiva (2019) investigam as razões da escolha de escolas disciplinares e militarizadas por familiares de estudantes por meio de entrevistas. As autoras têm como resultado da primeira etapa da pesquisa a evidência de que os familiares acreditam que a disciplina é essencial para o sucesso no vestibular, esclarecendo que este segmento da comunidade escolar entende que passar no vestibular não é resultado apenas do ensino de conteúdos escolares e, na segunda etapa, elas percebem que a organização disciplinar impacta também as famílias e o futuro dos estudantes. Contudo, o princípio disciplinar dessas escolas também distancia os estudantes da sociabilidade em territórios exógenos à escola. Este fato

aparece nas entrevistas com as mães de estudantes como intencional e apoiado pelas famílias, em uma espécie de medo dos outros.

Contudo, o artigo apresenta que a dinâmica atual da venda da força de trabalho demanda trabalhadores flexíveis, colaborativos e com aceitação da pluralidade. Portanto, essa dinâmica do capitalismo contemporâneo cria uma contradição com os princípios, a forma e o conteúdo da escola militarizado que ajuda no vestibular e tem bons resultados nas avaliações de larga escala, mas pode comprometer a capacidade de adaptação de futuros trabalhadores no sistema produtivo contemporâneo. As autoras concluem que a demanda pela escola disciplinadora e conservadora surge mediante o medo com a modernidade fluida e com a perspectiva do vestibular, mas que isto pode estar gerando sofrimento nos estudantes.

Buscando entender como discursos de violência se constituem e manifestam na militarização das escolas pública, Miguel (2019) faz análise de discurso do resultado de entrevistas com profissionais da educação atuantes nas escolas públicas do Distrito Federal, com o aporte teórico da psicanálise. A autora chama a atenção para as falas de cunho autoritário do Presidente da República Jair Bolsonaro e do Governado do Distrito Federal Ibaneis Rocha no evento de implantação do projeto de militarização das escolas públicas no capital federal e ressalta também a plataforma eleitoral de 2018, do atual presidente, no tocante a agenda de ataques a chamada ideologia de gênero, termo criado no meio neoconservador para se referir aos conhecimentos advindos dos estudos de gênero, e de fortalecimento do movimento conhecido como Escola Sem Partido. Essa postura e plataforma eleitoral, segundo o texto, é executada com o tratamento disciplinador, punitivistas e moralista do regime militar implementado nas escolas do DF. A monografia enfatiza que a lógica conservadora e autoritária é secular no Brasil, esclarece que a autora teve dificuldade em realizar a pesquisa devido ao medo que profissionais da educação que atuam na escola militarizada têm de serem perseguidos e punidos e conclui que a militarização das escolas causa impactos sociais e clínicos.

Honorato (2020b) apresenta pesquisa documental, bibliográfico e com a aplicação de questionários aos gestores do Colégio Militar Tiradentes da Polícia Militar de Alagoas, localizado em Maceió. O autor inicia a conclusão do artigo argumentando que o problema da militarização em Goiás, caso de maior evidência, foi a imposição do projeto e que os bons resultados nas avaliações de larga escala e índices educacionais independem da militarização, mas de uma atuação firme e prioritária dos órgãos públicos, assim como da participação da comunidade escolar. O artigo refuta as críticas às escolas militarizadas, as denominando de retóricas vazias e indica que, no colégio militar estudado, os policiais não usam armas dentro da escola, que não é cobrada nenhuma mensalidade e não fica em território de risco social. Isto,

apesar de ser usado no artigo como argumento favorável a militarização em Maceió, reforça as contradições referente ao uso de armas nos colégios e a escolha por escolas em territórios periféricos apresentadas em outras pesquisas. O autor conclui com a defesa da militarização com vistas a preparar jovens como cidadãos éticos para a atuação profissional, coadunando, de certa forma, com a suposição ou tese da nossa pesquisa.

Gonçalves e Da Silva Cardoso (2020) refletem sobre a militarização das escolas públicas em Boa Vista/RR e Rorainópolis/RR, mediante pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários em docentes e gestores para analisarem as concepções acerca da escola militarizada e suas implicações para a educação pública. As autoras constataram a aceitação unanime do projeto de militarização, a dificuldade dos profissionais da educação em compreenderem os impactos disto na valorização profissional deles e que docentes valorizam o princípio disciplinar na sua prática pedagógica. As autoras dessa pesquisa nos chamam a atenção para o fato do disciplinamento ser uma postura didática que docentes já adotavam antes da militarização e que este projeto acaba por ajudar nisto.

Com o objetivo de conhecer as compreensões de docentes sobre violência e militarização escolar em Taubaté/SP, Cabral (2018) realiza uma pesquisa com o uso da história oral. A dissertação inicia a conclusão contextualizando o momento da pesquisa em meio a polarização ideológica e força política do conservadorismo. O autor identifica o fenômeno como oriundo da violência na sociedade, na escola e da culpabilização de estudantes e seus familiares que vivem em meio a problemas sociais estruturais. Mas, o texto defende que o real objetivo da militarização é a implementação da agenda social do neoliberalismo que utiliza a militarização das escolas públicas como forma de diminuir a presença do Estado com políticas sociais, as terceirizando e privatizando. Além disso, a dissertação argumenta que a militarização é uma proposta antidemocrática que produz o controle das mentes de estudantes, com influência da ideologia advinda da ditadura militar e da ideologia militarista estadunidenses difundida globalmente após o ataque ao World Trade Center. O texto é concluído apresentando que os significados e sentidos de docentes sobre violência na sociedade, na escola e militarização escolar são controversas, sem consenso e indica ainda que as estruturas desiguais geradas pela militarização resultam em resultados de aprendizagens desiguais

Da Silva Rêses e De Paulo (2019) também buscam entender a posição de docentes acerca da gestão militarizada das escolas por meio de questionários aplicados em 12 professores e professoras do colégio estadual militarizado em Valparaíso de Goiás/GO. Os autores destacam a contradição entre o princípio constitucional da gestão democrática e o projeto de militarização das escolas públicas, definindo o projeto democrático como aquele que promove

ações com a participação e autonomia, assim como assinala que a militarização ocorre em territórios periféricos. O artigo aponta que as escolas militarizadas surgem a partir da visão de que a sociedade precisa de uma cura para o fim da criminalidade com a exclusão de indivíduos supostamente fadados a este comportamento, mas que este projeto objetiva, na realidade, manter a ordem neoliberal fazendo uso da luta de classe com a repressão aos filhos da classe trabalhadora em suas escolas. Realçam, ainda, a divergência entre o objetivo da instituição militar e da formação dos militares com a função social da escola; as violências e discriminações que os trabalhadores militares sofrem nos quartéis; e que os docentes apoiam a militarização, enfatizando a hierarquia, a disciplina e o controle de posturas e comportamentos dos estudantes.

Também investigando os posicionamentos de docentes sobre a militarização e a violência escolar, Barrozo e Da Silva Dias (2019) entrevistaram duas professoras de geografia de uma escola militarizada em Boa Vista/RR. O artigo demonstrou que a militarização ocorre em escolas localizadas em territórios periféricos de Boa Vista, tendo como proposta assegurar a ordem e a disciplina nas escolas. Os autores questionam os custos sociais da militarização e o impacto da homogeneização causado pelo projeto em uma comunidade diversa socialmente e rica culturalmente. Eles frisam que os docentes de geografia promovem ensino-aprendizagem crítico e concluem que o projeto da militarização das escolas tenta resolver os problemas da violência com um passe de mágica e sustentam que docentes de geografia precisam revelar a geografia que trabalham nas salas de aula dessas escolas.

Em outro trabalho dos mesmos autores, Barrozo e Da Silva Dias (2020) continuam a pesquisa anterior buscando esclarecer o posicionamento de docentes de geografia atuantes em escolas militarizadas de Boa Vista/RR frente a militarização das escolas, os conteúdos de geografia nessas escolas e a violência escolar. O artigo é concluído mostrando que há posicionamentos divergentes, a favor e contra ao projeto de militarização, mas os entrevistados concordam que a violência escolar deve ser combatida. Os docentes concordam também que a homofobia deve ser trabalhada para acabar, entretanto, divergem quanto a forma de abordagem. Outro fato relevante é que, mesmo não havendo uma gestão dos militares sobre o conteúdo escolar, os docentes entrevistados se disseram intimidados na escolha de conteúdos e abordagens que possam desagradar os militares.

Tendo como macro categoria gênero e sexualidade, Mota (2020) faz uma análise documental dos projetos pedagógicos de 2013, 2016 e 2019 das quatro primeiras escolas militarizadas no DF em três aspectos: comportamental; pedagógico; e gestão e participação. O trabalho de conclusão de curso chamou nossa atenção para a dificuldade em acessar os projetos

pedagógicos das escolas. Após acessados, o autor observa que estes projetos têm as marcas das políticas em vigor, passando pelo Brasil sem homofobia em 2013, o Plano Distrital de Educação em 2016 e a gestão compartilhada, referente a militarização, em 2019. O texto é concluído assinalando que a militarização provoca impactos significativos nos direitos e inclusão de estudantes, destacando que este projeto leva ao disciplinamento, controle e dominação dos comportamentos e dos corpos dos estudantes, concretizando, assim, o projeto Escola Sem Partido. Além disso, o trabalho aponta a desprofissionalização de quem foi levado para atuar nas escolas militarizadas, que são militares sem formação pedagógica e conhecimento educacional e com uma falsa neutralidade das suas ações políticas.

Ramos (2020) busca entender o racismo institucional correlacionado a militarização das escolas em territórios periféricos do Distrito Federal, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica. A autora indica contradições entre a militarização e a valorização das histórias, ancestralidades, lutas e identidades dos estudantes e sugere que o enfrentamento ao racismo passa por maior envolvimento e formação continuada dos profissionais da educação. O trabalho de conclusão de curso finaliza demonstrando que a imposição da militarização compromete a liberdade de expressão, o pleno desenvolvimento humano e a socialização juvenil.

A fim de refletir acerca da macro categoria disciplina presente em escolas militarizadas do estado de Goiás, Cruz e Ribeiro (2015) escrevem um artigo, com base bibliográfica em autores como Foucault e Gloria Anzaldúa, analisando o regimento disciplinar dessas escolas. As autoras questionam a militarização como melhor caminho para melhorar a educação e a segurança nas escolas, comparando as escolas militarizadas, alegoricamente, com o ato de engaiolar águias mediante um sistema de disciplinamento.

Paro e Ferreira (2017) refletem sobre a violência no contexto das escolas militarizadas, utilizando Bourdieu, Foucault e Adorno como seus aportes teóricos. A autora e o autor entendem que o crescimento da violência na sociedade e, como reflexo, na escola, principalmente em territórios periféricos, levou a educação a ser tratada como questão de segurança pública, criando uma pedagogia militarizada que combate a violência física, mas que gera outras formas de violência e desenvolve uma educação repressora e dominadora que educa estudantes para se submeterem aos seus opressores. Essa pedagogia oculta as singularidades e proíbe comportamentos por meio de métodos coercitivos e como forma de poder, o que leva a condutas disciplinares e normatização dos indivíduos. Estes métodos coercitivos têm como princípios a disciplina, hierarquia, punição, sentimento de pertencimento a um grupo, ordem e a figura do líder forte e temido, o militar, e essas características são análogas às das sociedades fascistas italiana e alemã da década de 1940, além de ser um método utilizado nos campos de

concentração da Segunda Guerra Mundial. Essas comparações foram feitas baseadas nos autores dos aportes teóricos. A autora e o autor concluem que a militarização pode ser considerada uma ação emergencial frente a violência e a incapacidade das famílias e dos docentes em cumprirem seus papéis, apesar da repressão no ambiente escolar e do aniquilamento do senso crítico dos estudantes.

De Faria (2017) discute a violência simbólica e de fato no entorno e no interior da escola com ênfase no projeto de militarização das escolas, a partir da visita do autor ao Complexo histórico, cultural e religioso Pateo do Collégio, em São Paulo/SP. O artigo declara que o projeto de militarização não é a solução para o problema da violência, mas que a ascendência da violência passa pelo abandono da escola pelo Estado e pela falta de ações sociais. O autor entende que a escola não é apenas um instrumento de reprodução ideológica, mas também reproduz a própria sociedade. Essa reprodução inicia com os jesuítas, passando pela escola implementada pelos republicanos até os dias atuais, mas sem a insegurança presente atualmente. A violência na juventude é marcada por símbolos da sua dominação, pela desestruturação familiar, urbanização acelerada, favelização e outros fatores. O artigo é concluído indicando a necessidade de mais pesquisas sobre violência na atualidade e que a solução para a violência na escola deve ser permeada por ampla discussão na sociedade, sem a necessidade de impor regimes militares nas escolas ou de voltar à vigilância e punição da educação jesuítica.

Brisola e Ribeiro (2019) abordam a violência como resultado da sociabilidade capitalista e que este sistema social apresenta como resposta a militarização das escolas. A autora e o autor lembram que a violência é um fenômeno muito polêmico e que cresce nos momentos de crise do capital com impacto na questão social. A resposta ao aumento da violência na presente crise do capital tem como solução proposta pelo Estado burguês um projeto antidemocrático, conservador, neoliberal e que visa o controle e a pacificação das mentes de crianças e adolescentes. O artigo defende como saída para a violência na escola uma ampla discussão envolvendo familiares, estudantes, docentes e gestores na busca de alternativas educacionais libertadoras e democráticas.

Por fim, Grazinoli Garrido e Leal-Filpo (2018) problematizam a militarização nas escolas por meio de revisão bibliográfica, informações de matérias jornalísticas e pesquisa empírica no município de Petrópolis/RJ. Os autores reconhecem a necessidade de medidas contra a crescente violência que adentra a escola e que a militarização surge como uma resposta a isto. Mas, o artigo afirma que a escola ocupa um papel de mediação das violências diferente do que vem pelas práticas militares e de ordem unida, questionável de várias perspectivas.

Diante disto, os autores indicam que a violência escolar precisa ser enfrentada mediante princípios democráticos, com a participação e a inclusão da diversidade da sociedade brasileira.

Ao analisarmos os 19 trabalhos científicos que estudaram a militarização das escolas públicas por meio das macro categorias subjetividade, interseccionalidade e violências, identificamos que os significados e sentidos da comunidade escolar sobre o aumento da violência contribui para a aceitação do projeto da militarização e que a militarização impacta na constituição das subjetividades dos trabalhadores da educação, estudantes e seus familiares, ultrapassando os muros da escola.

A constituição dos significados e sentidos dos sujeitos acerca do aumento da violência estão presentes tanto no âmbito geral da sociedade quanto ligadas ao território escolar, reforçando a perspectiva da compreensão da escola como um espaço que reproduz as práticas sociais presentes nos territórios da comunidade escolar. Neste sentido, o fenômeno da violência gera o sentimento do medo e insegurança em um espiral de crescimento dos sentimentos com a ininterrupta ação das mídias de destacar os casos de violência física presente no cotidiano, sem uma abordagem das suas múltiplas dimensões de causas, formas, efeitos e soluções. Isto nos parece provocar um senso comum com um prisma de representações com impacto nas opiniões acerca dos outros sujeitos, da juventude e do território, logo, atingindo também todos os elementos territoriais. Fato que ocasiona a falta de alteridade, o medo do outro, a apartação social com convivências restritas a bolhas de pequenos grupos sociais criados na escola e na igreja que por sua vez são reforçados pelo modo de vida alienado, oriundo da forma de produção capitalista. Essa situação favorece a atuação destes aparelhos ideológicos e das suas lideranças na constituição das subjetividades, homogeneizando as opiniões.

Os trabalhos científicos apontaram para outro elemento importante para nossa compreensão do fenômeno que estudamos, a crença popular na instituição militar como promotora da paz social pelo uso da força, uso legítimo da coerção. Essa crença carrega consigo a aplicação dos princípios militares, disciplina, hierarquia, autoridade e ordem unida, nas escolas como métodos educacionais corretivos e formadores. Nessa perspectiva, o método educacional utilizado nas escolas militarizadas se aproxima da pedagogia positivista, mas suas características educacionais intrínsecas nos parecem que apontam para uma pedagogia militarizada. Essa pedagogia, talvez, presente nas escolas de formação militar passa, no atual cenário socioeconômico, a ser utilizada como um instrumento de ação territorial militar. Assim, as instituições militares federais e estaduais são convocadas por gestores federal, estaduais e municipais a intervirem em alguns territórios utilizando como tática para o controle social a pedagogia militarizada, ampliando a atividade ostensiva para dentro dos territórios escolares.

Os autores e as autoras nos indicaram que essa convocação dos militares ocorre em um contexto de embates ideológicos, com a prevalência e o crescimento da ideologia neoconservadora. Isto se relaciona com a agenda neoliberal de manutenção dessa ordem social que vem ampliando a concentração da riqueza, aumento da mais valia, retirada e fragilização dos direitos sociais, privatizações e terceirizações dos serviços estatais e o controle social. Implicando no reforço de códigos e símbolos neoconservadores que constituem os significados, sentidos e opiniões da classe trabalhadora, para a reprodução de comportamentos e preferências neste mesmo sentido, conservadoras. Como alimento simbólico para essas preferências, é ofertado um cardápio ideológico de projetos baseados em um passado edílico, supostamente sem violência e sem caos, e baseados nas instituições família, igreja e quartel. Assim, o medo, a crença na instituição militar, a agenda neoliberal e as preferências neoconservadoras se unem apresentando às famílias a militarização das escolas públicas como um item deste cardápio. Neste contexto, as pesquisas estudadas relatam que a militarização das escolas acaba por implementar as propostas do movimento Escola Sem Partido.

Como parte deste esforço de interesses convergentes, os gestores federal, estaduais e municipais optantes pelo projeto da militarização atuam com aportes financeiros e a melhoria das condições estruturais, materiais, tecnológicas e de pessoal dessas escolas. Os resultados se tornam aparente, objetificado, de forma que as subjetividades e a consciência social reconhecem as melhorias e ampliam o apoio ao projeto que seus filhos e filhas estão inseridos. Isto demonstra a capacidade e a agilidade da burocracia estatal, assim como a existência de recursos públicos para a educação, nos indicando que a ampliação do direito à educação com qualidade referenciada nas aprendizagens e nas comunidades podem ser alcançadas rapidamente com a vontade política da direção do Estado. No entanto, o fato de haver melhorias perceptíveis nas escolas militarizadas em detrimento das demais não militarizadas ocasiona, de imediato, a ampliação das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Com a cobrança de taxas pelas escolas públicas militarizadas, essa desigualdade educacional e das aprendizagens se acentua junto aos estudantes em condições socioeconômicas mais vulneráveis. Ampliando ainda mais as desigualdades junto ao controle e homogeneização dos corpos das juventudes negras, de mulheres, transexuais e periféricas e das expressões culturais expostos neles. O impacto da exclusão destes jovens do ambiente escolar e a negação do direito à educação atuam na constituição das suas subjetividades e da consciência social determinando sua posição como força de trabalho precarizada, sua autoestima, criminalização, adoecimento psíquico e extermínio pelas forças policiais do Estado e pelas organizações criminosas, conforme dados da nossa pesquisa sócio-histórica.

Apesar dos trabalhos científicos que compõem nossa pesquisa sobre o estado do conhecimento não terem identificado evidências da intervenção direta dos militares nas práticas docente, ficou demonstrado em relatos de vários trabalhos que há o sentimento de medo nos docentes referente a possibilidade de desagradar os militares e terem alguma retaliação no que se refere a escolha do conteúdo e a forma de abordagem didática em certos temas, assim como na sua participação nas pesquisas expostas. Este medo foi também relatado por pesquisas realizadas junto aos familiares de estudantes no tocante a descumprirem ou questionarem alguma regra da escola militarizada. No caso de Goiás, tivemos a indicação de que a militarização das gestões das escolas públicas está relacionada também com o esvaziamento do poder docente no território escolar e da sua capacidade organizativa e reivindicatória. Um dos trabalhos nos apontou para a situação no qual estudantes e profissionais da educação são compelidos a se retirarem da escola por terem negado seus direitos políticos, o que reforça a criminalização dos sindicatos, dos movimentos sociais e da luta da classe trabalhadora, gerando no território da escola militarizada um conteúdo escolar ideológico a favor da hegemonia dominante e da ordem social estabelecida, com consequências possivelmente sociais e psíquicas em toda a comunidade escolar.

O único trabalho que concluiu indicando a militarização das escolas como um bom projeto para o conjunto da sociedade reforçou algumas contradições apontadas por outros autores, o uso de armas de fogo no território escolar, a cobrança de taxas voluntárias, implantação em territórios periféricos. Todavia, o que mais nos chamou a atenção foi a afirmação do pesquisador de que o projeto atua na formação de um tipo específico de força de trabalho, conforme nossa suposição ou tese.

2.3 A MILITARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.

Com o objetivo de realizar maior aproximação do fenômeno da militarização das escolas públicas presente no território do Distrito Federal (DF), aplicamos as técnicas de pesquisa documental baseadas em Gil (1999) e Corsetti (2006). Esta pesquisa foi feita com a descrição e análise das fontes normativas oficiais que instituíram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), de caráter federal, e o projeto Escola de Gestão Compartilhada (EGC), de caráter distrital. Para acessar as fontes normativas, atualizadas, utilizamos o ambiente virtual, acendendo aos sítios oficiais do programa federal e do projeto distrital, do Portal da Legislação do Planalto e do portal do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF (SINJ-DF).

As fontes normativas identificadas, com maior ênfase para o projeto distrital, foram dos seguintes tipos: lei distrital, decreto federal, portarias conjuntas distritais e o manual do aluno. No quadro 6, abaixo, detalhamos as fontes normativas.

Quadro 6 – Conjunto de fontes normativas oficiais

Natureza	Número	Data	Agência	Fonte
Decreto Federal	Nº 10.004	5 de setembro de 2019	Presidência da República (PR)	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).
Portaria Conjunta	Nº 01	31 de janeiro de 2019	Secretarias de Estado de Educação (SEEDF) e de Segurança Pública (SSP)	Institui o projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada (EGC).
Portaria Conjunta	Nº 09	12 de setembro de 2019	Secretarias de Estado de Educação (SEEDF) e de Segurança Pública (SSP)	Revoga a Portaria Conjunta nº 01, amplia o número de escolas no EGC e muda a nomenclatura das escolas nesse projeto para Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal.
Portaria Conjunta	Nº 22	28 de outubro de 2020	Secretarias de Estado de Educação (SEEDF) e de Segurança Pública (SSP)	Revoga a Portaria Conjunta nº 09, amplia o número de Colégios Cívico-Militar do Distrito Federal e insere duas unidades escolares no PECIM.

Manual do Aluno		23 de outubro de 2019	Secretarias de Estado de Educação (SEEDF) e de Segurança Pública (SSP)	Oficializado pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019.
Lei	Nº 4.751	07 de fevereiro de 2012	Secretarias de Estado de Educação (SEEDF) e de Segurança Pública (SSP)	Dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Vargas, 2018.

Conforme indicado na apresentação metodológica do nosso trabalho, utilizamos os seguintes eixos para a análise documental: valores implícitos ou explícitos; objetivos; princípios; relação escola e territórios; a quem se destina; perspectiva de estudantes; papel dos servidores militares; papel dos servidores civis. Os textos que seguem acerca das fontes normativas estão elaborados em duas partes, a descrição da norma e, posteriormente, sua análise, ambas com base nos eixos indicados. Ao final, elaboramos uma tabela com as fontes normativas em vigência para facilitar nossa visualização de todos os dados levantados e em seguida apresentamos texto da análise comparativa. As fontes normativas presentes no texto da análise comparativa são: Lei nº4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012); Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b) Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a); e Manual do Aluno (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Com isto, buscaremos seguir os fios do emaranhado de legislações que envolvem o fenômeno que estudamos a fim de compreender suas particularidades e as relações documentais entre militarismo e a educação escolar no Distrito Federal.

2.3.1 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)

O Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b), institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e, com isto, vira o marco federal que busca unificar e tornar nacional o projeto educacional que vinha sendo implementado, desde 1990 em Mato Grosso, em municípios e estados brasileiros (SANTOS, 2020). O decreto informa que o programa representa uma atuação do governo federal na educação pública com vistas à melhoria da educação básica nas etapas fundamental e médio (BRASIL, 2019b).

O PECIM apresenta nove itens como princípios, destacando sua intencionalidade em promover a educação básica em territórios de vulnerabilidade social, a melhoria do ambiente escolar com vistas às aprendizagens, a articulação entre as esferas federativas, a gestão de excelência, a promoção dos valores humanos e cívicos, a implementação dos modelos dos colégios militares e a igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 2019b). Entretanto, o decreto não explicita os valores militaristas da autoridade, hierarquia e a disciplina, mas, por outro lado, apresenta palavras que nos remetam à gerencialismo, padronização, controle, excelência, indução e modelos.

O objetivo central expresso no decreto é a melhora na qualidade da educação básica, focando no processo educativo e na escola, os objetivos secundários são: fortalecer as escolas que adotarem esse programa, contribuir para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), apoiar aos projetos de militarização das escolas nos estados e municípios, propiciar a sensação de pertencimento dos estudantes no território escolar, melhorar o ambiente de trabalho na escola, integrar a comunidade escolar, ofertar formação humana e cívica, contribuir para a redução dos índices de violência escolar, melhorar a infraestrutura das escolas e reduzindo a evasão, repetência e abandono (BRASIL, 2019b).

Os princípios são: promoção da educação de qualidade, atendimento prioritário das escolas em territórios de vulnerabilidade social, oferta de ambiente escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem, cooperação entre governo federal, estaduais e municipais, gestão de excelência na escola, implementação do modelo dos colégios militares federais, estímulo a boas práticas escolares e igualdade de oportunidades educacionais.

A relação escola e territórios e a perspectiva de estudantes não estão muito claros no Decreto nº 10.004/2019, todavia cabe alguns apontamentos que podem nos indicar elementos que agregam valor à essa descrição e à nossa análise. O decreto reafirma a ação territorial em comunidades classificadas como em situação de vulnerabilidade social, no sentido de fazer uma intervenção no território escolar com vistas à melhoria das aprendizagens. Tal intervenção busca a transposição de um modelo militarista implementado nos colégios militares. Com isto, espera-se que estudantes tenham a percepção de maior conexão com o território e ambiente escolar e que irá contribuir para reduzir a violência no território das escolas. A adesão ao projeto será de forma voluntária dos entes da federação, disponibilidade de militares federais ou estaduais nos territórios e consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar, considerados para tal: estudantes, responsáveis pelos estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação (BRASIL, 2019b).

O capítulo VI do decreto que descrevemos e analisamos posteriormente tem como título “DO PÚBLICO-ALVO” (BRASIL, 2019b), indicando no seu primeiro artigo, ou 13º do decreto, que são alvos os estudantes, gestores e demais profissionais da educação, atuantes em escolas públicas, enfatizando, novamente, sua situação de vulnerabilidade social. O decreto não define a condição de vulnerabilidade, não aponta os indicadores para tal e não a referência em outra normativa.

Quanto à perspectiva de estudantes, o decreto indica que o PECIM se propõe a desenvolver ações que promovam comportamentos, valores e atitudes que traga o pleno desenvolvimento dos estudantes, reservando a eles a participação protagonista no processo de escolha pelo programa como integrantes da comunidade escolar (BRASIL, 2019b).

O programa terá sua execução desenvolvida pelos Ministério da Educação (MEC) com apoio do Ministério da Defesa (MD) e implementação por estes ministérios em colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2019b), nos indicando que o governo pode estar entendendo que há incapacidade no MEC e nos entes federados em executar a política educacional. A atuação dos militares poderá ocorrer nas áreas da gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa, sendo realizada por servidores inativos das Forças Armadas ou servidores ativos e da reserva das forças militares estaduais. Os militares que atuarem no programa não serão considerados profissionais da educação, conforme dispositivo legal que relatamos. A competência pelo fornecimento dos profissionais da educação fica a cargo dos entes federativos (BRASIL, 2019b).

Na análise deste documento legal, nos parece presente o paradigma neoliberal, identificado por meio dos seguintes termos: gerencialismo, padronização, controle, excelência, indução e modelo. Os objetivos expressos no decreto se apresentam adequados às legislações vigentes e próximos aos desejos das categorias de trabalhadores da educação e dos movimentos sociais pelo direito à educação. Todavia, indica ser uma política não universal e dual, ao excluir as demais escolas das suas benesses; o texto não aponta as metas do PNE que serão atingidas com o programa; se refere ao sentido de pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar como uma sensação que pode se distanciar da realidade objetiva; traz uma contradição radical expressa entre sua intervenção na prática docente na gestão da escola e o objetivo de melhoria do ambiente de trabalho; busca colaborar com a formação humana e cívica, sem detalhar a formação cívica e exclui a formação crítica, essencial para a evolução da ciência, do conhecimento e da humanidade; e indica, também, que deseja reduzir a evasão, repetência e abandono escolar, mas o levantamento de dados sobre o estado do conhecimento desse fenômeno nos atesta que o programa exclui do ambiente escolar pessoas com a estética corporal

distinta do padrão militar, especificamente, os integrantes das comunidades afrodescendentes, de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+) e as mulheres (SANTOS, 2020; FERREIRA, 2018a; ALVES e FERREIRA, 2020; DA SILVA RÊSES e DE PAULO, 2019).

Quanto a relação escola e território, o decreto reforça reiteradas vezes sua atuação territorial em comunidades que não tem a possibilidade ou oferta de condições de exercer seus direitos sociais e, portanto, ficam em situação de risco ou vulnerabilidade social. Assim como destaca que a presença militar visa diminuir a ocorrência de violências no território escolar para gerar um ambiente propício às aprendizagens. O decreto não indica que essa intervenção no território escolar estará conectada ou terá interfaces com ações que objetivem a diminuição da vulnerabilidade social da comunidade e nem que visem a diminuição das violências ocorridas nos territórios da comunidade. Neste sentido, buscamos o conceito de intercâmbios territoriais (HAESBAERT, 2014) que nos lembra que não há territórios isolados, que não sofrem influências mútuas e, alocando o conceito para o caso concreto, entendemos que as escolas recebem nos seus territórios as práticas socioespaciais presente nos territórios da sua comunidade. Considerando que as desigualdades sociais é um dos produtos da sociabilidade capitalista, podemos entender que haverá chance reduzida do programa alcançar seus objetivos de diminuir a vulnerabilidade social e as violências no território da escola.

No entanto, a destinação do programa para estudantes e profissionais da educação como seus alvos, termo radicado no uso de instrumentos bélicos, permite a ação militar na supervisão escolar, apoio pedagógico, psicopedagógico, avaliação educacional, proposta pedagógica, gestão de pessoal, administração dos serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças, excluindo a prática docente em sala de aula (BRASIL, 2019b). Isso evidencia a possibilidade de intervenção militar em todas as dimensões que influenciam a pedagogia escolar, tornando a prática docente em sala de aula exclusiva dos profissionais da carreira magistério público totalmente subordinada e dependente dos militares. A sala de aula torna-se um território insular sem condições de se constituir de forma autônoma, sem os profissionais do magistério poderem desenvolver, de fato, sua livre cátedra e, no limite, desconectada das demais dimensões do processo educativo no interior da escola.

Isso tudo tem como objetivo, expresso no capítulo V do decreto, intitulado “DO MODELO” (BRASIL, 2019b) a implantação do modelo dos colégios militares, sem prever a infraestrutura escolar e as condições socioeconômicos das famílias desses colégios. Ao apontar a perspectiva de modelar os estudantes na sua forma comportamental, nos seus valores e atitudes, sem determinar quais seria estes, e ao vislumbrar o modelo dos colégios militares,

supomos que uma das intencionalidades do PECIM seja transformar as escolas públicas regulares em instituições que possam formar crianças e adolescentes como futuros militares. Desta forma, o programa pode estar transformando algumas escolas da rede pública de ensino estadual e municipal em sucursais das escolas de formação militar presente nos quartéis. Neste sentido, destacamos que o programa não prevê a construção de unidades escolares, mas a transformação das existentes em escolas cívico-militares, o que demonstra que o programa não buscar construir novas estruturas militares, mas cooptar as estruturas civis existentes.

Segundo o decreto, os militares ficam responsáveis integralmente ou parcialmente pelas atividades de suporte às aprendizagens e de gestão da escola e os profissionais da educação ficam apenas na docência. Diante da ocupação de funções gerenciais educacionais não previstas na Constituição e demais legislações para os militares, refletimos acerca de duas hipóteses que podem estar gerando esta situação. A primeira sobre a possibilidade das forças armadas estarem cumprindo com eficiência suas funções de defesa do território nacional e obstaculizando a entrada, por exemplo, de armas e drogas ilícitas pelas fronteiras e, com isto, poderem aumentar seus territórios de ação; e a segunda acerca da possível ociosidade dos seus efetivos nos quartéis, os levando para ocupar outras atividades e, conseqüentemente, o impacto disso para o erário público. Como esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as múltiplas dimensões do fenômeno, deixamos tal análise para futuras investigações.

Nesta pesquisa documental, buscamos esclarecimentos sobre os apontamentos feitos por Bueno (2021) e Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) acerca da legalidade do exercício profissional do militar no ambiente escolar. O Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que “aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R200)” (BRASIL, 1983) foi modificado pelo Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a). Este novo decreto autorizou, como função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar, os militares estaduais da ativa à atuação em instituições de ensino públicas estaduais, municipais ou distritais. Portanto, a ação de militares estaduais em colaboração com a gestão das escolas públicas da educação básica foi autorizada em julho de 2019 (BRASIL, 2019a). Para o período anterior, nós não identificamos nenhuma legislação que legitimasse tal atividade militar estadual.

Para regulamentar o PECIM, foi publicada a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019c), que estabelece as normas gerais de manifestação de interesse pelos entes federativos, critérios de seleção das localidades contempladas pelo governo federal, adesão pelos entes federativos, pactuação, seleção das escolas, apoio técnico, de pessoal, financeiro, de capacitação, implementação, monitoramento e avaliação do programa. Ao

pactuar a adesão do PECIM, o MEC determinará sua função na parceria com os estados por meio da disponibilização de militares aos estados, municípios e Distrito Federal ou do repasse de recursos financeiros. Para isto, será determinante a disponibilidade de militares das Forças Armadas no território escolhido. Não havendo esses, o estado deverá arcar com militares estaduais, vinculados à polícia ou bombeiro militar (BRASIL, 2019c).

Tendo em vista a meta de instalação de 54 escolas cívico-militares (ECIM) em todo o país em 2020, os critérios para atendimento das demandas dos estados e municípios foram a disponibilidade de militares, de caráter eliminatório, a localização territorial e o tamanho populacional dos entes federativos, de caráter classificatórios. Para cada estado foi estabelecido quatro faixas populacionais para gerar uma pontuação do município que se dispusesse a participar do encontro. Assim, as escolas dos municípios com territórios localizados nas capitais ou regiões metropolitanas, nas faixas de fronteiras e com grandes quantitativos populacionais foram priorizados. O Distrito Federal, por ser uma unidade da federação diferenciada de estados e municípios, pode apresentar uma lista de priorização das escolas que integrariam o projeto após o estado que tiver menor número de municípios interessados em participar. Portanto, foi o último ente da federação a apresentar suas demandas (BRASIL, 2019c). Vale destacar que a referida legislação federal não esclarece o que é considerada vulnerabilidade social, nem indica fontes legais, bibliográficas ou institucionais para sua definição.

Conforme pudemos observar, os critérios para militarização das escolas públicas existentes perpassaram suas características territoriais, educacionais, o tamanho da comunidade escolar e a aprovação pela implantação do PECIM por docentes, estudantes e responsáveis pelos estudantes. Todavia, no capítulo XI da referida portaria, denominado “DA IMPLANTAÇÃO E DO MONITORAMENTO DO MODELO” (BRASIL, 2019c), não previu novamente a aprovação pela comunidade escolar como critério. Fato que nos parece ir contra ao princípio constitucional da gestão democrática (BRASIL, 1988).

Diante do observado na Portaria nº 2.015 de 2019, nos parece que a direcionalidade territorial da proposta, ao apontar a prioridade para capitais, regiões metropolitanas e faixas fronteiriças, está evidenciada. Essa constatação nos reforça que a intervenção militar na educação escolar objetiva comunidades de territórios específicos, trazendo novas evidências para a nossa tese e indo ao encontro da experiência dos EUA (GALAVIZ *et al.*, 2011).

2.3.2 Projeto Escolas de Gestão Compartilhada do DF (EGC)

O processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal começa com a edição da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), que institui a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada (EGC). Vale destacar, inicialmente, que esse projeto distrital é iniciado antes da publicação do Decreto federal nº 10.004 de 2019 (BRASIL, 2019b), que acabamos de relatar e analisar, e demonstra a força de um movimento de caráter nacional, ante sua regulamentação federal. Outro destaque importante é o fato da Portaria Conjunta nº 01 ter sido revogada pela Portaria Conjunta nº 09, de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), e, posteriormente, ser também substituída pela Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Todavia, faremos o relato e análise dos três documentos legais, pois, o primeiro foi responsável por implementar a militarização no território da nossa pesquisa, CED 07 da Ceilândia. Assim, entendemos como um marco desse fenômeno no DF, que pode ser fonte de dados importantes para a perquirição que envidamos. O segundo traz modificações no projeto e o terceiro, sem grandes mudanças, permanece em vigor, todos com influência temporal e marcos importantes para entendermos os desdobramentos do fenômeno da militarização das escolas públicas no Distrito Federal (DF).

Diferente do Decreto federal, a Portaria Conjunto nº 01 não traz princípios e diretrizes, sendo um texto sucinto e de caráter estrutural e organizativo, compartimentando as atribuições na escola e distribuindo funções entre militares e docentes. Entretanto, assim como o Decreto, não apresenta os valores militaristas da autoridade, hierarquia e a disciplina e repete as citações à documentos, marcos legais e códigos textuais que nos remetem ao atendimento às políticas educacionais vigentes e aos anseios das categorias profissionais da educação e movimentos sociais pelo direito à educação. Não identificamos no texto legal valores neoliberais na forma explícita.

Como objetivos, a portaria indica a formação para a cidadania e para a consciência de deveres e direitos; prevê o respeito ao Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aos Arts. 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996; busca melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas contempladas, os índices de aprovação escolar e a aprovação de estudantes em instituições de ensino superior; intenciona avançar nos parâmetros da segurança pública cidadã; e diminuir a evasão escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

No contexto da relação escola e território, a portaria indica que as unidades escolares que foram inseridas no projeto estão localizadas nos territórios de Sobradinho, Recanto das

Emas, Estrutural e Ceilândia, regiões administrativas do DF. Todas as unidades inseridas no projeto piloto são centro educacionais, ofertantes de ensino fundamental e médio. As escolas militarizadas do Recanto das Emas, Estrutural e Ceilândia localizam-se em área central da zona urbana, a escola de Sobradinho está localizada no extremo noroeste da Região Administrativa V - Sobradinho I e é uma escola que oferta o ensino médio nas proximidades das residências localizadas no sudeste da Região Administrativa XXVI - Sobradinho II (DISTRITO FEDERAL, 2019b), possivelmente atendendo a estudantes que residem na região fronteira de ambas as cidades. Vale esclarecer que o sítio da SEEDF explicita que o projeto é destinado a estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2022e).

Esse contexto nos levou a buscar entender a vinculação territorial da escola com sua comunidade escolar. Neste sentido, a estratégia de matrícula da Secretaria de Estado de Educação do DF determina que as matrículas, solicitadas pelo telefone ou por sítio de internet, sejam efetivadas em uma unidade escolar próxima ao local de residência dos estudantes ou que seus responsáveis trabalham (DISTRITO FEDERAL, 2022d). Essa estratégia é determinante para a proximidade da moradia dos estudantes da escola, criando vínculo territorial entre a escola e a comunidade circunvizinha.

A portaria afirma a ação territorial em comunidades selecionadas a partir de critérios de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano (IDH) e da educação básica. Essa intervenção no território escolar objetiva proporcionar uma educação de qualidade, enfrentar a violência no ambiente escolar, promover a cultura da paz e oportunizar o pleno exercício da cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2019b). Repetindo o observado na Portaria federal, essa normativa distrital não define o sentido e os critérios para um território ser classificado como de vulnerabilidade social.

Além dos critérios territoriais, a portaria aponta também a perspectiva de construção de valores cívicos e patrióticos nos estudantes, que os dota do conhecimento de seus deveres e direitos. Nesse sentido, determina a inserção de novas disciplinas e, conseqüentemente, conteúdos no currículo escolar condizentes à cultura cívico-militar, são elas: ética e cidadania, banda de música, esportes e ordem unida para alcançar o bem-estar social. Além de advertir que deve, também, seguir as diretrizes curriculares vigentes (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Para isso, o projeto piloto institui a execução pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), representando a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSP), com gestão escolar híbrida, em respeito à Lei de Gestão Democrática nº. 4.751 de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012). A gestão da unidade escolar passa a ser dividida em três tipos: estratégica, disciplinar

cidadã e pedagógica. A gestão híbrida ou compartilhada terá essas três tipologias no mesmo nível hierárquico, de forma autônoma e independente, mas com as decisões sempre submetidas umas às outras (DISTRITO FEDERAL, 2019b).

Os policiais militares são responsáveis pela gestão disciplinar cidadã, compartilham a gestão estratégica com servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a gestão pedagógica fica a cargo dos profissionais da educação, diferente do PECIM, o programa federal. Além disso, a diretoria executiva do projeto é de responsabilidade da SSP. O financiamento da unidade escolar se mantém com a SEEDF, ficando como ônus da SSP manter os salários dos militares e suas funções comissionadas, são elas: comandante, subcomandante, coordenador disciplinar, instrutor e monitor. O projeto prevê também que os militares com restrição médica e em regime de contratação temporária poderão trabalhar nas escolas, mas sem remuneração extra (DISTRITO FEDERAL, 2019b). Esses itens reafirmam as características indicadas por Santos (2020) para uma escola militarizada.

