

# Implicações da militarização na gestão democrática: *caso de uma escola pública do Distrito Federal*

**Implications of militarization in democratic management:**  
*case of a public school in Distrito Federal*

**Implicaciones de la militarización en la gestión democrática:**  
*caso de una escuela pública del Distrito Federal*

 **AFRÂNIO BARROS\***

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília- DF, Brasil.

 **EDILEUZA FERNANDES SILVA\*\***

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

**RESUMO:** Discutem-se aqui concepções, práticas de gestão e implicações da militarização na gestão democrática de uma escola pública do Distrito Federal, militarizada no ano de 2019. Foram realizadas entrevistas com uma gestora civil e um gestor militar, que compartilham a denominada ‘gestão cívico-militar’. Com base em pressupostos do materialismo histórico e dialético (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), a pesquisa qualitativa, realizada entre 2020 e 2022, caracteriza-se como estudo de caso com emprego da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Conclui-se que a militarização nas escolas é um modelo verticalizado de gestão que interfere e enfraquece a gestão democrática e seus princípios previstos na Lei n. 4.751/2012.

*Palavras-chave:* Gestão democrática. Militarização de escolas. Educação. Escola pública.

**ABSTRACT:** This article discusses conceptions, management practices and the implications of militarization in the democratic management

---

\* Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* <afranio.barros@edu.se.df.gov.br>.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <edileuzafeunb@gmail.com>.

of a public school militarized in Distrito Federal in 2019. A civil manager and a military manager who share the so-called 'civic-military management' were interviewed. Based on assumptions of historical and dialectical materialism (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), the qualitative research, carried out between 2020 and 2022, is characterized as a case study with the use of content analysis (BARDIN, 1977). It is concluded that militarization in schools is a vertical management model that interferes with and weakens democratic management and its principles provided for in Law n. 4.751/2012.

*Keywords:* Democratic management. Militarization of schools. Education. Public school.

**RESUMEN:** Se discuten aquí conceptos, prácticas de gestión e implicaciones de la militarización en la gestión democrática de una escuela pública del Distrito Federal, militarizada en 2019. Se realizaron entrevistas a una gestora civil y un gestor militar, quienes comparten la denominada 'gestión cívico-militar'. Basado en supuestos del materialismo histórico y dialéctico (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), la investigación cualitativa, realizada entre 2020 y 2022, se caracteriza como estudio de caso utilizando el análisis de contenido (BARDÍN, 1977). Se concluye que la militarización en las escuelas es un modelo vertical de gestión que interfiere y debilita la gestión democrática y sus principios previstos en la Ley n. 4.751/2012.

*Palabras clave:* Gestión democrática. Militarización de las escuelas. Educación. Escuela pública.

## Introdução

A militarização de escolas públicas é um fenômeno em expansão desde a década de 1990, sendo identificada inicialmente no estado de Mato Grosso e, nos anos seguintes, apresentou um vertiginoso crescimento, com escolas que tiveram sua gestão transferida para militares. Hoje estão presentes em todas as regiões brasileiras, sendo Bahia e Goiás os estados que possuem o maior número de escolas militarizadas (SANTOS, 2020).

No Distrito Federal, unidade da federação em que se realizou o estudo apresentado neste artigo, a militarização se efetiva com o compartilhamento da gestão escolar entre um profissional da carreira militar, designado para coordenar ações disciplinares, e uma

da carreira do magistério, responsável pela gestão pedagógica da escola, eleita democraticamente pela comunidade escolar. Essa configuração teve início em janeiro de 2019, tendo sua implantação regulamentada por força de Portaria, com a denominação 'gestão compartilhada', entre as escolas públicas e as forças de segurança distrital. Esse processo ocorre em uma rede de ensino cuja gestão é democrática e prevista em Lei.

Há mais de trinta anos a Constituição Federal de 1988 definiu a Gestão Democrática como um dos princípios que deve reger a educação pública brasileira. No Distrito Federal, a história da educação é marcada pelo pioneirismo e a vocação para a gestão democrática, com avanços e retrocessos. Uma das manifestações desse pioneirismo é o fato de a Lei n. 4571, aprovada em 2012 pela Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF, contemplar o princípio basilar da gestão democrática. Essa garante, em seu artigo 9º, a escolha de dirigentes escolares pelo voto da comunidade e a instituição de colegiados de gestão democrática, como assembleia geral escolar, conselho escolar, conselho de classe e grêmios estudantis.

No entanto, a existência da lei não garante que a gestão democrática se concretize nos espaços escolares públicos, pois a implementação de uma cultura democrática na escola guarda relação com a organização da sociedade, cujo modo de sociabilidade reforça a lógica da mais-valia, da expropriação dos/das sujeitos/as e o antagonismo entre capital e trabalho; assim, para ser preservada, cria mecanismos estatais/institucionais com vistas a controlar sujeitos/as, suas mentes e corpos. Esses preceitos acabam encontrando lugar nos espaços institucionais, como a escola.

A democratização de uma escola se define pela construção permanente de sua autonomia, que está, por sua vez, em contínuo processo de elaboração (FREIRE, 1996) e reelaboração. Construir esse processo é um dos grandes desafios do campo da educação brasileira, de educadores/as e da sociedade. Isso ocorre principalmente no atual contexto político e educacional brasileiro, com avanços de forças ultraconservadoras que, nos últimos seis anos, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, têm marcado fortemente as relações nos espaços educativos e orientado políticas públicas, como militarização de escolas, Escola Sem Partido e *homeschooling*.

A defesa e a luta de movimentos sociais e entidades representativas de estudantes e professores/as é pela construção de uma cultura escolar pautada pelo diálogo, pela mediação e pela solidariedade, com a participação dos/das sujeitos/as de direito em todos os espaços escolares, possibilitando que prevaleçam nesses locais ações colaborativas, coletivas e democráticas, tendo em vista a consecução de um projeto educacional voltado ao desenvolvimento de seres humanos livres, singulares e sabedores do seu papel histórico para transformar a estrutura social vigente, marcada pela luta de classes, pela hierarquia, pelo individualismo e pela centralização de poder.

Os objetivos da escola dividem-se em uma dupla dimensão. A primeira é promover o desenvolvimento do ser humano, que, segundo Vitor Paro (2016), é individual e tem

como finalidade proporcionar os meios para que o/a educando/a se aproprie da cultura histórica e socialmente produzida pela humanidade. Um segundo objetivo da escola situa-se na dimensão social, na formação de seres humanos sociais, cidadãos e cidadãs que possam atuar na transformação da sociedade na qual a justiça e a igualdade existam para todas e todos.

