



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

“Mas as famílias querem...”:

Estudo das representações sociais sobre a militarização da educação no Distrito Federal: o caso do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural

Wellerson Miranda Pereira

Brasília, 28 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

“Mas as famílias querem...”:

Estudo das representações sociais sobre a militarização da educação no Distrito Federal: o caso do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural

Wellerson Miranda Pereira

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Ciências Sociais – habilitação em Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, como requisito à conclusão da disciplina “Prática de Pesquisa 2” e obtenção do título de bacharel em Sociologia.

Brasília, 28 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

“Mas as famílias querem...”:

Estudo das representações sociais sobre a militarização da educação no Distrito Federal: o caso do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural

Wellerson Miranda Pereira

Orientador: Prof. Dr. Arthur Trindade Maranhão Costa (SOL/UnB)

Banca:

Prof. Dr. Arthur Trindade Maranhão
Costa (SOL/UnB) - Presidente

Profª. Dra. Haydée Glória Cruz Caruso
(SOL/UnB)

Agradecimentos

Aos contribuintes brasileiros, principalmente os mais pobres, que com seu sangue, suor e poucos recursos contribuem para o financiamento do ensino universitário no Brasil, um ensino que ainda resiste às ávidas garras do capital privado.

Às colegas Sabrina Costa da Silva e Georgia Martins de Souza, pela colaboração na realização das entrevistas, e à professora Caroline Zamboni de Souza, pela colaboração na organização das ideias de que se originou a pesquisa.

Ao professor Arthur Trindade Maranhão Costa, pela parceria e orientação no projeto e na execução da pesquisa.

À comunidade da Cidade Estrutural e aos colegas e amigos do Coletivo da Cidade, por me ensinarem ao longo dos últimos anos um ensino que não se aprende na universidade, um ensino baseado na experiência humana do afeto, da resistência e da luta.

Às mães das crianças e adolescentes da Cidade Estrutural, por me ensinarem o quanto vale a pena lutar pela vida e pela sobrevivência.

Às crianças e adolescentes da Cidade Estrutural; que elas sejam tudo o que quiserem ser.

Ao Lindiva,
cujos sonhos se interromperam precocemente,
pela mais brutal violência.
(20.5.2002 – 21.6.2019 †)

Resumo

A militarização da educação é um tema candente no País e tornou-se realidade no Distrito Federal, a partir de 2019, com o Projeto “Escolas de Gestão Compartilhada”. Para acomodá-la, frequentemente se usa o incômodo argumento “mas as famílias querem...”, cujo sentido adversativo ou concessivo parece trair-lhe a verossimilhança. Fazia-se necessário ouvir as comunidades escolares que, inesperadamente, viram-se confrontadas com o fenômeno da militarização. Realizar esta missão importaria buscar reunir teoria e prática em torno da investigação social sobre um campo que se encontra aberto à análise sociológica: as representações sociais dos atores envolvidos no processo de militarização da educação. A tarefa é imensa e impõe certas escolhas. Neste singelo trabalho, escolheu-se pesquisar a comunidade escolar do Centro Educacional nº 1, da Cidade Estrutural, a fim de compreender as ideias, expectativas, simbologias, concepções e razões que levaram, uns a se empenhar ou concordar, outros a rejeitar e, mesmo, se arrepender, pelas alterações na política educacional promovidas pela militarização da educação. Os resultados da pesquisa confirmam suas hipóteses e apontam para a importância de aprofundar o estudo de um fenômeno fortemente lastreado sobre o binômio *segurança x medo* e que veio desafiar o entendimento sobre os limites de um outro binômio: *autoridade x autoritarismo*.

Palavras chave: militarização da educação; escolas cívico-militares; escolas de gestão compartilhada; representações sociais; violência estudantil; medo do crime; Cidade Estrutural; CED 1 da Cidade Estrutural.

Abstract

The militarization of education is a burning issue in Brazil and it became reality in Distrito Federal, in 2019, with the “Shared Management Schools Project”. To persuade of its merits, the disturbing argument “but families want it...” is usually advanced, with an oppositive or concessive meaning that betrays its verisimilitude. It was necessary to listen to the school communities that unexpectedly found themselves confronted with the phenomenon of militarization. Accomplishing this mission would mean seeking to bring together theory and practice around social investigation on a field that is open to sociological analysis: the social representations of the actors involved in the process of militarization of education. The task is immense and requires certain choices. In this work, the school community of Centro Educacional n. 1, in Cidade Estrutural, was chosen, in order to understand the ideas, expectations, symbologies, concepts and reasons that led some to commit, to agree and, as for others, to reject and even regret the changes in educational policy promoted by the militarization of education. The research results confirm its hypotheses and point out the need to deepen the study of a phenomenon that is strongly driven by the binomial *security x fear* and that has come to challenge the understanding of the limits of another binomial: *authority x authoritarianism*.

Keywords: Militarization of education; civic-military schools; shared management schools; social representations; student violence; fear of crime; Cidade Estrutural.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – O contexto territorial, social, econômico e cultural em que se insere o CED 1 da Cidade Estrutural	15
CAPÍTULO II - Funcionamento Institucional do Projeto	27
Seção I - A estrutura jurídico-institucional das escolas militarizadas no DF	33
Seção I - A estrutura jurídico-institucional das escolas militarizadas no DF	33
Seção I - A estrutura jurídico-institucional das escolas militarizadas no DF	33
Seção II - As regras de conduta disciplinar nos CCMDF.....	42
CAPÍTULO III – Representações sociais e militarização da educação: Teoria e hipóteses de pesquisa.....	58
Seção I – As representações sociais na sociologia: conceito e utilidades	58
Seção II - Representações sociais sobre a violência e o medo	62
Seção III – Representações sociais sobre a militarização da educação	72
CAPÍTULO IV - A Militarização do CED 1 da Cidade Estrutural, na Visão dos seus Atores	85
Seção I - Aspectos Metodológicos, Técnicos e Etnográficos	85
Seção II - Representações sobre o funcionamento institucional da nova.....	88
Seção III - Representações gerais sobre a militarização da educação no CED 1 da Cidade Estrutural	98
1 - Secretário de Educação	98
2 - Gestão pedagógica	100
3 - Gestão disciplinar	111
5. Mães e responsáveis	117
6. Estudantes do CED 1	123
a) A estudante adolescente	124
b) O grupo de meninos	125
7. Xerife.....	128
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXO I	145
ANEXO II.....	146
ANEXO II.....	146
ANEXO III	147
ANEXO IV	148
ANEXO V	149
ANEXO VI.....	150
ANEXO VI.....	150
ANEXO VII.....	151
ANEXO VIII.....	152
ANEXO IX.....	153
ANEXO X	154

INTRODUÇÃO

“[...] é preciso levar em conta a pobre e triste condição do homem. [...] Quase tudo o que eles faziam era por medo. Eu conheço isso, porque convivi com homens: começam com medo, coitados, e terminam por fazer o que não presta, quase sem querer. É medo”.

(Suassuna, Ariano. O auto da Compadecida)

A militarização está na moda! Ela está na ordem do dia, invade os espaços e arenas políticas, institucionais, governamentais, orçamentárias, culturais e midiáticas... No momento atual, segundo diversas reportagens jornalísticas, vive-se uma invasão do militarismo nas instâncias decisórias do Poder Público como nunca antes se vivera na história do País. O número de jovens que desejam ingressar nas Forças Armadas nunca foi tão elevado. Trata-se, todavia, de um fenômeno distinto da militarização ocorrida nos períodos ditatoriais da história do País. A que vivemos, atualmente, faz-se sem alarde, sem tanques nas ruas, de forma mais sutil e pouco transparente, malgrado as insistentes e cotidianas denúncias da mídia. Enfim, estudos acadêmicos a esse respeito ainda não de desenvolver-se durante razoável tempo de nosso futuro.