Diante do exposto, observamos que a ausência clara dos valores militaristas, de princípios e de diretrizes pode ser traduzido como falta de transparência e emprego de narrativa para facilitar o diálogo com pessoas que tenham resistência ao projeto, conforme o protesto apresentado por Sinpro/DF (2019). Todavia, ainda estão presentes ao longo da norma as palavras: valores cívicos, patrióticos, ordem unida e bem-estar social. Esse último nos parece estar conectado com os pressupostos expressos no art. 142 da CF de 1988, os quais nos indicam que a atividade militar serve para proteger o território nacional de inimigos externos e internos, tendo em vista seu objetivo de garantir a lei e a ordem na porção interna do território (BRASIL, 1988). Lembremos que nossa análise histórica identificou que, desde a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824), a ação militar entende como inimigo interno os sujeitos ou grupos sociais que questionam a ordem social estabelecida. Portanto, a doutrina militar do inimigo interno busca anular e combater as teorias críticas e as ideologias com perspectiva de defesa da classe trabalhadora.

Em uma junção coerente, a portaria traz o ECA junto à LDB para propor uma política educacional. Ao citar o Art. 53 do ECA, a norma faz referência aos seguintes direitos dos estudantes: igualdade de acesso e permanência na escola, de ser respeitado por educadores, contestar critérios avaliativos, de livre organização estudantil e de acesso a escola pública e gratuita perto de casa e na mesma escola dos irmãos, além de englobar também o direito de familiares e responsáveis terem ciência do processo pedagógico e participarem da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990). Isso nos parece entrar em contradição com os valores

militaristas, presente de forma inerente às práticas dos militares, e que, mediante a militarização das escolas, passa a fazer parte das práticas sociais no território escolar.

Apesar de carecer de mais dados empíricos, neste momento da pesquisa, para afirmarmos que o território que os estudantes vivem é circunvizinho à escola, a estratégia de matrícula da secretaria de educação nos aponta esta possibilidade. Esse fato nos parece distanciar a situação concreta do presente fenômeno do caso apresentado por Ferreira (2018a) que indica a possibilidade de elitização das escolas militarizadas em Aparecida de Goiânia, Goiás, mediante a ocupação das vagas escolares por estudantes oriundos de territórios distantes da escola.

Ainda buscando entender os aspectos territoriais, os índices utilizados como argumentos pela portaria conjunta para justificar a militarização das escolas em alguns territórios são produto de problemas sociais que extrapolam a área de ação do setor educacional, tais como: vulnerabilidade social, índices de criminalidade e IDH, assim como o índice de criminalidade deve levar em consideração, como ponto determinante, a eficiência das políticas de segurança pública. Nesse sentido, nos parece haver um descompasso entre o porquê e o como melhorar tais índices apresentados pela portaria conjunta, assinada pelos setores educacional e da segurança pública.

Com referência ao território escolar, o projeto determina a inclusão de disciplinas curriculares no Projeto Político-Pedagógico das escolas, adentrando a uma seara que está além da dimensão da segurança pública. Isso demanda planejar e organizar conteúdos, carga horária, avaliações, escrituração escolar e a habilitação profissional de profissionais capazes e autorizados a ministrar tais disciplinas. Conforme determina o Art. 14 da Lei de Gestão Democrática, Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), esse é um desafio no qual o Conselho de Educação do Distrito Federal deveria ter se debruçado para autorizar e orientar sua execução, todavia, o sítio da SEEDF e do Conselho de Educação do Distrito Federal não apresentam nenhuma normativa exarada pelo referido colegiado (DISTRITO FEDERAL, 2022b). Diante do exposto, temos a indicação que o território escolar é composto também pelo território curricular, ambos sendo disputado conforme nos adverte Arroyo (2013).

Outro fator interessante é o desdobramento da gestão escolar em três outras gestões. A portaria indica a horizontalidade na divisão do poder, o compartilhamento das decisões, mas, o exercício das gestões é orientado por Secretarias de Estado distintas. A segurança, por meio da instituição policial militar, segue processos hierarquizados, disciplinadores e age de forma ostensiva em situações de conflito e ilegalidades; a educação, por meio da escola, segue

processos baseados na gestão democrática, com decisões quase sempre coletivas e com vistas ao exercício e universalização de um direito social, resolvendo conflito inerentes a esse processo com a mediação do diálogo, da didática e das aprendizagens. De um lado há coerção e a força da lei, de outro há o diálogo e o processo de ensinar-aprender, por vezes caótico e sempre diverso.

Nos chamou a atenção o fato da portaria autorizar a participação de “policiais militares com restrição médica ao serviço operacional” (DISTRITO FEDERAL, 2019b) no projeto, diretamente nas escolas. Essa norma não determina ou exclui quais seriam os adocimentos dos militares. Todavia, deixa claro sua hierarquia no ambiente escolar e o padrão de gratificação salarial que recebem. Além disso, a portaria cita o Art. 118 da Lei nº 12.086, de 06 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c) para indicar que não há ilegalidade na atuação dos agentes das forças militares distrital em unidades escolares, o qual diz:

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).

A princípio, nos parece que o legislador quis regulamentar o funcionamento de escolas militares existentes e autorizar a existência de outras, vinculadas às corporações militares do DF. Essas unidades escolares públicas em sua vinculação, mas com atendimento preferencial de dependentes de militares estaduais, a exemplo dos colégios militares federais, não nos parece ser caso análogo às escolas militarizadas vinculadas à SEEDF e com atendimento universal. No entanto, não temos elementos teóricos para continuar essa reflexão e deixamos para outros pesquisadores fazerem.

Conforme adiantamos no início deste texto, a portaria que acabamos de descrever e analisar foi substituída pela Portaria Conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada com a transformação de unidades escolares em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal. A Portaria Conjunta nº 09 foi também revogada pela Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), a qual relataremos e analisaremos posteriormente.

A Portaria Conjunto nº 09 mantém a estrutura da Portaria nº 01 sem princípios e diretrizes, porém, expande o texto buscando alinhar o projeto distrital ao programa federal, PECIM. Assim como a nova norma modifica a denominação de Colégios da Polícia Militar para Colégios Cívico-Militares. Sobre os valores implícitos e explícitos, a portaria traz

textualmente os valores militaristas da disciplina e a hierarquia, junto com os valores cívicos e patrióticos, continua a indicar os documentos, marcos legais e códigos textuais que nos remetem ao atendimento às políticas educacionais vigentes, como a LDB, ECA e a gestão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Os objetivos do projeto se mantêm muito parecidos aos da portaria anterior, o de proporcionar educação de qualidade, além de inovar trazendo a perspectiva disciplinar e hierárquica, tem como objetivos também reduzir o índice de criminalidade no território escolar e no território onde a escola se localiza. No tocante a relação escola e território, a portaria amplia em cinco a quantidade de unidades escolares militarizada, expandindo para os territórios de Planaltina, Itapoã, Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Samambaia, além de manter o projeto em Sobradinho, Recanto das Emas, Estrutural e Ceilândia. Essa nova norma expande também o projeto para centros de ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Quanto aos critérios de seleção das escolas para militarização, a portaria determinou novas escolas serão inseridas no projeto a partir da apresentação em novembro de cada ano do Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE) pelo Comitê Gestor da Gestão Estratégica, junto com os parâmetros de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, IDH e IDEB. Ao consultarmos o sítio da SEEDF, não encontramos o referido indicador em nenhum dos portais disponíveis para acesso pela página inicial, nem no campo de busca. A portaria indica também que as escolas que aderirem ao projeto poderão realizar audiências públicas para ouvir a comunidade escolar, mas que essas audiências são consultivas, sem a obrigatoriedade da audiência e sem o poder deliberativo do coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Importante destacar que, seguindo o que identificamos na Portaria que estabelece o Programa federal, a Portaria Conjunto nº 09 também não define, nem indica uma referência legal, bibliográfica ou institucional que estabeleça o sentido e parâmetros para vulnerabilidade social, nem para o Indicador de Vulnerabilidade Escolar. Isto, na nossa análise, demonstra a forma aligeirada, inacabada e sem a devida transparência que o projeto deveria ter.

Tendo como foco o estudante, a portaria determina que sejam desenvolvidas atividades extracurriculares e disciplinares para a formação cívica, moral e ética de estudantes, novamente, com foco no bem-estar social, em obediência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por meio da ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esporte e teatro (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Uma mudança que detectamos entre as duas portarias distritais foi a inserção do efetivo do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF), junto com a PMDF, na execução do projeto e coordenação das atividades nas escolas. A citação expressa a Lei nº. 4.751/2012

(DISTRITO FEDERAL, 2012) saiu do texto, mas continua a referência à gestão democrática como princípio, mantendo também as gestões disciplinar-cidadã e pedagógica-administrativa, mas excluindo a gestão estratégica que passa a ser executada por um Comitê Gestor na área central das gestões das secretarias de estado, responsável, como escrevemos anteriormente, pela apresentação anual do Indicador de Vulnerabilidade Escolar. Diante dessa organização na gestão das escolas, os militares ficam responsáveis pela gestão disciplinar-cidadã e os profissionais da educação pela gestão pedagógica-administrativa. A gestão estratégica será realizada por representantes indicados pelas Secretaria de Segurança Pública, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militar, Secretaria de Educação e de duas unidades escolares. Nas unidades escolares militarizadas, haverá os seguintes cargos e funções para os militares: comandante-disciplinar, subcomandante-disciplinar, supervisor disciplinar e de atividade cívico-cidadã, instrutor e monitor (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

A portaria determina que as escolas inseridas no projeto de militarização distrital devem implementar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã aprovada em portaria conjunta e assegura a autonomia das gestões pedagógicas e disciplinar cidadã no território escolar. Além disso, indica que estudantes e profissionais insatisfeitos com o projeto tem o direito de solicitar transferência do Colégio Cívico-Militar (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Outras mudanças significativas dessa portaria, em relação à anterior foram as seguintes determinações: o ingresso de estudantes nas escolas militarizadas segue os critérios da estratégia de matrícula da SEEDF, método estabelecido para o conjunto das escolas da rede pública; não deve haver cobranças de valores ou taxas para ingresso e estadia dos estudantes; e que outras escolas possam se inserir no projeto mediante ato conjunto das secretarias de estado (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Passando para a análise da Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), podemos inferir que a diferença de sete dias entre a publicação do decreto federal e essa portaria distrital nos demonstra a rápida adaptação e, conseqüentemente, adesão do Governo do Distrito Federal (GDF) à política do governo federal. Olhando de forma comparativa as Portarias nº 01 e nº 09, nenhuma das portarias apresenta o termo aprendizagem, mas ambas indicam a predisposição em melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa constatação nos conduz a refletir sobre as diferenças entre a qualidade social da educação, baseada nas aprendizagens individuais, e os parâmetro de mercado, baseado em índices universalizantes. O texto normativo pode nos levar a crer que os índices seriam capazes de indicar se a escola alcança sua função social de universalizar o acesso e

aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Todavia, Freitas (2018) nos observa que as padronizações, os testes censitários que se transformam índices em parâmetros indiscutíveis e a responsabilização verticalizada pelos fracassos escolares são passos para a mercantilização da educação. Assim, as padronizações, os testes censitários e a responsabilização de estudantes e docentes podem ser identificadas na militarização das escolas pública, nos levando a concluir que os valores neoliberais estão presente de forma implícito no projeto distrital.

Identificamos também na Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b) uma forma mais explícita de declaração dos termos militarista, tais como: valores cívicos e patrióticos, disciplina e respeito hierárquico. Isso nos indica que há, no ano de 2019, um movimento de ampliação da aceitação social da ideologia militar, conduzindo os gestores do GDF a sentirem-se a vontade para aprofundar a militarização da educação pública, sem constrangimentos sociais e políticos.

A Portaria, ao determinar a redução do índice de criminalidade no âmbito dos territórios das escolas, confirma a existência oficial desse quantitativo e nos alarma para a pouca divulgação dessa informação. Porém, ao buscarmos o referido índice no sítio da Secretaria de Estado de Segurança Pública, não foi possível identificá-lo (DISTRITO FEDERAL, 2022c). Isto nos leva a refletir também sobre como esse projeto acaba por transformar a escola em uma ferramenta de segurança pública, possivelmente desvirtuando sua função histórica e encaminhando sua vinculação à SSP. Além de evidenciar a forma sigilosa, antidemocrática e inconstitucional, na condução das políticas de segurança pública.

A expansão territorial do projeto ocorreu em áreas periféricas à Brasília. A falta de critérios claros para seleção das escolas militarizadas e de indicadores existentes ou com acesso democratizado ao seu conteúdo foi um dos itens observados durante a análise da portaria. Ainda no quesito da seleção territorial para a implementação do projeto, a Portaria nº 09, ao indicar a não obrigatoriedade de audiências públicas para a inclusão das escolas no projeto e que, ocorrendo, seu caráter é consultivo, está em desacordo com o Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019b), que estabelece o programa federal, e com os princípios constitucionais presentes no Art. 206 (BRASIL, 1988).

Novamente, a portaria afirma que o objetivo do projeto extrapola a finalidade da escola, ao determinar a construção de estratégias pela escola voltadas para a segurança comunitária e reafirma a ação de militares em promover novos conteúdos escolares, de forma extracurricular e por meio de ações disciplinares. Esses novos conteúdos, conforme analisamos na portaria anterior, carecem de maiores detalhamentos pelas secretarias de estado responsáveis pelo

projeto. Neste sentido, questionamos a legalidade da ação docente dos militares, entendendo que está esclarecido pelas nossas análises anteriores a legalidade da sua participação na gestão escolar.

A Portaria Conjunta nº 09/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), ao determinar que as escolas inseridas implementem o PPP e o Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã aprovado pelas secretarias de estado não deixa claro se a sua elaboração é feita na escola ou em outros setores das secretarias; de forma contraditória assegura a autonomia das gestões pedagógicas e disciplinar cidadã que podem seguir caminhos distintos sem a centralidade de um projeto pedagógico unificador. Nesse mesmo sentido contraditório, ao indicar que estudantes e profissionais insatisfeitos possam deixar a escola, se apresenta como um projeto divergente aos princípios democráticos e de universalização da educação escolar presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Contudo, entendemos como muito significativo o fato da portaria, de forma expressa, determinar que as escolas que integram o projeto devem seguir os critérios oficiais da SEEDF, para matrícula de estudantes nas unidades de ensino da rede pública e que não deve haver nenhum tipo de cobrança monetária dos estudantes e de seus responsáveis. Isso retira das escolas militarizadas do DF as características apontadas por diversos autores que estudaram esse fenômeno em outros estados, são elas: reserva de vagas para familiares de militares (PEREIRA, 2020; PINHEIRO, PEREIRA e SABINO, 2019; CAMPOS, 2019); a matrícula de estudantes oriundos de territórios distantes e de extratos socioeconômicos diferenciados da comunidade local (FERREIRA, 2018a); e a cobrança de taxas (PINHEIRO, PEREIRA e SABINO, 2019; CAMPOS, 2019).

Apesar do sítio da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2022e) não indicar a existência da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), seguiremos agora para breve descrição e análise, pois, nossa pesquisa identificou essa portaria como o principal instrumento legal vigente para os Colégios Cívico-Militar do Distrito Federal, localizada no sítio do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF (SINJ-DF).

A Portaria nº 22 possui o mesmo texto normativo da Portaria nº 09, idêntico em quase sua totalidade textual. A única diferença está no acréscimo no projeto Escola de Gestão Compartilhada de uma nova escola, um centro de ensino fundamental, localizada na Região Administrativa do Riacho Fundo II, e a indicação de que duas novas escolas foram inseridas no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. As escolas ligadas ao programa federal estão localizadas nos territórios das Regiões Administrativas de Santa Maria e do Gama, um centro de ensino fundamental e um centro educacional (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Tendo em

vista o igual teor normativo, consideramos que a descrição e análise da Portaria nº 09 é a mesma para essa nova portaria.

Continuando nossa pesquisa documental, analisaremos agora o Manual do Aluno, oficializado pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019d), que aprovou também o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. Assim como orientou a consulta destes documentos nos sítios das SEEDF e SSP, onde retiramos o documento que vamos descrever e analisar (DISTRITO FEDERAL, 2022e).

Diferente das portarias conjuntas analisadas, o Manual do Aluno explicita os princípios e valores que os colégios cívico-militares devem seguir, são eles: 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. Além desses termos, identificamos também, ao longo do documento, as seguintes palavras: fiscalização, ordem, harmonização, padronização, cidadão de bem, disciplina rígida, liberdade, autoridade, continência, costumes, ordem unida, entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Esse documento não apresenta os objetivos do projeto, acreditamos que isto ocorre por esse item estar contido na portaria conjunta nº 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020a), em vigor. Quanto à relação escola e território, o manual não adentra em elementos dos territórios que vivem os estudantes, mas, demonstra de forma explícita o contorno da intervenção militar no território da escola e avança para novos territórios, citados em outros momentos deste trabalho, o território curricular e corporal dos estudantes, todos conectados.

O documento apresenta a organização temporal das atividades escolares e indica que, após a entrada no território escolar, os estudantes devem se apresentar em formatura. Aqueles que não entrarem em forma ficarão sujeitos às medidas disciplinares. O uso do uniforme, específico para as escolas cívico-militares, é obrigatório e representa uma tradição que será fiscalizado e mantém a ordem. Nenhum tipo de adereço é permitido no uniforme e os cabelos devem ter tamanho, corte e penteado específico, não permitido o uso de barba, bigode e acessórios, como brincos, bonés, capuz e colares em homens, e o uso de brinco por mulheres devem seguir um padrão definido, com maquiagem e batons discretos, mas sem o uso de piercing (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Ainda descrevendo os aspectos territoriais, curriculares e da estética corporal de estudantes, observamos que os comandos - sentido, descansar, à vontade, em forma, cobrir, fora de forma, apresentar arma, apresentação de turma e continências - são justificados como comportamentos que padronizam as ações. As condutas dos estudantes são determinadas pelo Manual para serem realizadas dentro e fora do território escolar. Para isso, estudantes devem ter disciplina rígida, liberdade responsável, atos adequados fora da escola, saudar com continência militares da escola, estar bem uniformizado em qualquer área do território escolar, jogar o lixo no local correto, não podem namorar, beijar, andar abraçados ou de mãos dadas, fumar, consumir bebidas alcoólicas, precisam obedecer ao chefe da turma e os responsáveis pelos estudantes devem ser responsabilizados por danos materiais causados por seus tutelados (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

O Manual traz também os direitos e deveres dos estudantes, chefe de turma e subchefe de turma e o regulamento de continências. Dentre os 17 direitos, 22 deveres e 7 vedações aos estudantes, destacamos: a oportunidade de serem ouvidos e organizarem-se em associações e agremiações na escola; recorrerem de prejuízos à Direção Disciplinar, mas respeitando a hierarquia e os níveis de comando; a possibilidade de usarem condecorações ou distintivos no uniforme; terem férias; obedecerem às exigências coletivas; acatarem ordens de autoridades e colegas em função de comando; terem lealdade e disciplina; prestarem continências frequentemente; tratarem os demais com urbanidade, camaradagem e receberem com benevolência os novos matriculados; não participarem de atos que causem perturbação da ordem e dos bons costumes; não frequentarem fardados locais incompatíveis com o recato da farda; serem honrados, devotados, obedientes, assíduos, disciplinados conscientemente, terem boa apresentação, lealdade e marcialidade; é vedado andar sem o chapéu militar, sentar no chão sem autorização, falar palavrões e vender qualquer coisa na escola sem autorização da Direção Disciplinar-Cidadã (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

A perspectiva de estudantes está explicitada no campo “O PERFIL DO ALUNO” (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Nesse sentido, o texto indica que os estudantes dos Colégios Cívicos Militares do DF devem: “ter boa apresentação pessoal; apresentar boa educação; cumprir as normas e regulamentos do Colégio; cultivar o hábito de estudo diário; ser um cidadão de bem; respeitar seus pares e demais membros da comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Conforme descrito no parágrafo anterior, as condutas são partes da relação escola e território, mas apresentam também a perspectiva de estudantes que o projeto desenvolve, não cabendo aqui descrever novamente.

Analisando esse Manual, podemos observar que os princípios e valores transitam entre a racionalidade mercadológica, tais como: excelência no ensino, meritocracia, inovação, fiscalização, padronização; o militarismo, exemplos: patriotismo, civismo, hierarquia, disciplina, ordem, autoridade, continência, costumes, ordem unida; os termos em voga: cidadania, ética, responsabilidade social, cidadão de bem, liberdade; e os termos que remetem aos avanços de direitos para a classe trabalhadora: direitos humanos e coparticipação. Vale lembrar que Guirra (2021), parte da nossa pesquisa sobre o estado do conhecimento, conclui que os valores e princípios dos projetos de militarização das escolas públicas indicam a formação de estudantes para a competição no mercado de trabalho. O termo urbanidade, expresso como “1 Qualidade ou característica de ser urbano. 2 Conjunto de preceitos de civilidade que revelam boas maneiras e respeito nos relacionamentos sociais; civilidade.” (MICHAELIS, 2023), nos remete as condutas de pessoas que vivem em territórios urbanos, discriminando e depreciando os comportamentos do trabalhador do campo, dos povos das florestas e das águas e dos povos originários. Assim, entendemos que o termo tem um conteúdo preconceituoso e discriminatório, danoso à convivência entre a diversidade dos povos que compõem o território brasileiro e a sua inserção em políticas educacionais pode desenvolver ideologias eugênicas, como visto na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934).

A relação do projeto de militarização com o território da escola no Manual se apresenta de forma entrelaçada dentre os comportamentos, currículos, vestimentas e a estética corporal de estudantes. Isso nos parece ocorrer desde a determinação de uma organização temporal, à revelia das realidades de cada escola, passando pela definição de uniformes diferenciados das demais unidades escolares da rede pública, transposição de rituais militares praticados em quartéis, implantação do conjunto de crenças e doutrinas militares como resultado de uma lógica de relação entre o físico e a moral, emprego de relações sociais verticais, leais e submissas e chegando na imposição de padrões de estéticas corporais que desconsideram, desvalorizam e, conseqüentemente, invisibilizam as diversidades de juventudes, etnias e culturas regionais presente nas escolas.

Nesse Manual, nos parece que padrão, homogeneidade, ordem e moral são itens estéticos e comportamentais que conduzem o sujeito trabalhador ou filho de trabalhador a conservar e reproduzir as relações sociais de poder e exploração capitalistas e, assim sendo, se torna um cidadão de bem. Nesse sentido, a proximidade dos corpos e suas relações de afeto não são permitidos sem a autorização de outrem em nível hierárquico superior, assim como experimentar e errar, como processo das aprendizagens, conduz a criança e o adolescente a medidas disciplinares.

O Manual não expressa o regramento apenas na escola, mas obriga estudantes uniformizados a manterem sua aplicação fora da escola, nos seus territórios. Isso nos parece ter a intenção de determinar que as regras, dogmas, doutrinas e valores militaristas apreendidos na escola sejam praticados em outros territórios e tempos, podendo moldar as práticas socioespaciais nas ruas, casa, igreja e trabalho. Essas são práticas socioespaciais que, de fato, atuam para constituir os territórios, mediante os intercâmbios transterritoriais (SAQUET, 2006).

2.3.3 Gestão Escolar Democrática

A Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), conhecida como Lei de Gestão Democrática é o marco legal vigente que dispõe sobre o sistema de ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Esse é o dispositivo legal primário na área educacional no DF. Essa lei deve ser observada e atendida por todos esses demais dispositivos infralegais, como decretos e portarias. Devemos recordar que a gestão democrática é um princípio educacional previsto no Art. 206 da Constituição Federal para ser seguida pelo governo federal e por todos os estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 1988). Assim, doravante, iremos descrever e analisá-la com vistas a entender a relação entre as normas infralegais do projeto de militarização e o regimento primário da educação pública do Distrito Federal, a gestão escolar democrática. Lei de autoria do poder executivo, idealizada, discutida e aprovada pelos legisladores da Câmara Legislativa do Distrito Federal e sancionada pelo Governador.

Os valores expressos nos princípios são a participação, pluralidade, autonomia, transparência, qualidade social, democratização das relações e valorização de trabalhadores. Tem como objetivos assegurar que as unidades escolares sejam centrais no sistema e que seja garantido o caráter público no financiamento, gestão e destinação. Os princípios indicados prezam pela participação da comunidade escolar nas decisões, por meio de órgãos colegiados e nas eleições para a direção da escola; o respeito à pluralidade, diversidade, laicidade do estado e direitos humanos; autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira das escolas; transparência de todos os níveis de gestão; qualidade social baseada no desenvolvimento dos estudantes, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; democratização das relações pedagógicas e de trabalho em ambiente propício às aprendizagens e ao desenvolvimento do conhecimento; e valorização dos profissionais da educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A relação escola e território se expressa na autonomia pedagógica, na qualidade social, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos órgãos colegiados. A autonomia pedagógica, segundo a normativa, ocorre por meio do planejamento, execução, avaliação do projeto pedagógico que a unidade escolar elabora junto com sua comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2012), sendo, portanto, recheada dos interesses, conflitos e visões de mundo presentes nos territórios que vivem estudantes e seus responsáveis, docentes e profissionais da carreira assistência. Nesse sentido, o projeto pedagógico é o principal instrumento da função social da escola, as dimensões administrativa e financeira da gestão escolar estão subordinadas a ela, sua formulação é uma atividade eminentemente política e de territorialidade. A territorialidade se explicada, nesse contexto, pela ocupação, organização, apropriação do espaço escolar, constituição dos seus elementos fundamentais e estabelecimento das relações sociais e de poder (SOUZA, 2000), todos esses componentes da territorialidade estão passíveis de materialização na escola por meio da eleição da direção da escola e da sua projeção coletiva no PPP.

Essa autonomia pedagógica não representa a soberania da comunidade escolar ou da direção da escola sobre o território escolar, é a expressão dos interesses locais subordinados às políticas educacionais distritais e federais, a unidade de uma totalidade. Ainda segundo a lei, a projeção do PPP deve ser feita sobre parâmetros mínimos, são eles: a consideração da identidade da escola e da comunidade e a sua articulação com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012). Em sentido figurativo, podemos entender que os planos nacional e distrital de educação são os PPP do Brasil e do Distrito Federal, contido por diagnósticos, metas e estratégias educacionais para um período de 10 anos. O primeiro Plano Distrital de Educação (PDE) foi instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), e o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b).

A qualidade social, expressa nos princípios da lei, é o referencial para o resultado que se busca com as aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2012). Sendo social, e não mercadológica, subentende-se que o resultado é o atendimento das demandas por mudanças que as sociedades que compõem os territórios dos estudantes almejam. Mudanças que devem ser realizadas com o suporte das aprendizagens realizadas na escola, pois a complexidade social e suas múltiplas determinações nos fazem entender que o saber escolar advindos das aprendizagens é uma determinação das múltiplas existentes.

A participação direta da comunidade escolar e a democratização das relações ocorrem na gestão dos setores central e locais, unidades escolares, do sistema de ensino, por meio, principalmente, dos órgãos colegiados. Não aparece na lei nenhum órgão colegiado vinculado

ao setor regional desse sistema, conhecido como regional de ensino. Para o setor central, é determinada a existência da Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação e Conselho de Educação do Distrito Federal. Para as escolas, é previsto a existência da Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis. Com exceção do Grêmios Estudantes, ocupado exclusivamente por estudantes, os demais órgãos têm representações dos diversos segmentos da comunidade escolar. Os órgãos do setor central têm também a participação de representantes do setor educacional privado e das subsecretarias da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A lei prevê a comunidade escolar com direito de participar das eleições de direção de escola e dos órgãos colegiados, os estudantes, a partir de treze anos, mães, pais ou responsáveis por estudantes, integrantes efetivos da Carreira Magistério Público, integrantes efetivos da Carreira Assistência à educação e professores em contratação temporária, com exercício mínimo de dois bimestres em escola (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Diante de exposto acerca dessa legislação primária, entendemos que a lei serve à comunidade da escola, direcionando as aprendizagens para as demandas do território local, e à escola, a instituindo como peça-chave na política educacional. Isto fica ainda mais evidente quando contabilizamos a palavra comunidade na lei, aparecendo 26 vezes no texto, sendo 24 se referindo a comunidade escolar, 1 a comunidade local e 1 a comunidade sem adjetivar. Ao indicar a finalidade da escola como elemento de promoção das mudanças socioespaciais, a partir dos interesses do território local, a perspectiva de estudante contida na lei, na forma implícita, é de um sujeito comunitário, respeitando sua autonomia e diversidade e impulsionando sua participação como protagonista dos processos sociais.

Para os profissionais da educação, sem prever a inserção de militares na escola, a lei prevê o papel de mediador das aprendizagens por meio de práticas pedagógicas democratizadas e focadas nas aprendizagens para a função social da escola e para o alcance do PDE e PNE. Além disso, esses trabalhadores são também protagonistas na formulação das demandas sociais para a escola, incorporando papéis, principais, de formulador e executor da política educacional orientada pelo PPP, PDE e PNE (DISTRITO FEDERAL, 2012).

A partir do exposto, entendemos que os dados documentais analisados nesta pesquisa não são um constructo apenas deste momento histórico, eles compõem as relações sociais que estão presentes no Brasil, a partir da sua posição na divisão internacional do trabalho. Essa posição advém de uma formação social com base na política econômica escravagista e patriarcal brasileira, que estiveram presentes na história desde a invasão portuguesa, conforme constatado na nossa análise histórica. Esses elementos determinaram também o tipo de

desenvolvimento territorial e os projetos educacionais escolhidos. A era Vargas, a partir de 1930 (HORTA, 2012), e o Regime Militar iniciado em 1964 (SAVIANI, 2008) são momentos históricos com pesos preponderantes para entendermos as relações militarizadas nas escolas públicas dos tempos atuais. Todavia, o caráter racista, patriarcal e militarista do governo Bolsonaro apresenta tons diferenciados para os projetos de militarização.

A fim de realizarmos uma síntese com os resultados desta pesquisa documental e ao constataremos concepções contraditórias entre a Lei de Gestão Democrática e o Projeto de Escolas de Gestão Compartilhada, analisaremos comparativamente os documentos em vigência, para identificarmos o nível de contradição presente. Para iniciar esta síntese, produzimos o quadro 7, abaixo, com os dados levantados das legislações vigentes e, posteriormente, faremos algumas considerações com nossa análise comparativa desses documentos, com ênfase na lei de gestão democrática e o projeto de militarização das escolas públicas do DF.

Quadro 7 – Sistematização dos dados dos documentos analisados e vigentes

<p>Documentos</p> <p>Eixos de Análise</p>	<p><i>A Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal</i></p>	<p><i>Manual do Aluno, oficializado pela Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019</i></p>	<p><i>Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, amplia o número de Colégios Cívico-Militar do Distrito Federal e insere unidades escolares no PECIM</i></p>	<p><i>Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)</i></p>
<p><u>Valores implícitos ou explícitos</u></p>	<p>A lei cita participação, pluralidade, autonomia, transparência, qualidade social, democratização das relações e valorização de trabalhadores.</p>	<p>Identificamos, ao longo do documento, as seguintes palavras: fiscalização, ordem, harmonização, padronização, cidadão de bem, disciplina rígida, liberdade, autoridade, continência, costumes, ordem unida, entre outros.</p>	<p>Observamos os valores: disciplina, a hierarquia, civismo e patriotismo.</p>	<p>Foi possível perceber os termos gerencialismo, padronização, controle, excelência, indução e modelos.</p>
<p><u>Objetivos</u></p>	<p>A lei apresenta as unidades escolares como centrais no sistema e garante o caráter público no financiamento, gestão e destinação do</p>	<p>Não foi identificado</p>	<p>A portaria tem como objetivo central proporcional educação de qualidade e desenvolver estratégias para a segurança comunitária, violência escolar, promoção</p>	<p>O decreto indica que o programa busca melhorar a qualidade da educação básica, focando no processo educativo e na escola.</p>

	sistema de ensino público do Distrito Federal.		da cultura de paz e pleno exercício da cidadania.	
<u>Princípios</u>	Os princípios expressos na lei são: a participação da comunidade escolar nas decisões; o respeito à pluralidade, diversidade, laicidade do estado e direitos humanos; a autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira das escolas; a transparência de todos os níveis de gestão; a qualidade social baseada no desenvolvimento dos estudantes, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; a democratização das relações pedagógicas e de trabalho em ambiente propício às aprendizagens e ao desenvolvimento do conhecimento; e a	O manual indica como princípios o respeito aos direitos humanos; excelência no ensino; patriotismo; 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.	Não foi identificado	O decreto expõe, como princípios: a promoção da educação de qualidade; atendimento prioritário das escolas em territórios de vulnerabilidade social; oferta de ambiente escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem; cooperação entre governo federal, estaduais e municipais; gestão de excelência na escola; implementação do modelo dos colégios militares federais; estímulo a boas práticas escolares; e igualdade de oportunidades educacionais.

	valorização dos profissionais da educação.			
<u>Relação escola e territórios</u>	<p>Identificamos a relação escola e território na lei nos itens autonomia pedagógica, qualidade social, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e órgãos colegiados, demonstrando a soberania da comunidade escolar sobre os processos sociais e de poder que se desenvolvem no território escolar.</p> <p>A autonomia pedagógica, segundo a normativa, ocorre por meio da participação da comunidade escolar no planejamento, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.</p> <p>A qualidade social é o referencial para o resultado</p>	<p>O manual demonstra a relação escola e territórios por meio da intervenção militar no território da escola e, como esta tese prevê, avança para novos territórios, como o território curricular e corporal dos estudantes, todos conectados.</p> <p>O documento inicia apresentando a organização temporal das atividades escolares e indica a obrigação dos estudantes se apresentarem em formatura. Os estudantes que não entrarem em forma ficarão sujeitos a medidas disciplinares. O uso do uniforme específicos para as escolas cívico-militares</p>	<p>A portaria amplia em uma unidade escolar militarizada, expandindo para o território de Região Administrativa do Riacho Fundo II, além das existentes em Planaltina, Itapoã, Taguatinga, Núcleo Bandeirante, Samambaia, Sobradinho, Recanto das Emas, Estrutural e Ceilândia. A maioria das escolas são Centro Educacionais, mas há também Centro de Ensino Fundamental.</p> <p>A portaria indica também duas escolas para serem inseridas no PECIM, dos territórios das Regiões Administrativas de Santa Maria e do Gama, um Centro de Ensino Fundamental e um Centro Educacional</p>	<p>A relação escola e territórios aparece no decreto federal ao indicar que as escolas vinculadas ao projeto devem estar localizadas em territórios com as comunidades classificadas como em situação de vulnerabilidade social.</p> <p>Essa intervenção territorial busca a transposição do modelo dos colégios militares.</p> <p>Mas, ocorre mediante adesão voluntária dos entes da federação, disponibilidade de militares no território e consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar,</p>

	<p>que se busca com as aprendizagens, tendo como parâmetro o atendimento das demandas por mudanças almejadas por sociedades que compõem os territórios dos estudantes.</p> <p>A participação direta da comunidade escolar e a democratização das relações ocorrem na gestão dos setores centrais e das unidades escolares, por meio, principalmente, dos órgãos colegiados e pela participação da comunidade escolar na eleição para a direção da escola.</p>	<p>é obrigatório, nenhum tipo de adereço é permitido no uniforme e os cabelos devem ter tamanho, corte e penteado específico, não permitido o uso de barba, bigode e acessórios, como brincos, bonés, capuz e colares por homens, e o uso de brinco por mulheres deve seguir um padrão definido, com maquiagem e batons discretos, mas sem o uso de piercing.</p> <p>O manual determina também as condutas dos estudantes fora do território escolar</p>	<p>A portaria determina que novas escolas devem ser selecionadas a partir dos seguintes indicadores: Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE), indicador de vulnerabilidade social, índices de criminalidade, IDH e IDEB, com audiências públicas consultivas.</p>	<p>formada por estudantes, responsáveis pelos estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação.</p>
<u>A quem se destina</u>	<p>a lei serve à comunidade da escola, direcionando as aprendizagens para as demandas do território local, e à escola, a</p>	<p>As normas do manual são principalmente para estudantes.</p>	<p>Ações voltadas principalmente para estudantes.</p>	<p>são alvos os estudantes, gestores e demais profissionais da educação, atuantes em escolas públicas, enfatizando,</p>

	instituindo como peça-chave na política educacional			novamente, sua situação de vulnerabilidade social.
<u>Perspectiva de estudantes</u>	A lei entende o estudante como um sujeito comunitário, respeitando sua autonomia e diversidade e impulsionando sua participação como protagonista dos processos sociais.	O manual busca desenvolver um estudante que tenha boa apresentação pessoal; apresente boa educação; cumpra as normas e regulamentos do Colégio; cultive o hábito de estudo diário; seja um cidadão de bem; e respeite seus pares e demais membros da comunidade escolar.	A portaria tem como perspectiva de estudantes a ser constituída a partir de atividades extracurriculares e disciplinares para a formação cívica, moral e ética de estudantes, com foco no bem-estar social.	O decreto federal busca que o estudante tenha comportamentos, valores e atitudes que o desenvolva plenamente.
<u>Papel dos servidores militares</u>	Não foi identificado	O manual determina ao militar que promova a fiscalização e a execução do Manual do Aluno, por meio da gestão e educação disciplinar.	A portaria aloca os militares na gestão disciplinar-cidadã, com as funções de comandante-disciplinar, subcomandante-disciplinar, supervisor disciplinar e de atividade cívico-cidadã, instrutor e monitor, além de compor o Comitê Gestor na área central, com	O decreto autoriza a atuação dos militares nas áreas da gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa, sendo realizada por servidores inativos (sic) das Forças Armadas ou servidores ativos e da reserva das

			representantes indicados pelas Secretaria de Segurança Pública, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar.	forças militares estaduais, policiais e bombeiros militares.
<u>Papel dos servidores civis</u>	A lei de gestão democrática não prevê a participação de militares nas escolas e indica que o papel dos profissionais da educação deve ser de mediador das aprendizagens por meio de práticas pedagógicas democratizadas e focadas nas aprendizagens para a função social da escola e para o alcance do PDE e PNE.	Não foi identificado	A portaria afirma que os militares não são profissionais da educação e que a gestão pedagógica-administrativa deve ser realizada pelos servidores da SEEDF, atuando com diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico-administrativo e chefe de secretaria, além da docência em sala de aula, demais serviços da escola, algumas delas podem ser desempenhadas por trabalhadores terceirizados.	Não foi identificado

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Ao analisarmos essas quatro normativas que estão vigentes, três delas que orientam a militarização das escolas públicas nacionalmente e no Distrito Federal, constatamos similaridade entre o decreto federal, a portaria coletiva e o manual do aluno, ambos distritais. A lei distrital estabelece a forma de aplicação do princípio educacional contido no item VI do Art. 206, da Carta Magna (BRASIL, 1988), a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal.

Comparando os valores implícitos e explícitos, o decreto federal, a portaria conjunta e o manual formam um bloco que tem como perspectiva a razão mercadológica associada ao militarismo. A lei distrital apresenta uma perspectiva democrática e dialógica. Essas duas perspectivas não apresentam similitude. Os valores expressos no manual do aluno e na portaria conjunta apresentam, com isto, alinhamento ideológico com o decreto federal, mas não apontam para a mesma direção da lei distrital, norma primária da educação no DF.

As três normas que regem a militarização das escolas focam na educação, sendo que a portaria objetiva, também, atingir a segurança comunitária e a violência escolar. A lei tem como desígnio estabelecer a escola como central nas ações da secretaria e o caráter público do sistema educacional distrital. Apesar da convergência em se apresentarem como constituintes da política educacional, os enfoques das normas são distintos. A lei distrital entende a escola e sua gratuidade como essencial para a política educacional, a portaria compreende as políticas educacional e de segurança pública como convergentes, apontando para a escola como um instrumento de segurança comunitária e o decreto não aprofunda seu entendimento de política educacional.

Quanto aos princípios, a lei distrital e o decreto federal se aproximam, assim como esse último também se aproxima do manual do aluno. No entanto, a lei e o manual deveriam caminhar na mesma direção por regerem de forma complementar o sistema educacional distrital. Isso reafirma nossa impressão inicial de contradição no mesmo sistema, apontando para uma dualidade na gestão da rede pública do DF e para possíveis prejuízos para o público desta política pública. Podemos entender também que a lei, enquanto normativa primária, pode estar sendo contrariada pela portaria conjunta, apontando para uma possível ilegalidade destas normas secundárias e, assim, carecendo de um exame mais aprofundado pelos órgãos de fiscalização que tutelam os direitos sociais.

A relação escola e território nas escolas militarizadas, segundo as normativas, demonstra um processo contínuo e aprofundado de mudança nas relações de poder territorial. O decreto

de forma mais sutil, a portaria conjunta avançando e o manual do aluno estabelecendo novos paradigmas relacionais, comportamentais e verticalizado no território da escola. Enquanto a lei distrital induza a práticas horizontais, ao respeito ao comportamento diverso e identitário e a relações democratizadas, expandido o poder territorial. As normativas de militarização concentram poder e determinam comportamentos e relações padronizados. O manual do aluno busca, também, determinar o comportamento de estudantes nos territórios externos à escola, atuando nas práticas socioespaciais cotidianas dos estudantes.

A lei distrital se destina a induzir a participação comunitária na escola e essa como central para política educacional, sendo, então, a comunidade escolar o principal público da lei. A portaria conjunta e o manual se concentram, principalmente, nos estudantes, apesar de incidir também, na prática, sobre os profissionais da educação. O decreto federal focaliza, de forma mais ampla, os estudantes e os profissionais da educação, se justificando pela condição de vulnerabilidade social do território.