Tendo como base esses elementos teóricos iniciais, procuramos compreender como a gestão de uma escola pública do Distrito Federal é concebida pela profissional responsável pela gestão pedagógica da escola e pelo tenente incumbido da gestão disciplinar. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada entre 2020 e 2022, do tipo estudo de caso com emprego da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A diretora pedagógica é professora da carreira do magistério público do Distrito Federal, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com 22 anos de magistério na educação pública; e o diretor disciplinar, 1º tenente, atuante há 28 anos na carreira militar do Distrito Federal é bacharel em Direito. Os dados das entrevistas foram triangulados com informações do Projeto Político-Pedagógico – PPP da Escola Orvalho<sup>1</sup>, (PPP, 2022), e situações observadas na escola. As análises fundamentam-se em autores/as da área de gestão escolar, em documentos legais e oficiais que versam sobre educação, gestão democrática e gestão compartilhada (militarizada).

Na leitura e compreensão do objeto, as categorias ontológicas de totalidade, contradição e mediação (CURY, 1987) orientaram o processo interpretativo, de síntese e articulação com os dados, objetivando revelar as características essenciais da realidade e o que a ela subjaz.

O artigo estrutura-se em dois tópicos, além das considerações finais. Inicialmente são discutidas as concepções de gestão expressas pela gestora e pelo gestor. Na sequência, discutiremos as características da gestão do projeto político-pedagógico em um contexto militarizado; e, articuladamente, buscamos compreender as influências da gestão militarizada sobre a gestão democrática. Nas considerações finais são apresentadas contradições e similaridades expressas nas concepções da gestora e do gestor e relacionadas as implicações da gestão militarizada na gestão democrática, problematizando-as com questões acerca da militarização de escolas.

## **Militarização de escola pública: desdobramentos na gestão democrática**

Diante do pouco tempo de construção de uma cultura de gestão escolar local em uma perspectiva democrática, importa compreender o significado e a origem da palavra *democracia*, a qual vem do grego *demokrátēia*, que significa governo do povo (CUNHA, 2010). Pode-se considerar, concisamente, que “um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes” (TILLY, 2013, p. 28). Sob esse prisma,

a democracia é considerada o movimento real de um permanente e amplo diálogo, que leva em conta as considerações da população. Assim, esses mecanismos de participação são fundamentais para edificar os regimes democráticos nas sociedades capitalistas.

Nesse tipo de sociabilidade, a educação é uma prática social capaz de intervir nas relações sociais quando essas se tornam mais complexas, objetivando universalizar conhecimentos a todos os indivíduos e socializá-los para o trabalho. Contudo, a divisão social em classes repercute na transmissão desses conhecimentos, que passa a ser feita de acordo com os interesses da camada social dominante, visando a reprodução de seus valores, conceitos e práticas. Nesse conflito entre estratos, com a supremacia do grupo social hegemônico economicamente, a educação dos/das filhos/as dos/das trabalhadores/as tem servido à formação para o trabalho, baseada na alienação e competitividade, influenciando na forma de ser e agir dos indivíduos.

Assim, procuramos compreender como a gestão escolar é concebida pelos participantes da pesquisa. Segundo o diretor militar da Escola Orvalho,

*“gestão escolar é administração, é o gerenciamento do trabalho disciplinar da escola e dos adolescentes, com foco na disciplina e na manutenção de uma rotina de acompanhamento dos estudantes com a separação das funções disciplinar e pedagógica (Diretor, 2022).*

Disciplina e hierarquia são princípios da doutrina militar e da forma de organização e padronização dos membros das corporações das Polícias Militares e do Corpo de Bombeiros Militar, explicitados no artigo 42 da Constituição Federal de 1988, o qual diz que “os membros das Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988). Em nome dessa disciplina, e visando construir rotinas e garantir a disciplina no interior das escolas que aderiram ao projeto de militarização, têm sido adotadas práticas que levam os/as estudantes a assumirem determinada maneira de agir, comportamentos considerados aceitáveis e previstos no *Manual do Aluno* (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Esses hábitos são acompanhados e controlados por militares desde a chegada dos/das estudantes à escola até a sua saída.

A compreensão de gestão expressa pelo militar enfatiza a obediência e a submissão por meio de relações verticalizadas, características das organizações militares e que fazem parte de um elaborado código de comunicação, repleto de regulação e simbologias. Entre essas condutas esperadas dos/das alunos/as, contempladas no *Manual*, destacam-se procedimentos observados na escola durante a pesquisa, em diferentes situações, como: bater continência, comando em marcha, apresentação da turma ao/à professor/a e apresentação pessoal dos/das estudantes.

Em relação a esses códigos utilizados com os/as estudantes, chamou a atenção a afirmação do diretor disciplinar, proferida em reunião conjunta com a diretora pedagógica, de que os/as estudantes já se condicionaram a mudar o comportamento no pátio quando

os/as militares pronunciam os comandos: descansar, sentido e sentado. Esse fato denota, portanto, que essa rotina está normalizada no cotidiano escolar.

Essa relação de sujeição objetiva criar uma rotina de regulação, que faz com que o diretor disciplinar militar atue como agente regulador de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996), cujos códigos diversos foram originalmente elaborados para o ambiente dos quartéis e envolvem a rotina militar. Esse conjunto de comportamentos expressam um tipo de controle simbólico, compreendido como “o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais produzem e transportam uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 189-190). Manifesta-se, assim, pelo discurso e pelas relações de poder e hierarquia, inicialmente interpretadas apenas como códigos, valores e interesses de classe.

A presença desses códigos, valores, rituais e falas na escola militarizada representa interesses de um grupo que impõe seus códigos de dominação – no caso, para os/as jovens estudantes, expropriando-os/as de seus valores, suas culturas, seus próprios códigos de adolescentes e de suas famílias. Nesse contexto, em resposta ao que compreende como *gestão*, o diretor disciplinar (militar) acrescenta que “*atua para manter a separação das funções disciplinar da pedagógica*”, como se fosse possível separar dimensões relevantes do trabalho escolar.

Nesse sentido, foi possível perceber a preocupação em manter a separação entre as funções, evitando-se conflitos de competência entre o diretor militar e a diretora pedagógica. Esse posicionamento sugere que há centralidade da função de controle da disciplina e do comportamento estudantil na pessoa do diretor disciplinar, o que desobriga, em certa medida, a diretora pedagógica de assumi-las. Ao nosso ver, isso é incoerente, tendo em vista que a função disciplinar trata da relação pedagógica estabelecida na escola e em sala de aula. Relação pedagógica que é responsável pela concretização da função da escola – a de possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história.