Curiosamente, a insubordinação também está na moda! O próprio Chefe do Poder Executivo - a reboque do qual boa parte desse movimento tem-se arrastado – construiu sua carreira política pela insubordinação (Carvalho, 2019). No momento mesmo em que essas linhas são escritas, lê-se que diferentes militares das mais altas patentes no País manifestam-se contrários a atos de clara insubordinação cometidos por um General das Forças Armadas, até há pouco investido na importante missão de zelar pela Saúde nacional¹. Ora, na contramão desta última tendência, pretende-se inculcar nas crianças e adolescentes do País o sentido do militarismo, da hierarquia e do binômio: autoridade-obediência.

1 “Para Ferolla, que considerou o episódio ‘vergonhoso’, quanto mais alta a hierarquia do oficial, mais responsabilidade ele tem e mais grave é a indisciplina”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/05/4927230-ex-presidente-do-stm-defende-punicao-de-pazuello-por-ida-a-ato-politico.html> (último acesso em 16.5.2021).

O tema desta dissertação é a militarização das escolas públicas, iniciada pelo governo do Distrito Federal, em 2019. Decidiu-se, então, implantar o que se chamou de “gestão compartilhada”, entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública – no caso desta, por intermédio da Polícia Militar do DF. Tratava-se de um projeto “piloto”, a implementar-se, inicialmente, em quatro escolas de diferentes regiões administrativas. Numa delas, na Cidade Estrutural, o Centro Educacional nº 1 foi escolhido e passou a chamar-se “Colégio da Polícia Militar”, posteriormente rebatizado como “Colégio Cívico-Militar” da Cidade Estrutural. Por que o CED 1 foi escolhido? Por quais critérios? Por que os membros desta comunidade escolar escolheram votar por sua aprovação? O que desejam com a militarização da escola? Estas foram algumas das perguntas que incitaram a realizar a pesquisa.

A iniciativa de militarizar escolas públicas não é nova no País, há escolas geridas por polícias militares já há algum tempo em diferentes cidades de vários estados brasileiros. No início do Projeto no DF, em 2019, havia cerca de 120 escolas militarizadas distribuídas em 17 estados da federação, quase metade das quais apenas no estado vizinho, em Goiás, com modelos semelhantes ao implantado no DF². Elas ganharam forte impulso, porém, na atual gestão do Governo Federal, por estímulo pessoal e ostensivo do presidente da República. Somente com as “escolas cívico-militares” financiadas pelo Ministério da Educação (MEC), objetiva-se adicionar mais 216 escolas até 2023³. A diferença entres os modelos estaduais e federal, basicamente, é que o Programa do MEC pressupõe a inserção de militares das Forças Armadas nas escolas; e estas recebem, de início, um aporte de um milhão de reais para readequação de pessoal e de infraestrutura.

Segundo os representantes do governo do Distrito Federal, a militarização da educação foi um desejo das próprias famílias. “Mas elas querem...”, ouvia-se de servidores da Secretaria de Educação, no início da atual gestão. A conjunção no início da oração, entre um sentido concessivo e adversativo, dava-lhe um sentido de contrariedade. Na verdade, a implantação do Projeto, pelo menos na conjuntura política em que ocorreu, constituiu antes uma moeda de troca nas barganhas políticas entre os governos federal e local, tendo bastado a este adotar as normas burocráticas necessárias para fundamentar a implementação da nova proposta. A parte conhecida do problema, portanto, são as razões formalmente apresentadas pelo governo: “enfrentamento da violência no

²[https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-](https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-brasil.htm#:~:text=Atualmente%20existem%20120%20escolas%20militarizadas,j%C3%A1%20s%C3%A3o%20mais%20de%2070)

[brasil.htm#:~:text=Atualmente%20existem%20120%20escolas%20militarizadas,j%C3%A1%20s%C3%A3o%20mais%20de%2070](https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-brasil.htm#:~:text=Atualmente%20existem%20120%20escolas%20militarizadas,j%C3%A1%20s%C3%A3o%20mais%20de%2070) (último acesso em 16.5.2021).

³ <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> (último acesso em 16.5.2021).

ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania” (art. 1º, Portaria Conjunta SEES/SSP/DF nº 1, de 31.1.2019).

A parte desconhecida, por outro lado, pelo menos em parte, são as características inerentes às comunidades escolares em que a militarização implantou-se e, sobretudo, as opiniões dos atores diretamente envolvidos na execução da nova política pública. Das condições socioeconômicas objetivas nos territórios escolhidos, duas ganham relevo, pois relacionam-se mais de perto com o tema proposto: a educação e a segurança. Segundo o governo do DF, os critérios de escolha das escolas que integraram o projeto piloto foram “vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica” (art. 1º, §1º, Portaria Conjunta nº 1, de 31.1.2019).

Certos fatores de risco aumentam sobremaneira a probabilidade de envolvimento de populações vulneráveis, principalmente crianças e jovens, em atos ilícitos ou situações de violência e maus tratos, como o envolvimento dos pais e irmãos em atos ilícitos, as más condições de vida, a proximidade com o lixão, os altos índices de desemprego, a disponibilidade de drogas e armas, os índices elevados de criminalidade e violência locais, enfim, o fracasso, o abandono e a evasão escolar (SNSP/MJ: 2010). A um Estado *provedor* incumbe por dever constitucional, ao lado da família e da sociedade, garantir prioritariamente os direitos de crianças e adolescentes, (art. 227, Const. Federal/1988), dentre os quais a educação. Com frequência, porém, o Estado intervém em comunidades socialmente vulneráveis sem considerar as condições específicas e as relações que se estabelecem no território.

A alegada indisciplina de parte dos estudantes do CED 1 da Estrutural pode ter causas variadas, relacionadas a aspectos como renda familiar, violência doméstica, maus tratos, abandono, trabalho infantil, formação familiar e moradia, nutrição e segurança alimentar etc., conforme sugere uma pesquisa realizada com famílias da própria Cidade Estrutural (Coletivo da Cidade, 2020). Geralmente, a questão envolve aspectos mais complexos do que a mera rebeldia ou indolência de crianças e adolescentes “malcriados” ou “preguiçosos” no processo de ensino e aprendizagem (Veríssimo, 2016; Bock, 2004). Decerto, é igualmente dever do Estado garantir a segurança, não apenas dos próprios estudantes, como dos demais membros da comunidade escolar, pois a ausência de todo controle pode ser igualmente fonte de violações. Entre esse dois polos, a decisão de inserir a polícia militar dentro da escola une num mesmo debate, às questões relativas à educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, as da autonomia e participação popular da comunidade local.

Recorte espaço-temporal - A Cidade Estrutural, onde se localiza o Centro Educacional nº 1, ergueu-se no entorno do lixão de Brasília. Sua população vive em condições de forte vulnerabilidade social, sob baixos índices de renda, escolaridade e desenvolvimento humano. A população é relativamente jovem e a proporção de crianças e adolescentes é uma das mais altas do DF. Todavia, não há nenhuma creche pública nem vagas suficientes para os estudantes nas escolas da região. Enfim, a violência também assola os moradores e os índices de criminalidade são elevados. Entre os adolescentes e jovens relatam-se frequentes conflitos com a polícia e não são raros os casos de crianças e adolescentes frequentadores do novo “Colégio Cívico-Militar” que se envolvem em “conflitos com a lei” - inclusive, por causa da implantação do Projeto, como se verá.

Motivações pessoais - A inquietação sobre o tema veio-me tão logo noticiou-se na mídia que algumas comunidades escolares escolheriam por meio de votações se aceitariam ou não a militarização de suas escolas. No caso do CED 1 da Estrutural, a primeira notícia foi de rejeição por parte da comunidade. Nova votação realizou-se, contudo, da qual teria havido resultado oposto, com a anuência da comunidade ao projeto de militarização. Essa mudança de posição aguçou minha curiosidade, pois, desde 2014, atuo como voluntário em diferentes entidades e organizações da sociedade civil na região, que atendem crianças e adolescentes frequentadores daquela escola. Quase todas pertencem a famílias que, segundo o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, encontram-se em situação de grave vulnerabilidade social.