A perspectiva de estudante apresentada no decreto federal, portaria conjunta e manual do estudante têm como base as mudanças comportamentais. Como exemplo desta perspectiva, podemos citar a determinação de alcançar o modelo de estudantes que tenha boa apresentação pessoal, cumpra normas, tenha certos hábitos, entre outros, indicado pelo manual. Os parâmetros subjetivos idealizados por essa norma carecem de maior orientação e especificação. Outro ponto subjetivo é o termo cidadão de bem, terminologia utilizada pelos movimentos conservadores, também carece de esclarecimentos. A portaria conjunta se diferencia das demais normas ao associar formação cívica com moral e bem-estar social. Além disso, não apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados para o alcance dos bem-estar social, objetivo maior do projeto de militarização apontado pela portaria. A lei distrital busca alcançar sua perspectiva de estudante, por meio do estímulo ao protagonismo e à diversidade juvenil, mediante as aprendizagens escolares, sua autonomia e coletivização das decisões.

Relativo ao papel dos servidores militares, o decreto federal autoriza ação militar para ocupação do território escolar, de forma consentida, em quase todas as áreas da gestão da escola. A portaria conjunta distrital indica essa ação na área disciplinar, reafirmada, de forma prática, pelo manual do aluno. A portaria assinala também uma estrutura de comando análoga à estrutura pedagógica, representando a divisão, prática e simbólica, da gestão da escola e, conseqüentemente, das decisões sobre os rumos da sua função social.

Por fim, a portaria conjunta esclarece que militares não são considerados profissionais da educação e reforça a estrutura de atuação dos servidores da secretaria de educação na gestão da escola, mas a restringindo à área pedagógica. A lei de gestão democrática, além de não prever a ação de militares nas escolas públicas, orienta os profissionais da educação a atuarem como mediadores das aprendizagens, presentes em todo o território da escola, e a entenderem as relações democráticas e coletivas como saberes em aprendizagens.

Concluimos que o Manual do Aluno está coerente com o conteúdo apresentado pela portaria conjunta que rege o projeto de Escolas de Gestão Compartilhada e que esse projeto está alinhado com o decreto federal, referente ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Mas, o Manual do Aluno e a portaria conjunta apresentam contradições com a lei de Gestão Democrática. Dessa forma, nos alinhamos às análises feitas por Stuchi e Moreira (2019), presentes no estado do conhecimento deste trabalho, ao considerar que o projeto de Escolas de Gestão Compartilhada está em oposição à legislação educacional distrital e pode representar retrocessos ao exercício do direito à educação.

CAPÍTULO 3 - O TERRITÓRIO E O POVO: LUTAS SOCIAIS, MARCAS E FEIÇÕES

Nesse capítulo, buscaremos dados e os relacionaremos com bases teóricas que possa nos indicar pistas para responder a seguinte questão específica: Qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar? Diante disso, os textos que compõem esse capítulo têm como objetivo discutir os aspectos socioespaciais da comunidade de uma escola militarizada. Para isso, partiremos da suposição/hipótese de que a escola produz e reproduz territorialidades, tornando-se um território de conexão intercultural, difusão de práticas sociais e influência em outros territórios.

Nesse sentido, realizaremos uma pesquisa bibliográfica para caracterização dos territórios e análise geográfica acerca dos seguintes territórios da Região Administrativa de Ceilândia- RA IX e do Centro Educacional 07 de Ceilândia. Observaremos os seguintes eixos para essa análise geográfica: a história e configuração territorial; divisão territorial do trabalho; espaço produzido e produtivo; rugosidades; formas-conteúdos; e relação centro-periferia.

A partir dessa apresentação inicial do capítulo e com o acúmulo teórico e de conhecimento do nosso objeto de pesquisa, podemos dizer categoria central do nosso trabalho é o território. Essa categoria está presente em várias áreas do conhecimento: a ciência política que estuda com ela as relações de poder; a economia que tem o fator locacional como parte dos custos de produção; a antropologia que busca entender sua dimensão simbólica; a sociologia com foco nas relações sociais nos territórios; e a psicológica discutindo constituição das subjetividades e identidades junto ao território (HAESBAERT, 2007).

Todavia, nosso senso comum nos remete para o entendimento do território como Estado-nação, o território nacional. Restringindo seu sentido à ideologia presente nos termos pátria, bandeira, nação e, no caso brasileiro, ordem e progresso (SOUZA, 2000). Na geografia, o território surge como uma categoria da Geografia Política, abrangendo os atributos naturais e sociais do território, como gerador de raízes, identidades e ambiente do espaço político (SOUZA, 2000).

Santos (2007b) nos esclarece que, atualmente, território deve ser entendido como uma determinante intrínseca aos processos sociais, o terreno em movimento no qual o ser humano intervém na natureza, a transforma, o que gera a sua própria transformação, a constituição da

sociedade, dos objetos sociais e o desenvolvimento dos processos tecnológicos. Um espaço de vida, disputa, conflito, sobrevivência e convivência.

Entendemos o território como uma porção espacial delimitada, inacabada, na perspectiva do poder, socialização e exploração, mas que se interconecta com outros territórios, espacialidades, e com a totalidade da biodiversidade, da sociodiversidade e, conseqüentemente, da ordem social vigente. Portanto, o território é produto e determinante sócio-histórico, estando presente na relação ontológica do ser humano com a natureza. Com isto, o território molda as práticas sociais e é transformado por elas. Assim, podemos considerar as práticas humanas como práticas socioespaciais, em sua dimensão territorial.

Saquet (2006) nos indica que Raffestin, o teórico de grande influência nas discussões sobre o território na geografia brasileira, aborda o território a partir do seu caráter político, modificado pela categoria trabalho e que apresenta as relações de poder. Essas relações, na sociedade capitalista, têm entre suas determinações um conjunto de entes, como o Estado, as instituições, empresas, igrejas, escolas, aspirando a dominação de homens e de coisas, materiais e imateriais. Esse conjunto de entes integram os sistemas territoriais, influenciam a constituição da perspectiva socioespacial da comunidade e induzem a formação de redes territoriais de comunicação e circulação, com fluxos materiais e imateriais. Assim, temos a territorialidade humana constituída pelas dimensões natural, social, econômica, política e cultural, material e imaterial, formando o espaço de vida das pessoas e das comunidades (SAQUET, 2006).

A territorialidade, expressa pelas identidades e trocas, se constitui socio-historicamente, de forma transterritorial, nas trocas existentes a partir das redes territoriais (HAESBAERT, 2014). Isto nos demonstra a importância das pesquisas materialistas se debruçarem não só sobre o contexto histórico e as condições objetivas, mas também sobre o território dos fenômenos, buscando sua singularidade junto à totalidade da sociabilidade.

Nesse sentido, o território não é simplesmente um palco, tampouco algo isolado, ele é

O espaço contíguo, o lado a lado, não pode ser visto como simples superfície, homogênea, mas como “patamar”, platô ou “dobra” dentro de um conjunto muito mais amplo de articulações, dotado sempre de conflitos, de espessura e de profundidade (HAESBAERT, 2014, p. 14).

Nossas reflexões sobre o território estão presente em todo este trabalho, desde a apresentação das problemáticas de pesquisa a partir da história e do território de vida do pesquisador, passando pela contextualização histórica que busca as raízes das relações conhecidas entre militarismo e a educação escolar, quando destacamos a dimensão territorial do desenvolvimento brasileiro, pós invasão portuguesa, e sua representação nas constituições

federais. No estado do conhecimento sobre o fenômeno da militarização das escolas públicas, o território nos ajudou a entender como o fenômeno se constitui em cada espaço geográfico, apreendendo as peculiaridades e o acúmulo de conhecimento sobre cada território. A nossa aproximação objetiva do fenômeno culminou, no final do capítulo anterior, com análise da organização legal da militarização das escolas no nosso território de investigação, o Distrito Federal. Caminhamos da constituição do território brasileiro para a espacialização do fenômeno até a localidade onde pretendemos aprofundar nossos entendimentos sobre o objeto de pesquisa.

Sposati (2013) nos elucida que as reflexões sobre o território devem buscar identificar sua constituição histórica, as condições objetivas dos espaços, a presença de serviços, das violências e dos equipamentos públicos. Assim, este momento da pesquisa serve para aprofundar os nossos conhecimentos sobre a história do território da Ceilândia, sua configuração socioeconômica e sobre o território do Centro Educacional 07 da Ceilândia com seu Projeto Político-Pedagógico, lócus imediato do fenômeno estudado.

Assim, consideramos conceitualmente o território no contexto atual da sociabilidade capitalista e conectado ao fenômeno que estudamos. Nesse sentido, Santos (1998) contribui conosco ao esclarecer que o atual enfraquecimento do Estado, mediante a ordem social neoliberal, acaba por desvincular a escala da técnica da escala da política com a predominância da técnica. Isso transforma as redes territoriais, comunicação e circulação, em correntes de transmissão e suporte à democracia de mercado ou racionalidade de mercado. Para isso, as redes territoriais deixam de ser horizontais e passam a ser verticais, na forma hierárquica de organização e controle do fluxo da informação e da circulação (SANTOS, 1998).

Assim,

O acontecer hierárquico é um dos resultados da tendência à racionalização das atividades e se faz sob um comando, uma organização, que tendem a ser concentrados e nos obrigam a pensar na produção desse comando, dessa direção, que também contribuem à produção de um sentido, impresso à vida dos homens e à vida do espaço (SANTOS, 1998, p. 17).

Carlos (2011) assinala que a constituição do espaço territorial é realizada mediante a relação dialética, contraditória, entre função social e propriedade privada. Isso nos conduz a refletir acerca da função social do território e o poder orientador das suas dinâmicas, escalas e tempos. Mediante a racionalidade de mercado, o território assume a reprodução da sociabilidade capitalista e, atualmente, da ordem social neoliberal. A acumulação do capital por meio da propriedade privada dos meios de produção e do território se sobrepõem a função social do território, isso demanda determinadas mediações e gera novas contradições e disputas.

Considerada em sua totalidade, a acumulação tende a produzir uma racionalidade homogeneizante, inerente ao processo que se realiza produzindo não só objetos/mercadorias, mas também a divisão e organização do trabalho, modelos de comportamento e valores e representações que induzem ao consumo, revelando-se norteadores da vida cotidiana (CARLOS, 2011, p. 65).

Portanto, esse não é um processo pacífico, o movimento dialético no território se faz com contradições e disputas. Nesse contexto, a racionalidade de mercado realiza as mediações das relações por meio de aparelhos ideológicos que possam convencer a sociedade civil que as soluções propostas pelo capital sejam melhores para as suas demandas imediatas, a partir da sua condição objetiva de vida. Haesbaert (2014) nos explica que uma modalidade de poder territorial é a criação de dominações zonais, por meio da constituição de sociedades de controle ou de segurança, baseado no biopoder. As dominações zonais desenvolvem a contenção territorial baseadas em instituições disciplinares, que estabelecem narrativas e símbolos que designam territórios como seguros e inseguros, perigosos e valiosos, legais e ilegais, entre outros.

Essa designação do território nos conduz ao entendimento de que, assim como a cor de pele, o gênero e a orientação sexual geram identidades sociais que podem estar inseridas em processos de discriminação, opressão e violências, existe também o territorialismo como formas de discriminação, opressão e violências contra sujeitos, comunidades e culturas referenciadas em determinados territórios, em situações de periferação. O sujeito periférico ou comunidade periférica forma uma identidade social passível de violências, que se sobrepõe e se compõe, interseccionalmente, com outras identidades sociais. Um tipo de territorialismo pode ser identificado no que Rolnik denomina como urbanismo de risco, quando um território é “marcado pela insegurança, quer do terreno, quer da construção, ou ainda da condição jurídica da posse daquele território” (ROLNIK, 1999, p. 100). Todavia, nos questionamos se esses territórios periféricos, para além da discriminação, opressão e violências, seriam territórios perigosos ou territórios de resistências. Mas, sempre os entendendo como territórios em disputa.

Haesbaert (2014) continua a nos esclarecer que a dominação zonal possui três características básicas: definição clara dos limites, a delimitação dos fluxos transterritoriais e homogeneização das relações socioespaciais. A definição de limites é uma atividade eminentemente territorial e está muito presente nas políticas públicas e nas ações militares ou da segurança pública. A delimitação dos fluxos transterritoriais é um desafio, mas pode ser realizada, por exemplo, pelo desenvolvimento do medo do outro ou do novo, que conduz a tendência do fechamento dos territórios por muros. A homogeneização das relações sociais

busca restringir intercâmbios e gerar sistemas fechados informacionais e comportamentais, observado em territórios religiosos e no território das redes sociais da internet, por exemplo.

Acerca do principal desafio, a delimitação de fluxos transterritoriais, Ellin (2003) explica que o medo sempre esteve presente na história humana e foi determinante para o desenvolvimento das cidades como locais comunitários, seguros e protegidas dos bárbaros, dos animais selvagens e das intempéries. Porém, nos últimos séculos, o sentido de proteção tem perdido espaço para a insegurança presente nas cidades. O século XX marca um período de rápidas mudanças, crise da racionalidade (MOSÉ, 2019), ampliação da produção em escala, crises cíclicas do capitalismo e o surgimento das sociedades do consumo. Acompanhando esse movimento, os centros urbanos envelhecem, as heranças e marcas das memórias territoriais são destruídas para construções diversas, comunidades são desalojadas para novos empreendimentos imobiliários, a segregação espacial cresce, a esfera pública perde espaço e o meio ambiente passa a ser secundarizado (MOSÉ, 2019).

Esse processo nos conduz à retribalização, nostalgia e ao escapismo (MOSÉ, 2019). A retribalização vem do nosso senso de segurança e do medo do outro, criando muros, fechando nossos fluxos informacionais e nos induzindo ao armamentismo e a forma bélica da resolução dos conflitos relacionais. A nostalgia ocupa nossas subjetividades com a expectativa do retorno de valores e instituições que, supostamente, existiram em tempos idílicos e que possam retornar para oferecer segurança e estabilidade. Essas expectativas são, muitas vezes, substituídas pelo imediatismo do consumo e por discursos de ódio e punitivistas. O escapismo se realiza em nossas viagens às ilhas da fantasia, como bares, igrejas, centros comerciais e parques de diversão, e nas nossas imersões no mundo virtual. Contudo, a insegurança objetiva das zonas urbanas não deixa de existir e ampliam-se com as crises do capitalismo, com as segregações espaciais e com o desemprego da força de trabalho humano, substituída por máquinas e inteligências artificiais (MOSÉ, 2019).

A crescente insegurança, a retribalização e o fetiche da mercadoria tornam o consumo dos produtos de segurança um item de grande valor no urbanismo e na arquitetura pós-modernista. Prédio e espaços públicos passam a ser projetados para expulsar e repelir estranhos, banheiros e bebedouros públicos somem desses territórios e as zonas territoriais com comércios abertos são convertidos em centros comerciais conhecidos como *shopping mall*. Os condomínios privados, fechados, buscam reproduzir no seu interior os aspectos e serviços de uma cidade, isolando seus habitantes e apartando os outros (MOSÉ, 2019).

Diken e Laustsen (2002) acrescentam que as cidades se originam no princípio da inclusão e da exclusão. A exclusão do outro e a inclusão dos que optam pelo disciplinamento dos espaços, dos comportamentos e dos corpos. Atualmente, as cidades também se organizam pelo controle, baseado em códigos e na regulação dos fluxos e na violência de Estado. Esse processo acaba por tornar a disciplina, controle e violência presentes nos imaginários e na geografia urbana real. A dicotomia binária, nós e eles ou nós e os outros, cria e legitima a existência de territórios e estados de exceção, como os campos de concentração nazifascistas ou as periferias urbanas, onde o estado de exceção se torna permanente e, em algumas situações, paraestatal (DIKEN; LAUSTSEN, 2002). A segregação e elitização espacial caracteriza, no Brasil, o outro ou o inimigo comum a partir da identidade social do sujeito, baseada na classe social, raça-etnia, gênero, sexualidade e território.

Portanto, a disciplina, o controle e a violência se tornam os princípios para a ação do Estado nos territórios de exceção, lugares de vida dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora, de raças e etnias não brancas europeias, de maioria do gênero feminino, da sexualidade não binária e de territórios periféricos. Nesse contexto, tanto a comunidade como os agentes das forças de segurança pública, muitos residentes nesses territórios, estão inseridos em processos de dominação zonal com vistas ao disciplinamento, controle e docilização dos comportamentos e dos corpos. Isso, muitas vezes, se torna o método para as ações de intervenção em territórios de exceção.

Louçã (2020) avança nesse contexto, indicando que os anos 2020 iniciam com novas crises do capitalismo, precarização do mundo do trabalho, pandemias, isolamento social e do trabalho, nuvens de informações, vigilância permanente guiada pela paranoia e pelo consumo, pontuação comportamental controlado por inteligência artificial e a esfera da política dominada pela modernidade líquida, pelo tecnicismo e pela notícia falsa. Esse processo nos conduz a mercantilização da vida privada com uma vida isolada e controlada pelos algoritmos das redes sociais, uma comunicação baseada no pânico e na falta da racionalidade, a mediação das nossas amizades e sociabilidade por máquinas e o prazer no consumo como forma de saciar nossas ansiedades, inseguranças e isolamentos sociais. Nos tornamos extremamente individualistas e controlados, com a ilusão de que o processo vivido possibilita autonomia e participação (LOUÇÃ, 2020).

Com isso, Han (2017) nos adverte que a violência ocupa o território de vida e a psicofera, o território do corpo. A topologia da violência passa a ocupar também o invisível e,

por meio da comunicação política e social, os espaços subcomunicativos, intrapsíquicos, de forma pandêmica. “A agressão contra os outros transformou-se em autoagressão, e quanto mais uma pessoa refreia sua agressão contra eles, mais rigorosa e coercitiva se torna sua consciência moral” (HAN, 2017, p.23). Ao tempo em que nos afastamos do outro e enxergamos nele a possibilidade da violência, exercemos a violência contra os outros e contra nós, girando um sistema fechado de violências, autopunição, prazer e consumo, busca por saídas místicas e gerando adoecimento social e mental. Nesse sentido,

Quem realmente possui a mentalidade da violência não se permite fazer acordos. Já a democracia tem um núcleo essencial comunicativo; ao falarem, as minorias também podem influenciar um processo de decisão. A ditadura proíbe o falar; ela dita (HAN, 2017, p. 109).

Han nos apresenta a democracia participativa e dialógica, diferente da democracia de mercado, como alternativa às violências e aos adoecimentos produzidos pela sociabilidade capitalista. A democracia, recheada de disputas e conflitos, possibilita retomar a união entre as esferas políticas e técnicas e que nos coloquemos em situações de alteridade, em detrimento a criminalização do outro. Assim, a democracia, buscando seu aperfeiçoamento com a participação direta, seria um instrumento para o estabelecimento e alcance da função social do território. Nesse sentido, acreditamos que a democracia se faz presente no território da escola pela gestão escolar democrática, destacando a importância dos colegiados.

Esse é o contexto socioespacial que nos encontramos frente ao fenômeno da militarização das escolas públicas no Brasil e no nosso lócus da pesquisa, o Distrito Federal. Entendemos que o fenômeno estudado está imerso nessa totalidade, mas refletir sobre sua singularidade nos ajudará a desvelar os seus múltiplos determinantes e as suas contradições. Com isso, agora, iremos nos aprofundar em nossas mediações junto ao território que o fenômeno que estudamos se constitui, a Ceilândia e o Centro Educacional 07 da Ceilândia, conforme anunciamos anteriormente.

3.1 TERRITÓRIO EM DISPUTA: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS LUTAS SOCIAIS PELA CONQUISTA TERRITORIAL DA CEILÂNDIA

Brasília foi construída em uma perspectiva nacional-desenvolvimentista e de enfrentamento político no Brasil. A Era Vargas, com as profundas mudanças econômicas, sociais e políticas, foi marcada pela organização e maior atuação da classe trabalhadora, assim como pela diversificação da burguesia nacional. Isso, junto ao cenário internacional de franca

disputa entre dois Blocos hegemônicos comandados pela classe trabalhadora e pela burguesia, intensificou as disputas pela direção do Estado brasileiro, voltando novamente os militares como alternativa para ser a classe dirigente, conduzindo o projeto conservador, capitalista agrário-exportador, escravocrata, patriarcal e patrimonialista.

A década de 1950 é marcada por forte imigração da população para os centros urbanos, periferização da força de trabalho, intensa industrialização e inúmeras greves. Essas greves tiveram como resultados inúmeras conquistas trabalhistas, que perduram até os dias atuais. Com isso, a classe trabalhadora brasileira segura os anseios da burguesia interna vinculada ao bloco capitalista liderado pelos EUA, mas não é capaz de evitar o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954 (GIANNOTTI, 2007). Entretanto, o princípio de escolha do presidente continua sendo o voto e o povo elege Juscelino Kubitschek, em 1955, em vez de mais um general, candidato pelo partido político apoiado pela burguesia. O plano de metas de Juscelino previa a continuidade do nacional-desenvolvimentismo iniciado por Vargas, mas com uma política territorial diferenciada, a planificação do desenvolvimento econômico, mediante a expansão interiorana do Estado. Para isso, decide concretizar a transferência da capital federal, o Distrito Federal, do Rio de Janeiro para o Planalto Central.

Vale ressaltar que as intenções dos militares e da burguesia foram freadas pelo fortalecimento da classe trabalhadora e pela união dessa após movimentos de massa que surgiram com o suicídio de Vargas. Mas, um dos líderes da direita, o Deputado Carlos Lacerda, tentou impugnar a vitória de Juscelino e dizia que ele não deveria ser candidato, mas se fosse, não deveria ganhar, mas ganhando, não deveria ser empossado, mas se empossado, não poderia governar, mesmo que fosse necessário um golpe de Estado para tirá-lo da presidência (GIANNOTTI, 2007).

Nesse cenário, a construção da nova capital, Brasília, foi pensada para o alcance de vários objetivos, dentre eles: criar demanda de produtos da construção civil para ampliar a base industrial brasileira e gerar empregos; expandir as fronteiras territoriais da produção brasileira para o centro-oeste, ajudando a Região Amazônica e a Região do Pantanal a se fortalecerem como território brasileiro; realizar um neocolonialismo no território interiorano do país; e constituir um possível marco para um novo período da história brasileira, fazendo simbolicamente a superação da base econômica agrária exportadora (OLIVEIRA, 2007).

Conforme nos apresenta Paviani (2007), Juscelino recuperou estrategicamente intenções do século XVIII geradas pelos Inconfidentes Mineiros, previstas constitucionalmente

em 1881 e presentes no relatório da Missão Cruls acerca da sua localização, elaborado em 1886, no qual indicava o Quadrilátero do Planalto Central do Brasil para a nova capital. A pretensão de transferir a capital para o interior do país já havia sido estudada também por Vargas, em 1940, e por seu sucessor Eurico Gaspar Dutra, em 1946. Esta ideia continuou na 2ª gestão Vargas, em 1953, e com João Café Filho que o sucedeu depois do suicídio.

Após empossado, Juscelino retornou ao quadrilátero Cruls e marcou o local que seria iniciado as obras de construção do Projeto do Plano Piloto de Brasília com um símbolo cristão, a Cruz. As obras iniciaram em 1956, projetadas pelo urbanista Lúcio Costa, liderado por Ernesto Silva e executada pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap). O impacto demográfico foi imediato, a população recenseada no Distrito Federal, formada por trabalhadores da construção civil, engenheiros, servidores públicos da nova capital, prestadores de serviços, comerciantes e habitantes locais, passou de 12.700 em 1957 para 141.742 em 1960. Essa intensa urbanização que era identificada no Quadrilátero Cruls pelos dados demográficos, ocorria também em várias partes do Brasil (PAVIANI, 2007).

Os acampamentos para abrigar as famílias e os pavilhões para trabalhadores solteiros foram construídos de forma temporária com madeira e para quem vinha trabalhar como força de trabalho provisória, pois a cidade administrativa foi pensada para alojar a classe dirigente do Estado e a burocracia estatal formada por servidores públicos oriundos, em sua maioria, do Rio de Janeiro, a antiga capital. Essa força de trabalho da construção civil era formada de imigrantes de vários locais do país, mas com predominância da Região Nordeste, com 44% da força de trabalho, Goiás com 23,3% e Minas Gerais com 20,3% (SENRA e LIMA, 2010 apud GONÇALVES, 2018). Essas foram as origens dos trabalhadores que enfrentaram a terra vermelha, latossolo vermelho, e os seis meses de seca da savana brasileira, o cerrado, para ajudar Juscelino a superar os embates políticos com a cidade modernista, símbolo de uma nova era que se buscava construir. A disposição dos trabalhadores em imigrarem para o planalto central está conectada com o sonho de participarem da construção da nova capital, mas também com as dificuldades vividas no semiárido nordestino e de norte de Minas Gerais e na falta de empregos no interior do território brasileiro.

Vindo para a construção de Brasília, a classe trabalhadora enfrentou as intempéries do Cerrado, da inflação galopante, das condições precárias e abusivas da construção civil candanga e do endividamento do Estado, gerado pela construção da nova capital. Apesar da política nacional-desenvolvimentista de Juscelino, dialogada com os sindicatos e atualizando o salário-

mínimo, a contenção dos anseios trabalhistas expressas em greves e revoltas eram tratadas com o poder coercitivo e bélico do Estado. Essa forma truculenta podia ser percebida nas ações da Guarda Especial de Brasília (GEB), que agia contra movimentos grevistas e reivindicatórios durante a construção (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2017) e na remoção dos trabalhadores que insistiam em continuar em Brasília e lutavam pelo direito à moradia (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, a força repressora do Estado não foi capaz de impedir que trabalhadores da construção civil, prestadores de serviços e comerciantes conseguissem compor a população da nova capital. Nisso, o acampamento denominado de Cidade Livre, criado em 1956, é transformado em uma cidade satélite de Brasília recém-inaugurada, o Núcleo Bandeirante, em 1961. Interessante observar que, apesar de todo o espaço disponível próximo às áreas de construção de Brasília, o acampamento da Cidade Livre foi instalado cerca de 13 quilômetros do canteiro de obras do Plano Piloto de Brasília, isto nos indica a ocorrência de uma violência territorial produzida pelo Estado, por meio da segregação espacial presente em Brasília desde o seu nascedouro. Conforme identificamos e denominamos anteriormente como territorialismo, essa nova tipologia de violência utiliza o território como instrumento, diferente da nossa abordagem anterior que tinha a prática da violência a partir da identidade territorial do sujeito. Para corroborar esse outro tipo de territorialismo, realizado por meio da segregação espacial, identificamos que foram criadas em sequência Taguatinga em 1958 e Sobradinho em 1960, distantes 21 e 22 quilômetros de Brasília, respectivamente, para alocar trabalhadores que resistiam em reivindicar o direito à cidade e à moradia em Brasília.

Nessa linha de raciocínio, podemos supor que os territórios urbanos de Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Sobradinho, entradas e saídas sudoeste e nordeste do DF, se tornavam barreiras periféricas do fluxo migratório para Brasília. Espaços urbanos que buscavam conter o ímpeto do povo brasileiro que fugia da seca, do desemprego e da fome, desejava ter cidadania e desfrutar da terra prometida. E, dessa forma, marcavam as identidades sociais dos sujeitos oriundos desses territórios como os indesejáveis, invasores, passíveis das violências oriundas do territorialismo.

Vale esclarecer que os registros históricos levantados por Derntl (2020) nos indicam a existências de relatórios urbanísticos do Plano Piloto de Brasília que previam uma determinada capacidade ambiental, sanitária e estrutural para o território que estava sendo construído a nova capital federal. Essa autora, analisando, também, outros registros históricos, esclarece que o

plano inicial previa que um terço da força de trabalho que atuou na construção retornaria para seus territórios de origem, outro terço seria de trabalhadores proveniente do campo e, portanto, demandariam uma zona agrícola nas proximidades de Brasília e o último terço deveria ser alocado em cidades-satélites próximas a zonas industriais, diminuindo a pressão por emprego e renda no território central. Para o estabelecimento dessas zonas externas foi pensado um anel viário-sanitário, estradas parques, para limitar a proximidade territorial entre os territórios central e periféricos (DERNTL, 2020).

Em sentido complementar e corroborando com nossas análises, Oliveira (2008) destaca que

[...] o discurso tecnicista ambiental e de modernização, envolvendo a construção do anel rodoviário-sanitário da EPCT, contribuiu em grande forma para a retirada de famílias pobres residentes nas proximidades do Plano Piloto, pois por meio de concessões de terras, a NOVACAP absorveu, para o interior do anel, somente famílias representantes das classes média e alta – com a criação não prevista por Lúcio Costa dos Setores de Mansões Lagos Sul e Norte e Park Way – expulsando para bem distante do Plano Piloto as classes populares (OLIVEIRA, 2008, p. 58).

Assim, o anel viário-sanitário registra também os possuidores do poder financeiro e, como consequência, do direito à cidade com infraestrutura, serviços e ambiente saudável e a força de trabalho que construiu essa cidade como sujeitos despossuídos (LEITE; GARCIA-FILICE, 2015).

Para oficializar essa organização territorial, a Lei federal nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, estabeleceu a reestruturação administrativa do Distrito Federal, se tornando o marco legal na organização territorial do DF ao criar a denominação de Regiões Administrativas (RA), composta por áreas urbanas e rurais, substituindo oficialmente a denominação de Cidades Satélites e ao dividir o território brasiliense em oito RA, sendo elas: Taguatinga, Planaltina, Sobradinho, Braslândia, Gama, Jardim, Paranóia e Brasília (BRASIL, 1964). Todavia, o termo satélite foi proibido o uso em documentos oficiais e público no Governo do Distrito Federal somente em 1998, por meio do Decreto distrital nº 19.040, de 18 de fevereiro (DISTRITO FEDERAL, 1998).

Podemos observar o impacto prático e simbólico das políticas territoriais nas práticas sociais por meio da presença linguística da denominação de Cidades Satélites até os dias atuais, nas conversas cotidianas dos sujeitos residentes em Brasília. Atualmente, os sujeitos falam que moram em Cidades Satélites e dificilmente expressam as palavras Regiões Administrativas, isso impacta também o poder simbólico do território do Plano Piloto, denominado pelo povo não como Cidade Satélite, mas como Brasília. Assim, conseguimos identificar a presença no

imaginário popular de que o brasileiro é somente quem mora no território construído o Plano Piloto, excluindo simbolicamente da cidadania brasileira os moradores das demais Regiões Administrativas (LEITE; GARCIA-FILICE, 2015). Pois,

A princípio, o discurso dominante parecia incluir essas cidades-satélites, localizadas no território do Distrito Federal, como parte da capital. Progressivamente, no entanto, a identidade da capital foi se modificando. Estabeleceu-se uma imagem na qual a capital passou a ser identificada com o Plano Piloto, enquanto as cidades satélites, embora integrantes do Distrito Federal, passaram a constituir uma espécie de limbo (CIDADE; MORAES, 2004, p. 23).

Conforme destacado por Derntl (2009), existiam trabalhadores que desejavam ficar próximo da capital administrativa do país, fonte de empregos e serviços públicos. Eles foram sendo expulsos e levados a morar no complexo de loteamentos informais e precários ou favelas conhecidas como Vila IAPI, sigla advinda do Instituto de Assistência e Pensões dos Industriários, localizado próximo ao Hospital Juscelino Kubitschek, mais tarde denominado Hospital do IAPI, e da RA Núcleo Bandeirante (OLIVEIRA, 2007).

Após a inauguração da Capital federal, o crescimento da Vila IAPI levou a direção do Estado a buscar uma solução de alocação das famílias que estavam instaladas no complexo da Vila IAPI e em outras locais de moradias provisórias, para isto, criou a Comissão de Erradicação de Invasões (CEI). A solução proposta pela CEI foi a criação de uma nova área residencial permanente e oficial, distante 26 quilômetros do Plano Piloto, que foi criada em 1971 e passou a ser chamada de Ceilândia, as três primeiras letras em referência a sigla da comissão que propôs sua constituição. Sua oficialização como RA ocorreu por meio da Lei nº 49 de 25 de outubro de 1989 (DISTRITO FEDERAL, 1989).

Paviani, utilizando o termo cidade satélite, nos esclarece que:

De longa data, a imprensa e o governo qualificam como “invasores” os moradores pobres que ocupam lotes públicos ou particulares com “loteamentos informais” (favelas). Como são considerados “invasores”, devem ser “erradicados”. Esses termos pejorativos e preconceituosos foram oficializados com a “Campanha de Erradicação de Invasões” (CEI), implantando-se a Ceilândia com cerca de 82.000 habitantes moradores das favelas do IAPI, Vilas Tenório, Esperança, Sara Kubitschek, Morro do Qerosene, Morro do Urubu, desconstituídas em 1971 para formar a nova cidade-satélite. (PAVIANI, 2009, p. 90).

Entre os interesses da direção do Estado em expulsar os indesejados, os outros, e a demanda de trabalhadores pelo direito à cidade e à moradia, prevaleceu a luta da classe trabalhadora conquistando territorialmente a porção de terra que conhecemos atualmente como Região Administrativa de Ceilândia (RA IX). Como marca dessa história de luta com avanços rumo ao direito à cidade e à moradia, temos a Caixa d'Água, estampada na bandeira da RA, no

escudo do principal time de futebol da cidade e em fachadas de estabelecimentos comerciais, que

[...] foi inaugurada no dia do terceiro aniversário de Ceilândia, 27 de março de 1974, tornando-se imediatamente um ponto de referência da cidade. Em 2013, a Caixa d'Água de Ceilândia foi reconhecida como símbolo da luta das primeiras famílias que conquistaram a fixação permanente na cidade, por meio do Decreto de Tombamento nº 34.845, de 18 de novembro de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2022a, p. 14).

A RA de Ceilândia está localizada na porção oeste do Distrito Federal, tem a maior população do Distrito Federal, está conurbada com Taguatinga, que também está entre as cidades mais populosas do DF, faz fronteiras com Brazlândia, Taguatinga e Samambaia, no DF, e com Santo Antônio do Descoberto e Águas Lindas de Goiás, em Goiás. Ceilândia situa-se na Bacia Hidrográfica do Rio Descoberto (COSTA, 2011).

O contexto sócio-histórico das lutas sociais pela conquista territorial da Ceilândia nos apresentou um território marcado pelas disputas e lutas pelo direito à cidade e à moradia. A RA IX se constitui mediante a vontade da classe trabalhadora, candangos nordestinos, mineiros e goianos, em continuar no território que ajudou a construir e que traz uma perspectiva de melhora nas suas condições objetivas de vida. As contradições que identificamos, entre a vontade e o ideário da classe dirigente do Estado e a determinação e o potencial dos que trabalham e tudo produzem, nos mostram que a força motriz de constituição das cidades no capitalismo periférico é o conflito e a luta.

Assim, concluímos que esse movimento ocorre com o uso do poder estatal, instrumentalizado pelas legislações, instituições policiais e narrativas midiáticas. O poder dos trabalhadores é exercido mediante sua união, superioridade numérica e participação social. O direito às cidades é conquistado no enfrentamento às formas truculentas e repressoras do Estado. Ceilândia surge, sobrevive e tem suas marcas territoriais desse embate de forças, gerando de um lado a memória territorial que mantém a cultura popular viva e pulsante e, por outro lado, essas marcas são as feições que determinam a identidade social que é vítima das diversas dimensões da violência territorial que denominamos como territorialismo.

Cientes desses dados sócio-históricos acerca da constituição do território de pesquisa que buscamos compreender, iremos, no texto seguinte, desvelar as condições objetivas de vida do povo ceilandense, a infraestrutura da RA IX e os dados acerca das violências reconhecidas e identificadas pelo Estado no território da Ceilândia.

3.2 AS CONTRADIÇÕES NA VIDA DE QUEM TRABALHA E PRODUZ: AS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO POVO DA CEILÂNDIA

A fim de continuarmos a análise territorial do objeto da nossa pesquisa, após o levantamento dos dados acerca da constituição histórica do território, agora, buscaremos identificar as condições objetivas, socioeconômica, a presença de serviços e equipamentos públicos e a ocorrência de violências no território da Ceilândia. Isso será realizado por meio de estatísticas oficiais geradas pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), do Balanço Criminal divulgado pela Subsecretaria de Gestão da Informação da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP) e por informações que buscaremos juntos aos sítios oficiais do Governo do Distrito Federal (GDF).

Para a identificação das condições objetivas e da infraestrutura da RA IX reconhecidas pela população local, utilizaremos os dados da Ceilândia oriundos da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) do Distrito Federal, que possui periodicidade bianual e que são utilizados no planejamento do GDF, conforme regulamento o Decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018. O PDAD é uma pesquisa amostral realizada em todas as Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A última PDAD foi realizada em 2021, com data de referência de 1º de julho de 2021, após ter seu campo adiado em 2020 em virtude da pandemia da Covid-19, e coletou dados em 33 RA's. A publicação dos relatórios foi feita em julho de 2022 no sítio oficial da companhia (DISTRITO FEDERAL, 2022a). A pesquisa amostral levantou os dados em 35.556 domicílios do DF, no mínimo de 440 domicílios por localidade, majoritariamente urbanos, e constatou a existência de 3.010.881 moradores em 963.812 domicílios do Distrito Federal. A Ceilândia teve 868 domicílios pesquisados com 350.347 sujeitos entrevistados como amostra do PDAD 2021.

O relatório explica que as pesquisas foram feitas com base no Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT) do Distrito Federal e na divisão do DF em 7 Unidades de Planejamento Territorial (UPT). A Ceilândia fica na unidade Oeste (DISTRITO FEDERAL, 2022a). No texto que destacamos abaixo podemos entender a importância que Ceilândia e a unidade Oeste representam para o Distrito Federal:

Os principais aspectos da UPT Oeste e de Ceilândia são:

- A Região Administrativa – RA IX – Ceilândia concentra 36,59% da população da UPT Oeste, que é formada também pelas RAs Brazlândia, Samambaia, Taguatinga e Sol Nascente/Pôr do Sol. No DF, a população da RA representa 11,64% do total;
- A população total da UPT Oeste é de 957.570 habitantes, o que representa 31,8% da população do Distrito Federal;

- A densidade demográfica de Ceilândia na área pesquisada é de 69.496,14 habitantes/km;
- A UPT Oeste tem seus limites geográficos com o estado de Goiás, com as cidades de Padre Bernardo ao noroeste e Santo Antônio do Descoberto e Águas Lindas de Goiás à oeste (DISTRITO FEDERAL, 2022a, p. 13).

Segundo a PDAD 2021, a população da RA IX tem a idade média de 34,3 anos, sendo que a sua composição inicial, até os 4 anos, é de leve maioria do sexo masculino (52,6%), situação que muda na população entre 20 e 24 anos, onde as mulheres passam a ser a maioria (50,5%). A diferença quantitativa entre sujeitos do sexo masculino e feminino amplia-se entre as pessoas de 55 a 59 anos, 44,1% e 55,9%, respectivamente, alcançando maiores patamares de diferença entre sujeitos de 65 a 69 anos, do sexo masculino são 40% e do sexo feminino são 60% da população ceilandense (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Esses dados nos sugerem que a expectativa de vida é menor para os homens, com queda visível entre o grupo populacional a partir dos 20 anos. Sem mais dados para afirmarmos as causas, podemos supor que esse fenômeno possa estar ligado, entre outras razões, à violência que a juventude periférica está exposta, hipótese formulada a partir dos dados levantados nessa pesquisa, na parte que tratamos do estado do conhecimento.

Acerca dos arranjos familiares ceilandense, o tipo casal sem filhos tem o maior percentual, presente em 23,1% dos domicílios pesquisados, e o menor percentual é ocupado por casal com 3 filhos ou mais (3,5%) (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Desses dados, podemos entender que as famílias com pequena composição prevalecem e desmistificamos o entendimento popular que propaga que as famílias pobres, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e periféricas possuem mais filhos. Esse entendimento popular é, muitas vezes, utilizado como argumento para depreciar e menosprezar a capacidade dos sujeitos periféricos no controle da natalidade e, portanto, dos seus corpos, representando, assim, um tipo de territorialismo.

Apesar de um pequeno percentual dos sujeitos com 18 anos ou mais se reconhecerem como componente da população LGBTQIA+ (3,3%), ao serem perguntados se eram apenas lésbicas, gays, bissexuais e outros, esse percentual caiu para 2,7% (DISTRITO FEDERAL, 2022a). O que nos indica que há um reconhecimento e legitimação na sigla LGBTQIA+ para indicar a pluralidade de orientações sexuais e identidades de gênero. Além, da pesquisa ter também identificado a presença dessa população no território da Ceilândia e, portanto, existirem demandas por políticas públicas específicas para esses sujeitos de direitos, para a afirmação da sua cidadania, inclusão social, proteção e representação como minoria política.

Com referência à raça/cor da pele, as respostas indicam que a maioria da população se reconhece como da cor de pele parda 45,8% e raça/cor de pele preta 14%. Os sujeitos que se identificam como brancos representam 38,9% da população ceilandense. A soma de pardos e pretos corresponde a 59,8%, indicando uma população majoritariamente afrodescendente. Os ceilandenses se dividem entre solteiros e casados, 45,8% e 44,5%, respectivamente, e 49,4% das pessoas com 18 anos ou mais responderam possuir Carteira Nacional de Habilitação (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

A pesquisa obteve como resposta que 56,8% da população de Ceilândia nasceu no DF, dos 43,2% sujeitos que indicaram terem vindo de outros territórios, 66,9% disseram serem originários do Nordeste, principalmente Piauí, Bahia, Maranhão e Ceará. Esses quatro estados nordestinos, juntos, representam 51,9% dos imigrantes moradores em Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Esses dados nos mostram que a barreira migratória feita com a criação das Regiões Administrativas, longínquas do Plano Piloto de Brasília, funcionou e que a população desse território mantém as características de origem territorial da força de trabalho que lutou pela conquista do direito à cidade e à moradia nos primórdios de Brasília.