A perspectiva do diretor militar revela certo desconhecimento quanto às ações pedagógicas, que não são dissociadas da função disciplinar, e quanto à disciplina, que é responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar, devendo ser construída coletivamente, inclusive com o protagonismo dos/das discentes. Isso porque

a gestão pode repercutir na organização do trabalho que a escola assumirá e influenciará a qualidade dos processos didático-pedagógicos e a formação dos estudantes e dos profissionais, o que sinaliza o projeto de educação e de escola defendido e praticado (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018, p. 76).

A relação pedagógica é um dos elementos estruturantes do trabalho escolar. Assim, a gestão que divide as atribuições dessa maneira corrobora a fragmentação das funções

diretivas, disciplinar e pedagógica, podendo incorrer na sobreposição da primeira sobre a segunda, o que pressupõe constituir a centralidade do trabalho escolar, na perspectiva do diretor disciplinar.

Na primeira fala do militar, as expressões ‘administração’ e ‘gerenciamento’ denotam sua concepção de gestão escolar, evidenciando ideias de gerencialismo, burocracia e centralidade na gestão. Na educação, o modelo gerencialista teve impulso a partir dos anos 1990, com o objetivo de atingir a máxima eficiência na gestão (HYPÓLITO, 2011). Entre algumas características desse modelo na educação estão o enfoque nos instrumentos de avaliação externa à escola, as práticas centralizadoras e a busca de resultados, com a responsabilização de docentes e estudantes pelo insucesso, deixando o Estado de prover a escola dos recursos necessários para o cumprimento dos seus objetivos.

A gestão gerencialista estimula a tomada de decisões centralizadas e verticalizadas, com formas embutidas de controle social e que podem induzir a formas fascistas (FREITAS, 2012) de controle dos/das professores/as mais progressistas. Além disso, ela trata a educação como uma mercadoria e as avaliações externas como forma de controlar sua qualidade e fazer as escolas ensinarem o que o mercado e o/a cliente querem. Nessa perspectiva, é possível que o fenômeno de militarização de escolas públicas alinhe-se ao movimento de privatização via terceirização de escolas. Nesse movimento, “a educação pública de gestão pública encontra-se em risco pelas teses da nova direita neoliberal” (FREITAS, 2018, p. 54).

Assim, ao dividir a gestão escolar entre civis e militares (ainda que esses/as sejam agentes públicos), a militarização remete a uma forma de terceirização da gestão escolar com evidente descumprimento dos princípios da gestão democrática e à ameaça ao sistema público de educação, agenda oculta do movimento de privatização e reforma empresarial (FREITAS, 2018). Merece destaque o fato de que com a militarização de escolas públicas, não só estudantes, mas também professores/as que não se adéquam nem silenciam diante do controle e da rigidez hierárquica retiraram-se da escola, conforme afirmação da diretora pedagógica.

*“Tivemos professores contrários, que aqui pediram pra sair e outros que o militar tinha que ir pra porta da sala para ele ir dar aula. Alguns estudantes também pediram [transferência] e poucos foram expulsos nos últimos anos. Então foi muita coisa positiva e muita coisa negativa” (Diretora pedagógica, 2022).*

O gerencialismo apresenta, portanto, uma harmonia com os interesses do mercado e associa-se à militarização das escolas públicas, pelo fato de essas educarem os/as filhos/as da classe trabalhadora com foco na obediência hierárquica, na disciplina e na docilidade. Esse modelo sugere a formação de mentes com vistas ao aumento da produtividade e contraria os interesses dos/das trabalhadores/as, por não promover uma educação para a libertação, a solidariedade e a emancipação humana. Está, pois, imbuído de uma visão

mercantil da educação, com uma gestão empresarial da escola alinhada às necessidades do empresariado, com o controle dos objetivos educacionais e da função social dessa escola, não permitindo, assim, que os/as filhos/as dos/das trabalhadores/as se apropriem dos saberes historicamente adquiridos pelo ser humano (SAVIANI & DUARTE, 2021), subjugando a escola à lógica perversa da competição e da mais-valia.

Um fator que sugere que o projeto de militarizar escolas articula-se aos valores empresariais é a forma como são privilegiadas no financiamento, via recursos públicos descentralizados para despesas de custeio e de capital para a sua manutenção. No Distrito Federal, por exemplo, os recursos são repassados pelo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, sendo que as escolas militarizadas recebem 15% a mais que as demais escolas da rede. Exemplificando em valores (publicados no *Diário Oficial do Distrito Federal* – DODF de 04 de agosto de 2022, Portaria nº 763<sup>2</sup>, que apresenta o saldo de contas referentes ao PDAF, relativo ao 2º semestre de 2022), uma escola não militarizada equivalente em número de estudantes, com a mesma etapa da educação básica da Escola Orvalho, recebe cerca de R\$ 30.000,00, enquanto foram disponibilizados R\$ 45.000,00 para a Escola Orvalho.

Em um sistema público – no qual todos os entes deveriam ser tratados da mesma maneira no financiamento e os/as estudantes nas mesmas condições de igualdade e acesso a uma escola que garanta a aprendizagem, em instalações físicas adequadas e com profissionais valorizados e qualificados – como justificar essa diferença, senão pelo interesse de governos em que algumas escolas devam lograr mais resultado do que outras, promovendo, assim, a exclusão?

Relevante ainda destacar que a concepção de gestão expressa pelo militar que atua na Escola Orvalho afronta a concepção de Gestão Democrática na educação em um sentido amplo, na qual a qualidade deve ser compreendida e orientada por uma ação dialógica e coletiva (VEIGA & FERNANDES SILVA, 2018) e que, diante da realidade conservadora e da neutralidade científica, promova ruptura com essa realidade dos/das sujeitos/as sociais, de tal forma que permita avançar para a emancipação humana. Para isso, a escola precisa de todo apoio técnico e financeiro do Estado, para ressignificar suas práticas.

O que se subentende com a militarização é a expressão da sociedade capitalista dividida em classes sociais, que têm interesses antagônicos. Classe compreendida como a posição econômica que os/as sujeitos/as ocupam dentro da estrutura social e, ainda, que “o interesse que defendem [os sujeitos] se tornam interesses de classe, mas a luta entre classes é uma luta política” (MARX, 2017, p. 146). Nessa luta, o papel da escola será um se estiver ao serviço do capital, ou seja, dos interesses das classes dominantes, e outro se estiver ao lado dos interesses da classe trabalhadora, não sendo possível uma terceira posição, de ‘neutralidade’ (SAVIANI & DUARTE, 2021). Assim, práticas centralizadoras do gerencialismo na educação revelam o movimento da realidade social.