A atuação das referidas entidades, além do oferecimento de cuidados básicos em higiene e alimentação, baseia-se sobretudo em atividades educativas, que estimulam a criatividade, o desenvolvimento de personalidade, protagonismo e sentimento de pertencimento, conscientização sobre direitos, participação política e popular e exercício da cidadania. As perspectivas de atuação variam entre as diferentes entidades, mas há uma percepção comum de que atuam preenchendo um vácuo deixado pelo Estado, seja em complementaridade, seja como alternativa a ações e políticas públicas que incumbiriam àquele, para a melhoria da qualidade de vida das crianças atendidas. Ademais, em seu dia a dia as entidades tomam conhecimento diretamente de problemas e dificuldades familiares, como abandono, abusos, maus tratos, violência doméstica, doenças, problemas escolares e, quanto aos adolescentes, “conflitos com a lei”. Participam, assim, intensamente da vida cotidiana de muitas das crianças e adolescentes, bem como suas famílias.

Passei, assim, a tomar conhecimento de relatos, por parte das crianças e de seus

familiares, de dificuldades para adequar-se às novas exigências da militarização do CED 1. Isso despertou-me o interesse por melhor compreender aquelas dificuldades e, mais amplamente, conhecer a visão dos vários atores diretamente envolvidos na execução do projeto piloto na escola. Como já frequento o território há alguns anos, estabeleci uma rede de contatos que facilitaram minha inserção na comunidade escolar, junto aos atores com os quais foi necessário interagir para executar a pesquisa: crianças e adolescentes, seus familiares, professores, funcionários, coordenadores e diretores da escola, policiais militares, agentes de segurança e membros do entorno da comunidade escolar.

É possível, enfim, que o envolvimento de jovens em atividades infracionais apresente índices elevados na Cidade Estrutural, região administrativa em que a proporção de jovens na população é das mais elevadas do Distrito Federal. Em todo caso, são frequentes os relatos por parte de adolescentes e jovens sobre conflitos com forças policiais, casos de abusos, excesso de poder e violência policial (baculejos, condução coercitiva etc.). A violência, sabe-se, é um fenômeno multicausal e sua coibição costuma pressupor medidas tanto repressivas quanto preventivas, de forma a atuar diretamente na superação de suas causas. Tratando-se, portanto, de um projeto cujo público alvo são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a inserção da polícia militar no ambiente escolar - sob o pretexto de garantir a disciplina e a ordem - a depender das medidas e ações especificamente escolhidas e executadas naquele, funcionarão apenas como “criminalização da pobreza”.

Elaboração e execução do trabalho – As ações de execução do planejamento da pesquisa realizaram-se durante um período que se estendeu durante cerca de um ano e meio. A ocasião de redigir um projeto de pesquisa e de realizar entrevistas com membros da comunidade escolar surgiram, inicialmente, no segundo semestre de 2019, dentre as atividades realizadas no âmbito da disciplina “Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem”, oferecida pelo Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Um pré-projeto de pesquisa preparou-se, antes das idas a campo, de forma colaborativa com mais duas colegas de curso, Sabrina Costa da Silva e Georgia Martins de Souza, sob orientação da professora da disciplina, Caroline Zamboni de Souza. A maioria das entrevistas então realizadas, e que embasaram a execução desta pesquisa, ocorreram entre setembro e novembro de 2019. Três delas realizaram-se por uma colega daquela disciplina, das quais obtive e analisei os relatos. Duas entrevistas ocorreram, enfim, contemporaneamente à redação da monografia, totalizando vinte entrevistas. Entrementes, em 2020 o projeto que deu ensejo à realização da pesquisa aprovou-se no âmbito da disciplina “Prática de Pesquisa 1”, do

Departamento de Sociologia da UnB e, finalmente, em 2021 passou-se à etapa de sistematização teórica e prática das análises realizadas, com sua redação final.

A pandemia: “COVID-19” - Antes de descrever a organização do desenvolvimento desta dissertação, é importante destacar que ela se concluiu no momento em que o País enfrenta a grave pandemia de COVID-19. A mobilidade e a interação presencial encontraram-se, portanto, em larga medida afetadas. Noventa por cento das entrevistas puderam realizar-se presencialmente porque ocorreram ainda em 2019, antes do início da pandemia no País. As duas últimas realizaram-se por meio de ligação telefônica aos entrevistados. Teria, talvez, convindo à pesquisa realizar um número mais significativo de entrevistas. Diante da impossibilidade prática de fazê-lo, buscou-se privilegiar uma análise mais qualitativa das conversas, de forma a explorar mais profundamente, pela pesquisa etnográfica e a observação participante, o imaginário e as representações sociais dos atores envolvidos na militarização do CED 1 da Estrutural.

Organização - O desenvolvimento da dissertação compõe-se de quatro capítulos. O primeiro retrata o cenário em que ocorreram os fenômenos estudados, com informações objetivas sobre a formação socioespacial do território da Cidade Estrutural. Apresentam-se aspectos de natureza demográfica, socioeconômica e cultural, entre outros, do ambiente em que vivem ou interagem os diversos personagens envolvidos no Projeto de compartilhamento da gestão escolar do CED 1. Esta apresentação é importante, porque fornece os elementos de informação sobre as estruturas, as condições materiais e as dinâmicas de interação entre os sujeitos no território, os quais determinam, em larga medida, a formação das representações sociais que nele circulam.

O segundo capítulo descreve a estrutura jurídico-administrativa e as bases conceituais e normativas do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, tal qual disciplinadas nas diversas Portarias, Regimentos e Regulamentos que o instituíram e regulamentaram. Por um lado, nelas se preveem as bases da divisão entre uma gestão essencialmente pedagógica e uma gestão estritamente disciplinar, amplamente alardeada - sobretudo, pelos atores públicos (autoridades e servidores), mas, também, por veículos jornalísticos e midiáticos. Por outro lado, os novos “tipos” disciplinares, condutas doravante consideradas infratoras e suscetíveis de punições, às vezes, severas, descrevem-se naqueles regulamentos. Enfim, apresenta-se o funcionamento rotineiro, a prática cotidiana de ações, relações e interações em que, no dia a dia do CED 1 da Estrutural, refletem-se aquelas previsões normativas.

O terceiro capítulo apresenta as bases conceituais sobre a “Teoria das Representações Sociais” (TRS), na qual o desenvolvimento da pesquisa apoiou-se. Coube demonstrar em que

medida o fenômeno estudado constitui um problema sociológico. Sem dúvida, elementos de outros ramos das ciências sociais, como a história, a psicologia e a antropologia, foram fundamentais para a compreensão dos eventos e relações estudados. Nascida, porém, de uma profícua interação entre a sociologia - sobretudo com Durkheim - e a psicologia - pela iniciativa fundante de Serge Moscovici, a TRS surge como ciência psicossocial com forte capacidade explicativa dos fenômenos que se buscou estudar. Pareceu logo evidente a oportunidade de nela basear a formulação das questões e levantar as hipóteses sobre os pressupostos materiais, culturais e psicossociais da militarização do CED 1. Assim, a principal hipótese da pesquisa é que no contexto material e cultural da Cidade Estrutural, a insegurança e o medo, que se manifestam sob diferentes aspectos da vida cotidiana no território, bem como as expectativas de melhoria da qualidade de vida associadas à educação formaram um arcabouço - um “bloco de sentidos”, para a TRS - mais propenso à recepção de ideologias e políticas públicas mais amplas, para forjar a relativa aceitação de um certo “casamento de circunstância”, do qual resultou a efetiva instalação da polícia militar na gestão da escola.

O quarto e último capítulo apresenta o objeto privilegiado da pesquisa, o olhar sociológico sobre o seu substrato fundamental: as opiniões, angústias, interesses, expectativas e esperanças, enfim, as visões de mundo manifestadas pelos diversos atores, públicos e privados, que se envolveram na execução e dão vida prática ao Projeto na Cidade Estrutural. Pôde-se, então, compreender melhor como se recepcionam e se processam, mental e emocionalmente, os discursos oficiais e midiáticos, pelo olhar dos professores(as), policiais, funcionários, mães, responsáveis, além dos próprios estudantes, que são os principais destinatários das ações executadas em nome da militarização da educação. Uma importante descoberta durante a pesquisa conduziu à análise, ao final, de uma instituição que pareceu particularmente perigosa no contexto da militarização da educação: a formação de “crianças-xerife” nas escolas militarizadas do Distrito Federal.