Com referência à expectativa de continuação no território da Ceilândia, 90,1% dos sujeitos com 14 anos ou mais apontaram não esperar constituir novo domicílio nos próximos 12 meses, do restante, 73,4% indicaram a Ceilândia como território para nova moradia (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Ao quererem continuar morando em Ceilândia, os sujeitos demonstram possuir identidade territorial e gostar da cidade, com um evidente sentido de territorialidade.

A respeito do tema saúde, a população amostral da Ceilândia indicou que a principal limitação de natureza física, mental, intelectual ou sensorial é a dificuldade em enxergar para 22,1% dos sujeitos entrevistados. Junto com a população LGBTQIA+, essa é outra minoria política que demanda políticas públicas e representatividade específicas. Nesse sentido, 85,1% dos sujeitos não possuem plano de saúde privado e precisam da assistência em saúde pública. 42,2% da amostra indicou ter buscado postos de saúde ou unidades básicas, sendo que 86,8% buscaram essas estruturas de saúde em Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Portanto, os dados nos apresentam uma alta demanda por estruturas e serviços no território de moradia, reforçando a característica da população dos territórios do DF na busca por serviços públicos locais, diferente de casos demonstrados no estado do conhecimento dessa pesquisa, no qual a população de uma escola não pertence ao território que a escola está alocada.

A pesquisa PDAD 2021 obteve como resposta que 79,6% dos entrevistados possuíam pelo menos um celular para uso pessoal, 52,5% têm linha de celular pré-paga e 80,7% acessaram à internet nos últimos três meses. Desses que acessaram à internet, 95,9% o fazem diariamente e 96,5% fizeram esse acesso pelo celular ou tablet. Ao perguntar a motivação para o acesso, a comunicação, lazer e cultura, informação e notícias, educação/cursos, transações financeiras/comerciais e criação/compartilhamento de conteúdo apresentam, todos, percentuais acima de 50% (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Esses dados nos indicam a multiplicidade e a importância do acesso e uso dos recursos tecnológicos comunicacionais, principalmente a internet, demandando do Estado pensar políticas públicas de inclusão, formação e democratização dos territórios virtuais/comunicacionais.

O tema trabalho foi também pesquisado pela PDAD 2021, indicando como resultado que 54,4% das pessoas com 14 anos ou mais estavam economicamente ativas, com a taxa de ocupação dessas pessoas em 87,2%. Dos sujeitos ocupados, 30,3% indicaram trabalhar no setor de serviços, no comércio, e 43,2% exerciam sua profissão principal em Ceilândia, em segundo lugar vinha Plano Piloto com 27,9% e, em terceiro, Taguatinga com 14,1%. 86% dos entrevistados reportaram estar formalizado seus vínculos trabalhistas por meio da carteira de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Esses dados nos mostram que a população economicamente ativa tem alta taxa de ocupação, porém com índice de desemprego em 12,8%, parecido com o cenário nacional. Os dados nos apresentam a RA de Ceilândia como um importante espaço dinamizado do trabalho, mas, o Plano Piloto de Brasília ocupa também lugar de destaque na oferta de postos de trabalho, continuando a tendência estabelecida na construção da capital em ser um centro concentrador de riquezas e, conseqüentemente, de oportunidades de trabalho.

Relevante destacar que os jovens entre 18 e 29 anos que não trabalhavam nem estudavam totalizavam 25.647 sujeitos ou 36,6% da população dessa faixa etária (DISTRITO FEDERAL, 2022a). A juventude em situação de risco socioeconômico volta a se apresentar, nesses dados, como um fator que deve gerar preocupação em Ceilândia. Com isso, acreditamos que a superação dessa situação de vulnerabilidade, deve ser pensado pelo Estado com políticas de formação técnica, profissional e no ensino superior, além de políticas de primeiro emprego e da formulação das demais políticas públicas de forma específica para as juventudes presentes nesse território. Para diminuir as violências e ampliar a capacidade produtiva da força de trabalho juvenil, entendemos que isso deve acontecer tendo como perspectiva as juventudes

como fase de vida de sujeitos de direitos e de potencialidades, conforme defendemos nesse trabalho.

Cruzando o tema trabalho e mobilidade urbana, 46,4% dos entrevistados indicaram que os ônibus eram o principal meio de transporte para o trabalho principal. Todavia, a taxa aumenta quando a questão deixa de ser o principal e amplia as opções de meios de transporte utilizados para o trabalho principal, passando para 55% a utilização de Ônibus e 13% de metrô (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Com esses dados, podemos concluir que os serviços de transporte público coletivo de passageiros movimentam a grande maioria da massa trabalhadora, indicando um grande potencial de impacto com fatores indiretos ligados ao valor do transporte, condição estrutural dos veículos e das vias e articulação de modais.

Acerca do rendimento, a pesquisa PDAD 2021 identificou que a renda per capita do trabalhador ceilandense era de R\$ 2.048,86 e de renda domiciliar estimado em R\$ 4.491,10. Vale ressaltar que há grande complexidade de análise desses dados devido ao rendimento desigual existente na sociedade capitalista e não captado nesses tipos de dados. A distribuição do rendimento bruto indicou que 53,6% da população entrevistada recebe na faixa entre 1 e 2 salários-mínimos e 21,7% em até 1 salário-mínimo. Esses dados nos revelam que a RA da Ceilândia é formada de sujeitos componentes da classe trabalhadora, uma força de trabalho explorada, com baixos rendimentos e, possivelmente, em risco constante de insegurança alimentar e nutricional. Essa possibilidade que aventamos foi evidenciada na parte final do relatório do PDAD 2021 ao nos indicar que 38,4% dos domicílios tinham os sujeitos em situação de insegurança alimentar leve, moderada ou grave nos três meses anteriores ao campo da pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

A referida pesquisa levantou também dados sobre a escolaridade. A PDAD 2021 teve como respostas dos entrevistados que 93,5% dos moradores com seis anos ou mais de idade sabiam ler e escrever e que entre sujeitos de 4 a 24 anos, 62% frequentavam escolas públicas, sendo 83,6% na modalidade presencial e 83,2% na RA Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Identificamos nos dados que 59,6% dos entrevistados declararam ir a pé para a escola e presumimos que a proximidade entre a moradia e a escola esteve presente para a maioria dos sujeitos, indicando nessa proximidade uma possível determinante para o baixo índice de analfabetismo.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) teve o maior percentual de curso realizado presencialmente, 92,5%, entre as demais etapas e modalidade da educação básica, em

contraste com o Ensino Superior/Pós-Graduação no qual a Educação a Distância (EaD) apresentou o maior índice de frequência, 18,7% (DISTRITO FEDERAL, 2022a). A oferta de educação básica no turno matutino é a maior demanda no ensino regular, o vespertino se destaca no ensino médio e o noturno é a preferência na EJA e no Ensino Superior/Pós-Graduação. Isto demonstra o perfil populacional de classe trabalhadora com a importância de programas de turno integral na educação infantil e no ensino fundamental, políticas de assistência estudantil no ensino médio e de oferta de educação noturna, próximo dos domicílios, para o público da EJA e do Ensino Superior/Pós-Graduação.

Dois dados nos chamam a atenção na oferta e no exercício do direito à educação, são eles: a ausência de crianças de até 3 anos na educação básica, apenas 15,8% frequentam a educação infantil, apontando para a demanda por ampliação da oferta de creches ou pré-escolas e a diminuição em mais de 10% no público do ensino médio, com 89,9% de frequência, comparado ao Ensino Fundamental, 99,3% de frequência, indicando a evasão, possivelmente, pela falta de assistência estudantil e assistência social junto às famílias com alto índice de insegurança alimentar. 83,2% dos estudantes frequentam escolas em Ceilândia e somente 10,6% em Taguatinga, evidenciando a importância de unidades escolares localizadas no território dos estudantes. Somente 14,2% da população com 25 anos ou mais possui o ensino superior completo e 44,1% da população não completou o ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2022a), apontando para a baixa média de idade escolar e para uma grande demanda por políticas de ampliação da frequência e diminuição da evasão escolar, conforme especificado anteriormente.

Com referência aos domicílios, a pesquisa PDAD 2021 detectou que há uma média de 3,18 moradores por domicílio, sendo 98,1% permanentes e 51,1% próprio, desses 88,3% possuíam escritura definitiva e registro em cartório. A característica horizontal, inicial, da cidade foi mantida, pois 88,1% são casas fora de condomínios. 92,3% dos domicílios possuem revestimento externo em alvenaria, o acesso à rede geral de abastecimento de água e a conexão à rede de esgotamento sanitário alcançam 99,6% dos domicílios (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Esses dados nos fazem entender que a cidade tem ampla cobertura de serviços de saneamento ambiental básicos, mas que cerca de 48,9% dos imóveis não pertencem aos moradores ou ainda estão em fase de pagamento. Isso nos indica que o exercício do direito à moradia historicamente reivindicado por essa população é precário e que, mesmo em territórios periféricos, há concentração de propriedade privada da moradia. Essa concentração e o não

exercício do direito à moradia amplia a desigualdade socioeconômica e captura parte dos rendimentos dos trabalhadores para o aluguel ou financiamento, colaborando para a situação de insegurança alimentar e nutricional.

A pesquisa PDAD 2021 abordou também, junto aos entrevistados o tema da infraestrutura urbana nas proximidades dos domicílios. 99% das respostas indicaram que os domicílios estavam localizados em ruas asfaltadas, 98,8% tinham iluminação nas ruas e 93,8% com a existência de pontos de ônibus próximos. A infraestrutura urbana apresentou falhas nos seguintes elementos: 69,5% dos domicílios estão localizados em ruas com drenagem de águas pluviais, ocasionando 19,8% de domicílios em ruas que ficavam alagadas com chuva; apesar do alto índice de asfaltamento, 36,4% das respostas indicaram que seus domicílios estavam próximos a ruas esburacadas; e 16,4% dos domicílios tinham entulhos nas proximidades (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Essa situação reforça a precariedade do exercício do direito à moradia, impacta a oferta de mobilidade urbana, diminui o exercício do direito à cidade e pode gerar aumento da demanda por serviços de saúde, pela possível existência de vetores de doenças junto aos entulhos, sendo formas de violência territorial e, conseqüentemente, territorialismo.

Sobre segurança, a referida pesquisa indicou que 60,3% dos entrevistados afirmaram haver policiamento militar regular próximo da moradia, 26,1% tinham equipamento ou dispositivo de segurança particular no domicílio e 27,9% dos entrevistados responderam que serviços, como portaria coletiva, sistema de segurança em condomínio e rondas, eram compartilhados entre domicílios. A ausência do sentimento de policiamento regular em 39,7% dos domicílios e o índice de 54% de entrevistados que adquiriram artigos de segurança privada, nos demonstram uma alta demanda por produtos de segurança devido à alta sensação de insegurança, inclusive com ausência do Estado protetor (DISTRITO FEDERAL, 2022a). A ausência de policiamento protetivo é sentida pela população em quase 2/5 do território ceilandense, possivelmente demandando ampliação do efetivo de trabalhadores em segurança e de instrumentos de segurança pública.

Para buscarmos compreender a infraestrutura urbana de suporte à segurança pública e ao direito à educação da população da Ceilândia, apresentaremos, agora, os dados relativos à presença desses serviços e equipamentos públicos, focos que se destacaram nessa análise territorial das condições objetivas e serviços públicos que se interseccionam para formar a escola militarizada, objeto da nossa pesquisa.

A instituição Polícia Militar (PM) está presente no território da Ceilândia por meio do 4º Comando de Policiamento Regional (4º CPR), responsável pelos 16º Batalhão de Polícia Militar em Brazlândia e pelos 8º e 10º Batalhões de Polícia Militar em Ceilândia (DISTRITO FEDERAL, 2022g). Assim, temos na RA IX do Distrito Federal o 8º Batalhão de Polícia Militar, conhecido como Guardião de Ceilândia, sediado no Setor Sul. Esse batalhão é oriundo da 5ª Companhia de Polícia Militar e completou 33 anos em novembro de 2022, ficando responsável pelos Setores Sul e Norte de Ceilândia e Pôr do Sol. Existe também o 10º Batalhão de Polícia, sediado no Setor Norte e que completou 8 anos de existência em novembro de 2022, responsáveis pelos Setores O e P Norte de Ceilândia e Sol Nascente (DISTRITO FEDERAL, 2021). A força de trabalho total, contabilizada em setembro de 2022, é de 10.313 servidores na Polícia Militar em todos o Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2022f).

A instituição Polícia Civil (PC), segundo o sítio da Administração Regional de Ceilândia, está presente no território da Ceilândia por meio de quatro delegacias, são elas: 15ª Delegacia de Polícia Civil, localizada na QNM 02, Setor Norte; 19ª Delegacia de Polícia Civil, localizada na EQNP 15/19, Setor P Norte; 23ª Delegacia de Polícia Civil, localizada na EQNP 30/34, Setor P Sul; e 24ª Delegacia de Polícia Civil, localizada na EQNO 10/12, Setor O (DISTRITO FEDERAL, s.d.). A força de trabalho total, contabilizada em setembro de 2022, é de 4.087 servidores na Polícia Civil do DF (DISTRITO FEDERAL, 2022f).

A instituição Corpo de Bombeiros Militar (CBM), segundo o Boletim Geral, Suplemento ao BG 223 do CBM, está presente no território da Ceilândia por meio do Comando Área II (COMAR II), área oeste, responsável pelos grupamentos de Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia, Samambaia e Águas Claras. Estão subordinados a esse COMAR os seguintes Grupamentos de Bombeiro Militar (GBM): 8º GBM de Ceilândia, instalado no Setor Norte e inaugurado em 1982; 41º GBM do Setor Industrial de Ceilândia, inaugurado em 2014; e 42º GBM do Setor P Sul de Ceilândia. Os grupamentos de Ceilândia contam com 235 bombeiros e 10 viaturas disponíveis (DISTRITO FEDERAL, 2020b). A força de trabalho total, contabilizada em setembro de 2022, é de 5.998 servidores no Corpo de Bombeiros Militar do DF (DISTRITO FEDERAL, 2022f).

Não encontramos nos sítios de internet oficiais do Governo do Distrito Federal os quantitativos de servidores policiais e bombeiros efetivos em Ceilândia. Assim, buscamos os números disponíveis no DF para avaliarmos brevemente a relação entre o número de servidores e de habitantes do território. Nesse sentido, o Distrito Federal possui 14.400 policiais, civis e

militares, e 3.010.881 habitantes, dividindo estes valores, temos o quantitativo de 209 habitantes por policial, acima do recomendado no Projeto de Lei do Senado (PLS) 391/2015, que previa o mínimo de 300 habitantes por policial, tendo em vista a média nacional que é de um policial para cada 473 habitantes (BRASIL, 2018).

Com base nos parâmetros desse PLS, podemos considerar que o DF possui um quantitativo aparentemente suficiente de policiais. Todavia, acreditamos que a complexidade dos territórios e das demandas sociais devem ser observadas e variáveis devem ser aplicadas nesse cálculo para alcançarmos serviços públicos que atendam à função social das instituições, oferecendo serviços de qualidade social.

Esses dados também reforçam o que Mendonça (2019) aponta para a contradição entre a ineficiência da segurança pública e sua tentativa de melhorar a educação. Essa, porém, não ocorre pela relação quantitativa entre policiais e habitantes. Todavia, o sentido de ausência de policiamento ostensivo para 2/5 da população ceilandense (DISTRITO FEDERAL, 2022a) nos faz entender que há necessidade de maiores reflexões sobre as causas da ineficiência e do sentido de ausência de policiamento, para além do aspecto quantitativo.

Segundo o sítio da Administração Regional de Ceilândia, a instituição Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) está presente no território da Ceilândia por meio da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, que tem sob gestão 93 unidades escolares da rede pública de ensino. Essas unidades estão divididas para atender as seguintes estruturas com etapas e modalidades de educação básica: 2 Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC) e 1 Centro de Educação Infantil (CEI) que atendem ao público da Educação Infantil; 49 Escolas Classe (EC) que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais; 24 Centros de Ensino Fundamental (CEF) para o Ensino Fundamental Anos Finais; 6 Centros Educacionais (CED) que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, além de poder ofertar também Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Especial; 6 Centro de Ensino Médio (CEM) com oferta de Ensino Médio; 2 Centros de Ensino Especial (CEE) com atendimento educacional especializados aos estudantes com deficiências e transtorno do espectro autista com maiores complexidades e que não podem, ainda, frequentar turmas inclusivas e unidades escolares regulares das demais etapas e modalidades; 1 Centro de Educação Profissional (CEP) com educação profissional e tecnológica concomitante para estudantes do ensino médio e subsequente integrada à EJA; as Escolas de Natureza Especial são: 1 Escola Parque (EP) com atendimento complementar de educação física e educação artística para estudantes dos anos

finais do ensino fundamental e ensino médio; e 1 Centro Interescolar de Línguas (CIL) com oferta de Línguas Estrangeiras Modernas para estudantes da rede pública que cursam, a partir, dos anos finais do ensino fundamental e, havendo vagas remanescentes, demais integrantes da comunidade ceilandense (DISTRITO FEDERAL, s.d.).

Esse quantitativo de unidades com oferta de educação básica nos parece significativa, o que faz a SEEDF presente em todos os territórios da cidade, com grande capilaridade social. Porém, temos que verificar a diversidade e quantitativo de oferta para cada etapa e modalidade. Para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir dos 6 anos de idade, a oferta se apresenta farta, mas identificamos um afunilamento para os anos finais, a metade das unidades, e outro afunilamento no quantitativo de unidades com oferta no ensino médio, novamente a metade das unidades dos anos finais. Assim, o ensino médio apresenta 30% das unidades com oferta para os anos iniciais. Isso pode explicar a diminuição em 10%, apresentada anteriormente, no quantitativo de estudantes em idade escolar, que frequentam a educação básica e chegam no ensino médio. Portanto, novamente, o Estado pode, com a falta de oferta de ensino médio nos territórios dos estudantes, colocar jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica e inviabilizar o exercício do direito à educação. Identificamos, também, que a falta de transparência e de acessibilidade no sítio da SEEDF acerca dos dados das unidades escolares e de serviços prestados representam uma possibilidade de limitação do exercício do direito à educação.

Nos parece que a oferta de educação profissional e tecnológica em somente uma unidade escolar específica pode ser um dos responsáveis pelo índice 36,6% da população entre 18 e 29 anos que não trabalhavam nem estudavam em 2021. Por fim, a falta de divulgação, no sítio da Administração Regional de creches privadas conveniadas à SEEDF e de unidades escolares que ofertam a EJA pode dificultar ou inviabilizar o acesso ao serviço educacional e, portanto, representar a negação do direito à educação.

Com referência ao balanço criminal de 2021, publicado em janeiro de 2022, apesar da população da RA representa 11,64% do total do DF, aproximadamente 15,10% dos homicídios, 19,35% dos roubos a transeuntes e 10,38% dos estupros cometidos no DF ocorreram em Ceilândia. As ações policiais para coibir o tráfico de drogas, uso e porte de drogas, posse/porte de arma e localizar veículo furtado ou roubado são consideradas como produtividade policial e foram no total de 1.826 ou cerca de 14,91% do total realizado no DF (DISTRITO FEDERAL, 2022c), sistematizados de forma comparativa entre o total do DF e Ceilândia no quadro 08.

Quadro 8 – Dados comparativos populacional e de ocorrências criminais

	Distrito Federal		Ceilândia	
População	3.010.881	100%	350.347	11,64%
Homicídios	298	100%	45	15,10%
Roubos a transeuntes	16.674	100%	3.226	19,35%
Estupros	607	100%	63	10,38%
Produtividade policial	12.246	100%	1.826	14,91%

Fonte: Distrito Federal, 2022c.

Com referência aos dados estatísticos do 8º e 10º BPM, o sítio da Polícia Militar do Distrito Federal indica que o relatório de produtividade de 2020 apresentou que cerca de 2.500 pessoas foram presas e 300 menores de 18 anos de idade apreendidos por policiais desses batalhões (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Esses dados, que não apresentam a eficiência policial com a resolução de investigações e de identificação de criminosos por falta de disponibilidade nos sítios oficiais, nos demonstram que o território da Ceilândia possui uma média de índices de criminalidades (14,94%) superior ao índice populacional (11,64%). Fica difícil avaliar a eficiência das instituições policiais, com os dados apresentados pela Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, pois as estatísticas da produtividade policial não trazem relação com os crimes violentos e contra o patrimônio expostos no balanço criminal e no quadro acima.

Vale destacar também que os dados da segurança pública, detalhados por territórios, batalhões e delegacias não estão disponíveis nos sítios da Secretaria de Segurança e nem das instituições policiais, fato que nos faz questionar acerca do atendimento por essas entidades ao princípio da administração pública da publicidade, explicitada no Art. 37 da Constituição Federal, e à Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação.

As condições objetivas expressas nos dados que analisamos nos apresentam os ceilandenses como um povo marcado por sua situação de classe, de origem majoritariamente nordestina, que enfrentam dificuldades estruturais próximos as residências, mas que mantém a esperança de dias melhores viva, característica que acreditamos motivar seus habitantes a continuar na cidade.

Essa esperança e a identidade territorial, o que apresentamos nos nossos referenciais teóricos como territorialidade, determinam a preservação da memória sócio-histórica, cultural e territorial nos seus habitantes, fato que marca as relações sociais e reverbera na paisagem urbana, nas expressões culturais e nas formas estruturais de relacionamento entre o Estado e a classe trabalhadora. Conforme detectamos nessa pesquisa, a infraestrutura urbana, a presença de violências, a ausência do Estado protetor e garantidor de direitos e a baixa expectativa de vida da juventude formam a paisagem dos territórios periféricos, com suas marcas e feições visíveis ou perceptíveis. Mais uma vez, o territorialismo se apresenta como processos de violências territoriais históricas, estruturais e identitárias.

Nesse sentido, o alto índice de desemprego, principalmente entre jovens que não estão trabalhando, nem estudando, os coloca em situação de vulnerabilidade, negação de direitos e desperdício da força de trabalho capaz de gerar riquezas. O desemprego e a falta de política geradoras de oportunidades educacionais e trabalhistas colocam um elevado percentual da população em algum nível de insegurança alimentar e nutricional. Isso pode estar conectado a expectativa de vida reduzida para os homens, principalmente, jovens. Esse fato nos indica a existência de demandas por políticas públicas específicas e de equidade para minorias políticas, como as juventudes e a população LGBTQIA+.

Destacamos também a importância do acesso aos recursos tecnológicos comunicacionais, principalmente a internet, como forma de possibilitar o exercício dos direitos sociais. Todavia, a falta de acessibilidade e de informações disponíveis nos sites oficiais da Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal limitou essa pesquisa e, possivelmente, representa um impeditivo do exercício dos direitos sociais, mesmo assegurando os recursos tecnológicos para todas as pessoas.

O próximo texto nos servirá para entender, com profundidade radical, como o fenômeno da militarização das escolas se constitui na Região Administrativa IX – Ceilândia. Para isso, buscaremos dados que nos mostrem as transformações históricas do território escolar, a infraestrutura disponível para o exercício do direito à educação e o projeto político-educacional que a unidade escolar militarizada se propõe a executar.

3.3 O TERRITÓRIO ESCOLAR DO CED 07 DE CEILÂNDIA: CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Conforme proposto no início desse capítulo, nossa análise chega à porção territorial da Ceilândia, no qual o fenômeno da nossa pesquisa se materializa e onde teremos possibilidade de relacionar a escola com o território da comunidade. Isso nos aproximará das respostas para a questão que norteia esse capítulo: Qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar? Nesse sentido, realizaremos essa última etapa da análise territorial do objeto da nossa pesquisa com os dados da constituição histórica do território da unidade escolar, das condições objetivas para o exercício do direito à educação e dos aspectos subjetivos ou projetados para a execução da política educacional. Para isso, utilizaremos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Educacional (CED) 07 de Ceilândia.

O PPP do CED 07 de Ceilândia nos foi repassado por meio de solicitação oficial, com autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, da Unidade Regional de Educação Básica de Ceilândia e da direção do Colégio Cívico-Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia. Posteriormente, encontramos também o PPP disponível no sítio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>.

Segundo o PPP, a unidade escolar foi inaugurada em abril de 1974, três anos após a criação de Ceilândia, denominada à época como Centro de Ensino 03 de Ceilândia. Em 1980, a unidade escolar passou a ser denominada como Centro Educacional 07 de Ceilândia. O nome do CED 07 de Ceilândia foi modificado em 2019 com o Projeto das Escolas de Gestão Compartilhada, passando a ser conhecida como Colégio da Polícia Militar Centro Educacional 07 de Ceilândia e, em 2019, passou para Centro Educacional 07 Colégio Cívico-Militar, conforme escrito no cabeçalho da capa do PPP.

Todavia, as autorizações de pesquisa emitidas pela Coordenação Regional de Ensino e pela Unidade Escolar, utilizam a nomenclatura: Colégio Cívico-Militar (CCM) Centro Educacional 07 de Ceilândia. Esse dado nos apresenta uma divergência entre as nomenclaturas oficiais e utilizadas pela escola, possivelmente, causada pelas mudanças recentes, mas podem, também, apontar para a fragilização da identidade institucional e social dessa unidade escolar. O PPP esclarece que a escola está “aguardando os encaminhamentos da SEEDF referentes a definição da nomenclatura da escola” (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022, p.10).

O histórico da escola apresentado no PPP informa que a unidade passou por reformas nos anos de 1985, com a ampliação do número de salas de aula e banheiros; em 2008, reforma da cantina, construção de um teatro de arena, revitalização do estacionamento de trabalhadores, construção e revitalização de jardins e pintura com estilo artístico conhecido como grafite no muro externo da escola; em 2009, com a aquisição de bebedouros com filtro e água gelada, além da pintura das paredes internas das salas de aula; em 2014 até 2018, com melhorias em toda infraestrutura da escola; em 2020, com a pintura de toda escola, correções de infiltrações e impermeabilização, construção de sala e de horta em alvenaria, recuperação da pista de atletismo e reestruturação da sala do serviço de orientação educacional; em 2021, com a construção de jardim sensorial, adaptação dos espaços para as medidas sanitárias de contenção da pandemia da Covid-19 e reforma do auditório; e em 2022, com a construção de estúdio de rádio (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022).

A abrangente reforma da escola entre os anos de 2014 e 2018 se apresenta como um diferencial na rede pública de ensino, pois nem todas as 685 unidades escolares passaram recentemente por essa atenção arquitetônica. A pandemia da Covid-19 apresentada no PPP como um momento de melhorias no território escolar, causou a paralisação das aulas presenciais na rede pública de ensino do DF em março de 2020 e o retorno dessa modalidade de ensino ocorreu em novembro de 2021, de forma gradual.

Vivenciamos o reestabelecimento, processual, das aulas presenciais durante o ano de 2022, mas ainda em um cenário de incertezas e inseguranças. Esse cenário impactou frontalmente a aplicação de parte da nossa pesquisa junto aos estudantes e ao Conselho Escolar; dificultou e, para uma grande parte dos estudantes, inviabilizou o exercício do direito à educação para muitos estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos com o ensino remoto; evidenciou as desigualdades socioeconômicas mediante a fome que atingiu várias famílias e a falta de estrutura residencial; e excluiu vários sujeitos do sistema educacional devido à falta de recursos tecnológicos comunicacionais para acessar as aulas remotas ou à distância.

Todavia, não observamos no histórico apresentado no PPP, reformas estruturais que podem ter sido feitas na escola com exclusividade, ao aderir ao projeto de militarização das escolas públicas, conforme observado em outras escolas militarizadas na nossa pesquisa do estado do conhecimento pelos autores Alves e Ferreira (2020). Isso pode nos indicar algum nível de frustração da comunidade escolar por não ter ocorrido as melhorias prometidas,

conforme ocorrência apontado na pesquisa de Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) e constante no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019b).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, o CED 07 oferece os seguintes serviços educacionais: ensino fundamental anos finais; ensino médio; educação de jovens, adultos e idosos com 1º, 2º e 3º segmentos; educação especial com classes para estudantes com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento; e educação de jovens, adultos e idosos com projeto interventivo de 1º e 2º segmentos. Além de ofertar a ampliação dos tempos educacionais por meio do projeto de educação em tempo integral (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022). Essa diversidade de oferta de modalidades educacionais nos chamou a atenção por não ter sido explicitado em outras pesquisas, assim como podemos entender que a função social dessa unidade escolar no atendimento das múltiplas demandas educacionais da comunidade local gera níveis superiores de satisfação com o projeto, além de atender ao direito à educação da população.

Sem apresentar dados quantitativos, o PPP indica que a comunidade escolar do CED07 é formada por estudantes e seus familiares residentes nos setores QNQ, QNR, Setor de Chácaras de Ceilândia, Setor Habitacional Sol Nascente, município de Águas Lindas de Goiás e no distrito de Girassol de Goiás, localizado no município de Cocalzinho de Goiás (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022). Esses dados demonstram que, ao contrário da situação constatada por Alves e Toschi (2019), o exercício do direito à educação nessa unidade escolar é realizado pela comunidade local e por comunidades mais periféricas, situadas no entorno do Distrito Federal, portanto, com menor poder aquisitivo.

A infraestrutura do Centro Educacional 07 de Ceilândia disponível para a sua comunidade escolar é formada por:

33 salas de aula, 3 laboratórios (Química, Física e Biologia), 2 salas de artes plásticas, 2 laboratórios de informática, sala de educação física/sala de ginástica, biblioteca, sala de leitura, cantina, auditório, sala de bandas, sala de recursos, teatro de arena, espaço para horta, sala dos professores, sala de coordenação, sala de orientação educacional, secretaria escolar, banheiros, estacionamento descoberto, coreto/olaria, 3 quadras poliesportivas descobertas e uma quadra poliesportiva coberta, um ginásio coberto com banheiros feminino e masculino (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022, p.20).

Essa ampla estrutura para o atendimento educacional vai ao encontro do preconizado por Soares, *et al* (2019) como essencial para bons resultados educacionais e reafirma a tendência das escolas militarizadas possuírem infraestrutura superior à média das demais unidades escolares, conforme apresentado por Ferreira (2018a).

O Projeto Político-Pedagógico apresentou o quantitativo de profissionais da educação que atuam na escola, mas não demonstrou o quantitativo de profissionais da segurança pública presentes com sua militarização. Destacamos que o efetivo de profissionais da Carreira Magistério Público é de 137 docentes, sendo 53,28% efetivos e 46,72% em regime de contratação temporária (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022). Esses dados nos chamaram a atenção para os seguintes pontos: a falta de transparência quanto aos profissionais da segurança pública responsáveis pelos estudantes; e o alto índice de contratação temporária. A situação de contratação temporária pode colocar em risco a continuidade da execução do Projeto Político-Pedagógico, evidencia um regime trabalhista precarizado para uma população com grau elevado de complexidade socioeconômica e pode levar a baixos índices de participação dos profissionais na organização sindical. Podendo impactar também no alcance dos objetivos de aprendizagens e nos resultados das avaliações de larga escala.

A unidade escolar militarizada apresenta, por meio do seu PPP, a missão de garantir o acesso e permanência de qualquer cidadão à escola. Cita que a autonomia na gerência dos recursos financeiros e administrativos gera envolvimento comunitário, cooperação e gestão colegiada. Com isso, busca formar os estudantes para a consciência da cidadania, críticos, respeito às diferenças, aprendizagem democrática e sua emancipação, responsável pela construção da própria história (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022). A missão apresentada nos parece atender aos princípios educacionais presentes na Lei de Gestão Democrática, conforme nossa análise documental.

Todavia, o PPP é sucinto na apresentação do projeto desenvolvido pela equipe disciplinar, indica apenas o nome de um policial militar, omite os demais trabalhadores da segurança pública que atuam na escola e distingue a ação pedagógica da disciplinar, no mesmo nível hierárquico, autonomia, independência e harmonia. Essa separação entre pedagógico e disciplinar nos parece criar um dualismo na mesma unidade escolar. Além disso, o projeto disciplinar demonstra rigidez no tratamento das situações de conflito e do uso do uniforme, citando a possibilidade da ocorrência de constrangimentos aos estudantes que não estiverem com o uniforme (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022).

Diante do exposto, entendemos que há uma cisão entre setores da escola que deveriam atuar conjuntamente na promoção das aprendizagens, entendendo as adolescências e as juventudes como etapas da vida recheadas de descobertas, mudanças hormonais e de grande potencial humano (OZELLA; AGUIAR, 2008). Acreditamos que a militarização das relações

sociais na escola e a criminalização dos conflitos amplificam esses mesmos conflitos e depreciam a capacidade didática-pedagógica dos profissionais da educação em gerir o território escolar e em desenvolver a autonomia docente.

O Projeto Político-Pedagógico apresenta como colegiados que garantem a participação da comunidade nas decisões da escola, seguindo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 de 1996, os seguintes órgãos: Conselho Escolar; Conselho de classe; Conselho de classe participativo; Caixa escolar; e Grêmios estudantis. Para justificar a existência do conselho escolar, o PPP cita a Lei Distrital nº 3.086 de 2002 (CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA, 2022), que não está em vigência, por ter sido revogada pela Lei 4036 de 25/10/2007, conhecida como Lei de Gestão Compartilhada. Apesar da Lei de 2007 ter o mesmo nome do Projeto que militariza as escolas do DF, ela também foi revogada pela Lei de Gestão Democrática. A Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, conhecida como Lei de Gestão Democrática é o marco legal vigente e integra a análise documental desta pesquisa. Vale ressaltar também que o PPP não explicita o processo de implementação da gestão democrática na escola, conforme a lei.

Novamente, entendemos estar ocorrendo uma divergência, dessa vez entre os marcos legais vigentes. Esse fato coloca em risco o alinhamento da escola com a política educacional desenvolvida pelas demais unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Acreditamos, mais uma vez, que a causa dessa divergência e possível desalinhamento é decorrente das mudanças nos marcos legais, que orientam a implementação do projeto de militarização das escolas públicas no DF.

Fato de grande relevância que já apresentamos em diversos momentos desta pesquisa é o período pandêmico da Covid-19. No entanto, sentimos falta, no PPP, da apresentação de um plano pedagógico para o diagnóstico das aprendizagens durante o ensino remoto e de recuperação de possíveis perdas pedagógicas. Isso nos chama a atenção frente aos desafios socioeconômicos da comunidade atendida, a qual identificamos na pesquisa socioeconômica da população de Ceilândia.

Por fim, identificamos que o contexto sócio-histórico de constituição do território escolar se funde ao mesmo contexto do território da Ceilândia, sendo a escola um dos primeiros equipamentos públicos e de exercício do direito a educação do ceilandense. Nessa mesma direção, observamos que há um esforço por parte da direção pedagógica da escola em implementar relações democratizadas e aprendizagens críticas e socialmente significativas para

a comunidade atendida. Todavia, a falta de uma linha condutora no projeto de militarização cria confusões que comprometem a constituição da identidade institucional da escola e o desenvolvimento da política educacional.

A unidade escolar militarizada tem uma infraestrutura com ambientes de aprendizagens diversificados e em quantitativo significativo. Esse fator pode ter sido observado quando da escolha, pela gestão central, dessa unidade escolar para a militarização da educação, com a posterior aprovação da comunidade. Relembramos que a aceitação do projeto de militarização pela comunidade ocorreu em período de férias escolares e sem a completa formatação do projeto para apresentação e escolha consciente.

Contudo, a unidade escolar mantém oferta de múltiplas etapas e modalidades da educação básica, incluindo a educação especial e a educação de jovens, adultos e idosos, fato que atende a função social de oferta educacional. Porém, não temos dados que nos possibilitem avaliar de forma mais ampla a eficiência da oferta educacional na Ceilândia, confrontando a demanda educacional e o seu atendimento pela rede local de escolas.

A presença de comunidades ceilandenses e oriundas de territórios de periferias mais distantes nos fazem crer que há uma grande complexidade socioeconômica e cultural na comunidade escolar dessa unidade escolar militarizada. Esse fato reforça a importância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de planejamento e transparência no processo de ensino-aprendizagem, mas também nos alerta para os riscos do alto índice de contratos temporários presentes na unidade escolar militarizada. Isso torna nossa condição de alerta ainda maior ao identificarmos que o projeto disciplinar desenvolvido pelos policiais militares não está totalmente explicitado no PPP, tal como o quantitativo e os nomes dos policiais também não são apresentados.

Após a análise, que partiu dos aspectos macro do território da Ceilândia até a singularidade do território do CED 07, onde o fenômeno se desenvolve, constatamos que há uma disputa pelo território da escola, assim como houve uma disputa pela continuidade dos trabalhadores que vieram construir o Plano Piloto de Brasília no território da nova capital. A qualidade reivindicatória da população ceilandense pode ter sido um dos fatores que levou à militarização de uma das suas escolas, como em um projeto piloto de contenção dos anseios populares. A adesão da comunidade escolar ao projeto de militarização da escola pode corresponder a ausência do Estado protetor e, portanto, ao sentimento de insegurança presente

no território. Nos parece haver uma relação entre a ineficiência do Estado em prover a segurança e a proposta do Estado de militarização das escolas que atendem comunidades periféricas.

Os dados presentes no Projeto Político-Pedagógico demonstraram que o processo de militarização da escola causou uma fragilização na identidade institucional da unidade escolar e no desenvolvimento da política educacional em rede. Ficou evidenciado que a escola e a sua gestão estão divididas em pedagógico e disciplinar, civis e militares, que fracionam e dualizam o processo de ensino-aprendizagem nesse território.

Acreditamos que a fragilização da função social, a finalidade da escola provoca o desempoderamento dos profissionais da educação, conseqüentemente, a desprofissionalização docente e a deslegitimação da instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem. A lógica estabelecida ao apresentar o projeto de militarização é de que a escola não consegue educar e, conseqüentemente, não consegue ensinar. Assim, subentende-se que o docente não consegue ensinar, levando a comunidade a crer que somente os militares podem educar. Esse contexto abre a possibilidade para que outras funções da carreira magistério sejam ocupadas por profissionais sem a formação didático-pedagógica.

Desta forma a disputa não acontece somente pelo território da escola, mas também pela perda de territorialidade pelos profissionais da educação. Ao perder o território, a identidade territorial e a territorialidade, coloca em risco a relação ontológica que legitima os docentes como trabalhadores, no processo capitalista de produção da riqueza. Assim, a militarização das escolas, ao atentar contra a relação ontológica do docente com o seu trabalho de modificação da natureza humana, promove a ruptura do valor histórico e social docente, logo, um ataque ao ser social docente.

Ao entendermos que não há processo de ensino-aprendizagem sem os sujeitos do ensino e os sujeitos das aprendizagens, entenderemos que o ataque ao ser social docente ocorre como ataque ao ser social estudante. A militarização das escolas públicas deslegitima o docente e, ao fazer isso, retira do estudante o direito à educação. Isso pode ser explicado pelo aprofundamento da divisão territorial do trabalho em um território periférico. Nesse sentido, o capitalismo estaria demandaria, cada vez menos especialização da força de trabalho, e geraria uma produção sem valor agregado, com vistas à ampliação da mais valia, típico do capitalismo periférico, um retorno a situações análogas à escravidão.

Esse processo nos faz rememorar que o ceilandense é oriundo de uma força de trabalho que atuou na construção civil, sem muita qualificação e que se esperava que voltassem aos seus

territórios de origem. Mas, a força da classe trabalhadora representou resistência e conquistas. Essas conquistas podem estar sendo atacadas e havendo a aplicação da lógica da perpetuação da condição de classe nas gerações posteriores aos candangos.

De outro lado, nos parece evidente também que o sentimento de insegurança está latente na população e entendemos que isso precisa ser tratado por meio da democratização da participação popular nas decisões acerca das políticas públicas, conectadas a vários direitos sociais, incluindo a educação e a segurança. Além disso, podemos identificar também que a demanda educacional crescente indica que a classe trabalhadora se reconhece possuidora desse direito, mas que a gestão escolar democrática precisa ser implementada completamente, ter maior participação popular e estar conectada com outras políticas públicas, como a segurança.

Diante disso e frente a questão que nos orienta, qual seja: Qual a relação entre a escola e o território da comunidade escolar? compreendemos que o território da escola está interseccionado com o território ceilandense, mediante o processo sócio-histórico de constituição territorial, de forma transterritorial. Ambos estão em disputa mediante projetos antagônicos de sociedade, de escola e eminentemente de classe. Os dados expostos neste momento da pesquisa nos conduzem ao entendimento de que a escola que democratiza conhecimentos e a escola que militariza as relações sociais em determinados territórios são os projetos antagônicos utilizados como instrumentos educacionais de luta de classe. Esses projetos são determinantes para a constituição da totalidade da sociedade atendida pela escola e do território e estão em um movimento dialético e contraditório com várias sínteses possíveis. A síntese resultante dependerá do engajamento da classe trabalhadora na luta pelo projeto de sociedade, pelo direito à educação, pelo seu território e da relação de forças nessa sociedade de classes. Nossos referenciais teóricos nos apontam que isso terá como consequência, também, a ampliação da sua consciência de classe e da sua luta pelo aprofundamento da sua participação nas decisões do Estado e pelos demais direitos sociais.

CAPÍTULO 4 - O MOVIMENTO NO TERRITÓRIO: CONTRADIÇÕES E SÍNTESES NA HISTÓRIA, NO PROCESSO E NOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS.

Após os acúmulos, nos momentos anteriores, de conhecimento sócio-histórico, teórico, documental e territorial, agora partiremos para compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem. A questão específica deste momento é: qual o impacto da escola militarizada nas relações e práticas sociais dos sujeitos nos seus territórios? Nossa suposição de pesquisa é que as escolas públicas militarizadas são implantadas em determinados territórios com a função social de compor um projeto de classe que tem como objetivo a formação da força de trabalho com vistas à divisão territorial do trabalho.