Para analisarmos os impactos da militarização na vida e na gestão escolar, é preciso entendermos os processos políticos no país – que somente com o advento da Constituição de 1988 é que as pessoas se tornaram sujeitos/as de direito e a Gestão Democrática das escolas públicas se tornou um imperativo constitucional. É importante recuperar que, mesmo com o imperativo constitucional, a escolha dos/das diretores/as pela comunidade escolar pelo voto é ainda recente e confunde-se com a história da luta pela democracia no país, marcada por avanços e interrupções. Retornando à concepção de gestão expressa na entrevista, a diretora pedagógica manifestou: *“a gestão democrática vem de um processo eleitoral, com eleição e debates de propostas que levaram a comunidade a votar, legitimando-a”* (Diretora pedagógica, 2022).

No Distrito Federal, foi somente com a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público n. 4.571, aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF (DF, 2012) que houve avanço no processo de escolha dos/das diretores/as das escolas públicas pelo voto da comunidade escolar. Essa Lei destaca, em seus princípios, a centralidade e a autonomia da escola, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões; e, ainda, em ações que promovam um ambiente seguro e propício para garantir as aprendizagens dos/das estudantes pela mediação de conflitos, o respeito à diversidade e aos direitos humanos, bem como a valorização dos/das profissionais da educação. Uma gestão voltada para a participação, colaboração, solidariedade e valorização da comunidade escolar caminha não para a manutenção da forma social vigente, mas para a sua transformação, o que também vai na contramão de uma gestão vertical e centralizadora de poder, como a que marca o projeto de militarização.

Em relação à adesão da escola à *militarização*, a diretora pedagógica complementa que *“também houve um processo eleitoral, com calorosas assembleias e tendo a comunidade a opção de votar pela sua implantação e, assim sendo favorável à militarização”* (Diretora pedagógica, 2022). Ou seja, a gestora sugere que, apesar dos debates calorosos sobre o projeto de militarizar a escola, a comunidade escolar optou por sua implantação. Esses debates focam em questões de segurança no interior da escola e na indisciplina dos/das estudantes, assim, as famílias compreendem que a inserção de profissionais militares possa representar maior segurança aos/às filhos/as. Que pai e que mãe não se convenceriam dessa possibilidade? É o ‘canto da sereia’ da militarização.

No que concerne à *disciplina* dos/das estudantes, a diretora ressalta que

*“antes da gestão compartilhada a escola não tinha disciplina, havia confusão e desorganização, [...] a junção das duas gestões trouxe medo e desconforto, devido ao que era propagado, mas eles (militares) foram respeitando nossa opinião e espaço, então nós acolhemos (gestores pedagógicos eleitos) e fomos trabalhar juntos”* (Diretora pedagógica, 2022).

As falas indicam aspectos relevantes para a análise que será feita em conjunto, pois seus conteúdos complementam-se. Na primeira, ao destacar que a gestão democrática

decorre de processo eleitoral, a diretora pedagógica reconhece a participação da comunidade escolar na eleição de diretor/a e vice-diretor/a como um dos princípios da gestão democrática, previsto na Lei n. 4751/2012. Essa Lei contempla a participação como indispensável “na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar” (BRASIL, 2012). A gestora expressa ainda certo receio inicial com a presença militar na escola, que, porém, foi acolhida visando a um trabalho colaborativo.

Em vista da importância atribuída ao processo eletivo pela diretora, é necessário destacar que no Distrito Federal, desde a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, foram concebidas quatro Leis regulamentadoras da Gestão Escolar:

- » No primeiro governo da frente democrática e popular, cujo governador eleito do Partido dos Trabalhadores – PT foi o professor ex-reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Buarque (1995-1998), a Lei n. 957/95 implementou a eleição direta para diretores/as e vice-diretores/as de escolas públicas.
- » No Governo Joaquim Roriz (1999 a 2006), pecuarista filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (atual MDB), em substituição à Lei anterior, a Lei n. 247/99 instituiu a realização de provas seguida da formação de lista com os/as três primeiros/as candidatos/as classificados/as, submetida à definição final pelo governador. Incluiu-se igualmente um termo de compromisso assinado pelos/as gestores/as indicados/as.
- » No Governo de José Roberto Arruda (2007-2010), engenheiro então filiado ao Democratas – DEM (atual União Brasil), a Lei n. 4036/07 manteve o processo criado no governo de Roriz, com provas, formação de lista triplíce e escolha pelo governador.
- » Entre 2011 e 2014, houve novamente um governo do campo progressista, com o médico Agnelo Queiroz do PT, quando, fruto de amplo debate com a comunidade escolar, foi redigido o texto da Lei nº 4.751/12, que recupera o recurso de eleição de diretores/as e vice-diretores/as pelo voto direto da comunidade escolar. Em todos os processos de escolha houve e ainda há a obrigatoriedade de participação dos/das gestores/as eleitos/as em curso de formação após a eleição, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Eape.

Da fala da diretora, e pela relevância que ela atribui ao processo eleitoral e ao voto, é possível apreender que convivem concepções constituídas por experiências de diferentes projetos de governo para a gestão escolar do DF. Essas experiências são engendradas no movimento de descontinuidade de modelos para a escolha dos/das diretores/as, marcadas por tensões, embates e mudanças nas políticas públicas e na legislação de gestão escolar. Algumas têm orientações teóricas e práticas de cunho gerencial e político, por

isso, de certa forma, ainda obstaculizam a sedimentação de uma cultura democrática nas escolas, fato que favorece as investidas de políticas como a gestão militarizada.

Com efeito, é fundamental compreender que a gestão democrática na educação não se restringe à eleição de diretores/as. Não basta apenas escolher diretores/as pelo voto, é preciso que a participação ocorra em diferentes níveis, com a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como a participação da comunidade escolar em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

Contraditoriamente a esse processo, tem-se a forma como o/a gestor/a militar é designado/a para assumir suas funções na escola. Considerando que a comunidade opta pela militarização, mas não tem ideia de quem são os/as agentes que conduzirão a escola, a designação do/da militar diverge de uma escolha democrática, com participação e voto da comunidade escolar. A escolha, personalíssima, é discricionária, conforme o Art. 3º, parágrafo 1º da Portaria Conjunta 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que estabelece que o comando de cada Unidade Escolar será designado pelo Secretário de Segurança Pública do Distrito Federal, sem qualquer conhecimento ou participação da comunidade escolar.

Para desfecho deste tópico, concluímos que as concepções acerca de gestão expressas pela diretora pedagógica e pelo diretor disciplinar apresentam contradições em relação ao enfoque dado ao processo eleitoral para a escolha da equipe gestora. No caso da gestora pedagógica, há um processo democrático de eleição; já para a direção disciplinar, a designação de diretor/a é um processo discricionário e hierárquico. Além disso, estão presentes características do gerencialismo na direção disciplinar, com a centralização e a verticalização das funções de gestão em suas relações perante a comunidade escolar. Esse processo conflita, novamente, com a direção pedagógica, que trabalha com a proposição de ações colaborativas e articuladas entre as dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa, financeira, jurídica e político-participativa. A disciplina integra, portanto, a primeira dimensão (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018).