Depois dessas análises, pôde-se, enfim, verificar a pertinência e a confirmação, pelo menos em parte, das hipóteses levantadas na pesquisa e conclui-se convidando o leitor ao debate de uma importante questão, com amplos reflexos sociais: até onde vai a militarização da educação no Distrito Federal? Espera-se, portanto, que esta singela contribuição possa trazer ao leitor elementos básicos de reflexão e colaborar para um debate atual e aberto, sobre questões importantes para o futuro da coesão social e das relações de solidariedade entre concidadãos, no DF e no País.

CAPÍTULO I – O contexto territorial, social, econômico e cultural em que se insere o CED 1 da Cidade Estrutural

Nas ciências políticas e sociais discute-se a predominância das influências recíprocas entre a estrutura e a cultura, ou seja, entre as condições materiais de vida em determinado território, por um lado, e as ideias, símbolos, crenças e valores de seus membros, por outro lado. Apesar das controvérsias sobre o elemento preponderante, parece menos controverso o fato de que existe certa reciprocidade entre o meio ambiente e as representações sociais de determinada comunidade, situada no tempo e no espaço em determinado período da história. Como o foco da presente análise são as representações sociais da comunidade da Cidade Estrutural acerca da militarização do Centro Educacional nº 1, antes de revelá-las faz-se necessário conhecer o contexto territorial, social, econômico e cultural em que os seus membros interagem.

Os dados objetivos revelam que grande parte de sua população vive em condições de forte vulnerabilidade e exclusão social. O contraste entre as características socioeconômicas da Estrutural e do Plano Piloto é gritante, em praticamente todos os aspectos. A comparação entre elas ganha, portanto, um relevo didático. Nesta análise, dois aspectos merecem destaque, a educação e a segurança, para os quais os aspectos gerais de vida no território servirão como introdução.

1 - Aspectos gerais

A Cidade Estrutural é a sede urbana da Região Administrativa (RA) SCIA/Estrutural – XXV e localiza-se na Unidade de Planejamento Territorial (UPT) Central Adjacente nº 2, a menos de doze quilômetros do Palácio do Buriti, sede do Governo do Distrito Federal. Seus primeiros habitantes acompanharam a construção da capital federal desde 1960, ocupando o espaço em torno do “lixão da Estrutural”, em condições de forte vulnerabilidade social, sob baixos índices de renda, escolaridade e desenvolvimento humano⁴. A região somente adquiriu o status de “RA”, dotada de Administração local, em 2004 e vem passando por fortes transformações

⁴ “Em 1989, a invasão do lixão contava com cerca de cem barracos. Havia consenso técnico de que deveriam ser removidos, não somente pelos riscos de contaminação advindos do aterro, como pela proximidade com o gasoduto da Petrobrás que abastece o Setor de Inflamáveis e, também, pelos riscos ambientais ao Parque Nacional de Brasília, limítrofe à área. Mesmo assim, até o final dos anos 1990, sucessivas ações do Poder Legislativo estimulavam a permanência dos ocupantes irregulares, o que criou um impasse no planejamento urbano do setor e acabou fomentando sua ocupação irregular”. (CODEPLAN, 2019a, p. 10)

urbanísticas, como pavimentação, regularização das moradias, acesso às redes de água, energia elétrica e saneamento regulares e a instalação de equipamentos públicos de educação, saúde, assistência social e segurança pública. Muitas foram as lutas pelo direito à moradia, pela própria sobrevivência, da brava gente que lá se instalou e fez da coleta de materiais recicláveis seu meio de vida.

Uma região ainda mantém, todavia, boa parte da população da Estrutural em situação de grave violação dos direitos humanos, com ausência de qualquer dos equipamentos citados, nem de acesso a condições mínimas de sobrevivência e com forte incidência de esgoto a céu aberto. Trata-se da “Chácara Santa Luzia”, uma área de ocupação mais recente (cerca de vinte anos) e mais próxima do antigo lixão - aos olhos das autoridades públicas “um espaço invadido localizado em uma área de proteção ambiental”⁵ - com população estimada em até 16 mil pessoas⁶, distribuídas em 3.793 domicílios (CODEPLAN, 2019a). Diversas promessas de realocação das famílias foram realizadas por diferentes governos, nenhuma delas efetivada. Com o fechamento do lixão em 2017, a maior parte dos habitantes do local perderam a única fonte de renda. Desde o início da gestão do Governo do Distrito Federal em 2019, a Companhia de Água e Abastecimento (CAESB) cortou todos os acessos daquela comunidade à água (anexo X). O fato já vinha sendo denunciado por sindicatos e comissões de defesa dos direitos humanos no DF⁷ e se agravou sobremaneira durante a pandemia de COVID-19, com uma taxa de 78 infectados a cada 100 mil habitantes, a maior do DF em maio de 2020⁸.

Composição demográfica - Segundo os dados disponíveis mais recentes, da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018 (CODEPLAN, 2019), a população da Estrutural estima-se em 35.520 pessoas, pouco mais de 1% da população estimada do Distrito Federal (2.881.854 habitantes em 2018). A composição quantitativa por gênero é equilibrada, com ligeira predominância do sexo masculino (50,7%). Trata-se de uma cidade jovem, em que as

5 A afirmação é do Administrador local em 2016, Evanildo Macedo:

<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-aponta-melhorias-na-estrutural-mas-renda-ainda-e-baixa/> (último acesso em 16.5.2021).

6 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/13/chacara-santa-luzia-no-df-tem-cerca-de-16-mil-moradores.ghtml> (último acesso em 16.5.2021).

7 “Em uma grave violação de um direito humano básico, mais de 26 mil moradores daquela localidade encontram-se sem abastecimento de água pela Caesb, situação agravada por estar o DF no auge do período de seca.”: <http://sindaguadf.org.br/falta-dagua-na-chacara-santa-luzia/> (último acesso em 16.5.2021).

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0490D62F64E681019E128839E001B3E2.proposicoesWebExterno1?codteor=1811435&filename=REQ+148/2019+CDHM (último acesso em 16.5.2021).

8 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/05/18/sem-agua-na-pandemia-moradores-da-chacara-santa-luzia-no-df-relatam-dificuldades.ghtml> (último acesso em 16.5.2021).

peessoas de até 19 anos representam 40,77% da população local, mais que o dobro da mesma faixa no Plano Piloto (18,81%). A idade média na Estrutural em 2018 era de 26,3 anos e o maior grupo etário da população tinha entre 15 e 19 anos (11,5%), ou seja, uma proporção maior que o dobro da parcela dessa faixa etária no Plano Piloto (5,4%)⁹. Enfim, mais da metade dos moradores da Cidade Estrutural (50,4%) nasceram em outros estados da federação - a maioria vindo da Bahia, Maranhão e Piauí - e vieram para o DF para acompanhar parentes ou reunir-se com familiares que aqui estavam.

Mães solteiras - Dos 10.081 domicílios ocupados na Estrutural, as mães que criam os filhos sozinhas representam quase um quinto do total (19,3%), o maior grupo dentre os diversos tipos de arranjo familiar, quase o dobro, novamente, do peso dos mesmos arranjos familiares na população do Plano Piloto (12%), no qual predominam os casais sem filhos (21,3%).

Muito mais negras e negros - Quase 80% da população da Estrutural se autodeclara negra, entre pardos (a maior parte, com 64%) e pretos (14,8%) - apenas 22,1% declaram-se brancos. Ou seja, o percentual de autodeclarados pretos e pardos é o maior dentre as RAs do DF e representa mais que o dobro da proporção de autodeclarados negros no Plano Piloto, cujo bairro do Noroeste, que concentra parte da população mais abastada do DF, teve 0% de autodeclarados pretos¹⁰.