Para o alcance dessa compreensão, optamos por aplicar as técnicas de pesquisa denominadas como questionário e grupo focal. O questionário foi aplicado por meio virtual aos componentes do conselho escolar e o grupo focal foi realizado com estudantes do ensino médio, ambos da escola militarizada Centro Educacional 07 de Ceilândia. Esclarecemos que o alcance do questionário foi reduzido devido ao conselho escolar estar no término do mandato e com os representantes dos segmentos afastados, por motivo de saída da escola. Este ponto nos chama a atenção para a fragilização desse órgão, importante à gestão democrática da escola, conforme discutimos na análise documental. Assim, o questionário foi aplicado a três representantes do conselho escolar, dois servidores da carreira magistério público, docentes e um familiar de estudantes.

O grupo focal foi desenvolvido com seis estudantes, representantes de turma do terceiro ano do ensino médio, sendo que um estudante optou por não participar logo no início do grupo focal, totalizando cinco estudantes que participaram até o final. Esclarecemos que todos os representantes e vice representantes das turmas de terceiro ano do ensino médio foram procurados pelo pesquisador, ouviram a explicação sobre o projeto e foram convidados. Os que tinham menos de 18 anos foram orientados sobre trazerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis. Esse convite e diálogo foi autorizado e acompanhado por representante da direção da escola. Além do estudante que não quis participar no início do grupo focal, outros não estavam presentes na escola, no dia do convite para participação e outros não foram na data de realização do grupo focal.

Vale recordar que a elaboração do roteiro do grupo focal e o questionário foram feitos baseados em questões que seguiam os seguintes eixos de levantamento e análise de dados:

- I. função social da escola;
- II. impacto nas relações sociais dentro e fora da escola;
- III. impactos na formação profissional dos estudantes;
- IV. influência na organização social da comunidade;

Para a análise das respostas geradas no grupo focal e feitas nos questionários, o percurso metodológico adotado contemplou os seguintes movimentos, dialeticamente articulados: leituras recorrentes do material degravado; inserção do texto, apenas com as respostas dos estudantes, em uma nuvem de palavras para ter uma visão panorâmica das repetições das palavras; retiradas de trechos das respostas do grupo focal e do questionário que apresentavam significações para os eixos de levantamento e análise de dados; destaque de unidades de análise nos trechos retirados; reunião dessas unidades de análise como pré-indicadores; agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos de significação, conforme detalhado a seguir (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

Explicando de forma mais detalhada o percurso metodológico na geração dos pré-indicadores, esclarecemos que iniciamos com a leitura dos textos oriundos da degravação do áudio do grupo focal e respostas dos questionários, de forma simples e sem buscar elementos analíticos. Posteriormente, escutamos o áudio do grupo focal ao mesmo tempo em que liamos, novamente, o texto para conferência do material degravado e para lembrança dos aspectos comportamentais do grupo focal. Nessa segunda leitura, retiramos trechos das respostas que nos pareciam indicar significações para os eixos de levantamento e análise de dados. Realizamos também uma segunda leitura do texto com as respostas do questionário com o mesmo objetivo de buscar significações. No terceiro movimento, juntando os trechos dos textos do grupo focal e do questionário, destacamos unidades de análises. Dessa forma, chegamos aos pré-indicadores formados por unidades de análises, separados em um quadro específico para melhor visualização e para agrupá-los a partir dos critérios de repetição, similaridade, complementariedade e contradição.

Para melhor visualização do percurso metodológico, apresentaremos os pré-indicadores, indicadores e núcleo de discussão em quadros. As afirmações que geraram o referido percurso estão na exata ordem que surgiram durante o grupo focal e sequencialmente nos questionários.

Antes, porém, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, estudantes no grupo focal e docentes e familiar de estudante no questionário. Os estudantes possuíam entre 17 e 18 anos completos, todos moradores do setor oeste de Ceilândia, território da comunidade circunvizinha

à escola. Eles se identificaram, espontaneamente, como sendo dois da cor de pele parda, dois brancos e um de origem étnica indígena, esse e outro estudante indicaram ter descendência nos povos indígenas; e dois se apresentaram como heterossexuais, um bissexual e dois não quiseram expressar suas identidades de gênero. Todos estudaram integralmente o ensino médio no CED 07 de Ceilândia, um estuda na escola há sete anos, dois há seis anos, um há quatro anos e um há três anos. Os respondentes do questionário tinham entre 40 e 56 anos; dois moravam em Ceilândia e um em Águas Lindas de Goiás; um indicou ter a pele parda, outro branco e um da pele preta; e dois se identificaram como homem e um como mulher.

A seguir, apresentaremos as mediações entre os dados brutos até os núcleos de significação como método para o desvelamento do que pensam os sujeitos históricos presentes nas escolas militarizadas. Assim, a análise será feita a partir dos dados empíricos oriundos da pesquisa de campo junto aos referenciais teóricos e aos dados e análises realizadas anteriormente.

4.1 O QUE PENSAM OS SUJEITOS HISTÓRICOS DAS ESCOLAS MILITARIZADAS SOBRE VIOLÊNCIA, APRENDIZAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS

Conforme esclarecemos, iniciamos elaborando uma nuvem de palavras para ter uma visão panorâmica das suas repetições. Para isso, utilizamos o seguinte sítio para geração da nuvem: (NUBEDEPALABRAS, 2023), com funcionamento gratuito. O objetivo desta nuvem de palavras é refletirmos, de forma inicial, sobre o conteúdo difuso, caótico, das palavras que se repetem, buscando a indicação de um valor que possa estar implícito nas falas dos estudantes que participaram do grupo focal. Esse valor poderá ser comprovado nos dados que serão apresentados nas próximas etapas e servirá para as análises finais dos dados empíricos.

Para essa reflexão, vale esclarecer que o tamanho de uma palavra na nuvem é proporcional à quantidade de vezes, repetição, que a palavra aparece no texto da gravação do grupo focal. Para melhor visualizarmos as palavras e ficarmos restritos ao dito somente pelos estudantes, retiramos do texto do grupo focal para elaboração da nuvem de palavras, os seguintes itens:

- ✓ Codinomes dos participantes: Pesquisador; Estudante King; Estudante Akcles; Estudante Del Rey; Estudante Gomes; Estudante Marrocos
- ✓ Palavras conectivas: Que – 351 repetições; Acho – 72 repetições; Isso – 38 repetições; Só – 34 repetições;
- ✓ Falas integrais: Pesquisador

Como resultado da ação do software do sítio no texto oriundo da gravação do grupo focal, após a retirada dos itens acima pelo pesquisador, o sistema considerou 472 palavras que se repetiram de 1.224 palavras distintas que estão presentes no texto. Abaixo está a figura 1 que registra o resultado da nuvem de palavras.

FIGURA 3 – O que pensam os estudantes sobre a escola militarizada



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o software do sítio: (NUBEDEPALABRAS, 2023)

Interessante observar que as palavras maiores ou que mais se repetem são: gente, vai, sim, minha, forma e escola. Buscando entender o sentido implícito nessas palavras, por meio da sua combinação, traduzimos dedutivamente da seguinte forma: sim, minha escola forma gente, vai! Essa tradução nos indica um sentido, que nos conduz a entender a afirmação como uma tentativa dos participantes do grupo focal, de convencer o pesquisador que a escola dos estudantes tem como finalidade de atuar com seres sociais, em prol de aprofundar suas humanizações, por meio do processo formativo. Sendo, então, um possível entendimento para a função social da escola, mesmo militarizada.

Nosso passo seguinte será demonstrar as mediações dos dados brutos das respostas do grupo focal e do questionário em unidades de análise mediante suas conversões em pré-

indicadores e, depois, analisá-las a partir das suas junções em indicadores. Esses são processos de síntese e organização das palavras contidas na nuvem, a partir do contexto em que elas foram declaradas e que estão presentes na subjetividade formada socio-historicamente nos e pelos sujeitos da pesquisa. Vale dizer que a mediação da nossa análise será feita a partir da organização dos dados com a técnica explicitada e mediada junto aos referenciais teóricos da pesquisa e aos dados levantados e analisados nas etapas sócio-histórica, do estado do conhecimento, documental e territorial.

Abaixo temos o quadro 9 que demonstra as unidades de análises, destacadas, contidas nos pré-indicadores e a síntese resultado da união das suas partes no 1º indicador que denominamos como: o padrão de vestimenta e a estética corporal em uma perspectiva estereotipada como elemento de segurança, conteúdo escolar e fator de exclusão.

Quadro 9 – Indicador: O padrão de vestimenta e a estética corporal em uma perspectiva estereotipada como elemento de segurança, conteúdo escolar e fator de exclusão.

Pré-indicadores	Indicador
<p>Para mim, continua a mesma coisa, só muda a parte da segurança, um pouco da segurança. Eles são rígidos em relação à vestimenta, é só isso que mudou até hoje, a nossa vestimenta (Grupo Focal - Estudante King).</p>	<p>O padrão de vestimenta e a estética corporal em uma perspectiva estereotipada como elemento de segurança, conteúdo escolar e fator de exclusão.</p>
<p>[...] eles adaptaram para "me diga como você se veste que eu direi quem tu és" (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>Depois que a militarização chegou aqui na escola, eu mudei em relação ao respeito e seriedade em alguns momentos. [...], mas a militarização me ajudou a virar homem, posso dizer assim (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>Sobre esse negócio do peba ter diminuído, acho que é uma visão muito estereotipada do que é ser um peba, porque, se for parar para pensar, o que eles acham que é um peba? É um cara que anda de short tassel, uma blusa folgada, você pensa que ele é um peba, mas acho que essa palavra carrega todo um significado de que esse cara faz coisa errada, enfim. Tanto que eu reforço que esse negócio de roupa é muito importante, porque a gente é adolescente, a gente tem que se expressar de uma forma ou de outra e passa muito tempo na escola, querendo ou não (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	

<p>[...] eles entram muito na tecla de que no meio social eu tenho que ser diferente, eu tenho que me portar como uma pessoa diferente, mas não mudou em questão de quem eu sou, minha identidade fora daqui. Aqui dentro, eu sou literalmente um padrão; lá fora, eu posso escolher o meu padrão (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	
<p>[...] você estuda em uma escola em que não pode se vestir do jeito que quer e tem que seguir o padrão, você vai trabalhar também é assim. Você estuda de manhã e trabalha à tarde, qual é o tempo que você vai ter para ser quem você é e se vestir da forma que você quer? [...]. Sei lá, eles estão criando um robô (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>Aqui na escola era o único lugar que eu podia ser eu mesmo, [...]. Aqui na escola nós conseguíamos ser nós mesmos, mas eles chegaram limitando isso, eles acham que um brinco, um cordão, um piercing vai mudar a índole da pessoa. Quando a gente se veste, a gente quer mostrar qual é a nossa estética, e eles tiraram a nossa estética para colocar a deles, eu acho isso injusto (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>[...] eu conheço diversos alunos que tiveram que sair da escola, vários amigos meus por questões de que não queriam retirar os piercings, não queriam cortar o cabelo, motivos realmente fúteis. [...] eu conheço professores também que saíram da escola por essas divergências, não vou citar porque são diversos (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Eu conheço também, por conta de não querer tirar piercing ou mudar a forma que se vestia. Eu acho legal a gente parar para pensar que educação inclusiva é essa, porque eles mesmos falam que, se a gente não está feliz com a escola, a gente que saia (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>[...] meu irmão inclusive, ele estudava aqui. Ele fez uma promessa para minha avó antes dela falecer que ele só iria cortar o cabelo no dia em que ele fosse casar. [...]. Ele teve que se retirar da escola, faltavam dois anos para sair daqui e teve que se retirar da escola, porque quando entrou a implementação ou você cortava o seu cabelo ou você saía, porque você não tem liberdade de escolha (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	

<p>Eu conheço, sim, colegas que saíram, tem um colega que estudava comigo e que saiu da escola porque estavam cobrando muito o cabelo dos meninos cortado, tanto que agora nem estão ligando mais e o meu colega saiu da escola à toa [...] (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>O policial aqui da escola, [...], chegou em mim e falou que eu era homem, que eu tinha que tirar o brinco, tinha que cortar o cabelo, que quem usava brinco, ele olhava para mim e eu tinha uma postura masculina, eu estava parecendo um gay (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>[...] tem pessoas que não têm condição de comprar uma calça, eles ficam impondo que a gente venha com a calça que eles querem. Às vezes, a calça rasga não porque veio rasgada, porque está velha, eles não entendem isso. O uniforme era para ter sido disponibilizado para a gente em 2019, já estamos em 2022 e o uniforme ainda não apareceu (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Os relatos coletados nesse momento da pesquisa, principalmente com estudantes, nos levam a crer que, dentre os objetivos que o projeto de militarização das escolas públicas no DF deveria alcançar, a vestimenta e a estética corporal foram os principais focos da ação militar com vista a diminuição da violência no território escolar e da comunidade circunvizinha. Isso pode ser identificado no seguinte relato: “Para mim, continua a mesma coisa, só muda a parte da segurança, um pouco da segurança. Eles são rígidos em relação à vestimenta, é só isso que mudou até hoje, a nossa vestimenta” (Grupo Focal - Estudante King). Situação diagnosticada por Bueno (2021), presente na nossa análise do estado do conhecimento.

Vale recordar que esta pesquisa, na análise documental, identificou que os objetivos do projeto no DF, expressos em várias portarias, perpassavam a diminuição dos índices de violência no território escolar e da comunidade circunvizinha, a melhoria dos índices aferidores da qualidade da educação, a inserção de valores e comportamentos militaristas no currículo escolar, o desenvolvimento de conteúdos ligados ao civismo, musicalidade e educação física e integração entre a Polícia Militar e a comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2019b; 2020; 2022). Contudo, nos parece que o foco na vestimenta se sobressaiu, conforme relata o estudante no seguinte trecho: “[...] eles adaptaram para ‘me diga como você se veste que eu direi quem tu és’” (Grupo Focal - Estudante King).

Consideramos a vestimenta dos estudantes como um item que compõe o currículo escolar, seguindo nosso pressuposto de que a escola é um território em integral e múltiplas aprendizagens, mediante sua finalidade social. A obrigatoriedade do uso do uniforme escolar, antigamente chamado de farda escolar, é justificado nas escolas pelo motivo da segurança. Normalmente, as escolas públicas restringem os modelos para um tipo de blusa, as privadas diversificam em calças, saias, bermudas, blusas e agasalhos de vários formatos e tecidos. Nesse sentido, podemos dizer que há uma possibilidade de escolha e, portanto, de expressão da identidade social nas escolas privadas, em contradição à realidade objetiva das públicas. Certamente que a capacidade econômica determina essa liberdade de escolha e expressão para os estudantes serem como desejem.

Assim, a liberdade de escolha e expressão, por meio da vestimenta, depende do poder de consumo das famílias e não encontra no Estado a execução do seu papel de equalização das desigualdades sociais, conforme contrato social estabelecido nas diversas etapas da revolução burguesa, evidenciadas na análise sócio-histórica desta pesquisa. Essa desigualdade marcada pelas vestimentas dos estudantes se encontra presente na seguinte afirmação:

[...] tem pessoas que não têm condição de comprar uma calça, eles ficam impondo que a gente venha com a calça que eles querem. Às vezes, a calça rasga não porque veio rasgada, porque está velha, eles não entendem isso. O uniforme era para ter sido disponibilizado para a gente em 2019, já estamos em 2022 e o uniforme ainda não apareceu (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

A declaração acima nos aponta também para as suspeitas de promessas feitas para as escolas que entrassem no projeto e não realizadas, que levantamos na análise do território escolar. Essas promessas feitas e não cumpridas encontram indícios novamente junto aos estudantes. Mas, nos indica igualmente que a ocorrência do projeto em territórios periféricos, mediante as condições objetivas de vida de ampliada precariedade socioeconômica, gera novos processos de exclusão do ambiente escolar.

A imposição do uso do uniforme escolar com aspectos estéticos diferentes dos usuais entre as juventudes presentes em determinados territórios, como o caso do uniforme militar nas escolas militarizadas, pode estar conectado a estereótipos sobre as juventudes e a periferia, conforme nosso referencial teórico indica (DAYRELL, 2007) e detalhado na análise do estado do conhecimento. Isso pode ser observado na transcrição abaixo:

Sobre esse negócio do peba ter diminuído, acho que é uma visão muito estereotipada do que é ser um peba, porque, se for parar para pensar, o que eles acham que é um peba? É um cara que anda de short tactel, uma blusa folgada, você pensa que ele é um peba, mas acho que essa palavra carrega todo um significado de que esse cara faz coisa errada, enfim. Tanto que eu reforço que esse negócio de roupa é muito importante, porque a gente é adolescente, a gente tem que se expressar de uma forma ou de outra e passa muito tempo na escola, querendo ou não (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Todavia, eles nos sugeriram também uma conexão entre as aprendizagens nas escolas e o mundo do trabalho. Segundo o estudante,

[...] você estuda em uma escola em que não pode se vestir do jeito que quer e tem que seguir o padrão, você vai trabalhar também é assim. Você estuda de manhã e trabalha à tarde, qual é o tempo que você vai ter para ser quem você é e se vestir da forma que você quer? [...]. Sei lá, eles estão criando um robô (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Portanto, este é um indício que reforça a parte da tese que defendemos, onde a pesquisa busca perquirir a possibilidade da escola militarizada servir como instrumento para moldar as relações de produção que se pretende desenvolver em forças de trabalho residentes em determinados territórios.

Outro ponto levantado pelos dados que, estão presentes neste momento da pesquisa é a presença da estética corporal como conteúdo da escola militarizada. Em Distrito Federal (2019a), documento conhecido como Manual do Aluno, direcionado exclusivamente para as escolas militarizadas, pudemos identificar a determinação do projeto para não permitir no território escolar o uso de adereços que marcam as identidades sociais juvenis e periféricas, tais como piercings, brincos, bonés, determinados cortes de cabelo e outros. Fato identificado na seguinte afirmação:

Aqui na escola era o único lugar que eu podia ser eu mesmo, [...]. Aqui na escola nós conseguíamos ser nós mesmos, mas eles chegaram limitando isso, eles acham que um brinco, um cordão, um piercing vai mudar a índole da pessoa. Quando a gente se veste, a gente quer mostrar qual é a nossa estética, e eles tiraram a nossa estética para colocar a deles, eu acho isso injusto (Grupo Focal - Estudante King).

Este trecho coaduna com falas anteriores, indicando a relação entre vestimenta, estética corporal e estereótipos ligados a criminalidade. Indica também que há uma demanda juvenil, no território escolar, pela possibilidade de livre expressão, demonstração da identidade social e das próprias definições de beleza. Portanto, podemos encontrar, neste trecho, uma relação entre a gestão escolar democrática, estética corporal e vestimenta, pois a vivência democrática indica relações de autodeterminação das comunidades.

Outro trecho nos assinala que além da associação entre a estética corporal e a criminalidade, o conteúdo escolar nas escolas militarizadas relaciona também a estética corporal e a orientação sexual, conforme poderemos constatar a seguir:

O policial aqui da escola, [...], chegou em mim e falou que eu era homem, que eu tinha que tirar o brinco, tinha que cortar o cabelo, que quem usava brinco, ele olhava para mim e eu tinha uma postura masculina, eu estava parecendo um gay (Grupo Focal - Estudante King).

Essa relação entre estética corporal e a orientação sexual nas escolas militarizadas, evidenciada também no Manual do Aluno (DISTRITO FEDERAL, 2019a), nos parece conduzir as escolas públicas e os sujeitos presentes neste território para perigosas fronteiras da

ilegalidade. A afirmação acima, por exemplo, nos indica que há indícios do cometimento de crime de homofobia, conforme definido pelo plenário do Superior Tribunal Federal nas Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e Mandado de Injunção (MI) 4733, em junho de 2019 (BRASIL, 2019d).

Em movimento contraditório à denúncia daquele estudante, mas evidenciando o potencial para as aprendizagens que o projeto de militarização das escolas públicas carrega, podemos identificar no trecho abaixo, que a padronização do comportamento, segundo a relação entre a estética corporal e a orientação sexual, heteronormativa, é assimilada pelos estudantes.

Depois que a militarização chegou aqui na escola, eu mudei em relação ao respeito e seriedade em alguns momentos. [...], mas a militarização me ajudou a virar homem, posso dizer assim (Grupo Focal - Estudante King).

Interessante lembrarmos que essa relação entre a militarização das escolas públicas e a pauta conservadora dos costumes, heteronormativa, já havia sido indicado pelos autores Silva, Veiga e Fernandes (2020), Miguel (2019) e Mota (2020), presente na nossa análise do estado do conhecimento. Esses autores nos assinalam que a heteronormatividade é uma pauta presente no movimento denominado Escola Sem Partido e está conectada à ascensão das pautas neoconservadoras contidas na plataforma eleitoral do, então candidato, Jair Bolsonaro. Então, podemos considerar que o movimento Escola Sem Partido está tendo sucesso na implementação da sua agenda neoconservadora por meio das escolas públicas militarizadas. Vale destacar que as redes sociais deste movimento estão ativas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020), orientando a ação de seus militantes.

Outro fator perceptível às nossas análises, neste trecho, é que o estudante assume o conteúdo escolar neoconservador como parte da sua identidade pessoal. Portanto, o projeto de militarização das escolas no Distrito Federal, apesar de ter apenas quatro anos de existência e ter sido implementado em um momento pandêmico, de aulas remotas, conseguiu introjetar no estudante um comportamento e concepção de ser humano que, possivelmente, estará presente em vários momentos das suas práticas socioespaciais, para além da escola e do trabalho.

Outro trecho identificado como pré-indicador deste momento da nossa pesquisa, nos sugere novamente um movimento contraditório ao diagnóstico acima, conforme podemos identificar a seguir:

[...] eles entram muito na tecla de que no meio social eu tenho que ser diferente, eu tenho que me portar como uma pessoa diferente, mas não mudou em questão de quem eu sou, minha identidade fora daqui. Aqui dentro, eu sou literalmente um padrão; lá fora, eu posso escolher o meu padrão (Grupo Focal - Estudante Gomes).

Entendemos que a contradição está presente na ineficiência das aprendizagens do conteúdo neoconservador, ao mesmo tempo que reafirma a possibilidade da expansão dessas aprendizagens para as práticas sociais em outros territórios, para além da escola.

Ainda sobre a estética corporal, os dois trechos que seguem indicam que os conteúdos escolares não reverberam somente no conteúdo das aprendizagens, mas resultam também em processos de exclusão do território escolar.

[...] meu irmão inclusive, ele estudava aqui. Ele fez uma promessa para minha avó antes dela falecer que ele só iria cortar o cabelo no dia em que ele fosse casar. [...]. Ele teve que se retirar da escola, faltavam dois anos para sair daqui e teve que se retirar da escola, porque quando entrou a implementação ou você cortava o seu cabelo ou você saía, porque você não tem liberdade de escolha (Grupo Focal - Estudante Gomes).

Eu conheço, sim, colegas que saíram, tem um colega que estudava comigo e que saiu da escola porque estavam cobrando muito o cabelo dos meninos cortado, tanto que agora nem estão ligando mais e o meu colega saiu da escola à toa [...] (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

Segundo os sujeitos da pesquisa, esse processo de exclusão não alcançou apenas os estudantes, apesar de serem vítimas com maior potencial de danos. A falta de transparência no projeto, talvez por sua forma inacabada ao ser implementada, conforme verificamos na análise documental, o modo aligeirado da implementação e os valores exógenos à escola e à política educacional da gestão democrática levaram também docentes a serem excluídos dessas escolas, conforme podemos constatar abaixo.

[...] eu conheço diversos alunos que tiveram que sair da escola, vários amigos meus por questões de que não queriam retirar os piercings, não queriam cortar o cabelo, motivos realmente fúteis. [...] eu conheço professores também que saíram da escola por essas divergências, não vou citar porque são diversos (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Interessante observar que o CED 07 de Ceilândia, mesmo militarizado, se destaca pela oferta de diferentes modalidades de serviços educacionais no período diurno e no período noturno. Todavia, essa oferta e as falas são contraditórias ao nos apresentarem que há educação inclusiva na modalidade da educação especial ao mesmo tempo em que estudantes e profissionais da educação são excluídos por não se adaptarem às imposições dos padrões estéticos militares. Isto ficou muito evidente, para nós, na seguinte afirmação:

Eu conheço também, por conta de não querer tirar piercing ou mudar a forma que se vestia. Eu acho legal a gente parar para pensar que educação inclusiva é essa, porque eles mesmos falam que, se a gente não está feliz com a escola, a gente que saia (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

A exclusão detectada na fala acima é indicativa da negação do direito à educação e do não atendimento à Lei de Gestão Democrática, matriz legal da política educacional no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012). Fatos, novamente, que devem ser perquiridos por meio

de averiguação pelos órgãos competentes pela fiscalização das instituições ligadas ao executivo distrital.

Outros apontamentos podem ser feitos sobre os dados do indicador acima, mas, buscamos realizar os nossos, a partir das análises realizadas nos outros momentos desta pesquisa. Agora, iremos para o 2º indicador, expresso no quadro 10, o qual denominamos como: Entre grades, disciplina, escolhas e o medo, a pedagogia que domina e busca a segurança nas escolas militarizadas.

Quadro 10 – Indicador: Entre grades, disciplina, escolhas e o medo, a pedagogia que domina e busca a segurança nas escolas militarizadas.

Pré-indicadores	Indicador
Para mim, Akcles, a função deles aqui seria agregar na disciplina, na segurança, e acho que é isso (Grupo Focal - Estudante Akcles).	Entre grades, disciplina, escolhas e o medo, a pedagogia que domina e busca a segurança nas escolas militarizadas.
A questão da disciplina, eu acho que eles não conseguiram, [...], na verdade dificultou o nosso relacionamento com eles (Grupo Focal - Estudante Akcles).	
(...) escola militarizada é a escola que tem o apoio, entre aspas, dos policiais, que no caso era para ajudar na segurança, já que eles não intervêm no que é ensinado para a gente dentro da sala de aula (Grupo Focal - Estudante Del Rey).	
[...] a escola militarizada deveria ser não em questão de melhorar nossa disciplina, mas tentar mostrar o porquê da disciplina, porque eles se impõem muito ao que eu posso e ao que eu não posso, sendo que eu tenho o direito de liberdade, de escolhas (Grupo Focal - Estudante Gomes).	
Eu acho que em alguns pontos falha muito a comunicação entre os alunos e a parte militarizada, mesmo que eles não intervêm no ensino, eles têm uma forma de ensinar muito brusca que acaba fazendo com que a gente revide, não de uma boa forma (Grupo Focal - Estudante Gomes).	
Eles estão tentando mostrar para a gente que, em qualquer lugar que a gente vá, vai ter regras. Quando a gente for trabalhar, a gente não vai poder ir do jeito que a gente quiser, a gente precisa seguir regras independentemente do lugar (Grupo Focal - Estudante Marrocos).	
[...] estão tentando mandar na gente sim, a gente não está tendo a liberdade que queria ter. Não de seguir regras, mas de ser o que a gente	

<p>é de verdade. É muito chato você não poder ser quem você é de verdade, em qualquer lugar (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>Mas em questão de ensino, acho que não mudou nada, até porque eles não podem interferir no ensino. A questão da segurança fora eu também sinto que não mudou, só a forma que a gente deve se vestir aqui dentro (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>[...] eles não impactaram a nossa disciplina aqui dentro da escola, mas colocaram um pensamento na gente (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] eu acho que se dá muito na base do medo, porque eles querem ensinar para gente que ou você faz isso ou leva advertência, se continuar fazendo é expulso da escola, acho que o medo não é uma boa forma de ensinar uma coisa a alguém (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>A questão do medo, eu não acho que seja mais medo, e sim respeito, porque, querendo ou não, você vai chegar em casa, bater o pé na porta e falar "eu que mando nessa coisa aqui"? (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>[...] eu pensei em sair da escola quando eles entraram, só que eu moro bem aqui ao lado da escola, e entra na questão de segurança, se eu vou ter que ir para o dois, vou ter que subir isso aqui tudo. Eles poderiam estar na rua dando essa segurança para a gente, mas estão na escola, enfim (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>[...] a gente ainda é adolescente, eles não podem nos tratar como se estivessem abordando uma pessoa na rua, eles têm que ter um pouco mais de respeito com a gente, porque querendo ou não a gente não é qualquer pessoa, a gente é estudante, está aqui para aprender, não para se adequar ao regime militar. Se a gente quer se adequar a um regime militar mais rígido, a gente procura um colégio militar ou senão tenta entrar nesse meio, muitas pessoas não querem (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>[...] eu acho que eles têm que aprender a ouvir mais do que se impor, porque, querendo ou não, muitas vezes a gente não tem voz dentro da escola (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	
<p>[...] não era para ser uma disputa de território, e sim todo mundo conquistá-lo da melhor forma possível, porque a escola tinha que ser</p>	

um lugar bom para todo mundo, e acaba sendo um lugar terrível, às vezes (Grupo Focal - Estudante Gomes).	
[...] nós nos sentimos prisioneiros, eu me sinto presidiário aqui dentro, acho que a maioria aqui da sala deve se sentir. O que mudou aqui na escola? Grades, uniforme, rigidez (Grupo Focal - Estudante King).	
Se você for levado para o disciplinar, eles não vão chegar em você e falar "você está errado porque fez isso, isso e isso", eles o vão tratar muito mal, fazer você se sentir mal e depois aplicar uma suspensão e ameaçar de expulsar da escola, eles estão usando isso (Grupo Focal - Estudante King).	
Atraiu um público maior para a escola (Questionário – Docente 1).	
Busca por vaga nesta unidade de ensino (Questionário – Docente 1).	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme analisado anteriormente, as falas deste indicador reafirmam o projeto da militarização como um reforço na segurança escolar. Mas, também avançam informando que a ação militar não interfere diretamente nos conteúdos desenvolvidos pelos docentes nas salas de aula, conforme podemos verificar nesse trecho:

[...] escola militarizada é a escola que tem o apoio, entre aspas, dos policiais, que no caso era para ajudar na segurança, já que eles não intervêm no que é ensinado para a gente dentro da sala de aula (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Assim, além da intervenção direta nas vestimentas e na estética corporal, os militares buscam disciplinar os comportamentos dos estudantes. Neste sentido, podemos dizer que disciplinar corpos e comportamentos são os elementos de segurança agregado pela militarização das escolas nas práticas sociais desse território. Vejamos a seguir: “Para mim, Akcles, a função deles aqui seria agregar na disciplina, na segurança, e acho que é isso” (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Esses fatores geraram o sentido de segurança que agradou alguns, mas também provocou conflitos que impactaram nos relacionamentos dentro do território escolar. Segundo docentes, esse sentido de segurança “Atraiu um público maior para a escola” (Questionário – Docente 1), pois, houve a “Busca por vaga nesta unidade de ensino” (Questionário – Docente 1)”. De forma contraditória, os estudantes indicaram que “A questão da disciplina, eu acho que eles não conseguiram, [...], na verdade dificultou o nosso relacionamento com eles” (Grupo Focal - Estudante Akcles). Fracasso reafirmado por outro estudante:

Mas em questão de ensino, acho que não mudou nada, até porque eles não podem interferir no ensino. A questão da segurança fora eu também sinto que não mudou, só a forma que a gente deve se vestir aqui dentro (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Vale recordar que essas novas formas de conflitos geradas pelo projeto de militarização foram, em alguma medida, identificadas no indicador anterior, quando constatamos que o projeto gerou a exclusão de estudantes e docentes da escola. Essa exclusão foi detectada novamente nesse indicador, onde o estudante revela isso e questiona o porquê a polícia militar ocupa o território escolar prometendo melhorar a segurança, mas não cumpre sua função social no território da comunidade, vejamos:

[...] eu pensei em sair da escola quando eles entraram, só que eu moro bem aqui ao lado da escola, e entra na questão de segurança, se eu vou ter que ir para o dois, vou ter que subir isso aqui tudo. Eles poderiam estar na rua dando essa segurança para a gente, mas estão na escola, enfim (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Ainda sobre a segurança, os estudantes questionam a forma como o disciplinamento dos comportamentos é desenvolvido na escola após a militarização, nos demonstrando que a ação militar para esse propósito é realizada mediante a imposição, conforme se segue:

[...] a escola militarizada deveria ser não em questão de melhorar nossa disciplina, mas tentar mostrar o porquê da disciplina, porque eles se impõem muito ao que eu posso e ao que eu não posso, sendo que eu tenho o direito de liberdade, de escolhas (Grupo Focal - Estudante Gomes).

Esse trecho nos faz entender, também, que os estudantes avaliam a imposição como uma prática equivocada, cerceadora das liberdades e podemos relacioná-la com a geração de conflitos, conforme visto acima. Além de equivocada e produtora de conflitos, a imposição se constitui mediante práticas, que causam o medo demonstrado por Mendonça (2019). O sentimento de medo gerado na escola militarizada, relatado por Santos e Pereira (2018), aparece também como uma prática relacionada à cultura militarista em Bueno (2021). As respostas que analisamos e esses autores, integrantes do nosso levantamento do estado do conhecimento, nos dão indícios do desenvolvimento, no território escolar, de uma espécie de didática do medo. Conforme constataremos a seguir:

[...] eu acho que se dá muito na base do medo, porque eles querem ensinar para gente que ou você faz isso ou leva advertência, se continuar fazendo é expulso da escola, acho que o medo não é uma boa forma de ensinar uma coisa a alguém (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Se você for levado para o disciplinar, eles não vão chegar em você e falar "você está errado porque fez isso, isso e isso", eles o vão tratar muito mal, fazer você se sentir mal e depois aplicar uma suspensão e ameaçar de expulsar da escola, eles estão usando isso (Grupo Focal - Estudante King).

Com a utilização do dispositivo do medo ou da didática do medo, a escola militarizada passa a reproduzir, em grande medida, os aspectos de uma instituição prisional. Assim, nos parece que a arquitetura de divisão em blocos, as grades, o uniforme, a rigidez dos horários e a

forma de disciplinar os comportamentos, somadas à presença física do trabalhador da segurança pública unem esses dois territórios, escola militarizada e presídio. Isso foi verbalizado por um dos estudantes, “[...] nós nos sentimos prisioneiros, eu me sinto presidiário aqui dentro, acho que a maioria aqui da sala deve se sentir. O que mudou aqui na escola? Grades, uniforme, rigidez” (Grupo Focal - Estudante King).

O uso do medo como instrumento para as aprendizagens gera outros sentimentos nos estudantes, além da insatisfação dos estudantes. Eles entendem que a forma impositiva e o uso do medo acabam por reproduzir no território escolar as mesmas práticas que os policiais militares utilizam no cotidiano do policiamento ostensivo, de acordo com o trecho que segue:

[...] a gente ainda é adolescente, eles não podem nos tratar como se estivessem abordando uma pessoa na rua, eles têm que ter um pouco mais de respeito com a gente, porque querendo ou não a gente não é qualquer pessoa, a gente é estudante, está aqui para aprender, não para se adequar ao regime militar. Se a gente quer se adequar a um regime militar mais rígido, a gente procura um colégio militar ou senão tenta entrar nesse meio, muitas pessoas não querem (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

Nessa passagem, o estudante questiona também o projeto da militarização, sendo que já existem escolas militares que podem ser acessadas por quem prefere o regime militar. A imposição e o medo transformam, para alguns estudantes, o território escolar em um ambiente insatisfatórios, gerando um mal-estar que, aparentemente, não estava presente antes da militarização.

[...] não era para ser uma disputa de território, e sim todo mundo conquistá-lo da melhor forma possível, porque a escola tinha que ser um lugar bom para todo mundo, e acaba sendo um lugar terrível, às vezes (Grupo Focal - Estudante Gomes).

Alguns estudantes entendem que isto poderia ser superado pelo diálogo, comunicação, entre os militares e os componentes dos segmentos da comunidade escolar. Entendemos que, segundo eles, a didática do medo deveria ser substituída pela dialogicidade, conforme nos ensina Freire (1987). Seguem os relatos dos estudantes nesse sentido:

Eu acho que em alguns pontos falha muito a comunicação entre os alunos e a parte militarizada, mesmo que eles não intervêm no ensino, eles têm uma forma de ensinar muito brusca que acaba fazendo com que a gente revide, não de uma boa forma (Grupo Focal - Estudante Gomes).

[...] eu acho que eles têm que aprender a ouvir mais do que se impor, porque, querendo ou não, muitas vezes a gente não tem voz dentro da escola (Grupo Focal - Estudante Gomes).

Apresentando uma contradição ao exposto anteriormente, existem estudantes que buscam entender a ação militar como uma tentativa de modificar os comportamentos para melhorar a adaptação dos estudantes à sociedade. Portanto, para esses estudantes, o sentido reinante entre eles não deveria ser o medo, mas o respeito e, com isto, os estudantes apreenderiam a se comportar de forma mais respeitosa na escola, em casa e no trabalho.

Eles estão tentando mostrar para a gente que, em qualquer lugar que a gente vá, vai ter regras. Quando a gente for trabalhar, a gente não vai poder ir do jeito que a gente quiser, a gente precisa seguir regras independentemente do lugar (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

A questão do medo, eu não acho que seja mais medo, e sim respeito, porque, querendo ou não, você vai chegar em casa, bater o pé na porta e falar "eu que mando nessa coisa aqui"? (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

Estes trechos indicam, novamente, que as aprendizagens desenvolvidas nas escolas militarizadas podem ter como objetivo modificar os comportamentos desses estudantes, para agirem de forma específica quando forem trabalhadores, conforme buscamos comprovar em nossa tese e como apontado por Fernandes Silva e Silva (2019). Nossa tese nos conduz a entender que o controle dos comportamentos e dos corpos dos estudantes resultariam, mais tarde, em força de trabalho pacata e obediente frente ao processo de intensificação da exploração do trabalho e ampliação da mais valia imposto pela ordem neoliberal.

Como vimos no caso dos uniformes e poderíamos apresentar outros exemplos, existe a liberdade em outras escolas, mas a didática do medo desenvolvida pelos militares nas escolas militarizadas busca transformar os estudantes por meio de regras que cerceiam a liberdade. Nos parece que esse cerceamento tem como finalidade mudar a subjetividade e expressões presentes nas juventudes e nas periferias. Portanto, podemos identificar o controle dos corpos, dos comportamentos e das subjetividades. Conforme podemos ler abaixo:

[...] eles não impactaram a nossa disciplina aqui dentro da escola, mas colocaram um pensamento na gente (Grupo Focal - Estudante Akcles).

[...] estão tentando mandar na gente sim, a gente não está tendo a liberdade que queria ter. Não de seguir regras, mas de ser o que a gente é de verdade. É muito chato você não poder ser quem você é de verdade, em qualquer lugar (Grupo Focal - Estudante King).

Como visto, há opiniões favoráveis, minoritárias na nossa pesquisa, mas há também uma reação consciente ao processo de militarização, dos seus instrumentos militaristas e resistência à transformação pretendida pelo projeto da militarização. Esse movimento contraditório indica que estão ocorrendo disputas e resistência no interior do território escolar.

A seguir, apresentaremos outro indicador que sintetiza os pré-indicadores oriundos das respostas de estudantes, docentes e familiares de estudantes, denominado como: a insegurança e a periferização do território como determinantes nas escolas militarizadas e no aprofundamento do territorialismo. A organização desses pré-indicadores e a sua síntese, o indicador estão presente no quadro 11, abaixo:

Quadro 11 – Indicador: A insegurança e a periferização do território como determinantes nas escolas militarizadas e no aprofundamento do territorialismo.