As concepções do gestor e da gestora são confluentes ao reconhecerem a centralidade que a disciplina dos/das estudantes assume nesse modelo de gestão. Ela é baseada em princípios e regramentos disciplinares que visam promover uma apropriação dos/das sujeitos/as e da escola pela lógica militar, com a imposição de limites a liberdades, em oposição à lógica democrática que expressa a liberdade de negociar limites.

### **Práticas de gestão do Projeto Político-Pedagógico em escola militarizada**

Inicialmente, é relevante compreender a origem da palavra *projeto*, que vem do latim *projecto* ou *prōjectus* (CUNHA, 2010) e significa *ação de lançar para frente*, tendo uma relação com intenção, propósito e/ou planejamento de algo. Na perspectiva da educação e da organização escolar, entendemos que a finalidade do planejamento é possibilitar pensar,

coletivamente, a escola que temos, para a materialização da escola que queremos. Com esse intuito, o Projeto Político-Pedagógico – PPP é “um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns” (VEIGA, 2016, p. 66); para materializá-lo, é preciso romper com a organização do trabalho fragmentado, individual e competitivo.

A dimensão política do projeto educativo é essencial, por expressar a relação entre o local e o global, o indivíduo e o coletivo. Sua consolidação pressupõe a participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Por isso, o PPP é político, no sentido do compromisso que a escola deve ter com a formação do/da cidadão/ã para um tipo de sociedade que se espera construir, e isso se concretiza pela participação (VEIGA, 2013). O PPP das escolas é a lente para ver o invisível e revelar a realidade dos/das sujeitos/as sociais com suas múltiplas determinações; a partir dessa interpretação, é possível empreender a ação político-pedagógica libertadora, com vistas à “a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso próprio sonho” (FREIRE, 1987, p. 88).

A forma como a gestão do PPP da Escola Orvalho é planejada e desenvolvida pelo gestor e pela gestora (militar e civil) não é explicitada, nem é feita a distinção entre suas atribuições. Do documento do PPP depreende-se que os/as profissionais que ocupam as funções são responsáveis pela gestão da escola como um todo, inclusive da elaboração do PPP. No entanto, conforme expresso nas falas a seguir, essa participação na elaboração do Projeto de fato não tem ocorrido:

*“não havia participado da construção por ter chegado há pouco tempo na escola. Acho importante o envolvimento de todos em sua elaboração”* (Diretor disciplinar – militar, 2022).

*“fica totalmente a cargo da gestão pedagógica. Acho que o gestor militar nem sabe o que é PP da escola. As funções aqui não se misturam”* (Diretora pedagógica – civil, 2022).

Essas falas denotam que o diretor disciplinar fala da importância do envolvimento na elaboração do documento, mas não reflete que ele tenha se apropriado do seu conteúdo, o que corrobora a fala da diretora pedagógica. Causa estranheza que a diretora pedagógica diga que não há compartilhamento das funções, dando a entender que a elaboração do PPP é função dela. Portanto, expressa a prática do trabalho isolado, contrário à participação de todos/as no planejamento e construção do PPP, expressão do compromisso com uma educação de qualidade. É na relação indissociável da escola com a comunidade que haverá a “compreensão de que é preciso romper com o individualismo e o autoritarismo reinantes, que somos seres de uma coletividade, aprendemos uns com os outros e nos libertamos em comunhão” (FREIRE, 1987).

Da ênfase da diretora pedagógica sobre as funções gestoras não se misturarem na escola, bem como a do diretor disciplinar sobre as funções estarem bem definidas entre ambos, é possível apreender que o diretor disciplinar é alijado do movimento de construção e reorientação da prática educativa e não está integrado ao processo escolar em

sua totalidade. É algo que não causa estranheza, tendo em vista que ele não integra a carreira do magistério público do DF e não tem a formação necessária à gestão de processos pedagógicos.

O fato é que há uma cisão da gestão em dimensões pedagógica e disciplinar. Em oposição a essa fragmentação da atuação na gestão do PPP da Escola Orvalho, reafirmamos que a construção do PPP deve ser colaborativa e estruturar-se nos pilares (VEIGA & FERNANDES SILVA, 2018) da intencionalidade política assumida pelos/as sujeitos/as e da proposta epistemológica-metodológica com ênfase na relação objetivos-conteúdos-métodos-avaliação, que fortaleçam a participação e tenham como base novas concepções teóricas para a concretização do currículo na sala de aula, bem como dos objetivos e intencionalidades da escola pública.

Em face disso, destacam-se fatores que influenciam e dificultam a capacidade de articulação do gestor e da gestora para envolver todos/as os/as sujeitos/as nos processos decisórios da escola, bem como sua participação no processo de construção coletiva do PPP. O envolvimento da comunidade escolar nesse processo está intrinsecamente relacionado a condicionantes institucionais e político-sociais (PARO, 2016). Os institucionais referem-se a uma tradição autoritária e repressiva, presentes desde o nosso passado colonial, encarnado em uma figura masculina, branca e capitalista, que usou da violência para com os povos originários, expulsando-os, dizimando-os e apropriando-se de suas terras. Essa tradição também deixou à margem do projeto colonial as mulheres, os indígenas, os negros e as negras que chegaram forçados ao Brasil, vindos/as escravizados/as do continente africano. Os/As descendentes de todos/as eles/elas ainda hoje lutam para se tornarem sujeitos/as de direitos.

Como resultado desse passado cruel, ainda no século XXI, esses/as sujeitos/as são excluídos/as dos processos decisórios e até mesmo do direito ao acesso e à permanência na escola pública, com qualidade referenciada socialmente. Um fato a ser destacado sobre esse aspecto diz respeito a uma fala da diretora pedagógica:

*“Tivemos uma migração de estudantes da escola particular no ano passado. Esses que são da comunidade carente permaneceram, mesmo com todas as dificuldades pra tentar se adequar em ter um tênis e uma camiseta, que é outra coisa falha no projeto é não ter fornecido até hoje o uniforme” (Diretora pedagógica, 2022).*

A fala da diretora também indica uma mudança no perfil social dos/das estudantes, com a militarização da Escola Orvalho, fato que evidencia a necessidade de estudos que objetivem compreender esse movimento.