Saúde, água, energia e coleta de lixo - O acesso a condições básicas de sobrevivência é extremamente desigual entre as regiões comparadas. Na Estrutural não há nenhum hospital nem Unidade de Pronto Atendimento - UPA, somente um posto de saúde (UBS). Somente 5,9% dispõem de plano de saúde, número quase 14 vezes inferior à proporção no Plano Piloto (81,5%). Antes do referido corte de água na Chácara Santa Luzia, 13,8% dos habitantes da Estrutural ainda não dispunham de nenhum acesso ao serviço da CAESB e 20,3% diziam captar água da chuva. Também, 37,1% não tinham acesso ao esgotamento sanitário da Companhia e 4,9% conviviam com esgoto a céu aberto. Enfim, 25% da população da Estrutural não tinha acesso a coleta direta de lixo e 32,9% diziam ou descartar em local impróprio ou queimar ou enterrar. No Plano Piloto, todos estes serviços são considerados universalizados (água: 99,8%; esgoto: 99,2% ; coleta de lixo: 98,9%), tanto quanto o de energia elétrica (100%). Já na Estrutural, embora 71,5% dissessem ter acesso ao serviço da Companhia Elétrica de Brasília (CEB), 40,3% diziam usar gambiarras em 2018.

Infraestrutura urbana – Os moradores da Estrutural relatam frequentemente

9 No Plano Piloto, a idade média é de 39,3 anos e o grupo etário de maior incidência é de 35 a 39 anos.

10 Autodeclaração no Plano Piloto: parda: 30,3%; preta: 4,7%; branca: 64%.

conviver, nas proximidades de seus domicílios, com problemas como entulhos, alagamento das ruas em ocasiões de chuvas e ruas esburacadas, poucas ruas arborizadas, parques e jardins nas proximidades, poucas quadras esportivas e ciclovia ou ciclofaixa. A maior fonte de recreação, esporte e sociabilidade era o Ponto de Encontro Comunitário (PEC), para 39,4% dos entrevistados¹¹. Suas casas, ademais, são mais precárias, com até 18,3% das construções feitas de madeirite e material reaproveitado. Esses problemas são sensivelmente menos expressivos para a população do Plano Piloto, que goza de ruas arborizadas próximas aos domicílios em 93,7% dos casos, parques e jardins em 86,6%, quadras esportivas em 80%, ciclovia ou ciclofaixa em 75,5% e PEC em 70% dos casos¹². Um último dado, mas bastante importante para a sensação de segurança, é a existência de iluminação pública na rua principal de acesso ao domicílio. Para mais de um terço dos moradores da Estrutural esse serviço era inexistente em 2018 (36,4%), enquanto apenas 4,9% padeciam desta falta no Plano Piloto.

Trabalho, transporte e renda – Talvez ainda sejam pertinentes, no momento atual, os dados de 2018 relativos aos meios de transporte e de deslocamento ao trabalho, pela população da Cidade Estrutural. Nos veículos de comunicação, apesar dos graves riscos associados às aglomerações urbanas em época de COVID-19, imagens de ônibus e estações rodoviárias lotados preenchem os noticiários cotidianos. Os dados sobre trabalho e renda, por sua vez, parecerão menos pertinentes, para fins de elaboração de políticas públicas. Os efeitos devastadores da pandemia sobre a economia e o acesso a bens sociais em todo o mundo refletem-se de forma muito mais agravada sobre as populações mais pobres¹³. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

11 “A rua de acesso principal ao domicílio era asfaltada em 55,7% das unidades, 53,3% afirmaram ter calçada, das quais 50,6% tinham meio fio, sendo avaliadas como “boa”, segundo 37,2% dos respondentes. Para 63,6% dos entrevistados havia iluminação na rua principal de acesso ao domicílio, enquanto 36,8% responderam que havia rede de água pluvial. Sobre as proximidades dos domicílios, 46,4% responderam que havia entulhos, 61,4% informaram que as ruas ficavam alagadas em ocasiões de chuva, 55,7% disseram que sua rua ou ruas próximas eram esburacadas e 18,2% informaram que tais ruas eram arborizadas. [...] Segundo 22,3% dos respondentes existiam parques e jardins nas proximidades, para 37,4% existiam quadras esportivas, para 18,2% havia ciclovia ou ciclofaixa” (CODEPLAN, 2019a, p. 39).

12 “A rua de acesso principal ao domicílio era asfaltada em 98,1% das unidades, 95,6% afirmaram ter calçada, das quais 93,3% tinham meio fio, sendo avaliadas como “boa”, segundo 36,4% dos respondentes. Para 95,1% dos entrevistados havia iluminação na rua principal de acesso ao domicílio, enquanto 89% responderam que havia rede de água pluvial. Sobre as proximidades dos domicílios, 10,8% responderam que havia entulhos, 16,4% informaram que as ruas ficavam alagadas em ocasiões de chuva, 15,2% disseram que sua rua ou ruas próximas eram esburacadas e 93,7% informaram que tais ruas eram arborizadas. [...] Segundo 86,6% dos respondentes existiam parques e jardins nas proximidades, para 80% existiam quadras esportivas, para 75,5% havia ciclovia ou ciclofaixa e para 70% existia PEC – Ponto de Encontro Comunitário” (CODEPLAN, 2019b, p. 70).

13 Ademais, mudaram-se durante a pandemia as metodologias de alimentação do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), de forma que nem os especialistas conseguem decifrar a situação real no País: “Pnad e Caged: No auge do desemprego, Brasil enfrenta falhas nas estatísticas do mercado de trabalho que confundem e desorientam. [...] O saldo positivo de 400 mil vagas com carteira assinada em fevereiro deste ano, mês com menor número de dias, feriado de Carnaval, queda na produção industrial e em que a pandemia já dava sinais de piora,

(PNAD contínua) mostra que entre março de 2020 e março de 2021, período que coincide com o surgimento da pandemia no Brasil, a taxa de desocupação no País aumentou de 12,2% para 14,7% e atingiu cerca de 14,4 milhões de pessoas, mantendo-se a série histórica de aumento quase contínuo desde dezembro de 2013. No Distrito Federal, os últimos dados disponíveis sobre taxa de ocupação na plataforma digital do IBGE são do 1º trimestre de 2020 e mostram o valor total de 13,6%, seguindo relativa constância nos últimos dez anos. Apesar disso, são mais afetadas as mulheres (17%) e os jovens entre 18 e 24 anos (29,3%).

A renda média dos trabalhadores brasileiros, por sua vez, que atingiu em agosto de 2020 o maior pico dos últimos dez anos (R\$ 2.677,00) - graças ao Benefício Emergencial de Manutenção do Emprego e Renda - BEm (conhecido por “auxílio-emergencial”) - caiu bruscamente, meio ano depois, quase ao mesmo patamar de março de 2020 (R\$ 2.544,00). No DF, a renda média dos trabalhadores no 1º trimestre de 2020 era de R\$ 3.901,00 - embora a das mulheres fosse quase 20% inferior à dos homens¹⁴.

Apesar da dificuldade de aferição mais atualizada, continuando a metodologia de comparação entre Regiões Administrativas do Distrito Federal, vale acessar os dados da PDAD 2018. Assim, naquele ano a taxa de participação¹⁵ da população na Cidade Estrutural era de 58,7%, mas quase metade (49,3%) da população em idade ativa (14 anos ou mais) estava desocupada, pelo menos, nos 30 dias anteriores à pesquisa. No Plano Piloto, os dados eram de 61,3% e 41,5%, respectivamente. Ainda mais contrastantes são os dados relativos aos jovens entre 18 e 29 anos que nem estudavam nem trabalhavam. A proporção dos ditos “nem-nem” nessa faixa etária é quase 50% maior na Estrutural (36,1%) do que no Plano Piloto (24,8%). Dos que tinham trabalho, na Estrutural a maioria estava empregada no setor de serviços, a maioria em serviços gerais (somente 47% com carteira assinada) mas 30,2% trabalhavam como autônomos ou por conta própria, o que revela formas de ocupação mais precarizadas e sem coberturas securitárias. No Plano Piloto, embora a maioria também se declarasse empregada no setor de serviços (90%), trata-se de serviços com maior qualificação e remuneração (52,8% com registro em CTPS) e somente 13,1% trabalhavam como autônomos ou por conta própria. Para chegar ao trabalho, 66,7% dos trabalhadores da Estrutural tinham que deslocar-se para outras RAs, a maioria de ônibus (51,9%), enquanto somente 13% se deslocavam do Plano Piloto e 16,1% usavam ônibus.

acendeu um sinal de alerta para os analistas, de que o Caged está bastante descolado do desempenho da atividade econômica.” (disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56727170> – último acesso em 16.5.2021).