Pré-indicadores	Indicador
<p>Pelo menos na frente, porque ao redor nem tanto, melhorou um pouco sim em relação à segurança, mas em relação à segurança em torno da escola, não dos alunos (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	<p>A insegurança e a periferização do território como determinantes nas escolas militarizadas e no aprofundamento do territorialismo.</p>
<p>Então, nós vemos que essa sensação de segurança que eles passam, entre aspas, não se estende muito neste território, está concentrada realmente dentro do território da escola, não se estende para fora do território da escola (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] não adianta eles olharem na frente da escola, sendo que em vários outros lugares a gente não se sente seguro nem indo para casa e vindo para a escola (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>[...] realmente, aqui é favela, a gente está acostumado com a violência e o crime, querendo ou não. A gente já perdeu muitas pessoas na família, todo mundo aqui já perdeu por causa da violência. Desde pequeno, aqui onde a gente mora, a gente tem que aprender a viver (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>[...] eles vieram para cá com essa ideia por conta do local em que a gente está inserido, porque aqui é Ceilândia, é perigoso, é isso e aquilo, lá é Plano, é alta sociedade, é um lugar tranquilo. [...], e eu acho que essa alta sociedade não quer que seus filhos passem pelo que nós estamos passando, porque eles veem que não é uma coisa tão agradável quanto o planejado (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Vou contar para vocês uma coisa que aconteceu esses dias atrás. A nossa escola foi escolhida, entre as diversas que tem aqui, para conhecer a Imprensa Nacional, e lá só tinha escolas cívico-militares, nós, Sobradinho, Estrutural e Itapuã, só nós fomos escolhidos e a escola Dom Pedro II. Quando a gente chegou lá, deu para perceber que o tratamento de escola para escola foi totalmente diferente (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	
<p>[...] o Dom Pedro II é uma escola pública, só que você passa por uma prova para entrar, quando a gente chegou à ala deles era a única que</p>	

<p>estava reservada, a gente não sabia nem onde iria sentar, quando eles chegaram foram direto para o lugar deles, depois que todo mundo sentou as outras escolas puderam sentar, e eles chegaram bem depois da gente. [...]. A Estrutural foi tão mal tratada que ficaram atrás da nossa escola, eu acho que ninguém da escola saiu na foto (Grupo Focal - Estudante Gomes).</p>	
<p>[...] eu acho que leva sim em consideração o local de onde é, mas também leva em consideração o nome da escola (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>Ao olhar dela, disse que nas festividades tinha muitos pebas, a galera que ficava aqui na frente da escola, e que depois da militarização ela veio novamente em outras festividades e disse que esse número de pebas caiu (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] eu acho que na verdade parou no momento em que eles estão ali fora, porque a partir do momento em que eles entram eu acho que continua, não posso dizer com certeza (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>nós tivemos alguns eventos de assalto próximo à escola, ou seja, diminuiu, mas não cessou essa violência, esses atos. Eu particularmente utilizo o metrô e não vou falar para você que me sinto segura indo para o metrô, [...], acho que ninguém se sente seguro subindo para o metrô (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Muitos estão falando em questão de trazer segurança em volta da escola, mas eu não acho que os militares vão vir trazer segurança em volta da escola. Eu acho que eles estão aqui para melhorar a disciplina na escola, dentro da escola e não fora, porque, querendo ou não, como é o nome daqueles postos policiais? Em volta deles mesmo você pode ser assaltado, por que aqui perto da escola você não vai ser? Eu não acho que funciona assim (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>[...] a polícia no Brasil é uma polícia violenta, isso já é provado, principalmente com a gente que é da favela (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	

Trouxe de segurança dentro e ao redor da escola, diminuiu as brigas dos alunos nas proximidades da escola (Questionário – Docente 2).	
Combatendo as drogas, por perto da escola tem mais câmeras, trouxe mais segurança para os alunos, professores e comunidade ao redor (Questionário – Familiar de estudante).	
Agora é seguro atravessar o túnel do metrô ao lado da escola, antes havia assalto e usuários de drogas neste local (Questionário – Docente 2).	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Após as análises dos dois indicadores anteriores, podemos constatar que a segurança e a insegurança são linhas mestras que justificam a implementação e que conduzem ideológica e tecnicamente o projeto de militarização das escolas públicas, fato indicado, também, em outros momentos dessa pesquisa. Vimos, na análise territorial, que há sensação de ausência de policiamento estatal em porções específicas do território da comunidade, gerando um sentimento de insegurança e, como resposta, o Estado apresenta a segurança restrita ao território escolar. A falta de policiamento não gera apenas sensações, mas também ocorrências de violências que passam a compor a história das famílias residentes nos territórios periféricos.

[...] realmente, aqui é favela, a gente está acostumado com a violência e o crime, querendo ou não. A gente já perdeu muitas pessoas na família, todo mundo aqui já perdeu por causa da violência. Desde pequeno, aqui onde a gente mora, a gente tem que aprender a viver (Grupo Focal - Estudante King).

Nesse cenário de violência, a presença de militares nas escolas periféricas tem um efeito imediato em docentes e em familiares de estudantes, conforme verificado também por Da Silva Rêses e De Paulo (2019). Para alguns deles, essa presença gera resultados positivos no território da escola e da comunidade, modificando o cenário de sensação de insegurança. Conforme veremos nos trechos que seguem abaixo:

Trouxe de segurança dentro e ao redor da escola, diminuiu as brigas dos alunos nas proximidades da escola (Questionário – Docente 2).
 Combatendo as drogas, por perto da escola tem mais câmeras, trouxe mais segurança para os alunos, professores e comunidade ao redor (Questionário – Familiar de estudante).

Mas, esses trechos contrastam com as opiniões dos estudantes, sujeitos que sofrem os impactos diretos da militarização na escola e que realizam o movimento pendular no território da comunidade, indo e vindo diariamente de suas casas para a escola. Vimos nas respostas organizadas em outros indicadores, que a segurança passou a estar representada no território

escolar por meio de ações de controle dos corpos, dos comportamentos e das subjetividades, mas não tem eficiência para a diminuição dos conflitos escolares e da sensação de insegurança nas ruas próximas as escolas. Essa posição oposta dos estudantes em relação aos docentes e seus familiares pode ser identificada também no seguinte trecho:

Então, nós vemos que essa sensação de segurança que eles passam, entre aspas, não se estende muito neste território, está concentrada realmente dentro do território da escola, não se estende para fora do território da escola (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Em outros trechos, os estudantes chegam a afirmar que a segurança na frente da escola melhora, mas quando os militares estão de corpo presente na fronteira entre os territórios da escola e da comunidade. Essa segurança momentânea desaparece logo que os militares voltam para seus postos no interior do território escolar, desguarnecendo a circunvizinhança que, normalmente, não conta também com o resto do aparato de segurança pública, estatal. Vejamos:

Pelo menos na frente, porque ao redor nem tanto, melhorou um pouco sim em relação à segurança, mas em relação à segurança em torno da escola, não dos alunos (Grupo Focal - Estudante Gomes).

[...] eu acho que na verdade parou no momento em que eles estão ali fora, porque a partir do momento em que eles entram eu acho que continua, não posso dizer com certeza (Grupo Focal - Estudante Akcles).

[...] não adianta eles olharem na frente da escola, sendo que em vários outros lugares a gente não se sente seguro nem indo para casa e vindo para a escola (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Interessante perceber que há outros estudantes que divergem destes quanto ao objetivo da segurança que a escola militarizada se propõe a alcançar, mas não discordam que a insegurança circunvizinha não melhorou. O trecho que segue nos demonstra que a segurança pública não é capaz de proteger seus próprios equipamentos.

Muitos estão falando em questão de trazer segurança em volta da escola, mas eu não acho que os militares vão vir trazer segurança em volta da escola. Eu acho que eles estão aqui para melhorar a disciplina na escola, dentro da escola e não fora, porque, querendo ou não, como é o nome daqueles postos policiais? Em volta deles mesmo você pode ser assaltado, por que aqui perto da escola você não vai ser? Eu não acho que funciona assim (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

O metrô é um equipamento público de mobilidade urbana que está presente na Ceilândia. Conforme vimos na análise territorial, apesar das poucas estações nessa Região Administrativa, ele é utilizado por 13% da população e uma das estações está localizada próximo à escola, os trilhos são fronteiriços ao CED 07 de Ceilândia. A opinião de docentes e familiares, neste indicador, é de que a segurança próxima ao metrô é citada positivamente, mas os estudantes têm, novamente, opinião contrária. Conforme podemos constatar abaixo:

Agora é seguro atravessar o túnel do metrô ao lado da escola, antes havia assalto e usuários de drogas neste local (Questionário – Docente 2).
nós tivemos alguns eventos de assalto próximo à escola, ou seja, diminuiu, mas não cessou essa violência, esses atos. Eu particularmente utilizo o metrô e não vou falar

para você que me sinto segura indo para o metrô, [...], acho que ninguém se sente seguro subindo para o metrô (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Essas opiniões constantemente contraditórias nos parecem indicar que as vivências territoriais são diferentes de acordo com a fase da vida. Nesse sentido, é razoável imaginar também que a violência territorial é diferente para a juventude. Esse entendimento vai ao encontro das nossas análises territoriais, ao indicar que a mortalidade juvenil é maior do que em outras fases da vida. Isso pode ocorrer pela exclusão e, conseqüentemente, busca de trabalho em atividades ilegais, mas também pela ação estatal mediante a criminalização das juventudes, da periferia e da negritude, expresso pelo racismo advindo da escravidão. Hipótese identificada na seguinte afirmação: “[...] a polícia no Brasil é uma polícia violenta, isso já é provado, principalmente com a gente que é da favela” (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Foi possível identificar também que a militarização provocou o afastamento ou exclusão de parcelas das juventudes que não frequentam essas escolas. A escola pública é o lócus para várias políticas públicas, pela sua capilaridade, bom relacionamento e presença nos territórios. O afastamento das juventudes dos territórios das escolas representa maior distanciamento de políticas públicas essenciais para essa fase da vida. Conforme trecho que segue:

Ao olhar dela, disse que nas festividades tinha muitos pebas, a galera que ficava aqui na frente da escola, e que depois da militarização ela veio novamente em outras festividades e disse que esse número de pebas caiu (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Podemos entender o sentido dessa afirmação como a diminuição de criminosos no interior da escola, mas exercitamos nossas reflexões sobre este estereótipo no indicador anterior.

Outro item identificado nesse levantamento empírico foi o territorialismo. A identidade social territorial foi um dos critérios que os estudantes identificaram como motivação para a militarização de escolas se concentrarem em territórios periféricos, no Distrito Federal. Isso nos indica a ocorrência de violências que denominamos como territorialismo, verificado na seguinte resposta:

[...] eles vieram para cá com essa ideia por conta do local em que a gente está inserido, porque aqui é Ceilândia, é perigoso, é isso e aquilo, lá é Plano, é alta sociedade, é um lugar tranquilo. [...], e eu acho que essa alta sociedade não quer que seus filhos passem pelo que nós estamos passando, porque eles veem que não é uma coisa tão agradável quanto o planejado (Grupo Focal - Estudante Akcles).

O territorialismo, no caso das escolas militarizadas, não ficou restrito à escolha da escola por meio de preconceitos e criminalização, mas está presente também em outras situações nas quais os estudantes precisam ter contato com outras escolas. Vejamos:

Vou contar para vocês uma coisa que aconteceu esses dias atrás. A nossa escola foi escolhida, entre as diversas que tem aqui, para conhecer a Imprensa Nacional, e lá só tinha escolas cívico-militares, nós, Sobradinho, Estrutural e Itapuã, só nós fomos escolhidos e a escola Dom Pedro II. Quando a gente chegou lá, deu para perceber que

o tratamento de escola para escola foi totalmente diferente (Grupo Focal - Estudante Gomes).

O fato relatado demonstra que as escolas militares, as quais atendem preferencialmente filhos e filhas de militares, são consideradas de forma distinta. Talvez, isso seja a comprovação da ocorrência do territorialismo de forma clara. Isso nos leva a crer que o projeto de militarização das escolas públicas cria subsistemas educacionais baseados em ranqueamentos a partir da origem familiar e territorial. Nesse sentido, as escolas militarizadas são classificadas de acordo com o nível de periferização dos territórios que estão inseridas, provocando processos de territorialismos diferenciados. Fato evidenciado no trecho que apresentamos a seguir:

[...] o Dom Pedro II é uma escola pública, só que você passa por uma prova para entrar, quando a gente chegou à ala deles era a única que estava reservada, a gente não sabia nem onde iria sentar, quando eles chegaram foram direto para o lugar deles, depois que todo mundo sentou as outras escolas puderam sentar, e eles chegaram bem depois da gente. [...]. A Estrutural foi tão mal tratada que ficaram atrás da nossa escola, eu acho que ninguém da escola saiu na foto (Grupo Focal - Estudante Gomes).

O territorialismo observado acima contamina o nome e a identidade da instituição escolar, gerando estigmas e etiquetas. Portanto, podemos entender que a analogia feita anteriormente por um estudante poderia ser ampliada para: me diz o que tu vestes e onde estudas que te direi quem és. Demonstrado no seguinte trecho: “[...] eu acho que leva sim em consideração o local de onde é, mas também leva em consideração o nome da escola” (Grupo Focal - Estudante Marrocos). Mediante essa observação dos estudantes, podemos concluir que a militarização das escolas públicas expande os conflitos e desenvolve violências internas e externas à escola. Criar subsistemas escolares pode também perpetuar situações danosas para o alcance da qualidade social da educação.

A expansão dos conflitos poderá ficar mais clara para nós no quarto e último indicador, a partir da seguinte abordagem: a escola em um contexto de novos e velhos conflitos no território escolar mediante a implementação de um projeto inacabado e sem formação continuada. Seus pré-indicadores e o indicador estão no quadro 12, abaixo:

Quadro 12 – Indicador: A escola em um contexto de novos e velhos conflitos no território escolar mediante a implementação de um projeto inacabado e sem formação continuada.

Pré-indicadores	Indicador
<p>[...] o que era para ser uma união entre alunos, policiais e professores, está todo mundo um contra o outro (Grupo Focal - Estudante King).</p>	<p>A escola em um contexto de novos e velhos conflitos no território escolar mediante a implementação de um projeto inacabado e sem formação continuada.</p>
<p>É como se o próprio território, que está sendo disputado entre a escola e lá fora, está sendo disputado entre os alunos e os policiais pelo reino, entre aspas, da escola (Grupo Focal - Estudante King).</p>	
<p>[...] eu acho que tem muito a ver com manipular quem a gente é dentro da escola, porque aqui em Ceilândia, este bairro é favela. [...]. Eu acho que é um projeto, na verdade, para manipular e controlar o pessoal que está nessas áreas de vulnerabilidade (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>Eles colocam uma escola militar aqui, tem gente que gosta, mas se você gosta de uma escola militar, você vai para uma escola militar, não militariza uma escola (Grupo Focal - Estudante Del Rey).</p>	
<p>[...] ele falou que existe essa disputa entre alunos e militares, só que essa disputa também é visível entre militares e professores. Nós já tivemos diversos casos aqui na escola de conflitos entre essas partes, alguns professores foram embora da escola, alguns militares também saíram da escola, por conta desses conflitos (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Então, como ele falou, é sim uma disputa de território, mas não só de aluno contra militar, e sim de militar contra professor. Isso é uma coisa que realmente prejudica o ambiente, essa disputa por território acaba prejudicando todo o ambiente, não só uma parte, mas sim todas as partes (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Uma questão que eu acho que melhorou também bastante na escola é a questão das brigas, não estou dizendo que sumiu e que não tem mais, mas melhorou bastante de quando era antes de militarizar. Aqui dava polícia o tempo inteiro, eu morava ali na 21 e via direto viatura entrando aqui na escola, era chamada por causa de briga (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>[...] depois da volta da pandemia todo mundo se tornou bem intolerante, não pode falar nada para as pessoas que já se sentem</p>	

<p>ofendidas, já ficam agressivas, piorou bastante depois da pandemia (Grupo Focal - Estudante Marrocos).</p>	
<p>[...] o intuito deles aqui é nos preparar para quando a gente sair daqui, para o mercado de trabalho, para um momento assim (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...], não estão aptas para isso, estão vindo direto da rua de onde tratam os indivíduos que abordam de uma forma mais grotesca. Quando foram colocados neste espaço, não mudaram a forma de agir, [...]. Tivemos um acontecimento, não muito recente, em que foi jogado spray de pimenta nos alunos, foi um momento em que eu, Akcles, fui falar com a Diretora, por conta desse ato. Eu falei para ela que nesse momento, está registrado com ela, eles nos trataram como criminosos, sendo que não havia nenhum tipo de motivo para acontecer o que aconteceu (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] eles chegaram podemos dizer que praticamente do nada, não foi do nada porque eu ouvi uma apresentação do projeto, uma votação, mas tudo aconteceu muito rápido, então eles simplesmente apareceram aqui e já vieram com essa mentalidade da rua, com essas ações que eles têm na rua, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Como eu falei, tem muitos com pensamentos divergentes, muitos acham que a segurança aumentou e muitos acham que a segurança diminuiu ou anulou-se (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] o projeto poderia ter um desenvolvimento melhor se houvesse uma melhor preparação daqueles que vieram, e eu acho que também poderia ter tido uma preparação de quem já estava aqui, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>[...] o projeto tem tudo para ser bom, na minha opinião, só que o que pesou foi a despreparação. [...], acho que atualmente não foi um projeto que teve um resultado bom, não está tendo um resultado muito bacana para ninguém, pelo menos não nesta escola, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).</p>	
<p>Alguns professores gostaram, outros não gostaram da militarização da escola. Os que gostaram estão permanentes na escola e os que não gostaram pediram para sair (Questionário – Familiar de estudante).</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme constatado anteriormente, há opiniões de segmentos da comunidade divergentes quanto a melhoria da segurança no interior da escola, segundo podemos conferir novamente nesses trechos:

Como eu falei, tem muitos com pensamentos divergentes, muitos acham que a segurança aumentou e muitos acham que a segurança diminuiu ou anulou-se (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Alguns professores gostaram, outros não gostaram da militarização da escola. Os que gostaram estão permanentes na escola e os que não gostaram pediram para sair (Questionário – Familiar de estudante).

Todavia, nos parece que a militarização da escola advém de um processo de educação que envolvia de forma crescente a polícia no cotidiano escolar. Podemos entender que a pedagogia, ao longo do tempo e dos desafios escolares, perdeu espaço para o policiamento ostensivo no interior do território escolar, conforme veremos:

Uma questão que eu acho que melhorou também bastante na escola é a questão das brigas, não estou dizendo que sumiu e que não tem mais, mas melhorou bastante de quando era antes de militarizar. Aqui dava polícia o tempo inteiro, eu morava ali na 21 e via direto viatura entrando aqui na escola, era chamada por causa de briga (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

Talvez, a aproximação da segurança pública nas escolas tenha ocorrido, dentre outros fatores, pela precarização do trabalho nas escolas e pela diminuição do número proporcional de trabalhadores em educação em relação ao quantitativo de estudantes. Assim, acreditamos que essa proximidade e demanda das escolas pela presença de policiais no seu interior, antes da militarização, não é um fenômeno isolado e pode ser aprofundado em outra oportunidade, para relacioná-la com o que estamos pesquisando, conforme iniciado por Gonçalves e Da Silva Cardoso (2020).

Mais uma vez, a disputa territorial entre militares, estudantes e docentes surge neste indicador, como nos indicadores anteriores. Isso pode ser identificado no seguinte trecho:

É como se o próprio território, que está sendo disputado entre a escola e lá fora, está sendo disputado entre os alunos e os policiais pelo reino, entre aspas, da escola (Grupo Focal - Estudante King).

Além de não solucionar totalmente os conflitos anteriores, a repetição dessa resposta no conduz ao entendimento de que a chegada de militares nas escolas, de forma fixa, produziu novos conflitos. Como verificado no relato a seguir: “[...] o que era para ser uma união entre alunos, policiais e professores, está todo mundo um contra o outro” (Grupo Focal - Estudante King).

Agregado a esses novos conflitos, surge também o período pandêmico da Covid-19, conforme a resposta abaixo destaca:

[...] depois da volta da pandemia todo mundo se tornou bem intolerante, não pode falar nada para as pessoas que já se sentem ofendidas, já ficam agressivas, piorou bastante depois da pandemia (Grupo Focal - Estudante Marrocos).

Os estudantes nos indicaram que os novos conflitos advindos da militarização estão conectados, entre outras coisas, às práticas que os policiais militares desenvolviam anteriormente, exercendo o policiamento ostensivo nas ruas. A resposta a seguir nos deixa isso claro:

[...], não estão aptas para isso, estão vindo direto da rua de onde tratam os indivíduos que abordam de uma forma mais grotesca. Quando foram colocados neste espaço, não mudaram a forma de agir, [...]. Tivemos um acontecimento, não muito recente, em que foi jogado spray de pimenta nos alunos, foi um momento em que eu, Akcles, fui falar com a Diretora, por conta desse ato. Eu falei para ela que nesse momento, está registrado com ela, eles nos trataram como criminosos, sendo que não havia nenhum tipo de motivo para acontecer o que aconteceu (Grupo Focal - Estudante Akcles).

O policiamento ostensivo que se fixou no interior dos territórios escolares, conforme identificado por Santos e Pereira (2018), atingiu os trabalhadores da carreira magistério público, os docentes. Conforme os seguintes relatos:

[...] ele falou que existe essa disputa entre alunos e militares, só que essa disputa também é visível entre militares e professores. Nós já tivemos diversos casos aqui na escola de conflitos entre essas partes, alguns professores foram embora da escola, alguns militares também saíram da escola, por conta desses conflitos (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Então, como ele falou, é sim uma disputa de território, mas não só de aluno contra militar, e sim de militar contra professor. Isso é uma coisa que realmente prejudica o ambiente, essa disputa por território acaba prejudicando todo o ambiente, não só uma parte, mas sim todas as partes (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Para alguns estudantes, a troca da unidade escolar por uma não militarizada não foi possível devido à distância das casas e a violência no território da comunidade. Então, restou continuar naquela escola, aceitar as mudanças e conviver com os novos conflitos. Assim, as respostas nos indicaram que o ideal seria apresentar para os estudantes que gostam da militarização a opção de irem para uma escola militar existente. Conforme podemos ler a seguir:

Eles colocam uma escola militar aqui, tem gente que gosta, mas se você gosta de uma escola militar, você vai para uma escola militar, não militariza uma escola (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Desta forma, esses estudantes que foram obrigados a continuar na escola, mesmo não concordando com a militarização, compreenderam que o real objetivo do projeto era sua manipulação e controle. Como podemos constatar na seguinte resposta:

[...] eu acho que tem muito a ver com manipular quem a gente é dentro da escola, porque aqui em Ceilândia, este bairro é favela. [...]. Eu acho que é um projeto, na verdade, para manipular e controlar o pessoal que está nessas áreas de vulnerabilidade (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

De forma reiterada, as respostas nos indicam a possibilidade de que essa manipulação e controle podem estar conectados a uma demanda de força de trabalho específica para os

territórios periféricos. Como veremos: “[...] o intuito deles aqui é nos preparar para quando a gente sair daqui, para o mercado de trabalho, para um momento assim” (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Todavia, podemos entender também que os novos conflitos foram potencializados pela forma aligeirada e sem os devidos esclarecimentos acerca da implementação do projeto, também inacabado. Destacado no seguinte trecho:

[...] eles chegaram podemos dizer que praticamente do nada, não foi do nada porque eu ouvi uma apresentação do projeto, uma votação, mas tudo aconteceu muito rápido, então eles simplesmente apareceram aqui e já vieram com essa mentalidade da rua, com essas ações que eles têm na rua, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Um dos pontos que deveriam ter sido pensados no projeto era a formação continuada dos militares, para atuarem nas escolas públicas, e da comunidade escolar para entenderem as novas dinâmicas escolares. Como explicitado abaixo:

[...] o projeto poderia ter um desenvolvimento melhor se houvesse uma melhor preparação daqueles que vieram, e eu acho que também poderia ter tido uma preparação de quem já estava aqui, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).
[...] o projeto tem tudo para ser bom, na minha opinião, só que o que pesou foi a despreparação. [...], acho que atualmente não foi um projeto que teve um resultado bom, não está tendo um resultado muito bacana para ninguém, pelo menos não nesta escola, [...] (Grupo Focal - Estudante Akcles).

Esse é um fato novo que surge neste indicador e que nos aponta para a importância da implementação de políticas públicas com projetos que orientem desde a sua implementação e avaliação, passando pela formação continuada dos profissionais envolvidos e dos demais componentes da comunidade escolar.

Essa formação continuada, conforme destacado na nossa análise documental, foi prevista pelo Ministério da Educação, na Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, que estabelece as normas gerais para implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019c). Contudo, não identificamos a ocorrência da referida formação no Distrito Federal, podendo indicar novo item em relação ao que foi prometido e não realizado pelos gestores responsáveis pelo Programa federal e pelo Projeto distrital. Todavia, para perquirir essa falha no programa e no projeto, teríamos que realizar novas investigações e esse não é o objetivo desta tese.

A seguir, demonstraremos a união dos indicadores em núcleo de significação e realizaremos uma síntese dos achados nesse momento da pesquisa.

4.2 O IDEAL E O REAL: AS CONTRADIÇÕES QUE SURGEM ENTRE AS IDEIAS E A REALIDADE OBJETIVA DA VIDA NOS TERRITÓRIOS DAS ESCOLAS MILITARIZADAS

Chegamos à última parte do último momento da nossa pesquisa, no qual os apontamentos que realizaremos buscarão aprofundar a organização dos dados levantados durante a pesquisa empírica, realizada junto à comunidade escolar do CED 07 de Ceilândia. Conforme orientação de Aguiar, Aranha e Soares (2021), esta parte será constituída dos achados que compõem os indicadores avançando em novas interpretações que, ao reunirem as anteriores, nos possibilitam identificar a totalidade inserida na unidade de contrários.

Para isso, além de utilizar novamente os critérios da semelhança, complementariedade e contraposição, faremos também uma busca por novas contradições que estão inseridas na realidade objetiva do fenômeno e que apontam as possibilidades de novas sínteses no seu movimento. Enquanto método científico, não buscaremos descobrir o futuro, mas avançaremos para alcançar as pistas de como esse futuro poderá ser constituído. Todavia, temos como pressuposto que os nossos achados são partes de um passado imediato, pois a história e os constructos sociais não estão paralisados no imediato momento em que realizamos o levantamento dos dados.

Com vistas a visualização para a organização dos dados gerados nos indicadores, elaboramos o quadro 13 que nos guiou à constituição do núcleo de significação. Este núcleo passou, então, a ser denominado como: A insegurança e a periferização do território como determinantes para implementação da didática do medo com vistas ao controle das vestimentas, comportamentos e subjetividades das juventudes e das escolas públicas por meio de um projeto inacabado. A denominação nos pareceu grande, buscamos experimentá-lo em formas divididas, mas isso nos conduziu a identificar que sua composição é mais que a soma das suas partes, é constituída por cada achado expresso anteriormente, de forma complementar e contraditória não sendo possível, portanto, uma divisão.

Quadro 13 – Indicador: A insegurança e a periferização do território como determinantes para implementação da didática do medo com vistas ao controle das vestimentas, comportamentos e subjetividades das juventudes e das escolas públicas por meio de um projeto inacabado.

Indicadores	Núcleo de significação
O padrão de vestimenta e a estética corporal em uma perspectiva estereotipada como elemento de segurança, conteúdo escolar e fator de exclusão.	A insegurança e a periferização do território como determinantes para implementação da didática do medo com vistas ao controle das vestimentas, comportamentos e subjetividades das juventudes e das escolas públicas por meio de um projeto inacabado.
Entre grades, disciplina, escolhas e o medo, a pedagogia que domina e busca a segurança nas escolas militarizadas.	
A insegurança e a periferização do território como determinantes nas escolas militarizadas e no aprofundamento do territorialismo.	
A escola em um contexto de novos e velhos conflitos no território escolar mediante a implementação de um projeto inacabado e sem formação continuada.	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A insegurança é uma realidade presente historicamente na sociedade humana. Na atual ordem social neoliberal, ampliamos a insegurança com as incertezas quanto ao futuro da humanidade, com as fragilidades no desenvolvimento da nossa humanidade e com as crises cíclicas cada vez mais curtas do capitalismo. Essas crises nos conduzem a situações pandêmicas de fome, miséria, desemprego, doenças e violências. Isso é mais acentuado em territórios periféricos ao capitalismo, segundo a divisão internacional do trabalho. Essa divisão está presente em escala global, continental, nacional, regional, estadual, municipal e local. Portanto, a insegurança é maior para quem vive em territórios periféricos.

Dessa forma, os sentidos de insegurança são distintos, variando de acordo com o território ou com aspectos específicos dos grupos sociais. Os estudantes participantes do grupo focal revelam isso à medida que relatam a convivência direta com as violências e histórias marcadas por perdas de vidas, enquanto os relatos de profissionais da educação e de familiares de estudantes, que responderam aos questionários, demonstram preocupação com as violências próximas aos outros sujeitos. A proximidade com o fenômeno determina, também, a aceitação de ações de contenção da violência e o impacto dessas ações.

Nesse cenário, a violência está presente no cotidiano dos territórios periféricos, agravada pela ordem social neoliberal, mas seus sentidos, as ações de contenção e o impacto das ações são constituídos de forma distinta, de acordo com o grupo social.

desenvolve vivências territoriais distintas, sofrendo de forma diferenciada as violências, as ações de contenção e os seus impactos. Como solução para os sentidos de violência, o Governo do Distrito Federal apresentou, em 2019, o projeto de militarização das escolas públicas às famílias dos estudantes. Segundo os dados desta pesquisa, podemos entender que o projeto foi pensado verticalmente, de forma aligeirada, pontual e homogeneizando os sentidos da violência, assim como a ação focalizou somente territórios periféricos.

As respostas deste momento da pesquisa nos fazem crer que as posições divergentes, quanto aos impactos e aceitação do projeto, advêm dessas vivências territoriais com sentidos distintos. Estudantes exemplificaram casos de outros estudantes e docentes que não concordaram com o projeto e tiveram que sair da escola. Os docentes e o familiar de estudante indicaram a exclusão de docentes, mas afirmaram serem positivos os resultados do projeto.

Contudo, foi relatado, também, que a polícia já fazia parte do cotidiano escolar. Isso nos conduziu para o entendimento de que há algo nas escolas que não está funcionando corretamente, podendo ser a falta de estrutura de pessoal, a desorganização na ação dos profissionais, a precariedade na formação didático/pedagógica dos docentes ou a falta de políticas da Secretaria de Estado e de planejamento das escolas para lidar com o desafio.

Junto a essa situação, temos também o território circunvizinho à escola que, mediante processos de intercâmbios territoriais, os fluxos transterritoriais, anunciam demandas para o Estado que poderiam estar invisíveis no interior da comunidade. As juventudes presentes próximas às escolas denunciam a falta de políticas públicas específicas para essa fase da vida, sejam elas de trabalho e renda, de formação técnica e profissionalizante, de acesso às políticas de saúde e de assistência social ou, até mesmo, de inclusão na educação básica. O sintoma dessa demanda por políticas públicas específica, diversificadas, perenes e planejadas coletivamente se expressa nas passagens em que os sujeitos da pesquisa indicam que a simples presença do policiamento próximo às escolas diminui a presença de outros jovens. Entendemos que as escolas deveriam ser o lugar da inclusão das juventudes e não do seu afastamento, conforme denunciado por um dos estudantes.

Todavia, não discordamos que a presença da polícia na frente da escola diminui a violência nas suas imediações e concordamos que isto é um fato positivo, porém não é duradouro e isso nos parece ruim. Essa presença não duradoura gera um movimento territorial pendular, o sentido de segurança é garantido somente pela presença física do policiamento. Se essa é uma demanda das comunidades, acreditamos que o melhor seria existir um batalhão

escolar³, especializado em ações específicas. No entanto, não identificamos a presença desse batalhão no CED 07 de Ceilândia, existente anteriormente no Distrito Federal.

Quanto às violências no território escolar, as memórias dos sujeitos da pesquisa não foram capazes de relatar vivências dessas violências antes da militarização, iniciada há quatro anos. Contudo, reconhecemos que a simples existência da espécie humana de forma gregária e enquanto ser político tem como consequência natural a geração de conflitos. As decisões diárias geram conflitos na nossa psicosfera e agem dialeticamente, junto às decisões dos sujeitos e coletivos que são impactados por elas. Assim, os conflitos constituem as relações territoriais humanas. Portanto, as escolas precisam ter estrutura física, técnica, de pessoal e de planejamento para lidar com os conflitos e torná-los parte do currículo escolar. Assim, as Secretarias de Estado precisam gerar políticas nesse sentido. Frente a isso, entendemos que quanto mais complexa a oferta e o público da escola, maiores serão os desafios frente aos conflitos, demandando formas de financiamento que levem em conta essa complexidade. Isso está previsto nos planos nacional e distrital da educação quando determinam que o financiamento seja realizado mediante o custo aluno-qualidade.

O CED 07 de Ceilândia se destaca pelas múltiplas ofertas educacionais, oferecendo também um atendimento que inclui turmas específica para estudantes com necessidades educacionais especiais no mesmo turno de turmas com a educação básica regular. Esse foi um movimento dialético que identificamos nessa escola militarizada, a exclusão de estudantes com estéticas corporais não aceitas pela militarização e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa pesquisa não identificou essa ocorrência dialética em relatos de outros trabalhos científicos, presentes na nossa análise do estado do conhecimento.

Retornando ao tema dos conflitos, constatamos sua ampliação após a implementação do projeto de militarização das escolas públicas. A exclusão citada acima é um dos fatos que nos indicam a existência desses novos conflitos. Além da exclusão, identificamos respostas que indicam que a ação policial militar no interior do território escolar é muito próxima da realizada no policiamento ostensivo nas ruas. Essa ação no território escolar ocorre, segundo os relatos, por meio da imposição e do medo de punições, o que denominamos como uma didática do medo. Isso nos parece fragilizar as técnicas pedagógicas no território em que elas deveriam ser os meios para alcançar os fins educacionais, as aprendizagens.

³ O Batalhão Escolar é uma unidade especializada da Polícia Militar do Distrito Federal, criada em 1989, que tem como função realizar o policiamento ostensivo nos territórios próximos aos estabelecimentos de ensino do Distrito Federal, em interlocução com eles.

As imposições não permeiam apenas as ações imediatas dos militares no território escolar, elas estão presentes desde a normativa que indica a implementação do projeto, o Manual do Aluno, presente nas nossas análises documentais. Portanto, a imposição e, conseqüentemente, o medo compõem as bases do projeto de militarização das escolas públicas e constituem a ação dos militares que atuam no policiamento ostensivo e migraram para as escolas. As ações de imposições observam basicamente a identidade social das juventudes periféricas. Segundo as respostas, impor a mudança das identidades sociais dessas juventudes perpassa a padronização das vestimentas, a heteronormatividade das estéticas corporais, a docilização dos comportamentos e o disciplinamento da sexualidade. Com isso, podemos concluir que as escolas militarizadas visam mudanças e controle das subjetividades de futuros trabalhadores, justificadas em estereótipos e ideologias conservadoras, conforme observado nas nossas análises do estado do conhecimento. Assim, as imposições cerceiam as liberdades e o poder de escolhas das juventudes, rebaixando o potencial de desenvolvimento humano dessa fase da vida.

Essas imposições e cerceamento geram insatisfações entre os estudantes e docentes. Apesar de haver respostas, minoritárias, que indicam alguma satisfação com o projeto, por parte dos estudantes, a maioria indicou que a militarização tornou a escola um território que dificulta as aprendizagens e, de certa forma, terrível (sic) para as convivências. Essa situação conduz alguns estudantes a pensarem em mudar de escola, mas essa mudança está condicionada a alguns fatores que inviabilizam a escolha por escolas que adotem princípios mais democráticos. Esses fatores são, principalmente: a existência de vagas em outras escolas de ensino médio; o baixo número de unidades escolares que ofertam o ensino médio; a distância dessas unidades das casas dos estudantes; e as violências que os estudantes estão sujeitos nesses percursos. Portanto, estar numa escola militarizada não é uma opção para a maioria dos estudantes. Assim, conforme uma resposta nos trouxe, o ideal seria que os estudantes que quisessem frequentar escolas com princípios militares, que lhes fossem oportunizadas matrículas em escolas militares, existentes no DF, antes do projeto de militarização.

Nisso, foi possível verificar respostas que indicam que a militarização das escolas públicas não excluiu somente as juventudes que ficavam na frente das escolas, mas também estudantes que não se submeteram às imposições. Consideramos que a não submissão é uma forma de resistência ao projeto de militarização e identificamos outras formas naqueles que continuaram nas escolas. As respostas nos indicaram, inclusive, que as resistências dos que continuaram na escola, por parte dos estudantes, sofreram com reações dos militares, que extrapolam a legalidade. Essas reações são realizadas, por vezes, mediante a prática da

homofobia e o uso de agentes químicos como o spray com gás de pimenta, no interior do território escolar, podendo ser letais.

Por se tratar de identidades sociais de juventudes que se localizam na periferia, as denominamos como identidade sociais territoriais. Essas identidades são constituídas em meio a vivências territoriais distintas, como no caso das violências. Como destacado antes, entendemos que esses novos conflitos que demonstraram ser resistências e reações ao projeto de militarização configuram a disputa pelo território da escola. Salientamos também que as respostas nos indicam que a tomada do território da escola pelos militares surge a partir de violências territoriais, territorialismo, e gera outras formas de territorialismo. Por exemplo, a criminalização da identidade social das juventudes periféricas foi o discurso de justificativa para a militarização. Assim como essa justificativa passa a compor a identidade da escola, gerando novas formas de violências territoriais.

A composição da identidade da escola passou a ser constituída pela intervenção militar, mediante um projeto inacabado e que reverbera em novos conflitos. Essa identidade, expressa também no Projeto Político-Pedagógico, integrante da nossa análise documental, passa a ser composto pela didática do medo, pelo aprofundamento da sua aparência com uma instituição prisional e pelo controle das vestimentas, das estéticas corporais e dos comportamentos. Esse projeto inacabado gerou também expectativas de melhorias nas estruturas da escola, de maiores financiamentos, de novas disciplinas escolares e de uniformes ofertados pelos Estado para os estudantes. Segundo os estudantes, essas expectativas foram frustradas pelo não cumprimento das promessas feitas pelos Governos do Distrito Federal e Federal.

Retornando as consequências do projeto sobre as identidades sociais das juventudes, nos pareceu que a ação militar busca, nesse sentido, impactar as práticas socioespaciais desenvolvidas em vários ambientes dos territórios de vida dos estudantes. Foi recorrente nas respostas a relação entre as aprendizagens advindas da militarização e a mudança de comportamento no trabalho. Portanto, podemos perceber uma conexão entre a militarização das escolas públicas e a formação de novas forças de trabalho, como mencionamos antes. Podemos considerar que essa formatação para atuação futura dos estudantes no mundo do trabalho é um controle das subjetividades dos estudantes.

Os pontos destacados neste texto, controle das vestimentas, comportamentos e subjetividades; a didática do medo; a aproximação da essência da escola militar com as instituições prisionais; a ampliação dos conflitos; o territorialismo; e as exclusões demonstram que o projeto da militarização das escolas pública está em contradição com política educacional determinada por lei distrital, a Gestão Escolar Democrática. Nesse sentido, é perceptível a

oposição entre a didática do medo e a dialogicidade indicada pela política educacional e reivindicada pelos estudantes.

Por fim, entendemos que as respostas ou relatos colhidos neste momento da pesquisa e os dados gerados a partir destes relatos, organizados em núcleos de significação, nos indicam que há um conflito prático entre a implementação do projeto de militarização e a determinação expressa na Lei de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012). Como declarado por um dos estudantes, nos parece que o projeto de militarização instala nos territórios das escolas públicas um regime militar aos moldes de um estado de exceção, como definido por Valim (2017). Conforme apresentado na nuvem de palavras, contrário a esse projeto, entendemos que há um grito latente vindo dos estudantes, afirmando qual é escolas deles: sim, minha escola forma gente, vai!

CONSIDERAÇÕES FINAIS: As sínteses possíveis acerca da militarização das escolas públicas no Distrito Federal.

Ao final da pesquisa exporemos nossas sínteses como em um espiral ascendente. Acreditamos que a escrita do texto nessa perspectiva, utilizada também nos demais momentos desta tese, nos impulsiona a melhor organização das ideias, decorrentes dos três momentos da pesquisa e, por conseguinte, à constituições de novas realidades objetivas, finalidade deste trabalho científico. Relembramos que as realidades mediam a produção das ideias e as ideias compõem as determinações que modificam as realidades, dialeticamente. Nesse sentido, atendendo ao referencial metodológico, materialista histórico-dialético, o presente texto será composto por análise conjuntural, como forma de demonstrarmos nossos achados sobre a constituição sócio-histórica do nosso objeto de pesquisa, e de indicações das evidências que nos apontam para as respostas das questões específicas e da tese que propomos a investigar.

A busca por essas respostas para o nosso objeto de pesquisa, com base nos nossos fundamentos teóricos, nos fez ir à materialidade presente na singularidade do fenômeno para identificarmos as determinações, contradições e o seu movimento. Portanto, não realizamos uma pesquisa de um caso específico, mas empreendemos sínteses partindo de uma singularidade, para a perquirição da totalidade do fenômeno, a militarização de escolas públicas pré-existentes. O ponto de partida na singularidade do fenômeno ocorreu no território do Centro Educacional 07 de Ceilândia, passou pela Região Administrativa IX de Ceilândia, pela unidade da federação denominada Distrito Federal e chegou ao centro organizador do fenômeno no momento histórico atual, o Governo Federal. Todavia, não deixamos de perquirir a existência desse fenômeno em outros países.

Após essas considerações iniciais, indicamos a seguinte conjuntura histórica e política constitutiva do nosso objeto de pesquisa: vivenciamos um contexto histórico e social em constante mudança, mais rápidas do que em tempos passados. Nesse sentido, as sistemáticas e intensas crises do capitalismo demonstraram o enfraquecimento desse sistema político-econômico, que tem sido, historicamente, as correias que fazem girar as diversas engrenagens, dimensões, da sociedade humana posteriormente ao período da Idade Média.

Após as políticas socioeconômicas que geraram a ordem social do Estado de bem-estar social terem ruído com o fim da experiência socialista soviética, a ordem social neoliberal passou a comandar o atual estágio do capitalismo financeiro. Essa se estabeleceu mediante a

hegemonia de um sistema econômico bancário de empréstimos e créditos atuais e futuros. Em consequência, conglomerados financeiros passaram a ter mais capital monetário do que muitos Estados, os subordinando aos seus próprios interesses. Contraditoriamente, o capital monetário passou a ser acumulado sem lastro na realidade, tornando o sistema capitalista instável e sem bases em riquezas materiais.

Esse processo foi acompanhado pela precarização das relações de trabalho com vistas à ampliação da mais-valia, principalmente nos territórios periféricos ao capitalismo. O fim do Estado de bem-estar social levou ao enfraquecimento do próprio Estado, mediante a diminuição da sua função social e da sua dimensão política. O tecnicismo passou a ser o método apontado como superior à dimensão política. Uma suposta neutralidade da razão técnica convenceu setores significativos da classe trabalhadora, de que seria a solução para as desigualdades sociais causados pelo próprio capitalismo. Junto à razão técnica emergiu, também, a razão mercadológica que uniu a neutralidade a outra suposição, a eficiência advinda da competitividade. Essas são as bases da ordem social neoliberal, implementada no Brasil após a sua Constituição Federal de 1988, contraditoriamente, considerada a Carta Magna que mais avança no Estado de bem-estar social.