Para orientar a entrevista, bem como descobrir se estão presentes os condicionantes internos de participação, procuramos saber se existem fóruns de participação da comunidade escolar na tomada de decisões, quem os integra e qual a periodicidade dos encontros. Isso porque a Lei n. 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no DF,

em seu art. 2º, inciso I, estabelece a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor/a e vice-diretor/a da unidade escolar. A esse respeito, a afirmação do diretor disciplinar merece destaque: *“Existem reuniões mensais que são coordenadas pela gestão pedagógica. A educação é feita em conjunto com a família e não estamos na escola para fazer o papel destes e nem temos condições de fazer isso”* (Diretor disciplinar, 2022).

Ao afirmar que a coordenação das reuniões com a comunidade é conduzida apenas pela diretora pedagógica, o militar talvez reconheça que sua formação profissional não lhe possibilita desenvolver as atividades gestoras da dimensão político-participativa, que se “concretiza em processos e práticas que respondem ao princípio de gestão democrática do ensino público e envolve a mobilização de órgãos colegiados – [...], a utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar” (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018, p. 87). E ao entender que as famílias devem cumprir o seu papel na educação dos/das filhos/as e que à escola não compete educar completamente os/as estudantes, o diretor militar assume uma postura ingênua, demonstrando desconhecer os condicionantes objetivos da ação do projeto pedagógico de escola, e também se isenta de quaisquer participações em reuniões com a comunidade. Demonstra que a sua participação depende de proposições feitas pela diretora pedagógica. Nesse sentido, ele atua como coadjuvante, não se envolvendo em ações que visem ao fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. Por outro lado, apreendemos que esse não envolvimento com a comunidade pode, em certa medida, contribuir para que a relação entre a escola pública e a comunidade seja mediada por um/a gestor/a eleito/a, da carreira do magistério público.

O arranjo que permitiu a atuação de militares na gestão das escolas pressupõe um entendimento equivocado do papel reservado às polícias em relação à educação. Há um evidente desvio de função, com flagrante inconstitucionalidade frente à incompatibilidade das atribuições do órgão de segurança pública e sua relação com a Gestão Democrática das Escolas Públicas, especificamente no que concerne à atuação para promover processos participativos da comunidade na escola.

Durante a entrevista, a diretora pedagógica revelou que há militares que não se sentem à vontade para executar as funções na escola, fora do seu ambiente de trabalho. Ela afirmou que, após a operação de combate à pandemia da Covid-19, quando se formou uma força-tarefa que convocou os militares que atuavam na escola, quatro deles, que exerciam a função de monitores, solicitaram retorno às funções para as quais foram concursados, afirmando ser essa atividade mais interessante para eles. Isso evidencia o desvio de função e a finalidade a que são submetidos/as os/as militares quando designados/as para desenvolver atribuições fora do seu campo de atuação, bem como evidencia que há servidores/as da segurança que não concordam em atuar fora das atividades previstas em seus regimentos.

É preciso, ainda, reconhecer as dificuldades que os/as militares têm em lidar com as escolas públicas civis, já que não foram preparados/as para atuar em uma função que necessita conhecimento de processos formativos e convivência humana. Há, portanto, uma clara interferência de profissionais de um campo científico ligado à segurança pública no trabalho escolar para o qual não foram formados/as. São profissionais que não têm “autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado” (BOURDIEU, 2003, p. 112), no caso do campo da educação.

Outro fato que corrobora a identificação de atuação verticalizada, com centralização na tomada de decisões quanto à disciplina, foi a rara participação do diretor disciplinar nas coordenações pedagógicas<sup>3</sup> coletivas dos/das professores da Escola Orvalho. Quando essa presença ocorreu, foi com a finalidade de dar informes acerca do regulamento disciplinar ou da padronização das rotinas, da hora cívica, das rondas pela escola ou do regramento para algumas atividades, como a dos jogos interclasses.

Além do acompanhamento das atividades pedagógicas em reuniões com a comunidade escolar, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e o cumprimento do projeto de educação básica de qualidade referenciada socialmente, outro fator que repercute na gestão do PPP da escola e representa a organização do trabalho pedagógico é o desenvolvimento do currículo escolar (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018). Este “é a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Portanto, currículo e PPP são indissociáveis, frutos da relação entre a realidade e a materialidade.

Na análise do PPP da escola pesquisada, identificamos que os objetivos norteadores das atividades pedagógicas são elencados a partir daqueles constantes no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014). Assim, o discurso predominante no documento se insere em bases democráticas. Os excertos a seguir são representativos.

A crítica, a observação e a reflexão fazem da escola o *espaço de democratização e de cidadania*, muitas vezes não aberto em outros ambientes do meio social [...] O educador, seja servidor, porteiro ou professor, atua como principal agente das transformações que se desencadeiam na escola [...] O Processo Ensino-Aprendizagem, diferente de tempos passados, tem como *centro o aluno*. Nessa nova visão, deve o professor oportunizar ao aluno experiências das quais ele possa construir seus saberes e princípios, com leitura e interpretação próprias (PPP, 2022, p. 8; grifos nossos).

Os destaques expressam o compromisso da Escola Orvalho em ser um espaço democrático e promotor da cidadania, tendo todos/as os/as seus/suas profissionais como agentes indutores/as dessas transformações; e o/a estudante como o centro do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível apreender do documento um compromisso com

a formação cidadã, processo que ocorre na convivência humana, não cabendo apenas à escola, mas a toda a sociedade.

Nem todos os projetos previstos no PPP, contudo, são executados, como afirmou o diretor disciplinar na entrevista, ao se referir a uma demanda de um professor de música para desenvolver o projeto de uma banda marcial, pois a escola adquirira instrumentos, através de uma emenda parlamentar, e inseriu a atividade no PPP. O pleito do profissional de música, no entanto, foi negado pela Secretaria de Educação do DF: *“A maior dificuldade que vejo para implantar esse projeto é a falta de apoio, e percebo que às vezes, nem a direção pedagógica tem apoio da Secretaria de Educação”* (Diretor disciplinar, 2022).

Em um único trecho do PPP da Escola Orvalho é mencionada a gestão militarizada, apenas no que diz respeito à apresentação anual e geral das normas escolares internas da escola para a comunidade escolar. Vejamos essa passagem:

Realizar, no início do ano letivo, uma assembleia geral escolar (reunião com os pais, alunos e mestres) com intuito de apresentar as normas que regem o estabelecimento escolar (Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e do CBM/DF - Corpo de Bombeiros Militar do DF), bem como normas internas desta Unidade de Ensino (UE) e estabelecer normas disciplinares para o ano letivo (PPP, 2022, p. 16).