14 Dados disponíveis em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=30786&t=series-historicas> (último acesso em 16.5.2021).

15 Taxa de participação = População Economicamente Ativa (PEA) / População em idade ativa (PIA).

A renda, enfim, é o indicador que revela, provavelmente, as discrepâncias mais significativas entre as RAs em questão. Em 2018, a renda domiciliar média na Cidade Estrutural era de R\$ 1.730,40, mais de oito vezes menor que no Plano Piloto (R\$ 15.021,20). Muito mais gritante, todavia, era a discrepância entre os valores da renda per capita: de apenas R\$ 573,34 (a mais baixa do Distrito Federal e equivalente a 60% do salário mínimo à época) na Estrutural, ela era quase doze vezes menor que no Plano Piloto (R\$ 6.749,79). Ao tratar de médias, esses números ocultam, todavia, as proporções das famílias de cada território que sobrevivem com apenas um salário mínimo por mês. Assim, divididas em cinco faixas de renda por número de salários mínimos, percebe-se que a proporção de famílias que dispõe de apenas 1 salário mínimo por mês para sobreviver é mais de 10 vezes maior na Estrutural do que no Plano Piloto, conforme se percebe na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Distribuição do rendimento domiciliar por faixas de salário mínimo

Faixas de renda / salários mínimos	1 - Cidade Estrutural (%)	2 - Plano Piloto (%)	1/2
V - Mais de 10 salários mínimos	-	46,4	-
IV - Mais de 5 a 10 salários mínimos	4,2	25,4	0,17
III - Mais de 2 a 5 salários mínimos	30,7	11,8	2,6
II - Mais de 1 a 2 salários mínimos	32,3	3,4	9,5
I - Até 1 salário mínimo	32,8	3,1	10,58

Fonte: PDAD 2018 - SCIA/Estrutural; PDAD 2018 - Plano Piloto (CODEPLAN, 2019)¹⁶.

Acesso a bens duráveis, ao lazer e à cultura - Conforme a PDAD 2018, na Cidade Estrutural, “em 13,7% dos domicílios havia serviço de TV por assinatura, enquanto 12% assinavam outros serviços *online*, como filmes, músicas, notícias, cursos, esportes etc.” O Plano Piloto aparece muito mais bem guarnecido e com maior acesso a canais de informação: 74,2% dos domicílios tinha TV por assinatura, 15,3% assinavam jornais (impressos ou *online*), 13,2% assinavam revistas (impressas ou *online*) e 61,4% assinavam outros serviços *online*, de lazer, esporte etc.

Sobre a posse de bens de consumo duráveis, na Estrutural:

“Observou-se que 98,4% dos domicílios tinham, pelo menos, um fogão, 56,7% tinham geladeira de uma porta, 40,9% tinham geladeira de duas portas, 5,9% tinham freezer, 58,6%

¹⁶ A grandeza da discrepância é similar, quando comparadas as distribuições da renda bruta do trabalho principal na faixa de até 1 salário mínimo mensal (CODEPLAN, 2019).

tinham máquina de lavar roupas , 6,1% tinham máquina de lavar e secar roupas, 44,5% tinham televisores tubo, 59,5% tinham televisores tela fina/plana [...] 14,2% tinham microcomputadores de mesa, 16,6% tinham notebook/laptop, 3,6% tinham *tablet*, [...] 46,4% tinham micro-ondas, 20,6% tinham telefone celular pós-pago, 81,1% tinham telefone celular pré-pago, 16,3% tinham telefone fixo”. (CODEPLAN, 2019a, p. 41-42).

Chamam a atenção os dados sobre a posse de computadores, *notebooks*, *tablets* e telefones celulares, uma vez que têm sido instrumentos essenciais para a realização dos estudos à distância, durante a pandemia de COVID-19. Aliás, outro serviço essencial para esse fim é o acesso a internet. Em 2018, “64,3% declararam se conectar por meio próprio pelas redes 3G ou 4G, com 8,5% fazendo por meio de outra pessoa; 37,6% informaram ter acesso por meio de banda larga própria, com 2,7% fazendo por meio de outra pessoa” (CODEPLAN, 2019a, p. 43).

Novamente, o Plano Piloto aparece mais bem provido de bens de consumo duráveis, com destaque, justamente, para os eletrônicos de comunicação: “46,9% tinham microcomputadores de mesa, 79,6% tinham *notebook*, 43,1% tinham *tablet*, [...] 69,4% tinham telefone celular pós-pago, 42,6% tinham telefone celular pré-pago, 68,3% tinham telefone fixo” (CODEPLAN, 2019b, p. 73-76). O acesso à internet é, igualmente, muito mais amplo, especialmente aos serviços de banda larga: “71,2% declararam se conectar por meio próprio pelas redes 3G ou 4G, com 17,8% fazendo por meio de outra pessoa; 80,4% informaram ter acesso por meio de banda larga própria, com 3,9% por meio de outra pessoa” (idem, p. 79).

Enfim, o acesso dos moradores da Cidade Estrutural à cultura também é extremamente limitado. A PDAD 2015 revelou que, em 2013, mais de 97% da população nunca tinha frequentado bibliotecas, museus e teatros, 89% nunca haviam assistido a uma sessão de cinema e cerca de 82% não lia sequer um livro ao ano. Quanto a atrativos turísticos, além de a cidade não possuir nenhum, apesar da proximidade geográfica com o Plano Piloto, mais de 21% da população desconhecia qualquer ponto turístico no Distrito Federal. O Instituto Federal de Brasília (IFB - campus Estrutural) promoveu a iniciativa de abrir ao público externo sua biblioteca e realiza visitas técnicas de acesso à cultura, como concertos e exposições, o que representa uma oportunidade de minimizar esse déficit cultural.

Escolaridade - Os níveis de escolaridade constituem um ponto sensível para a pesquisa sobre a militarização da educação na Cidade Estrutural, uma vez que permitem verificar tanto a medida em que mães, pais e responsáveis qualificam-se para acompanhar e apoiar o desenvolvimento escolar dos filhos, quanto a adequação entre a frequência escolar dos estudantes e o nível de escolaridade esperado.

Quanto ao primeiro aspecto, entre os moradores da Estrutural com 25 anos de idade ou mais, quase 39% não havia completado nem o ensino fundamental, proporção mais de 13 vezes maior do que a sua incidência na população do Plano Piloto (2,9%). Somados aos que concluíram, pelo menos, o ensino fundamental, representam menos da metade da população da Estrutural (48,5%), contra apenas 4% no Plano Piloto. Ainda mais abissal é a diferença de proporções entre as pessoas com ensino superior completo: quase dezessete vezes maior no Plano Piloto (75,9%) do que na Cidade Estrutural (4,5%). Isso se reflete claramente em prejuízo da população desta, decerto quanto à possibilidade de ter acesso a empregos mais qualificados e mais bem remunerados, mas, igualmente, quanto ao acompanhamento dos filhos na escola.