Nos países periféricos, como o Brasil, o neoliberalismo foi utilizado para ampliar a expropriação da classe trabalhadora, precarização das relações de trabalho e exploração das riquezas naturais com vistas à manutenção dos privilégios e convergência da acumulação de riquezas nos países centrais ao capitalismo, no norte global. Nesse sentido, eram reproduzidas as heranças do colonialismo realizado nos países do sul global. No Brasil, essas heranças estão fundadas em estruturas socioeconômicas patriarcais, escravocratas, patrimonialista e subserviente aos interesses imperialistas, aprofundadas no neoliberalismo. Destacamos que o capitalismo no Brasil constituiu a classe trabalhadora, inicialmente, com africanos sequestrados, afrodescendentes e indígenas, todos escravizados.

No neoliberalismo, os direitos sociais preconizados desde os primórdios das revoluções burguesas foram fragilizados com vistas à mercantilização de serviços da previdência, assistência social, saúde, moradia, transporte, lazer e educação. Nesse movimento, a militarização das escolas públicas aconteceu no Brasil, especialmente, em Mato Grosso, em 1990, e Goiás, no início dos anos 2000. Esse movimento é iniciado no Brasil com vistas, primeiramente, a atender demanda de setores sociais que acreditam na ideologia militarista como educativa e na contenção das lutas sindicais das categorias ligadas aos trabalhadores em educação pública. A implementação das escolas militarizadas em Goiás ocorreu junto ao aprofundamento das políticas neoliberais como parte delas.

A militarização das escolas ocorreu também nos EUA, mas com vistas ao recrutamento de força de trabalho para as forças armadas militares, constantemente em estado de guerra. Assim como no Brasil, o território da militarização são as periferias, notadamente ocupadas por comunidades afrodescendentes e por outras minorias políticas que compõem as forças de trabalho precarizadas.

No Distrito Federal, a militarização das escolas públicas foi iniciada em 2019, junto a ascensão de uma gestão de Governo pautado por bases ideológicas neoliberais e conservadoras. No mesmo ano, o Governo Federal estabeleceu um programa federal, que buscou organizar e ampliar as militarizações das escolas públicas em todo o território nacional. Com isso, as forças armadas passaram a comandar o programa federal e a polícia militar a protagonizar o projeto distrital, no mesmo momento em que vários setores civis do Governo Federal passaram a ser liderados e ocupados por militares oriundos das três forças armadas. Assim, o partido militar voltou a protagonizar e dirigir o Estado brasileiro, após o regime ou ditadura militar iniciada em 1964 e finalizada em 1985, mediante anistia dos militares pelos crimes de deposição do governo eleito, destituição das instituições constitucionais, sequestro, tortura, desaparecimento e assassinato de brasileiros.

A ascensão do Governo conservador e neoliberal dirigido pelo partido militar, em 2019, foi antecedido pela deposição da primeira mulher eleita presidenta no Brasil. Essa deposição ocorreu mediante um processo de impeachment, que não identificou crime de responsabilidade, conforme requisito constitucional. Concomitante, houve a perseguição jurídica e a prisão do primeiro operário eleito presidente do Brasil, aliado da presidenta deposta, solto após 580 dias e frente a constatação de erros judiciais pelo Superior Tribunal Federal. Esses dois fatos reforçaram a ascensão de movimentos sociais neoconservadores, como a Escola Sem Partido na educação, e configuraram um Golpe parlamentar, jurídico e midiático. Esse processo demonstrou a dificuldade de o neoliberalismo ganhar eleições para o Governo Federal, a partir dos anos 2000, com o seu projeto de retirada de direitos e precarização do trabalho, e sua contraposição aos processos democráticos. O neoliberalismo e o conservadorismo dos costumes passaram a caminhar politicamente juntos e orientar as políticas públicas federais no Brasil a partir de 2019.

As análises dos dados históricos, bibliográficos e documentais desta pesquisa nos subsidiaram para buscar respostas para a questão de pesquisa específica elaborada para o seu primeiro momento. Assim, foi possível identificar que a era Vargas, a partir de 1930, e o Regime Militar iniciado em 1964 são momentos históricos com pesos preponderantes para entendermos as relações entre militarismo e educação escolar. Nesses dois momentos históricos

os militares estiveram na direção do Estado, como em 2019. A era Vargas foi marcada educacionalmente pelos surgimentos de novas áreas do saber, que passaram a compor o currículo escolar, numa perspectiva higienista e eugênica, e o Regime Militar desenvolveu políticas educacionais baseadas em projetos neoliberais em parceria com o país central do capitalismo, os Estados Unidos da América. Portanto, há uma junção entre conservadorismo e neoliberalismo naqueles momentos históricos e que podem ser percebidos na militarização das escolas públicas, atualmente.

Como relato do atual momento histórico, vivenciado durante esta pesquisa, e complementação da conjuntura que constitui o fenômeno que investigamos, ressaltamos que a federalização da militarização das escolas públicas e sua implementação no Distrito Federal ocorreu junto a pandemia da Covid-19. Para diminuir os impactos sociais, econômicos e nos serviços de saúde, foram realizadas medidas de isolamento social, interrupção das aulas presenciais e outras ações de contenção sanitária. Houve a interrupção total das aulas em 2020, por um longo período. No final de 2022 e em 2021 as aulas retomaram de forma virtual e o retorno das aulas presenciais ocorreu de forma gradual no final de 2021 e durante o primeiro semestre de 2022.

Diante disso, essa investigação científica somente conseguiu realizar a pesquisa empírica no término do quarto ano do início do curso de doutorado, em 2022. As respostas advindas da pesquisa empírica também indicaram a ampliação dos conflitos interpessoais no período do retorno das aulas presenciais. Portanto, podemos entender que os três últimos anos foram vivenciados mediante as determinações advindas de uma pandemia sanitária, com impactos profundos no objeto e na própria pesquisa. Além disso, a conjuntura política e social do ano de 2022 foi marcada também por intensos conflitos entre dois setores sociais, conservador-neoliberal e progressista, esse último como defensores dos avanços dos direitos sociais.

Nesse processo, o final de 2022 foi marcado pela eleição do operário que estava preso, representante do setor progressista e o qual verbalizou durante a campanha eleitoral ser contra o processo de militarização das escolas públicas. Além disso, ocorreram também distúrbios sociais na capital federal, realizados pelos eleitores do candidato derrotado democraticamente, representante do setor conservador-neoliberal, às vésperas das celebrações do Natal cristão. Os distúrbios conservador-neoliberal ocorreram por meio de queima de ônibus e carros, depredação de prédios e equipamentos públicos e tentativa da invasão de instituições do Estado e de detonar uma bomba em um caminhão que transportava combustível nas imediações do Aeroporto Internacional de Brasília. Às vésperas da produção deste texto de considerações

finais, no dia 8 de janeiro de 2023, pessoas desse mesmo setor invadiram e depredaram o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o prédio do Supremo Tribunal Federal, sedes dos três poderes da República e símbolos da democracia liberal. As investigações iniciais levaram à prisão preventiva do Secretário de Segurança Pública do Distrito Federal, delegado da Polícia Federal Anderson Torres, e do Comandante-geral da Polícia Militar do Distrito Federal, coronel Fábio Augusto Vieira e o afastamento do advogado Ibaneis Rocha do cargo de Governador do Distrito Federal. As prisões e o afastamento ocorreram por suspeitas de conivência com os terroristas dos setores conservador-neoliberal, que realizaram as referidas invasões e depredações. Outro fato marcante foi a existência de um acampamento desse setor conservador-neoliberal dentro do Setor Militar Urbano de Brasília, sob a gestão do Exército Brasileiro, e que serviu de território para os terroristas se organizarem, instrumentalizar, buscar financiamento e mobilizar pessoas para os referidos atos.

Essas situações protagonizadas pelas instituições que estão à frente do programa federal e do projeto distrital de militarização das escolas públicas nos dão indícios da ação ideológica do partido militar por meio do nosso objeto de pesquisa. Assim como marcam a democracia e a história brasileira como uma nova tentativa de golpe na junção dos setores conservador-neoliberal, burguês e o partido militar para a tomada ilegítima da direção do Estado, em 2022/2023. As referidas marcas compõem este trabalho científico e as condições objetivas, sociais e psicológicas, do pesquisador, que esteve à frente do trabalho. Assim, podemos reafirmar que somos produto e produtores da história, segundo nossas consciências de classe, visões de mundo, condições objetivas e intencionalidade.

Reconhecemos, na pesquisa, que essas relações sociais são também relações territoriais, determinantes para as identidades sociais e processos de violências. As violências advindas da condição territorial passamos a denominar como territorialismos. Na análise territorial, foi possível identificar fenômenos de territorialismos, que atuaram durante a história de construção do Plano Piloto de Brasília e na constituição das Regiões Administrativas que compõem o quadrilátero do Distrito Federal, como Ceilândia. Nessa mesma análise identificamos que as lutas sociais pelos direitos à moradia, à cidade e à educação se confluíram para a existência da Ceilândia, um território periférico à Brasília. Essas lutas realizadas pela classe trabalhadora excluída dos benefícios advindos da construção da nova capital federal, o Plano Piloto de Brasília, passaram a compor a história e as identidades sociais dos ceilandenses, oriundos principalmente dos estados do nordeste brasileiro. Portanto, a noção da transterritorialidade nos fez entender que as identidades sociais forjadas na luta são as mesmas presentes no Centro Educacional 07 de Ceilândia, principalmente nos estudantes. Uma leitura rápida das respostas

do grupo focal nos faz compreender os aspectos de criticidade e resistência vindas dessa história de luta e, também, da capacidade de formação das escolas públicas. Essas observações compõem uma resposta possível, levantada pela investigação, para a pergunta específica que elaboramos para o segundo momento da pesquisa, a análise territorial. Essa análise nos possibilitou identificar também as condições objetivas de vida e as violências presentes no território periférico de Ceilândia e nas periferias mais profundas que se desenvolvem às margens desse território. Conforme pode ser identificado na leitura da tese, a busca por essa resposta nos impulsionou a elaborações teóricas, que não identificamos na bibliografia estudada, como o conceito de territorialismo.

As respostas dos estudantes no grupo focal e de docentes e familiares de estudantes nos questionários, esse último com reduzido impacto investigativo pela pequena amostra, nos possibilitaram compreender os sentidos e significados da militarização das escolas públicas para esses sujeitos. Vale ressaltar que a nossa análise do estado do conhecimento da militarização nos indicou a carência de pesquisas que buscassem os sentidos presentes juntos aos estudantes, principais impactados pelo fenômeno. Diante disso, podemos indicar que a pesquisa, ao levantar os sentidos dos estudantes, ajudou a construção científica sobre o fenômeno perquirido.

A contradição foi a categoria mais relevante ao compararmos os sentidos constituídos por estudantes e pelo grupo formado por docentes e familiar de estudantes. A maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, representantes de turmas do 3º ano do ensino médio, indicou novos conflitos, contradições e ilegalidade, que podem estar ocorrendo por meio do projeto de militarização de escolas públicas. A violência existente anteriormente nos territórios periféricos e não sanados pelo Estado, por meio das polícias, comprovam a ineficiência da política da segurança pública que, após a militarização, reduziu os efetivos nos próprios territórios para levá-los para o interior das escolas. Essa condução de policiais militares para o interior dos territórios escolares ocorreu por meio de um projeto inacabado, de forma aligeirada, verticalizada e sem a devida formação continuada de militares e da comunidade escolar no Distrito Federal. Os estudantes nos apontaram que isso gerou situações que demonstraram que as práticas de policiamento ostensivo das ruas migraram para o interior do território escolar, gerando uma didática do medo. Situações denunciadas pelos estudantes indicaram a possibilidade de estar ocorrendo violações de direitos e ilegalidade cometidas pelos militares dentro da escola, após a sua militarização.

Mediante nossos referenciais teóricos, passamos a entender que as violências no território escolar são consequências, principalmente, dos fluxos territoriais, da

transterritorialidade, advindos do território que a unidade se insere, das práticas territoriais da sua comunidade escolar. Os dados da pesquisa empírica nos notificaram do processo gradual de perda de força da pedagogia para a ampliação da ação policial na escola, processo iniciado anteriormente a sua militarização. Os conflitos não eram capazes de serem tratados pedagogicamente, mostrando também uma fragilidade da gestão escolar democrática e das políticas educacionais geradas pela Secretaria de Estado de Educação. Portanto, o Estado propôs e muitos sujeitos da comunidade escolar concordaram com uma solução rápida para os conflitos escolares, o disciplinamento, controle, advindo do militarismo. Os docentes e o familiar de estudante participantes da pesquisa apoiam o projeto, mesmo reconhecendo que alguns profissionais em educação foram excluídos da escola, contraditoriamente aos estudantes. Essa contradição nos indica vivências territoriais distintas entre esses grupos sociais, relacionadas às violências e à militarização, outro ponto de destaque nessa pesquisa. As vivências territoriais nos pareceram serem determinantes para a constituição dos sentidos. Assim como, vivências e práticas territoriais são dimensões da territorialidade humana.

Finalizando, mas compreendendo que os nossos apontamentos não concluem a pretendida pesquisa sobre o fenômeno, entendemos que os nossos levantamentos de dados e análises apontam para a comprovação da tese apresentada inicialmente: a militarização de escolas públicas é um projeto político que segue uma tendência nacional de uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares, para moldar as relações de produção em determinados territórios por meio da educação escolar. Contudo, reconhecemos a tese como uma síntese precária do processo histórico-social pesquisado. Com o acúmulo que possuímos agora, podemos melhorá-la e inferir que a militarização de escolas públicas é um projeto político, que segue uma tendência de junção de grupos de interesses, neoconservadores, neoliberais e militares, por meio do uso de agentes da segurança pública, especialmente servidores das carreiras militares. A militarização objetiva moldar e padronizar as relações sociais desenvolvidas nos territórios periféricos. Esse molde tem como perspectiva estereótipos e as aprendizagens servem para a formação de novas forças de trabalho. Para isso, a militarização busca o controle dos comportamentos, vestimentas, estéticas corporais, sexualidade e subjetividades das juventudes, criando conteúdos escolares e usando a didática do medo como meio. Assim, a militarização representa um projeto oposto a política educacional da gestão escolar democrática, enfraquecendo o direito à educação, a pedagogia e a democracia, além de atentar contra o direito docente de liberdade de cátedra e de livre associação profissional ou sindical.

REFERENCIAL TEÓRICO

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 2013, v.94, n.236, p.299-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro Soares; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui. [online]**. 2015, v.45, n.155, p.56-75. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Disponível em: https://www.academia.edu/14627487/Aparelhos_ideol%C3%B3gicos_de_estado_Althusser_Louis

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96283>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**: (+ qualidade total na educação). Campinas, SP: Papirus, 2000. Disponível em: <https://sandramaggio.files.wordpress.com/2011/03/conversas-com-quem-gosta-de-ensinar-rubem-alves.pdf>

ANTUNES, Jessica. SOS Segurança: Ibaneis investe R\$300 milhões, promete nomeações e estuda equiparação. **Jornal de Brasília**. 11 jan. 2019. Disponível em <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/sos-seguranca-ibaneis-investe-r-300-milhoes-promete-nomeacoes-e-estuda-equiparacao/> Acesso em: 08 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Ricardo-Antunes-O-Continente-do-Labor.pdf>

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/3949/2372>

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91071>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BATALHA, Cláudio Henrique M.; O movimento operário brasileiro e a inspiração internacional (1870-1920). **Canoa do Tempo** (UFAM), v. 5-6, Fac. 1, 02/2014, 2014. p. 75-88. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/issue/view/213/55. Acesso em: 12 abr. 2022.

BARROZO, Bruno Sobral; DA SILVA DIAS, Wagner. Os desafios do ensino de geografia no contexto de escolas militarizadas de Roraima: depoimentos de professores acerca do modelo “padrão”. *In*: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERCURSOS teóricos-metodológicos e práticos da Geografia Escolar, 10., **Anais...** p. 1201-1211, 2020. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-201099-Os-Desafios-Do-Ensino-De-Geografia-Sobre-O-Advento-Das-Escolas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BARROZO, Bruno Sobral; DA SILVA DIAS, Wagner. Os desafios do ensino de geografia no contexto de escolas militarizadas de Roraima: depoimentos do colégio estadual militarizado Maria dos Prazeres Mota. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: políticas, linguagens e trajetórias, 14., **Anais...** p. 4214-4226, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3233>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BASEGGIO, Julia Knapp; DA SILVA, Lisa Fernanda Meyer. As condições femininas no Brasil colonial. **Maiêutica-História**, v. 3, n. 1, 2015. Disponível em: http://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/view/1379. Acesso em: 25 fev. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: SALVADOR, Evilasio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes. **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 43 -65.

BITTAR, Marisa; JUNIOR, Amarilio Ferreira. Educação jesuítica no Brasil Colonial. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2001.

Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/579/468>.
Acesso em: 22 fev. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. 1 ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras, 2017. Disponível em:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002015938/Políticas_publicas_por_dentro.pdf

BOURDIEU, Pierre. Symbolic violence. **Revista Latina de Sociología**, v. 2, n. 1, p. 1-4, 12 Abr. 2021. Disponível em:
<https://revistas.udc.gal/index.php/RELASO/article/view/relaso.2012.2.1.1203>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BORGES, Jorge. Territórios de exceção. *In: Colóquio Território Autônomo: olhar libertário sobre práticas espaciais, política, economia e cultura. Núcleo de Pesquisas sobre Desenvolvimento Sócio-Espacial (NuPeD). UFRJ. Rio de Janeiro: 2010.* Disponível em:
<https://territorioautonomo.files.wordpress.com/2010/10/territc3b3rios-de-excec3a7c3a3o.pdf>.
Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional nº 287 de 05 de dezembro de 2016**. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Escolas cívico-militares serão implantadas sob demanda**. Brasília: s.d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secim>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar**. Brasília, 2021. Disponível em:
<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021**. Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal. 2021. Disponível em:
https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/PORTARIA_N_40_DE_22_DE_JANEIRO_DE_2021_-_PORTARIA_N_40_DE_22_DE_JANEIRO_DE_2021_-_DOU_-_Imprensa_Nacional.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.071-de-24-de-dezembro-de-2020-296412451>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019.** Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020. Brasília: 2019c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.015-de-20-de-novembro-de-2019-228864271>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Portaria normativa nº 12/GM-MD, de 29 de janeiro de 2020.** Estabelece regras para a seleção, contratação e capacitação de militares inativos das Forças Armadas para atuarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, em atendimento ao disposto no Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, e dá outras providências. 2020c. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Portaria+Normativa+n%C2%BA12%2FGM-MD%2C+de+29+de+janeiro+de+2020%2C&oq=Portaria+Normativa+n%C2%BA12%2FGM-MD%2C+de+29+de+janeiro+de+2020%2C&aqs=chrome..69i57j0i546l2.1357j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

BRASIL. Presidência da República. **Ato Institucional nº5.** Brasília: 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição política do império do Brasil,** Capítulo VIII – Das Forças Militares. Rio de Janeiro: 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 1.637, de 5 de janeiro de 1907,** Cria sindicatos profissionais e sociedades cooperativas. Rio de Janeiro: 1907. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1637-5-janeiro-1907-582195-publicacaooriginal-104950-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019.** Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias

Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). Brasília: 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9940.htm. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983**. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R200). Brasília: 1983. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d88777.htm#:~:text=DECRETO%20No%2088.777%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%201983&text=Aprova%20o%20regulamento%20para%20as,militares%20\(R%2D200\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d88777.htm#:~:text=DECRETO%20No%2088.777%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%201983&text=Aprova%20o%20regulamento%20para%20as,militares%20(R%2D200)). Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 16 de 4 de junho de 1997**. Dá nova redação ao § 5º do art. 14, ao caput do art. 28, ao inciso II do art. 29, ao caput do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 18 de 5 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o regime constitucional dos militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc18.htm

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 41 de 19 de dezembro de 2003**. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3º do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 77 de 11 de fevereiro de 2014**. Altera os incisos II, III e VIII do § 3º do art. 142 da Constituição Federal, para estender aos profissionais de saúde das Forças Armadas a possibilidade de cumulação de cargo a que se refere o art. 37, inciso XVI, alínea "c". 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc77.htm

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições

transitórias. 2019e. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: 1964.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm#:~:text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, 1979. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.035, de 01 de outubro de 2009**.

Institui o Ato Olímpico, no âmbito da administração pública federal, com a finalidade de assegurar garantias à candidatura da cidade do Rio de Janeiro a sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 e de estabelecer regras especiais para a sua realização, condicionada a aplicação desta Lei à confirmação da escolha da referida cidade pelo Comitê Olímpico Internacional. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12035.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.086, de 06 de novembro de 2009**. Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal. Brasília: 2009c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos

fluidos, sob o regime de partilha de produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o Fundo Social - FS e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112351.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.663, de 05 de junho de 2012.** Dispõe sobre as medidas relativas à Copa das Confederações FIFA 2013, à Copa do Mundo FIFA 2014 e à Jornada Mundial da Juventude - 2013, que serão realizadas no Brasil; altera as Leis nºs 6.815, de 19 de agosto de 1980, e 10.671, de 15 de maio de 2003; e estabelece concessão de prêmio e de auxílio especial mensal aos jogadores das seleções campeãs do mundo em 1958, 1962 e 1970. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112663.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016.** Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nºs 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850 de 2 de agosto de 2013.2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113260.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 16 de março de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei complementar nº 97, de 9 de junho de 1999.** Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp97.htm

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Comunicação Social. Polícias militares têm origem no século 19. **Agência Senado**, 25 nov. 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/11/25/policias-militares-tem-origem-no-seculo-19>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Comunicação Social. Proposta determina número mínimo de policiais em atividade por habitante. **Agência Senado**, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/01/26/proposta-determina-numero-minimo-de-policiais-em-atividade-por-habitante>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. Portal STF, 13 jun. 2019. Brasília: 2019d. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União – TCU. Memorando nº 57/2020-Segecex de 17 de julho de 2020. Atendimento a comunicação do Ministro Bruno Dantas na Sessão do Plenário de 17/06/2020a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/levantamento-tcu.pdf>

BRISOLA, Elisa Maria Andrade; RIBEIRO, Jefferson Fernando Cabral. Violência na escola e a proposta de militarização: desafios para o serviço social na educação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS* Brasília: 2019. **Anais...** v. 16 n. 1. 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1574>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

BUENO, Bárbara Nunes Ferreira. **O modelo cívico-militar como política educacional à luz da Constituição Federal de 1988**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/2968>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Jefferson-Fernando-Ribeiro-Cabral.pdf>. Acesso em 01 abr. 2022.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Revista ACTA Geográfica / UFRR**, Boa Vista, Edição Especial 2017, 2017. p. 82-100. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAMPOS, Valdisnei Martins de. **Reflexões sobre o modelo de gestão dos colégios militares do estado de Goiás**. 2019. 27 p. Monografia (Graduação em Segunda Licenciatura - Pedagogia) -- Instituto Federal Goiano, Campus Ipameri, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/514>. Acesso em: 25 jan 2022.

CARVALHO, Claudio Oliveira; RODRIGUES, Raoni Andrade. As legislações de exceção e as olimpíadas do Rio de Janeiro. **Revista de Direito da Cidade**, v. 8, n. 3, p. 952-969, ago. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/22914>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In: CARLOS, Ana Fani Alessandri Carlos; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 53 – 73.

CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILÂNDIA - CED07. **Projeto Político-Pedagógico**. Ceilândia: 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_07_ceilandia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

CIDADE, Lúcia Cony e MORAES, Luciana Batista de. Metropolização, imagem ambiental e identidade de cidade no Distrito Federal. Rio Claro: AGETEO, **Geografia**, v.29, n. 1, p. 21-37, jan/abr, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7561>. Acesso em: 01 fev. 2023.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise**. Partes I, II e III, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/06/08/do-neoliberalismo-de-cooptacao-ao-ultraneoliberalismo-respostas-do-capital-a-crise/>. Acesso em: 18 out. 2020.

CORRÊA, Milena Dias *et al.* As vivências interseccionais da violência em um território vulnerável e periférico. **Saúde e Sociedade** [online]. 2021, v. 30, n. 2, e210001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210001>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 1, n. 1. São Leopoldo: 2006. p. 32-46. Disponível em: https://www.academia.edu/download/32358119/ART_05_BCorsetti.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

COSTA, Graciete Guerra da. **As Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011**. 2011. 536 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9987>. Acesso em 03 dez. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ênio *et al.* (org.). **Encontros com a Civilização Brasileira**. v. 9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979. p. 33-47.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2002, v. 10, n. 1, pp. 171-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 23 mar. 2022.

CRUZ, Leandra Augusta de C. M.; RIBEIRO, Maria do Espírito Santo Rosa C. Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Gloria Anzáldua e Michel Foucault. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 199-205, dez. 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4432>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos De Pesquisa**, n. 116, 2013. p. 245-262. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/563>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação no Brasil: histórico e impasses**. Palestra proferida ao vivo no canal do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação – GEPPFOR via Youtube em mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TvHBY32vYuE&t=2216s> . Acesso em: 10 jun. 2021.

DA SILVA, Keythellem Silveira; KREJCI, Rosali. Apontamentos sobre militarização das escolas públicas. **Episteme Transversalis**, v. 10, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1689>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DA SILVA RÊSES, Erlando; DE PAULO, Weslei Garcia. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 700, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979578.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. O governo empresarial. In: DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 271-320. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em 23 mar. 2022.

DE FARIA, Wilson Alves. Do pátio do colégio ao pátio da escola: violência simbólica e violência de fato. **Revista Científica de Educação**, v. 2, n. 1, p. 4-18, 2017. Disponível em: <http://pesquisa.facmais.com.br/rc/index.php/RCE/article/view/19>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DE LIMA, Carolina Barreiros de; NETTO, Natalia Barboza; SOUZA, Janaina Moreira Pacheco de. Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 828, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96014>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DE ROSA, Krishna Rodrigues *et al.* Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 522-543, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/download/636/284/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DEMO, Pedro; DA SILVA, Renan Antônio. Atividades de aprendizagem na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 5, p. 421-435, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2872>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DERNTL, Maria Fernanda. Brasília e seu território: a assimilação de princípios do planejamento inglês aos planos iniciais de cidades-satélites. **Cadernos MetrÓpole**, v. 22, p. 123-146, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/G43GQ69Pbc7Jk3vC8KJKRxx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DIKEN, Bülent; LAUSTSEN, Carsten Bagge. Zones of indistinction: Security, terror, and bare life. **Space and culture**, v. 5, n. 3, p. 290-307, 2002. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1206331202005003009>. Acesso em: 27 out 2022.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Ceilândia. **Onde encontrar – Educação**. Brasília: s.d. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/onde-encontrar/educacao/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Ceilândia. **Onde encontrar – Segurança**. Brasília: s.d. Disponível em: <https://www.ceilandia.df.gov.br/category/onde-encontrar/seguranca/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Relatório Codeplan – PDAD 2021 – Ceilândia**. Brasília / DF. 2022a. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Ceilandia.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). **Atos legais e normativos**. Brasília: 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/cedf-atos-legais-e-normativos/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Corpo de Bombeiros Militar. **Boletim Geral**. Brasília: 2020b. Disponível em: <https://www.cbm.df.gov.br/downloads/edocman/portarias2020/Portaria%20n%2024%20de%2025%20de%20novembro%20de%202020%20-%20Aprovao%20do%20Regimento%20Interno%20do%20Corpo%20de%20Bombeiros%20Militar%20do%20Distrito%20Federal.pdf>. Acesso em 16 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998**. Proíbe a utilização da expressão “satélite” para designar as cidades situadas no território do Distrito Federal, nos documentos oficiais e outros documentos públicos no âmbito do GDF. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/33283/Decreto_19040_18_02_1998.html

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018**. Altera o Decreto nº 32.087, de 19 de agosto de 2010, que cria a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD/DF e dá outras providências. Brasília: 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/263191b1f8e5483180dc52c2cde50b4c/Decreto_39403_29_10_2018.html. Acesso em: 13 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989**. Altera a estrutura da administração do Distrito Federal, extingue órgãos e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18122/Lei_49_25_10_1989.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2049%2C%20DE%2025,Art.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html. Acesso em: 15 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.html

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar Do Distrito Federal - PMDF. **Cartilha sobre a gestão compartilhada das escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: s.d. (Folder).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Economia do Distrito Federal - SEEC. **Tabela Corpo de Bombeiros Militar**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.economia.df.gov.br/tabela-corpo-de-bombeiros-militar/>. Acesso em: 13 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em movimento da educação básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Estatísticas**. Brasília: 2022c. Disponível em: <https://www.ssp.df.gov.br/category/estatisticas/>. Acesso em: 12 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2022d. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2015/01/07120826/Estrategia-de-Matricula-2022-completo.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Gestão Compartilhada**. Brasília: 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Manual do Aluno**. Brasília: 2019c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDf.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Portaria Conjunta nº 01, 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. Brasília: 2019a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/Portaria_Conjunta_1_31_01_2019.html. Acesso em: 08 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **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. Brasília: 2019b. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/Portaria_Conjunta_1_31_01_2019.html. Acesso em: 08 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Portaria Conjunta nº11, 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. 2019d. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4a4340682cd647e6a8ef4afa91fcbcc8/Portaria_Conjunta_11_23_10_2019.html

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **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, e dá outras providências. Brasília: 2020a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/Portaria_Conjunta_22_28_10_2020.html. Acesso em: 08 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração do Distrito Federal. **Portaria nº 15, de 31 de outubro de 2022**. Publica, na forma constante do anexo a esta Portaria, conforme modelo aprovado na Decisão nº 3.306/2018, a consolidação das informações relativas à força de trabalho do Governo do Distrito Federal relativamente ao mês de setembro de 2022. Brasília: 2022f. Disponível em: <http://gerenciador.transparencia.df.gov.br/arquivos/t4ct4frgx15u.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar do Distrito Federal. **Competências**. Brasília: 2022g. Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/index.php/institucional/competencias>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar do Distrito Federal. **Equipe Destaque**: Batalhões responsáveis por Ceilândia - 8º e 10º BPM. Brasília: 2021. Disponível em: <http://www.pm.df.gov.br/index.php/institucionais/30521-equipe-destaque-batalhoes-responsaveis-por-ceilandia-8-e-10-bpm>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DOS REIS, Livia Cristina Ribeiro *et al.* Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Tecnia**, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/744>. Acesso em: 08 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online], v. 28, n. 100, 2007. p. 921-946. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DWECK, E.; SILVEIRA, F.G.; ROSSI, P. Austeridade e desigualdade social no Brasil. *In*: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A.L.M. de. **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 32-56. Disponível em: <https://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2019/09/Economia-para-Poucos.pdf>

ELLIN, Nan. Fear and city building. **Hedgehog Review**, v. 5, n. 3, p. 43-61, 2003. Disponível em: <https://hedgehogreview.com/issues/fear-itself/articles/fear-and-city-building>. Acesso em: 27 out. 2022.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO - EBC. **Veja as propostas de governo do presidente eleito Jair Bolsonaro**. Brasília: Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/veja-propostas-de-governo-de-jair-bolsonaro>. Acesso em: 17 set. 2021.

ESCOLA sem Partido. **Homepage**. 2020. Disponível em: <https://t.co/KAs7T8iQDR>,

FÁVERO, Altair Alberto; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 110-130, 1 fev. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10577>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, 5 ed. São Paulo: Globo, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4482634/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes%20-%20A%20integra%C3%A7%C3%A3o%20do%20negro%20na%20sociedade%20de%20classes%20-%20Vol%20I%20-%20O%20legado%20da%20ra%C3%A7a%20branca-1.pdf

FERNANDES SILVA, Edileuza; DA SILVA, Maria Abádia. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6392/2911. Acesso em: 25 jan. 2022.

FERNANDES SILVA, Edileuza; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, César de Arruda Fernandes. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. e020116, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1485>. Acesso em: 25 jan. 2022.

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 (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9043>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Gestão Militar das escolas estaduais de Goiás. *In:* Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, 2018, Belo Horizonte/MG. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: 2018b. Disponível em: http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-03/NEUSA_SOUSA_REGO_FERREIRA.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

FONSECA, Pedro Cezar Outra. **Vargas: O Capitalismo em construção 1906-1954**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

FREITAS, Luiz Carlo de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMANN, J. Dois séculos de teoria do planejamento: uma visão geral. *In:* GIACOMONI, J.; PAGNUSSAT, J. **Planejamento e orçamento governamental**. Volume 1. Brasília: Enap, 2006, p. 69-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS - FUNAI. **Povos Indígenas – Quem São**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GALAVIZ, Brian *et al.* **The militarization and the privatization of public schools**. 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt4969649w/qt4969649w.pdf?nosplash=10c57b53c38d3e91fadd21cc4c329f24>. Acesso em: 08 dez. 2020.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In:* FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 91-115.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Disponível em: <https://averdade.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Documento-64-VITO-GIANNOTTI-HIST%C3%93RIA-DAS-LUTAS-DOS-TRABALHADORES-NO-BRASIL.pdf>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 66. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

GÓES, M.C.R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 31–45, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GONÇALVES, Lana Camila Santos; DA SILVA CARDOZO, Sandra Moraes. Olhares e sentidos dos professores sobre o modelo de escola militarizada no estado de Roraima. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió/AL. **Anais eletrônicos** [...]. Maceió: 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID_918_28092020151113.pdf. Acesso em 01 abr. 2022.

GONÇALVES, Thiago da Silva. **A importância da Ceilândia para o turismo cultural**. 2018. 79f. (Monografia em Turismo) – Universidade de Brasília, Centro de Excelência em Turismo, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21317/1/2018_ThiagoDaSilvaGoncalves_tcc.pdf. Acesso em 01 dez 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. *In*: GONZALÉZ REY, Fernando; BIZERRIL, José (Orgs.), **Saúde, cultura e subjetividade**: Uma referência interdisciplinar. Brasília: UniCeub, 2015. p. 9-33. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subjetividade.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GRAZINOLI GARRIDO, Rodrigo; LEAL-FILPO, Klever Paulo. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. **RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018. Disponível em: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/109>. Acesso em: 5 abr. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Leitores). 375p.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**. v. 20, n.43, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4004>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GUIRRA, Alessandro Pires Maciel. Militarização da educação: hierarquia e disciplina. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 11, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/605>. Acesso em: 4 nov. 2021.

HAESBAERT, Rogerio. 2. Definindo Território para entender a Desterritorialização. *In*: HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007. p. 35 – 98

HAESBAERT, Rogério. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Campo-Território**: revista de geografia agrária. Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 1-17, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063/14690>

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução: Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record. 2005.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção Geografia e Adjacências). Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/harvey-producao-capitalista-espaco.pdf

HERÁCLITO, **o filósofo do devir**. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2017/06/heraclito-filosofo-do-devir.html>. Acesso em: 27 out. 2021.

HONORATO, Hercules Guimarães. Colégios militares como política pública educacional: uma questão a discutir. **Experiencias, Reflexiones y Acciones de Docentes en la Comunidad Educativa Internacional**, p. 118, 2020a. Disponível em: <https://www.redem.org/wp-content/uploads/2020/08/combinepdf.pdf#page=119>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HONORATO, Hercules Guimarães. A militarização como política de educação pública: um outro olhar. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 3, n. 1, p. 0076-0094, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/9605>. Acesso em: 01 abr. 2022.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104. 2013. p. 5–34. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/713>. Acesso em: 13 abr. 2022.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão, a ordem do dia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019. Disponível em: http://resistir.info/livros/ianni_ditadura_gde_k.pdf

INSFRAN, Fernanda *et al.* Militarização da educação pública no brasil: a derrocada da empatia? **Revista Saúde & Ciência Online**, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2020. Disponível em: <https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/377>. Acesso em: 01 abr. 2022.

JIMENEZ, Suzana *et al.* A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. *In:* LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986. p. 151 – 168.

JUNQUEIRA, Karina; MOREIRA, Ana Camila. Estado de exceção permanente pós 11/09: as implicações da legislação de emergência estadunidense. **Mural Internacional**, v. 12, e54038, abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/muralinternacional/article/view/54038>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 648, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96856>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LEITE, Cristina da Costa. **O Lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11250>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LEITE, Cristina da Costa; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. O ensino de história a geografia no DF: percalços e percursos de uma única história chamada Brasília. **História e Diversidade**, v. 6, n. 1, p. 64–76, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/867>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antônio da Silva. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Revista Educação & Sociedade**, v. 41, Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/883>. Acesso em 03 nov. 2021.

LOUÇÃ, Francisco. **Os paradoxos da sociedade do medo**. Democracia Socialista, 2020. Disponível em: <https://democraciasocialista.org.br/os-paradoxos-da-sociedade-do-medo-francisco-louca/>. Acesso em 28 out. 2022.

LUXEMBURGO, Rosa. A acumulação do capital (1913). *In:* LOUREIRO, Isabel (org). **Rosa Luxemburgo: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 113 – 124. Disponível em: <http://www.laurocampos.org.br/wp-content/uploads/2021/03/74578185-LOUREIRO-Isabel-org-Rosa-Luxemburgo-Textos-Escolhidos.pdf>

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5499627/mod_resource/content/1/Ernest%20Mandel%20-%20O%20capitalismo%20tardio.pdf

MANDEL, Ernest. **O Significado da Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. De Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGLER, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MELLO, Maria Conceição D'Incao e. **O “Bóia-Fria”**: acumulação e miséria. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Construção de Brasília** – O massacre da GEB. 2017. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/7>. Acesso em: 02 dez. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**, v. 22, n. 75, 2001. p. 84-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2021

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 594, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96052>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MESQUITA, Helena Angélica de. Corumbiara: o massacre dos camponeses. Rondonia/Brasil 1995. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Scripta Nova** - Universidad de Barcelona, v. 6, n. 119, 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MESQUITA, Marcos Marcelo Brito de. **As conferências nacionais de políticas sociais no governo Lula** – a emergência de uma nova gramática política? 41 p. Monografia. (Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimentos Sociais – 1ª edição) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3315/1/Marcos%20Mesquita%20-%20Monografia%20vers%c3%a3o%20definitiva.pdf>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p. (Mundo do trabalho). Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educ%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>

MÉSZÁROS, István. A importância do planejamento e da igualdade substantiva. *In*: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2009. p. 115-128.

MICHAELIS – **Dicionário da Língua Portuguesa**. Melhoramentos: 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=m8vd9>. Acesso em: 31 jan. 2023

MIGUEL, Isabel Lorrane Araújo Gomes. **O discurso da militarização nas escolas implicações subjetivas e sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação.** 2019. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13895>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MISOCZKY, M.C.A.; ABDALA, P.R.Z.; DAMBORIARENA. L. A trajetória ininterrupta da reforma do aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos marcos do neoliberalismo e do gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n.3, jul.-set., 2017, p. 184-193. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5126>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe: do homo sapiens à crise da razão.** Editora Vozes Limitada, 2019.

MOTA, Vinícius de Oliveira. **Escolas cívico militares do Distrito Federal: gênero, sexualidade e diversidade em seus projetos pedagógicos.** 2020. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26903>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. A Crise de identidade das Polícias Militares: Dilemas e Paradoxos da Formação. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 187-198, 2001. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11985>. Acesso em: 04 abr. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>

NOZAKI, William. A militarização da administração pública no Brasil: Projeto de nação ou projeto de poder? **Caderno da Reforma Administrativa**, FONACATE, n. 20. Brasília, 2021. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/observabr/wp-content/uploads/sites/9/2021/05/Cadernos-Reforma-Administrativa-20-V4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

NUBEDEPALABRAS. **Homepage.** 2023. Disponível em: <https://www.nubedepalabras.es/>

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 22, out., 1988. p. 8-28. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/03/13_o_surgimento_do_antivalor.pdf.zip

OLIVEIRA, Anderson. **Um estudo de caso sobre o Colégio da Polícia Militar Unidade Ayrton Senna.** 169 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) - Centro Universitário Alves Faria. Goiânia, GO, 2017. Disponível em: <http://tede.unialfa.com.br/jspui/handle/tede/151>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes. **A erradicação da Vila IAPI: Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento

de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4991>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. **Universitas Humanas**, v. 5, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.gti.uniceub.br/universitashumanas/article/view/876>. Acesso em: 01 fev. 2023.

OSÓRIO, J.I. O estado como questão política. *In*: OSÓRIO, J.I. **O Estado no centro da mundialização**. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 17-70.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2008, v. 38, n. 133, pp. 97-125. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100005>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PARO, Thais Pereira; FERREIRA, Rafael dos Reis. As escolas militarizadas combatem a violência escolar? Uma análise sobre o conceito de violência sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Theodor Adorno. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 4, nº 1, p. 65-87, 2017. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017192841.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

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) -- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38155>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PAVIANI, Aldo. Demandas sociais e ocupação do espaço urbano. O caso de Brasília, DF. **Cadernos metrópole**, n. 21, 2009. p. 75-92 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/5956>. Acesso em: 03 dez. 2022.

PAVIANI, Aldo. Geografia urbana do Distrito Federal: evolução e tendências. **Espaço & Geografia**, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <http://www.lsie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/article/view/61>. Acesso em: 28 jul. 2011.

PENIDO, Ana; KALIL, Suzeley. O Partido Militar no Sistema Político Brasileiro. *In*: **Simpósio Interdisciplinar sobre o Sistema Político Brasileiro e XI Jornada de Pesquisa e Extensão da Câmara dos Deputados**. Brasília, 2021. Disponível em: https://impa.br/wp-content/uploads/2021/06/SistPolitico2021_11-PartidoMilitar.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

PEREIRA, Henrique Matos. **Escolas Militares em Santa Catarina: uma análise acerca da constitucionalidade da destinação de cotas a filhos de policiais militares**. 2020. 119 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15546>. Acesso em: 04 nov. 2021.

PEREIRA ESTRELA BRITO, Eliana Povoas; REZENDE, Marize Pinho. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela

ANPAE, v. 35, n. 3, p. 844, dez. 2019. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95216>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 667, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95957>. Acesso em 08 nov. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e ditadura: a III internacional face ao fascismo**. Porto: Portucalense Editora, 1972.