Quanto à atuação do diretor militar no cumprimento das normas disciplinares, cuja divulgação está prevista na citação anterior, a diretora pedagógica expressou preocupação com os desdobramentos de situações que podem ocorrer com a falta de tato de militares nas ações disciplinares junto a estudantes: *“quando tem algum problema disciplinar sério eu procuro acompanhar, nunca quis deixar os meus alunos sozinhos, é o meu perfil. Então tudo que acontece, se vejo alguma coisa, eu sempre acompanho, eu tenho medo do que pode ocasionar”* (Diretora pedagógica, 2022).

Ao afirmar que tem medo do que pode acontecer quando militares exercem uma das dimensões da gestão, que é a disciplinar junto a estudantes, a diretora pedagógica manifesta preocupação e insegurança com os desdobramentos das ações, caso a atitude de militares não seja uma ação formativa. Questionada acerca das ações planejadas e desenvolvidas para trabalhar com a comunidade escolar e garantir sua participação, tivemos como resposta o seguinte: *“Promover reuniões bimestrais com a participação de pais e professores, para a prestação de contas, com apresentação de propostas ao Projeto Pedagógico, previsões do que pode ser feito e sugestões, [...] Temos um bom diálogo com a comunidade escolar”* (Diretora pedagógica, 2022).

Cabe ao/à gestor/a escolar assumir o papel político institucional de promover a participação dos órgãos colegiados na tomada de decisões que permitirão à escola cumprir o seu papel na sociedade e alcançar os objetivos e metas previstas no PPP, que deve ser elaborado coletivamente, com participação da comunidade. O PPP deve resultar de processo que envolva a tomada de decisões a respeito dos rumos da escola pela comunidade, de forma que ela possa cobrar resultados e o retorno das suas colaborações. De acordo



com Vitor Paro (2016), a grande contribuição dos órgãos colegiados e de todos/as os/as usuários/as da escola deve ser de natureza política, assim como é o projeto de uma escola.

Nesse sentido, ainda é preciso superar uma visão burocrática e imediatista de consultas e prestação de contas daquilo que é feito na escola, para que haja uma participação efetiva da comunidade na tomada de decisões. Para essa tarefa, a escola demandará um saber técnico (PARO, 2016), que deve ser proposto e viabilizado pelos órgãos superiores da Secretaria de Educação, com vistas a possibilitar a participação da comunidade na gestão da escola, que deve ser de natureza política. Portanto, um PPP democrático, voltado à formação humana integral dos seres sociais, deve apresentar princípios e ações didático-pedagógicas voltados à superação de decisões individuais e centradas em pessoas ou grupos.

O PPP deve ser legitimado por todos/as os/as sujeitos/as envolvidos/as na unidade escolar, proporcionando, assim, um trabalho colaborativo, comprometido com a função social da escola e o desenvolvimento pleno de todos/as, para que essa escola

possibilite ao educando formar-se, tornar-se homem, adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...] que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência a mover-se por trilhos com estação prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 2021, p. 56).

As ações para a legitimação desse projeto são impulsionadas pela direção pedagógica, o que fica frágil em escolas com duas direções, rompendo com a gestão democrática e suprimindo ações que viabilizem a construção coletiva do PPP. Essa fragmentação na gestão põe em risco o projeto de escola pública laica, democrática, comprometida com a libertação do ser humano e sua humanização. Nesse contexto pesquisado, tanto a atuação de gestores/as quanto de professores/as deve ser orientada para a promoção da transformação do mundo (FREIRE, 1987), processo que se realiza somente mediante a adoção de práticas coletivas e democráticas, inconciliáveis com a militarização de escolas.

Em face dos elementos teóricos e práticos apresentados, é possível que a atuação do diretor e a da diretora na gestão do PPP reflitam a mesma ruptura que ocorre com a fragmentação das dimensões pedagógica e disciplinar na escola e nos diferentes arranjos de organização e divisão das funções gestoras. Isso leva a uma práxis dissociada de ações que fortaleçam a escola como instituição capaz de se organizar coletivamente em torno de um PPP adequado aos objetivos educacionais que atendam à classe trabalhadora.

## Considerações finais

O projeto de militarização se insere em um movimento de luta de classes com interesses antagônicos, portanto, constitui-se uma ameaça à gestão democrática. Nesse movimento de lutas, que são históricas, estão em risco as conquistas sociais obtidas com a Constituição Federal de 1988, que contempla a Gestão Democrática das escolas como princípio. Antes da promulgação da Carta Magna, tivemos um longo passado no qual poucas pessoas tinham direitos – sendo o direito à educação um deles. Portanto, o que está em disputa com a militarização é um projeto de sociedade baseado no controle dos/das sujeitos/as sociais, que reproduz a exclusão, a subserviência e remonta a nosso passado colonial.

A partir das entrevistas, elencamos alguns achados relevantes sobre os desdobramentos da militarização e suas influências sobre a gestão democrática:

- a. A compreensão de gestão expressa pelo diretor militar enfatiza a hierarquia e a disciplina, implementadas por meio de relações verticalizadas, características das organizações militares e que fazem parte de um elaborado código de comunicação, repleto de regulação e simbologias;
- b. A diretora pedagógica atribui relevância ao processo eleitoral e ao voto para a escolha da direção, revelando que convivem concepções constituídas pelas experiências de diferentes projetos de governo para a gestão escolar do DF.
- c. O diretor disciplinar atua para manter a separação entre as funções disciplinar e pedagógica, para evitar conflitos de competência entre ele e a diretora pedagógica. Esse posicionamento sugere que há na escola centralidade da função de controle da disciplina e do comportamento estudantil na pessoa do diretor disciplinar.
- d. As concepções acerca de gestão expressas pela diretora pedagógica e pelo gestor disciplinar apresentam contradições em relação ao enfoque dado ao processo de escolha da direção. No caso da gestora pedagógica, há um processo democrático de escolha, enquanto que para a gestão disciplinar, a escolha do diretor é um processo discricionário e hierárquico;
- e. A militarização apresenta harmonia com o gerencialismo ao levar para a escola os princípios militares da disciplina e da obediência, sugerindo a formação de mentes subservientes com vistas ao aumento da produtividade e contrariando os interesses dos/das trabalhadores/as, não promovendo uma educação para a libertação, a solidariedade e a emancipação humana.

A militarização expressa uma visão mercantil da educação, com estímulo à centralização e formas embutidas de controle social. Esse fato foi comprovado ao observarmos que o militar atua como um agente regulador de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996),

quando ele afirma que os/as estudantes da escola mudam o comportamento no pátio quando são pronunciados os comandos de controle.