Observa-se, ademais, que muitas e muitos jovens são mães e pais precocemente na Estrutural, o que dificulta a conclusão dos estudos e força ao abandono ou à busca por emprego. A ausência de escolaridade, sobretudo em contextos sociais vulneráveis, também influencia a taxa de fecundidade. Analisando dados da PDAD 2015 sobre o Distrito Federal, Márcio Mattos explica que:

“ A relação entre fecundidade e escolaridade das mulheres foi demonstrada por Vasconcelos e Gomes (2015). Por um lado, a fecundidade precoce está associada à prevalência de baixa escolaridade em jovens de comunidades pobres. Nos estratos popular e popular agrícola, considerados aqueles com tipos de ocupação mais precários, cerca de 18% das mulheres entre 15 e 19 anos possuem pelo menos o ensino médio completo. Esse número é mais do que o dobro no estrato superior, com 40%. Por outro lado, a fecundidade tardia é sugerida pela relação entre escolaridade em todas as faixas etárias. Enquanto 84% das mulheres de 15 a 49 anos do estrato superior possuem pelo menos o ensino médio completo, esse número é de 34% no estrato popular agrícola. [...] Miranda-Ribeiro e Garcia (2012, p. 14), utilizando dados de 2010, demonstraram que [...] 55,7% dos partos das mulheres com mais de onze anos de estudos era de primeira ordem, ou seja, o primeiro filho. No caso das mulheres com até três anos de estudos, 55,1% dos partos eram de terceira ou quarta ordem (Idem, p. 12)” (Mattos, 2019, p. 107-108)

Em 2018, 24% dos adolescentes da Estrutural entre 15 e 17 anos de idade estavam fora da escola, praticamente o dobro dos adolescentes dessa faixa no Plano Piloto (12,1%), mas mais de 7 vezes mais, se comparados aos do Lago Sul (3,3%), bairro mais abastado do Distrito Federal. A discrepância é grande, também, em relação às crianças fora da escola na faixa entre 4 e 5 anos: 27,8% na Estrutural contra apenas 5,3% no Plano Piloto.

Entre as pessoas que estudam, na faixa entre 4 e 24 anos de idade, 61,1% frequentam alguma escola pública, mas somente 50,6% na própria Estrutural, proporção bem inferior à das que estudam no próprio Plano Piloto (94,3%). Embora a maior parte (64,3%) faça os deslocamentos de ônibus (urbano ou escolar), 28,6% caminham até a escola, contra 17,8% e 14,%

no Plano Piloto, respectivamente.

O que esses dados revelam é que não existem escolas suficientes no território da Cidade Estrutural para atender toda a população. Não há, por exemplo, uma única creche pública, o que resulta em 90,5% das crianças até 3 anos de idade fora da escola e impõe sérias dificuldades para que as mães e pais possam estudar ou trabalhar. Em grande parte dos casos, obriga-os a deixá-las com parentes, vizinhos ou em creches particulares¹⁷. Ademais, mais de um terço da população entre 4 e 24 anos de idade está fora da escola (34,7%) e quase metade dos estudantes é obrigado a deslocar-se para outras regiões a fim de concluir os estudos, perdendo tempo valioso do dia nos trajetos. Até o momento, não há, além do IFB/Estrutural, nenhuma escola que ofereça ensino médio regular diurno na cidade. Para estudar, portanto, a totalidade dos adolescentes que cursam o ensino médio diurno precisam de se deslocar para outras RAs do DF, principalmente para o Guará, Cruzeiro e Plano Piloto. A dificuldade de acesso à escola pode ser um dos fatores para explicar o elevado número daqueles que não estudam e os baixos índices de escolaridade na Cidade Estrutural.

Segurança - A segurança, bem como o seu oposto correlato, o medo, constituem aspectos fundamentais para compreender as dinâmicas de interação no território. Eles explicam, entre outros, os níveis de eficácia coletiva, coesão social e, mais amplamente, alimentam de forma decisiva a formação das representações sociais de determinada comunidade. Por sua vez, o medo e a insegurança são afetados pelo contexto social, pelas condições materiais e pelas características sociodemográficas da comunidade em que incidem. E estes, enfim, determinam em certa medida a incidência de crimes no território (Mattos, 2019, p. 84). Em geral, territórios com maior incidência de vulnerabilidades e exclusão social são mais propensos à incidência da violência. As taxas de mortalidade nesses territórios são sensivelmente mais elevadas do que nos bairros ricos e, em geral, atinge os jovens de forma frequente. A comparação pode-se fazer ao distribuir a população em quatro grupos, segundo a renda:

“Entre 15 e 39 anos, as taxas específicas de mortalidade no grupo I [mais pobres] são sempre mais do que o dobro do que o registrado no grupo IV [mais ricos], sendo 4 vezes maior na faixa de 20 a 29 anos. Como destacam Vasconcelos e Gomes (2015, p. 161), os riscos associados à mortalidade de jovens adultos, estão relacionados principalmente a causas externas, como agressões e acidentes de trânsito. Em 2014, agressões responderam por 44% das mortes nesta faixa etária no DF e 15% foram causados por acidentes de transporte. [...] Neste sentido, a discrepância nas taxas de homicídio por regiões administrativas antecipa as consequências da diversidade de condições socioeconômicas no DF, cujos efeitos são mais

¹⁷ Estas constituem um fenômeno à parte e existem às dezenas na Estrutural, mas a quase totalidade funciona de forma irregular, sem credenciamento pelos órgãos da Sec. de Educação, e carece de condições adequadas de atendimento, qualificação profissional, alimentação e infraestrutura.

intensos em comunidades pobres.” (Mattos, 2019, p. 109-110).

As condições demográficas, sociais, econômicas e culturais que caracterizam o território da Cidade Estrutural exercem influência sobre a segurança, o medo e a violência na comunidade. Tendo-se originado de uma ocupação em torno do lixão, a cidade desenvolveu-se de forma desordenada. Com avanços e retrocessos, o território foi-se urbanizando e incorporando pouco a pouco infraestrutura, equipamentos e serviços públicos. Todavia, ainda prevalecem diversas formas de degradação do território, perturbações e incivildades. A criminalidade também é elevada e grande parte da população convive com a violência e o medo. Tudo isso tem influência direta nas formas de sociabilidade das pessoas, principalmente das mulheres, e impactam suas formas de agir e de pensar, suas ideias e seus valores. O citado autor fala da incidência da violência nesse tipo de territórios como uma “forma estruturante de interações sociais” e de “sociabilidades violentas”:

“São representações de configurações sociais que, ao menos nos últimos 30 anos, parecem conviver com a violência como forma estruturante de interações sociais. Por exemplo, esse é o argumento de Machado da Silva com o conceito de sociabilidades violentas. A noção de que a violência é constitutiva de relações sociais é captada pela naturalização de práticas violentas na vida cotidiana como forma de lidar com conflitos, levando à configuração de uma nova ordem social que coexistiria com a ordem legal (MACHADO DA SILVA, 1995; MISSE, 1997). Em certos grupos sociais, essa coexistência é ainda mais pronunciada. (Mattos, 2019, p. 116)”.

Na Cidade Estrutural, as taxas criminais são elevadas. Analisando a evolução de homicídios num período de sete anos, entre 2011 e 2017, o mesmo autor demonstra que naquela região ela aumentou cerca de 64%, enquanto caiu 100% em regiões ricas, como o Jardim Botânico e o Parkway. No mesmo período, a Estrutural foi a RA que, proporcionalmente à sua população, concentrou o maior número de homicídios do DF (3,1), enquanto o Lago Sul e o Sudoeste, regiões ricas, foram os menores (0,1). Ou seja, a Estrutural teve, proporcionalmente, nada menos que 31 vezes mais homicídios que aquelas (idem, p. 118; 120-121).

Enfim, usando dados da Pesquisa Distrital de Vitimização - 2018, Mattos observa que nas regiões mais pobres do DF “a repetição dos crimes contra a pessoa é significativamente superior”. Além disso, ele chama a atenção para a comparação da incidência de crimes de estupro entre regiões ricas e pobres. Segundo os dados apresentados, pode-se deduzir que para cada vítima de estupro nas regiões ricas do DF naquele ano, quase 12 pessoas sofreram o mesmo crime nas regiões mais pobres:

“Cerca de 22,2% dos casos ocorreram nas regiões de baixa renda (sendo que concentram 12,2% da população), com taxa de vitimização de 2,3. Ao passo que as regiões de alta renda registraram 5,5% dos casos (comparando com 14,2% de concentração da população), e taxa de vitimização de 0,2. Ou seja, as chances de vitimização por estupro são desproporcionalmente maiores em regiões mais pobres, o que revela o impacto de características estruturais nos diferentes territórios e grupos sociais”. (Mattos, 2019, p. 131).