PRADO JR. Caio. **História econômica do Brasil**. 26 ed. São Paulo: brasiliense, 1981. Disponível em:
<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Prado%20Jr,%20Caio/Historia%20Econmica%20do%20Brasil.pdf>

RAMOS, Rayssa Marjory Rocha. **O racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar no Distrito Federal**. 2020. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26899>. Acesso em 04 abr. 2022.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 745, 2019. Disponível em:
<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95997>. Acesso em: 01 abr. 2022.

RIO DE JANEIRO (Município). **Decreto nº 30.379, de 1º de janeiro de 2009**. Dispõe sobre medidas a serem adotadas pelo Município do Rio de Janeiro para a realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://wpro.rio.rj.gov.br/decretosmunicipais/>.

ROLNIK, Raquel. Exclusão territorial e violência. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 1999, v. 13, n. 4, p. 100-111. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88391999000400011>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. *In*: LINS, Daniel, S. (org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus, 1997. Disponível em:
<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e escola sem partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007a.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In*: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org) **Território, territórios** – ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: **Território**: globalização e fragmentação. 4 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. p. 15 – 20. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgdtsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf>

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec. 1993. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_a_urbanizacao_brasileira_1993.pdf

SÃO PAULO. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. Relatório “Rubens Paiva” - Tomo I: Recomendações Gerais e Recomendações Temáticas. **O legado da ditadura para a Educação brasileira**. 2015. p. 627 – 650. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/Tomo_I_Completo.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

SAQUET, Marcos. Proposições para estudos territoriais. **Geographia**, v.8, n.15, 2006, p. 71-85. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13511>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SAUER, Margrid; SARAIVA, Karla. Uma escola diferente do mundo lá fora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 766, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/95346>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In*: **Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação**. Passo Fundo, RS, 2003. Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20. 1994. p. 137-152. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/Ry558zrk34rdnRxLywW8fmn/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v.4, n.11, mai./ago. Dourados/MS, 2014. p. 21-38. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/pdf_232. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; REIS, Geovana. Os efeitos da descentralização na gestão da escola pública e no trabalho do diretor em tempos de reforma educacional. **Cadernos de Pesquisa**, p. 303-319, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15383>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL - SINPRO/DF. Folha do Professor. **Intervenção militar nas escolas é manobra para iludir a população**. v. 22, n. 202. Jan. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/folha-do-professor/>. Acesso em 28 nov. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL - SINPRO/DF. **Violência nas escolas públicas do Distrito Federal**. Taguatinga/DF: 2018.

SOARES, Marina Gleika Felipe *et al.* Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 786, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96132>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUSA, João Benício. **Resultados de escolas públicas militares e não-militares de Fortaleza durante o ensino básico: uma análise descritiva**. 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Finanças) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39789>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SOUZA, Juliana de. Panorama da juventude negra no Brasil. **Identidade!** v. 16, n. 1, jan.-jun. 2011. p. 44-54. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/133>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar de Costa; Corrêa, Roberto Lobato (org). **Geografia: conceitos e temas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 77 - 116

SOUZA, Maria Adélia A. de. Geografia da desigualdade: globalização e fragmentação. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, María Laura. **Território: globalização e fragmentação**. 4 ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1998. p. 21 – 28.

SPOSATI, Aldafza. Território e gestão de políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, v. 16, 2013. p. 05-18. Disponível em: <http://cressrn.org.br/files/arquivos/105206W43ac8A78E4c81.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TIELLET, Maria do Horto Salles. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 806, dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93780>. Acesso em: 04 nov. 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 220 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17nbhMb27I6EXQ-czUAh11V-eZEmDz158/view>

TORRES, Henrique Rodrigues. **As organizações dos catadores de material reciclável: inclusão e sustentabilidade**. O caso da associação dos catadores de papel, papelão e material reaproveitável, ASMARE, em Belo Horizonte, MG. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - CDS/UnB, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2460>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TORRES, Henrique Rodrigues; SILVA, Francisco José da. Formação de gestores escolares no DF: desafios em torno do cumprimento da lei distrital 4.751 de 2012. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; ASSIS, Lúcia Maria de (Org.). **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares – Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE, 2019. p. 223 – 227.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf

TROTSKY, Leon. **Programa de transição para a revolução socialista: a agonia mortal do capitalismo e as tarefas da IV Internacional**. Traduzido por Ana Beatriz da Costa Moreira. São Paulo: Sundermann, 2017. Disponível em: https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/05_Trotsky_Programa-de-transicao_NOVO.pdf

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OAS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem – 1948**. Washington DC: s.d. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm. Acesso em 18 mai. 2021.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VARGAS, Maria Augusta Mundim; SANTOS, Daniele Luciano (org.). **Tempos e espaços da pesquisa qualitativa**. Aracaju: Criação, 2018. p. 118-119.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VESENTINI, José William. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 30 – 38.

VITORINO, Artur José Renda. Escravidão e capitalismo: notas de leitura do modelo Sistema Colonial nos anos 1970. **Revista Angelus Novus**, n. 6, p. 37-56, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/88880>. Acesso em: 13 abr. 2022.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 141p.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 3, p. 612, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483>. Acesso em: 03 nov. 2021

APÊNDICE A - CRONOGRAMA

Atividades e Períodos	Semestres Letivos							
	1º/2019	2º/2019	1º/2020	2º/2020	1º/2021	2º/2021	1º/2022	2º/2022
Realização das disciplinas do programa	X	X		X				
Participação em Grupo de Pesquisa	X	X		X	X	X	X	X
Participação em eventos científicos	X	X		X	X	X	X	X
Produção de artigos para periódicos e eventos científicos		X			X	X	X	X
Levantamento de pesquisas em banco de dados					X	X	X	
Elaboração do Projeto de Pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	
Qualificação do Projeto de Pesquisa							X	
Contato com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF							X	X
Contato com a Regional de Ensino da Ceilândia/DF							X	X
Contato com as escolas e a comunidade escolar participante da pesquisa							X	X
Análise documental, grupo focal e questionários							X	X
Tabulação dos Dados							X	X
Análises dos dados coletados e conclusões							X	X
Redação da Tese (orientação)		X	X	X	X	X	X	X

Versões para orientador						X	X	X
Defesa oral da Tese								X
Revisão final do texto								X
Envio da versão final para banca								X

APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS ORIUNDOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Plataforma da pesquisa: Google Scholar (virtual).

Palavra-chave: escolas militarizadas (entre aspas).

Momento do levantamento: Procedimento realizado no dia 29 de março de 2021, às 19h.

Resultado bruto: 129 trabalhos científicos (tipologias: 69 artigos, 1 ensaio, 2 monografias, 9 TCC, 23 dissertações, 6 teses, 1 resenha, 1 resumo, 2 editoriais, 1 entrevista, 5 livros, 7 capítulos de livros, 1 trabalho sem resumo e 1 trabalho de tipo indeterminado e com a íntegra indisponível na plataforma).

Crítérios de exclusão: Leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos científicos disponíveis na plataforma e exclusão dos que não possuíam as escolas militarizadas como objeto de pesquisa.

Resultado líquido: 48 trabalhos científicos disponíveis a íntegra na plataforma e relacionados diretamente com o fenômeno estudado.

Sistematização dos resultados: Identificação das Categorias centrais → Agrupamento em Macro categorias → Reagrupamento em Núcleos de discussão

Exposição do resultado líquido:

- 1) **Núcleo de Discussão:** A política educacional como um direito social

Título	Autores	Ano	Abrangência territorial	Macro categorias	Tipo de trabalho
Escolas Militares em Santa Catarina: Uma Análise Acerca da Constitucionalidade da Destinação de Cotas a Filhos de Policiais Militares.	Henrique Matos Pereira	2020	Santa Catarina	Análise da legislação	Monografia - Curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina.
Militarização da educação: hierarquia e disciplina	Alessandro Pires; Maciel Guirra	2021	Brasil	Análise da legislação	Artigo - Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE.

Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão	Maria Do Horto; Salles Tiellet	2019	Mato Grosso	Análise da política pública	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da ANPAE.
“Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia	Eliana Povoas Pereira Estrela Brito; Marize Pinho Rezende	2019	Bahia	Análise de política pública	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da ANPAE.
Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro	Lívia Cristina Ribeiro dos Reis; Miriam Fábria Alves; Eduardo Junio; Ferreira Santos; Frederiko Luz Silva; Neusa Sousa Rêgo Ferreira	2019	Brasil	Análise de política pública	Artigo - TECNIA – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG.
Resultados de escolas públicas militares e não-militares de Fortaleza durante o ensino básico: uma análise descritiva	João Benício Sousa	2018	Ceará	Desempenho escolar e indicadores educacionais	Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Finanças da Universidade Federal do Ceará.
Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT	Krishna Rodrigues De Rosa; Ana Paula Teles Dos Reis;	2020	Guarantã do Norte / MT	Desempenho escolar	Artigo - Revista Prática Docente.

	Antonia Eva Rodrigues Da Silva; Alessandra Maria Filippin Dos Passos				
Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação	Andréia Mello Lacé; Catarina De Almeida Santos; Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	2019	Brasil	Direito à Educação	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.
O modelo cívico-militar como política educacional à luz da Constituição Federal de 1988	João Paulo Bachur; Bárbara Nunes Ferreira Bueno	2020	Brasil	Direito à Educação	Dissertação – Curso de Direito Constitucional do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa – IDP.
“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	Neusa Sousa Rêgo Ferreira	2018	Aparecida de Goiânia / GO	Política educacional	Dissertação – Curso de Educação da Universidade Federal de Goiás.
A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo	Salomão Barros Ximenes, Carolina Gabas Stuchi, Márcio Alan Menezes Moreira	2019	Brasil	Política educacional	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.

Militarizar para educar? Educar para a cidadania?	Maria Eliene Lima; Iria Brzezinski; Antonio Da Silva Menezes Junior	2020	Goiás	Política educacional	Artigo - Revista Educação & Sociedade – Revista de ciências da educação - Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes/Unicamp.
Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí	Marina Gleika Felipe Soares; Samara De Oliveira Silva; Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges De Almeida; Lucineide Maria Dos Santos Soares; Rosana Evangelista Da Cruz	2019	Piauí	Qualidade da educação	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.
A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no brasil	Miriam Fábria Alves; Mirza Seabra Toschi	2019	Brasil	Qualidade da educação	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.
Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	Daniel Calbino Pinheiro; Rafael Diogo Pereira; Geruza	2019	Brasil	Sistema de avaliação	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.

	De Fátima Tome Sabino				
Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	Eduardo Junio Ferreira Santos	2020	Brasil	Política educacional	Dissertação – Curso em Educação da Universidade Federal de Goiás.

2) **Núcleo de Discussão:** Gestão escolar e seus dispositivos e técnicas

Título	Autores	Ano	Abrangência territorial	Macro Categorias	Tipo de trabalho
Um estudo de caso sobre o Colégio da Polícia Militar Unidade Ayrton Senna.	Anderson Oliveira	2017	Goiânia / GO	Gestão escolar	Dissertação – Curso de Administração do Centro Universitário Alves Faria.
Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora	Paula Cristina Pereira Guimarães; Rodrigo Azevedo Cruz Lamosa	2018	Goiás	Gestão escolar	Artigo - Revista Pedagógica da UnoChapecó.
Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso	Carolina Barreiros De Lima; Natalia Barboza Netto;	2019	Rio de Janeiro / RJ	Gestão escolar	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.

	Janaina Moreira Pacheco De Souza				
Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	Erasto Fortes Mendonça	2019	Distrito Federal / Goiás	Gestão escolar	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE.
Apontamentos sobre militarização das escolas públicas	Keythellem Silveira Da Silva; Rosali Krejci	2019	Brasil	Gestão escolar	Artigo - Episteme Transversalis.
Reflexões sobre o modelo de gestão dos colégios militares do estado de Goiás	Valdisnei Martins De Campos	2019	Goiás	Gestão escolar	Monografia – Curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano - Segunda Licenciatura.
Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	Weslei Garcia De Paulo	2019	Valparaíso de Goiás / GO	Gestão escolar	Dissertação - Curso de Educação da Universidade de Brasília.
Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa	Edileuza Fernandes Silva; Maria Abádia Da Silva	2020	Distrito Federal	Gestão escolar	Artigo – Revista Estudos Aplicados em Educação
Colégios militares como política pública educacional: uma questão a discutir	Hercules Guimarães Honorato	2020	Angra dos Reis / RJ	Gestão escolar	Artigo - Experiencias, Reflexiones y Acciones de Docentes en la Comunidad Educativa Internacional
Atividades de aprendizagem na escola	Pedro Demo; Renan Antônio Da Silva	2020	Brasil	Gestão escolar	Ensaio – Revista Humanidades e Inovação
Os efeitos da descentralização na gestão da escola pública e no	Luís Gustavo Alexandre Silva, Geovana Reis	2021	Goiás	Gestão escolar	Artigo - Revista Caderno de Pesquisa

trabalho do diretor em tempos de reforma educacional					
Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas	Edileuza Fernandes Silva; Ilma Passos Alencastro Veiga; Rosana César De Arruda Fernandes	2020	Brasil	Projeto Político-Pedagógico	Artigo - Revista Exitus.

3) **Núcleo de Discussão:** Subjetividade, interseccionalidade e violências.

Título	Autores	Ano	Abrangência territorial	Macro Categorias	Tipo de trabalho
Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Gloria Anzáldua e Michel Foucault	Leandra Augusta De C. M. Cruz; Maria Do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro	2015	Goiás	Disciplina	Artigo - Mosaico – Revista de história – PUC Goiás
Escolas cívico militares do Distrito Federal: gênero, sexualidade e diversidade em seus projetos pedagógicos	Vinícius De Oliveira Mota	2020	Distrito Federal	Gênero e sexualidade	Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade da Universidade de Brasília.

O racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar no Distrito Federal	Rayssa Marjory Rocha Ramos	2020	Distrito Federal	Racismo institucional	Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade da Universidade de Brasília.
Gestão militar das escolas estaduais em Goiás	Neusa Sousa Rêgo Ferreira	2018	Goiás	Subjetividade da comunidade escolar	Artigo - Anais Conferência Nacional Popular de Educação 2018
O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás	Miriam Fábria Alves; Neusa Sousa Rêgo Ferreira	2020	Goiás	Subjetividade da comunidade escolar	Artigo - Revista Educação & Sociedade – Revista de ciências da educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes da Unicamp.
A militarização como política de educação pública: um outro olhar	Hercules Guimarães Honorato	2020	Maceió / AL	Subjetividade da gestão	Artigo - REVES - Revista Relações Sociais da UFV
Uma escola diferente do mundo lá fora	Margrid Sauer; Karla Saraiva	2019	Brasil	Subjetividade de familiares	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE
A militarização da escola: um debate a ser enfrentado	Jefferson Fernando Ribeiro Cabral	2016	Taubaté / SP	Subjetividade docente	Dissertação – Curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Os desafios do ensino de geografia no contexto de escolas militarizadas de Roraima: depoimentos do colégio estadual militarizado Maria Dos Prazeres Mota	Bruno Sobral Barrozo; Wagner Da Silva Dias	2019	Boa Vista/RR	Subjetividade docente	Artigo - Anais 14º ENPEG

A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	Erlando Da Silva Rêses; Weslei Garcia De Paulo	2019	Valparaíso de Goiás / GO	Subjetividade docente	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE
O discurso da militarização nas escolas implicações subjetivas e sociais a partir da perspectiva de profissionais da educação	Isabel Lorrane Araújo Gomes Miguel	2019	Distrito Federal	Subjetividade docente (psicanálise)	Monografia – Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília.
Os desafios do ensino de geografia sobre o advento das escolas militarizadas de Roraima: depoimentos de professores acerca do modelo “padrão”.	Bruno Sobral Barrozo; Wagner Da Silva Dias	2020	Boa Vista / RR	Subjetividade docente	Artigo - X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia.
Olhares e sentidos dos professores sobre o modelo de escola militarizada no estado de Roraima	Lana Camila Santos Gonçalves; Sandra Moraes Da Silva Cardozo	2020	Boa Vista e Rorainópolis / RR	Subjetividade docente e de gestores	Artigo - Anais CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação
Do Oiapoque ao Chuí - as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira	<i>Adalberto Carvalho Ribeiro, Patrícia Silva Rubini</i>	2019	Amapá	Subjetividade social	Artigo - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da ANPAE
Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia?	Fernanda Insfran; Juliana Crespo Lopes; Alessandra Tozatto;	2020	Brasil	Subjetividades individuais	Artigo - REVISTA SAÚDE & CIÊNCIA ONLINE do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

	Gleiciane Lage Soares Poubel; Tiago Afonso Sentineli; Thalles Azevedo Ladeira; Sâmela Estéfany Francisco Faria.				
As escolas militarizadas combatem a violência escolar? Uma análise sobre o conceito de violência sob a perspectiva De Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Theodor Adorno	Thais Pereira Paro; Rafael Dos Reis Ferreira	2017	Brasil	Violência	Artigo - Revista online - Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade
Do Pateo do colégio ao pátio da escola: violência simbólica e violência de fato	Wilson Alves De Faria	2017	São Paulo / SP	Violência	Artigo - Revista Científica de Educação
Violência na escola e a proposta de militarização: desafios para o serviço social na educação	Elisa Maria Andrade Brisola; Jefferson Fernando Cabral Ribeiro	2019	Brasil	Violência escolar	Artigo - Anais – 16º CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil.	Rodrigo Grazinoli Garrido; Klever Paulo Leal Filpo	2018	Petrópolis / RJ	Violência escolar	Artigo - Revista Caribeña de Investigación Educativa

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Título da pesquisa: A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal.

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Pesquisadores (as): _____	
Assistente de pesquisa: _____	
Local do encontro: _____	
Data: ____ / ____ /202__	
Horário de início: _____	
Horário de término: _____	
Nome social do(a) Participante / Pseudônimo adotado na pesquisa	
1 _____ / _____	5 _____ / _____
2 _____ / _____	6 _____ / _____
3 _____ / _____	7 _____ / _____
4 _____ / _____	8 _____ / _____
Objetivo geral da pesquisa: Analisar a relação entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território.	
Objetivo específico deste instrumento: Compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem.	

PREPARAÇÃO

1. Apresentação do pesquisador e do(a) assistente da pesquisa (identificação com crachás).
2. Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa.
3. Informações a respeito do sigilo dos registros e nomes dos participantes.
4. Solicitar a entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis legais, e de assentimento, assinado pelo estudante.
5. Acordar com os(as) participantes os procedimentos abaixo:
 - a) definir o tempo para a discussão (60 minutos);
 - b) solicitar permissão para gravação de voz e de anotações escritas;
 - c) solicitar a alternância dos turnos de fala com a identificação oral (pseudônimo) de quem pedir a fala, pois, explicar que isto facilita o registro e a transcrição das falas.
6. Perguntar se alguém tem alguma dúvida sobre a pesquisa ou se estão plenamente esclarecidos (informar que, caso haja novas dúvidas durante a pesquisa, poderão ser esclarecidas quando for expressas).
7. Solicitar que cada estudante escreva um pseudônimo em um lado do display de mesa e o nome social no outro, que ficará na sua mesa.
8. Solicitar aos estudantes que se apresentem, com os seguintes dados:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
1	Indique um pseudônimo: _____
2	Qual sua idade? _____
3	Onde você mora? _____
4	Qual seu local de nascimento? _____
5	Você se identifica com qual gênero? _____
6	Qual sua identidade étnico-racial? _____
7	Quanto tempo estuda na escola? _____

QUESTÕES ORIENTADORAS DO GRUPO FOCAL

1. **O que é uma escola militarizada para vocês?**
2. No Plano Piloto teve uma escola que foi indicada para ser militarizada e a comunidade não aceitou. **Por que vocês acham que isso aconteceu?**
3. **O que mudou na escola com a militarização?**
 - a. Problematizar esta situação no território da escola e da comunidade do estudante.
4. **A militarização da escola mudou a sua forma de se vestir?**
 - a. Problematizar esta situação no território da comunidade do estudante.
5. **A militarização da escola mudou nas suas relações com seus amigos?**
 - a. Problematizar esta situação no território da escola e da comunidade do estudante.
6. **Você conhece algum estudante que teve que mudar de escola após a militarização?**
 - a. Se sim, perguntar a razão.
7. **A militarização da escola mudou a sua forma de se relacionar com os seus familiares?**
 - a. Solicitar que citem exemplos.
8. **A militarização da escola mudou sua forma de agir na sua comunidade?**
 - a. Solicitar que citem exemplos.
9. **A militarização da escola diminuiu a violência?**
 - a. Problematizar esta situação no território da escola e da comunidade do estudante.
 - b. Solicitar que citem exemplos.

Outros comentários e/ou observações do estudante:

FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – agradecimentos.

RECURSOS: display de mesa de cartolina; pincéis; canetas; fita adesiva; gravador; pilhas para gravador; papel para anotações; projeto da pesquisa impresso.

Fonte: Roteiro do grupo focal utilizado na pesquisa Formação docente e trabalho pedagógico na educação básica e na superior: desafios e perspectivas atuais, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO CONSELHO ESCOLAR



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Título da pesquisa: A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal.

QUESTIONÁRIO

<p>Pesquisadores(as): _____</p> <p>Local da aplicação do questionário: _____</p> <p>Data: ____/____/2022</p> <p>Horário de início: _____</p> <p>Horário de término: _____</p>
<p>Objetivo geral da pesquisa: Analisar a relação entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território.</p> <p>Objetivo específico deste instrumento: Compreender os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos acerca do impacto da militarização da escola em suas relações e práticas sociais nos territórios da escola e da comunidade que os estudantes vivem.</p>
<p style="text-align: center;">Dados de identificação</p>
<p>1 Nome do(a) participante (OPCIONAL): _____</p> <p>2 Qual sua idade? _____</p> <p>3 Onde você mora? () Ceilândia Centro () Ceilândia Norte () Ceilândia Sul () Condomínio Privê () Guariroba () P Norte () P Sul () QNQ () QNR () Setor O</p>

Sol Nascente/Por do Sol Taguatinga Samambaia Outro: _____

3.1 Quanto tempo mora nesse local?

4 Você se identifica com qual gênero? Masculino Feminino Prefiro não dizer

Outro: _____

5 Qual sua identidade étnico-racial? Preto Branco Indígenas Orientais

Prefiro não dizer Outro: _____

6 Qual segmento da comunidade escolar você faz parte?

Estudantes

Carreira assistência à educação

Carreira magistério público

Direção da unidade escolar (gestão pedagógica)

Familiares ou responsáveis por estudantes

Obs.: A próxima etapa deverá ser respondida de acordo com o segmento do respondente.

Núcleo do questionário por segmento

6.1 SEGMENTO ESTUDANTES

6.1.1 Quanto tempo estuda na escola? _____

6.1.2 Qual modalidade/etapa está matriculado(a)?

Ensino Fundamental - Anos finais Ensino Médio Educação Especial

Educação de Jovens e Adultos

6.1.3 Como se tornou um componente do Conselho Escolar?

Eleição

Indicação dos(as) estudantes

Indicação da Direção da Unidade Escolar (gestão pedagógica)

Indicação da Gestão Disciplinar-cidadã (força militar)

Outra: _____

6.1.4 Você ou algum estudante participa do Conselho de Classe?

Sim Não Às vezes Não sabe

6.1.5 Existe Grêmio Estudantil na escola?

Sim Não Não sabe.

6.1.5.1 Se sim, você participa das atividades do Grêmio?

Sim Não

6.1.6 Você participou da Assembleia Geral Escolar que aprovou a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

Sim Não Não houve assembleia

6.2 SEGMENTO CARREIRA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO

6.2.1 Qual setor da escola que trabalha?

Direção da Unidade Escolar Secretaria Supervisão Administrativa

Cozinha Limpeza Mecanografia

Outro: _____

6.2.2 Quanto tempo trabalha na escola? _____

6.2.3 Como você se tornou um componente do Conselho Escolar?

Eleição

Indicação dos(as) servidores(as) da Carreira Assistência à Educação

Indicação da Direção da Unidade Escolar (gestão pedagógica)

Indicação da Gestão Disciplinar-cidadã (força militar)

Outra: _____

6.2.4 Você ou algum servidor(a) da Carreira Assistência à Educação participa do Conselho de Classe?

Sim Não Às vezes Não sabe

6.2.5 Você participou da Assembleia Geral Escolar que aprovou a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

Sim Não Não houve assembleia

6.3 SEGMENTO CARREIRA MAGISTÉRIO PÚBLICO

6.3.1 Qual modalidade(s) e etapa(s) trabalha na escola? (Marque quantas opções forem necessárias)

Ensino Fundamental - Anos finais Ensino Médio

Educação Especial – Classes Educação Especial - EJA Interventiva

Educação de Jovens e Adultos - Noturno

6.3.2 Quanto tempo trabalha na escola? _____

6.3.3 Como se tornou um componente do Conselho Escolar?

Eleição

Indicação dos(as) servidores(as) da Carreira Magistério Público

Indicação da Direção da Unidade Escolar (gestão pedagógica)

Indicação da Gestão Disciplinar-cidadã (força militar)

Outra: _____

6.3.4 Quais segmentos participam de Conselho de Classe além da Carreira Magistério Público? (Marque uma opção para cada segmento)

Estudante – Sempre

Estudante - Às vezes

Estudante – Nunca

- Familiar ou responsáveis por estudantes – Sempre
- Familiar ou responsáveis por estudantes - Às vezes
- Familiar ou responsáveis por estudantes – Nunca
- Servidor(a) da Carreira Assistência à Educação – Sempre
- Servidor(a) da Carreira Assistência à Educação - Às vezes
- Servidor(a) da Carreira Assistência à Educação – Nunca
- Gestão Disciplinar-cidadã (força militar) – Sempre
- Gestão Disciplinar-cidadã (força militar) – Às vezes
- Gestão Disciplinar-cidadã (força militar) - Nunca

6.3.5 Você participou da Assembleia Geral Escolar que aprovou a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

- Sim Não Não houve assembleia

6.4 SEGMENTO DIREÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR (gestão pedagógica)

6.3.1 Qual sua função na direção da unidade escolar (gestão pedagógica)?

- Diretor(a) Vice-diretor(a)

6.3.2 Quanto tempo trabalha na escola? _____

6.3.3 Chegou na direção da unidade escolar por meio de eleição, conforme Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012)?

- Sim Não

6.3.4 Qual a periodicidade das reuniões da Assembleia Escolar?

- Semanal Quinzenal Mensal Bimestral Semestral Anual
 A cada 2 anos A cada 3 anos Sempre que necessário Nunca ocorre

6.3.4.1 Quando foi a última reunião da Assembleia Escolar? _____

6.3.4.2. Qual colegiado foi utilizado para a aprovar, pela comunidade escolar, a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

- Assembleia Escolar Conselho de Classe Conselho Escolar
- Conselho de Classe Grêmio Estudantil Direção da Unidade Escolar
- A escolha foi feita pela gestão da SEEDF
- A escolha foi feita pela gestão da escola
- Outro: _____

6.3.4.3 Artigos 50 e 51 da Lei de Gestão Democrática (Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012)

(...)

Art. 50. O quórum para eleição de diretor e vice-diretor e Conselho Escolar em cada unidade escolar será de:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes da carreira Magistério Público do Distrito Federal, da carreira Assistência à Educação Pública do Distrito Federal e dos professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – dez por cento para o conjunto constituído pelos eleitores integrantes dos segmentos dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis, conforme o art. 3º, I a V.

§ 1º Não atingido o quórum para a eleição de diretor e vice-diretor, a unidade escolar terá sua direção indicada pela SEDF e nova eleição será realizada em até cento e oitenta dias.

§ 2º Realizada nova eleição nos termos do § 1º e persistindo a falta de quórum, a SEDF indicará a direção da unidade escolar que exercerá o restante do mandato.

§ 3º Não atingido o quórum para a eleição do Conselho Escolar, a SEDF organizará nova eleição em até cento e oitenta dias, repetindo-se o procedimento tantas vezes quantas forem necessárias, ressalvado o ano em que ocorrerem eleições gerais nos termos desta Lei.

Art. 51. Nas eleições para diretor e vice-diretor e para Conselho Escolar, os votos serão computados, paritariamente, da seguinte forma:

I – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelos integrantes efetivos das carreiras Magistério Público do Distrito Federal e Assistência à

Educação Pública do Distrito Federal e professores contratados temporariamente, conforme o art. 3º, VI a VIII;

II – cinquenta por cento para o conjunto constituído pelo segmento dos estudantes e dos pais, mães ou responsáveis por estudantes, conforme o art. 3º, I a V.

(...)

Os artigos acima foram utilizados como parâmetro para a votação de escolha pela implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

Sim Não Outro: _____

6.3.5 Qual a periodicidade das reuniões do Conselho Escolar?

Semanal Quinzenal Mensal Bimestral Semestral Anual

A cada 2 anos A cada 3 anos Sempre que necessário Nunca ocorre

6.3.5.1 Quando foi a última reunião do Conselho Escolar? _____

6.3.6 O Conselho de Classe ocorre em momentos distintos do fim do bimestre?

Sim Não Às vezes

6.3.6.1 Quais os segmentos estão representados em todas as reuniões do Conselho de Classe?

Estudantes a partir do 6º ano Carreira Assistência à Educação

Carreira Magistério Público Direção da unidade escolar (gestão pedagógica)

Familiares ou responsáveis por estudantes Especialistas em educação

Serviços de Apoio Especializado, em caso de turmas inclusivas

Gestão Disciplinar-Cidadã (Força militar)

6.3.7 Os(as) estudante estão organizados em Grêmios Estudantil?

Sim Não Em processo de formação

6.3.7.1 O Grêmios Estudantil fez alguma assembleia estudantil?

Sim Não

6.3.7.2 O Grêmios Estudantil possui estatuto elaborado e aprovado pelos estudantes?

Sim Não

6.3.8 Você participou da Assembleia que aprovou a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

Sim Não Não houve assembleia

6.4 SEGMENTO FAMILIARES OU RESPONSÁVEIS POR ESTUDANTES

6.4.1 Quanto tempo tem um familiar matriculado na escola? _____

6.4.2 Qual etapa/modalidade o(s) familiar(es) está matriculado(a)?

Ensino Fundamental - Anos finais Ensino Médio

Educação Especial – Classes Educação Especial - EJA Interventiva

Educação de Jovens e Adultos - Noturno

6.4.3 Como você se tornou um componente do Conselho Escolar?

Eleição

Indicação dos familiares ou responsáveis por estudantes

Indicação da Direção da Unidade Escolar (gestão pedagógica)

Indicação da Gestão Disciplinar-cidadã (força militar)

Outra: _____

6.4.4 Você ou algum familiar ou algum responsável de estudante participa do Conselho de Classe?

Sim Não As vezes Não sabe

6.4.5 Você participou da Assembleia que escolheu a implantação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada com as forças militares?

Sim Não Não houve assembleia

Obs.: O Núcleo comum do questionário deverá ser respondido por todos os respondentes.

Núcleo comum do questionário

7. A militarização da escola interfere na liberdade e autonomia dos(as) estudantes se organizarem na escola?

() Sim () Não () Às vezes () Não sabe

7.1 Se sim, não e às vezes, cite uma ocasião em que os(as) estudantes se organizaram ou não puderam se organizar em prol das suas necessidades ou interesses?

8. A militarização da escola fez os estudantes mudarem suas formas de se vestirem fora da escola, na comunidade?

() Sim () Não () Às vezes () Não sabe

8.1 Se sim e às vezes, cite uma ocasião em que os(as) estudantes mudaram suas formas de se vestirem na comunidade?

9. A militarização da escola fez os(as) estudantes mudarem suas relações com seus amigos ou seus conhecidos de fora da escola, da comunidade?

() Sim () Não () Às vezes () Não sabe

9.1 Se sim ou às vezes, cite uma ocasião em que os(as) estudantes mudaram suas relações com seus amigos ou seus conhecidos de fora da escola?

10. A militarização desta escola impactou a comunidade?

() Sim () Não () Às vezes () Não sabe

10.1 Se sim ou às vezes, como a militarização desta escola impactou a comunidade?

10.2 Cite uma ocasião em que a militarização desta escola impactou a comunidade:

A- PREPARAÇÃO

1. Este questionário será aplicado por meio da Plataforma Google Forms.
2. Caso haja necessidade, o pesquisador emprestará o computador para o sujeito e se disponibilizará a acompanhar o sujeito durante o preenchimento do formulário/questionário para os esclarecimentos necessários.
3. Os próximos pontos são referentes aos procedimentos que serão adotados pelo pesquisador para o contato com o sujeito:
 - a. Apresentação do pesquisador e do(a) assistente da pesquisa (identificação com crachás).
 - b. Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa.
 - c. Informações a respeito do sigilo dos registros e nomes dos participantes.
 - d. Solicitar a entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos responsáveis legais, e de assentimento, assinado pelo estudante.
 - e. Perguntar se há alguma dúvida sobre a pesquisa ou se o sujeito está plenamente esclarecido.

B- FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – Agradecimentos.

C- RECURSOS: Computador, software compatível com a plataforma Google e acesso a rede com disponibilidade de internet.

Fonte: O próprio autor

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pai/mãe ou responsável legal do(a) estudante participante do Grupo Focal)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, na condição de pai/mãe ou responsável legal desta(e) estudante, está sendo convidado(a) a autorizar a participação deste(a) como voluntário(a) na pesquisa intitulada “A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal”, desenvolvida pelo Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres (Matrícula SEEDF 211.605-7) e orientado pela Pesquisadora Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite.

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território. Se concordar em autorizar a participação do(a) estudantes nessa pesquisa, será solicitado(a) que seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) participe de um grupo focal de 4 a 8 estudantes oriundos de escolas militarizadas com o registro de áudios para fins de transcrição das falas e obtenção de dados sobre a influência da militarização nas práticas territoriais dos estudantes.

No momento da coleta de dados, garantiremos a privacidade do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a).

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois os diálogos em grupo não afetam a integridade física dos participantes, no máximo podem provocar um desconforto. A participação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) nesta pesquisa poderá nos ajudar a gerar conhecimento para melhorar a qualidade do ensino público e oferecer dados para serem utilizados para a avaliação do projeto de militarização das escolas públicas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo da participação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a). Você e seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) não serão identificados quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) não é obrigatória e não implicará em despesas para você. A qualquer momento seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) pode desistir de participar da pesquisa e

você pode retirar seu consentimento. A participação na pesquisa, recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo na relação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres no Telefone e WhatsApp (61) 98118.0102 e E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com a:

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia

- Horário de funcionamento: 07:00 às 19:00; exceto no período de férias [meses de janeiro e fevereiro] a secretaria funcionará no horário de 08:30 às 11:30 e 14:30 às 17:30.

- Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro Universidade de Brasília- UnB - Departamento de Geografia-GEA - ICC Norte 900 - Brasília, DF.

- Telefone: (61) 3107-7264 / (61) 3107-7362 / (61) 3107-7253

- E-mail: posgea@unb.br

Eu, _____, CPF _____

declaro que li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma da participação do(a) meu(minha) filho(a) ou tutelado(a) na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) ou tutelado(a), nome: _____ nesta pesquisa.

_____ de outubro de 2022

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL LEGAL

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao pai/mãe ou responsável legal do participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

_____ de outubro de 2022

Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres
(Matrícula SEEDF 211.605-7)
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudante participante do Grupo Focal)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal”.

O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita por meio de grupo focal de 4 a 8 pessoas, realizado com estudantes oriundos do Colégio Cívico-Militar - Centro Educacional 7 de Ceilândia. Haverá registro de áudios para fins de transcrição das falas e obtenção de dados sobre a influência da militarização nas práticas territoriais dos estudantes.

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois os diálogos em grupo não afetam a integridade física dos participantes, no máximo podem provocar um desconforto. Mas, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem gerar conhecimento para melhorar a qualidade do ensino público e oferecer dados para serem utilizados para a avaliação do projeto de militarização das escolas públicas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seus dados a outras pessoas. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e publicados em revistas, mas sem identificar quem participou da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Em caso de dúvidas ou se quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres no Telefone e WhatsApp (61) 98118.0102 e E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com a:

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia

- Horário de funcionamento: 07:00 às 19:00; exceto no período de férias [meses de janeiro e fevereiro] a secretaria funcionará no horário de 08:30 às 11:30 e 14:30 às 17:30.

- Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro Universidade de Brasília- UnB - Departamento de Geografia-GEA - ICC Norte 900 - Brasília, DF.

- Telefone: (61) 3107-7264 / (61) 3107-7362 / (61) 3107-7253

- E-mail: posgea@unb.br

Ao concordar em participar, favor preencher seu nome abaixo, ler o teor do texto, assinar e datar o documento:

Eu, _____, declaro que recebi uma cópia deste termo e que entendi para que essa pesquisa será feita e como vou participar dela, assim como as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que é um direito meu, a qualquer momento, dizer “não” e desistir, sem nenhum problema por conta disso. O pesquisador tirou todas minhas dúvidas, conversou com os meus pais/responsáveis e obtive deles o “Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE”, quando for o caso.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa.

_____ de outubro de 2022

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

_____ de outubro de 2022

Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres
(Matrícula SEEDF 211.605-7)
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pai/mãe ou responsável legal do(a) estudante participante do Conselho de Classe e submetido ao questionário)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, na condição de pai/mãe ou responsável legal desta(e) estudante, está sendo convidado(a) a autorizar a participação deste(a) como voluntário(a) na pesquisa intitulada “A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal”, desenvolvida pelo Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres (Matrícula SEEDF 211.605-7) e orientado pela Pesquisadora Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite.

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território. Se concordar em autorizar a participação do(a) estudantes nessa pesquisa, será solicitado(a) que seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) responda um questionário on-line aplicado em componentes do Conselho Escolar do Colégio Cívico-Militar - Centro Educacional 7 de Ceilândia. Este questionário objetiva levantar dados sobre a influência da militarização nas práticas territoriais dos estudantes.

No momento da coleta de dados, garantiremos a privacidade do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a).

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois as questões não afetam a integridade moral dos participantes, no máximo podem provocar um desconforto. A participação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) nesta pesquisa poderá nos ajudar a gerar conhecimento para melhorar a qualidade do ensino público e oferecer dados para serem utilizados para a avaliação do projeto de militarização das escolas públicas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo da participação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a). Você e seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) não serão identificados quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) não é obrigatória e não implicará em despesas para você. A qualquer momento seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) pode desistir de participar da pesquisa e você pode retirar seu consentimento. A participação na pesquisa, recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo na relação do(a) seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) com o pesquisador ou com a instituição.

Em caso de dúvidas ou se seu(sua) filho(a) ou tutelado(a) quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres no Telefone e WhatsApp (61) 98118.0102 e E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com a:

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia

- Horário de funcionamento: 07:00 às 19:00; exceto no período de férias [meses de janeiro e fevereiro] a secretaria funcionará no horário de 08:30 às 11:30 e 14:30 às 17:30.

- Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro Universidade de Brasília- UnB - Departamento de Geografia-GEA - ICC Norte 900 - Brasília, DF.

- Telefone: (61) 3107-7264 / (61) 3107-7362 / (61) 3107-7253

- E-mail: posgea@unb.br

Eu, _____, CPF _____
declaro que li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que recebi uma cópia deste termo, tendo todas as minhas dúvidas esclarecidas e entendido: os objetivos; a forma da participação do(a) meu(minha) filho(a) ou tutelado(a) na pesquisa; os riscos e benefícios envolvidos. Dessa forma, autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) ou tutelado(a), nome: _____ nesta pesquisa.

_____ de outubro de 2022

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL LEGAL

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao pai/mãe ou responsável legal do participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

_____ de outubro de 2022

Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres
(Matrícula SEEDF 211.605-7)
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Componentes do Conselho Escolar submetidos ao Questionário)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal”.

O objetivo da pesquisa é analisar as relações entre a militarização de escolas públicas e a constituição socioespacial do território. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita por meio de questionário, aplicado em componentes do Conselho Escolar do Colégio Cívico-Militar - Centro Educacional 7 de Ceilândia. Este questionário objetiva levantar dados sobre a influência da militarização nas práticas territoriais dos estudantes.

Essa pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, pois as questões não afetam a integridade moral dos participantes, no máximo podem provocar um desconforto. Mas, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem gerar conhecimento para melhorar a qualidade do ensino público e oferecer dados para serem utilizados para a avaliação do projeto de militarização das escolas públicas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seus dados a outras pessoas. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos e publicados em revistas, mas sem identificar quem participou da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Em caso de dúvidas ou se quiser desistir de participar da pesquisa, entre em contato com o Pesquisador Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres no Telefone e WhatsApp (61) 98118.0102 e E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com a:

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia

- Horário de funcionamento: 07:00 às 19:00; exceto no período de férias [meses de janeiro e fevereiro] a secretaria funcionará no horário de 08:30 às 11:30 e 14:30 às 17:30.

- Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro Universidade de Brasília- UnB - Departamento de Geografia-GEA - ICC Norte 900 - Brasília, DF.

- Telefone: (61) 3107-7264 / (61) 3107-7362 / (61) 3107-7253

- E-mail: posgea@unb.br

Ao concordar em participar, favor preencher seu nome abaixo, ler o teor do texto, assinar e datar o documento:

Eu, _____, CPF _____

declaro que recebi uma cópia deste termo e que entendi para que essa pesquisa será feita e como vou participar dela, assim como as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que é um direito meu, a qualquer momento, dizer “não” e desistir, sem nenhum problema por conta disso. O pesquisador tirou todas minhas dúvidas, conversou com os meus pais/responsáveis e obtive deles o “Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE”, quando for o caso.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa.

_____ de outubro de 2022

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

_____ de outubro de 2022

Prof. Me. Henrique Rodrigues Torres
(Matrícula SEEDF 211.605-7)
PESQUISADOR RESPONSÁVEL