Com a introdução dos códigos militares de controle, disciplina, hierarquia e obediência, e a partir da fragmentação da gestão escolar com militares, implantam-se na escola pública práticas e rotinas domesticadoras. Essa lógica resume-se a levar a rotina e os princípios dos quartéis para dentro das instituições educacionais públicas, com vistas à uniformização de sujeitos/as, o que não faz sentido no espaço e na diversidade do ambiente escolar.

A participação de militares na gestão das escolas não apresenta respaldo nos documentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96 e Lei da Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal – 4.751/2012). Além disso, o desempenho de militares no controle disciplinar em um ambiente escolar está em desacordo com as suas atribuições definidas em lei, o que caracteriza desvio de função.

Em relação à gestão do PPP, não foram evidenciadas ações coordenadas pela gestão militar que promovessem a participação da comunidade escolar na construção e pactuação de normativas disciplinares dentro desse ambiente. Sobre a gestão do PPP por parte do diretor e da diretora, destacamos:

- a. A forma como a gestão do PPP da Escola Orvalho é planejada e desenvolvida pela gestora civil e pelo gestor militar não é explicitada, nem é feita a distinção entre as atribuições pedagógicas e disciplinares.
- b. O documento sugere que profissionais que ocupam as funções são responsáveis pela gestão da escola como um todo, inclusive da sua própria elaboração, o que de fato não ocorre.
- c. O diretor disciplinar é alijado de processos de orientação da prática educativa, não estando, portanto, integrado à dinâmica escolar em sua totalidade.
- d. O diretor militar revela desconhecimento sobre o fato de as ações pedagógicas não serem dissociadas da função disciplinar, além de desconhecer que a disciplina é responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar, devendo ser construída coletivamente, inclusive com a participação dos/das discentes.

O estudo revelou que a gestão militarizada afronta a gestão democrática ao desvincular desta a função disciplinar, enfraquecendo a autonomia das escolas públicas, fragmentando a gestão escolar, trazendo para a escola uma relação de poder baseado na lógica e nos princípios do militarismo. E ainda, que as concepções e atuações de gestores em uma escola militarizada, com diretora pedagógica (civil) e diretor disciplinar (militar) são antagônicas. De um lado, há um modelo de gestão democrática, ainda que não

plenamente consolidada, por meio de uma cultura de participação plena; de outro, uma escola baseada no modelo gerencialista, com práticas centralizadoras, hierárquicas e a escolha personalíssima de diretor disciplinar (militar).

Os desafios que temos pela frente são imensos. Para revertermos essa invasão na escola e na sua gestão por pessoas que desconhecem a ciência da educação, a pedagogia, a didática e a função da escola pública será necessário empreender um movimento de resistência coletiva, que passa pelo diálogo com a comunidade escolar.

Destaca-se que, nos últimos anos, tivemos uma relação social e política de forças desfavoráveis à consolidação de uma escola pública democrática, socialmente referenciada e com propostas educacionais emancipatórias. Compactuando com esse movimento ultraconservador, houve o avanço das escolas militarizadas em uma escala geométrica. Entretanto, em 2022, tivemos uma eleição histórica para a presidência da República Federativa do Brasil, marcada pelo abuso do poder econômico, pela maior interferência já vista da máquina do Estado, pelo assédio patronal a trabalhadores/as, além da manipulação via redes sociais, com pautas reacionárias e *fake News*. Contrariando todo esse cenário, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi eleito presidente da República pela terceira vez. A eleição de Lula representou uma mudança no espectro político que comandou o Brasil nos últimos seis anos, saindo da extrema-direita reacionária em direção à centro-esquerda democrática, com apoio de uma ampla coalizão que ainda contou com segmentos da direita. Sua eleição poderá significar um recuo na militarização das escolas públicas. É essa a nossa esperança!

Para o novo governo, entendemos que, além do desafio de reconstruir o país, haverá a necessidade de avançar nas conquistas sociais emanadas na Constituição Federal de 1988, e a gestão democrática é uma delas.

É indiscutível que as consequências da militarização ao longo da vida das pessoas, além de seus impactos na gestão democrática, devam ser objetos de mais estudos futuros. Este estudo focou em experiências gestoras de uma escola que implementa o projeto de militarização há três anos, portanto, ainda incipientes do ponto de vista teórico-prático. São necessários outros estudos no sentido de compreender os impactos dessa política a longo prazo.

*Recebido em: 09/11/2022; Aprovado em: 08/04/2023.*

## Notas

- 1 Nome fictício para preservar a identidade da escola.
- 2 Disponível em: <<https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo>>.
- 2 Os/As professores/as da rede pública de ensino do Distrito Federal contam com carga horária de 15 horas semanais integradas à carga horária total de 40 horas, para atividades de estudo, planejamento, formação continuada, entre outras. A coordenação pedagógica é fruto de luta da categoria docente sob a liderança do Sindicato dos Professores do DF – SINPRO-DF.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003. p. 122-155.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Planalto, p. 27.834-27.841, 23. dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 maio 2021.
- BRASIL. *Lei 4751 de 07 de fevereiro de 2012*. Disponível em: <[https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751.html#txt\\_0b069e71e6854a3382174b993a0a077f](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html#txt_0b069e71e6854a3382174b993a0a077f)>. Acesso em 19 set. 2022.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4.751*. Dispõe sobre a Gestão Democrática e o Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Manual do Aluno Colégio Cívico-Militares do Distrito Federal*, 2019a. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/MANUAL\\_DO\\_ALUNO\\_CCMDF.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta Nº 09 - Dispõe sobre a implementação do projeto com a criação de um Comitê Gestor, o qual realizará a gestão estratégica dos Colégios Cívico Militares do Distrito Federal (CCMDF). *DODF*, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/DODF-207-30-10-2019-PORTARIA-09-1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2022b.
- FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abádia da & PEREIRA, Rodrigo da Silva. Diretor da Escola Básica: “O vento que sopra o carvão”. In: SILVA, Maria Abádia da & PEREIRA, Rodrigo da Silva. *Gestão escolar e o trabalho do diretor*. Curitiba: Appris, 2018. p. 203.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. *Homens ou Máquinas? Escritos de 1916 a 1920*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- HÚNGARO, Edson Marcelo. *Modernidade e totalidade – em defesa de uma categoria ontológica*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP. São Paulo, 2001.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez 2011.
- MARX, Karl. Introdução. In: MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Orvalho. Espaço Pedagógico: projetos pedagógicos das escolas. Brasília.
2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>  
Acesso em 15/04/2023
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Eduardo Junio Ferreira dos. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*. Campinas: Autores Associados, 2021.
- TILLY, Charles. *Democracia*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência*. Curitiba: CRV, 2016.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FERNANDES SILVA, Edileuza. *Ensino fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, SP: Papirus, 2018.