A PDAD 2018 também traz dados pertinentes da segurança pública. Segundo a pesquisa, por exemplo, 51,9% dos moradores da Cidade Estrutural afirmava haver policiamento regular na região - número próximo ao do Plano Piloto (52,2%) -, 3,6% dos domicílios dispunha de equipamentos ou dispositivos de segurança individual e somente 2,1% deles compartilhavam esse tipo de serviço (CODEPLAN, 2019a, p. 40). Os domicílios do Plano Piloto, em contrapartida, protegem-se muito mais com esses equipamentos (44,3%) e compartilham serviços diversos de segurança em 68,7% dos casos (CODEPLAN, 2019b, p. 71), o que se deve, provavelmente, à grande quantidade de condomínios prediais com alarmes, câmeras e vigilantes na região.

Afinal, diante de todo esse quadro é que se decidiu implementar o “Projeto Escolas de Gestão Compartilhada” no Centro Educacional nº 1 da Estrutural. O instrumento então escolhido para remediar, pelo menos, uma parte dos problemas daquela comunidade escolar foi inserir e lá manter a Polícia Militar. Há quem afirme que “A confiança na polícia é um ponto central para o controle do crime ao longo do tempo. Mais que isso, é uma condição de avanço civilizatório de uma nação” e que “polícias indicam a qualidade do sistema democrático de uma sociedade, sendo a atuação dos agentes da lei um dos melhores indicadores para comprovar isso” (Mattos, 2020, p. 1). Ora, um estudo sociológico sobre as representações sociais de determinada comunidade não pode aceitar essa afirmação como dada. Ouçam-se, antes, os seus membros, tirem-se, depois, as reflexões necessárias e as conclusões pertinentes. Isso se fará na sequência dos desenvolvimentos que seguem.

Uma última observação é necessário fazer-se, porém. Apesar das agruras e dificuldades de variada ordem que a população da Cidade Estrutural enfrenta cotidianamente, seus membros compõem-se de gente brava e guerreira, que luta por seus direitos, que busca exercer participação popular pelos meios ao seu alcance e que nutre, enfim, um sentimento de pertencimento quanto ao território, na perspectiva do desenvolvimento de suas identidades e do protagonismo de sua história. Se, por um lado, as condições materiais de vida determinam, em larga medida, as ideias, crenças e valores, em uma palavra, as representações sociais de uma comunidade, é necessário, por outro lado, recusar de plano certas ideias levianas, por exemplo, de

associação automática e criminalizante entre as condições objetivas daquele território e características como “índole”, “natureza” ou outros aspectos de formação da personalidade dos seus membros.

CAPÍTULO II - Funcionamento Institucional do Projeto “Escolas de Gestão Compartilhada”

Por uma Portaria Conjunta assinada pelos Secretários de Estado da Educação e da Segurança Pública, oficializou-se no Distrito Federal, em janeiro de 2019, o Projeto-piloto “Escola de Gestão Compartilhada”¹⁸. Nos dois anos de sua existência, o Projeto sofreu diversas alterações, em parte devido aos embates e percalços políticos causados por sua elaboração e posterior implementação. As bases de sua estrutura institucional, com os meios intelectuais e materiais planejados para a transformação de unidades de ensino da rede pública no que, inicialmente, chamou-se “Colégios da Polícia Militar”, permanecem, todavia, inalteradas, senão robustecidas, nos novos “Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal”.

Os meios intelectuais empregados referem-se à organização administrativa, às atribuições dos profissionais envolvidos e às atividades a executar; os meios materiais, aos recursos e à infraestrutura necessários. Em ambos os casos, mais que uma mera análise descritiva, uma pesquisa sobre as representações sociais dos atores envolvidos na militarização das escolas buscará focar a linguagem e os conceitos empregados pelas autoridades públicas em suas comunicações, seus discursos e nos documentos oficiais. Caberá verificar, ainda, se a realidade prática da militarização corresponde aos ideais impressos nas normas e propagados nos discursos dos atores envolvidos. Neste capítulo sobre o planejamento e o funcionamento institucional das Escolas de Gestão Compartilhada, portanto, analisar-se-ão sua estrutura jurídico-institucional (**Seção I**), seu planejamento operacional (**Seção II**) e, ao final, a prática da militarização no CED 1, da Cidade Estrutural (**Seção III**).

Para compreender com clareza a rápida evolução da militarização da educação no DF, bem como o conteúdo de suas normas e a energia com que os atores públicos envolvidos se investiram no Projeto, é necessário, porém, antes de dar início às análises mencionadas, fazer referência a uma sequência de fatos políticos que, logo de início, parecem ter mudado o curso da história e a dimensão do que era apenas um “Projeto-piloto”. O estopim do que se assemelha a uma verdadeira escalada da militarização da educação no Distrito Federal foram episódios em que se confrontaram, de um lado, as ideias e as representações de certas comunidades escolares sobre a militarização das escolas e, de outro lado, a compreensão das autoridades públicas sobre o

18 Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019, publicada no DODF de 1.2.2019, p. 3. Doravante, no texto, a referência ao documento far-se-á pela sigla “PC1/2019”. Esta Portaria veio a ser revogada e a norma atualmente em vigor é a Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, publicada, com retificação, no DODF nº 26, de 8.2.2021, doravante referida como PC22/2020.

sentido de democracia, representação política e, sobretudo, autoridade.

De um “Projeto Piloto” aos “Colégios Cívico-Militares” - No programa de governo apresentado ao Tribunal Superior Eleitoral pelo Governador do Distrito Federal, quando ainda era apenas candidato, não se encontram quaisquer referências à militarização da educação. Nas palavras do Secretário da Educação - em ligação telefônica pela qual gentilmente cedeu entrevista a este pesquisador - em cuja gestão ela foi implementada e à qual decidiu aderir:

“- O assunto surgiu em dezembro, antes de o governo começar. E eu soube pelo Secretário da Casa Civil, que me disse: ‘olha, tem um projeto aí que a gente vai precisar de implementar aqui’. E deixou claro que seria importante por causa dessa parceria com o Governo Federal. Depois, tem os dados, também, tem pesquisas que falam que para os pais dos alunos o principal problema das escolas é a falta de segurança. É o primeiro problema, o principal. Os pais não acham que as escolas são seguras. E, na cabeça dos alunos, a questão da segurança vem em segundo lugar. Quando eles são perguntados quais os problemas da escolas, eles também não se sentem seguros dentro das escolas. Também, essas conversas já vinham desde o governo [do Partido dos Trabalhadores, em 2012], tinha um projeto do Batalhão Escolar, que já tinha conversado com as escolas... Ele já estava praticamente pronto, mas o governo [do Partido Socialista Brasileiro, em 2015] não quis implementar. E, também, me trouxeram pesquisas que eles, teoricamente, fizeram dentro dessas quatro escolas, mostrando um altíssimo nível de aprovação para que os Projetos acontecessem, tanto por parte dos familiares quanto por parte dos alunos e, também, dos professores. Então, na minha cabeça, basicamente, a questão era: se não tem recursos da Educação indo para esse projeto, se eles vêm da Segurança, do Governo Federal etc., se é algo que a comunidade escolar julga que é importante, se vai dar mais segurança, os alunos estarão mais tranquilos, se os pais estarão mais tranquilos, provavelmente, nós teremos um melhor processo de aprendizagem. E, em alguns lugares, de fato a gente tem problemas de segurança gigantescos. Fora isso, tinha essa questão de parceria com o [Presidente da República], de fazer as coisas que ele queria, então, eu não só não me opus... muito, à ideia do Projeto, mas o Secretário de Segurança da época [nomeado, atualmente, como Ministro da Justiça, no Governo Federal] me pareceu uma pessoa muito séria. Eu não me opus e também coloquei uma pessoa competente para tocar o Projeto. [...] Existem outras formas de se fazer; e existem formas que são mais avançadas; e mais civilizadas de se transformar a educação. Mas não tive essa opção”.

Malgrado tratar-se de militarização, em que os sentidos de hierarquia e autoridade fazem-se fortemente presentes, a Portaria Conjunta nº 1, de janeiro de 2019 (PC1/2019), norma que fundamentou inicialmente a estrutura jurídico-institucional do Projeto, refletiu um compromisso que, segundo o Secretário de Educação, fora estabelecido com a Secretaria de Segurança Pública, com o Ministério Público e com as redes educacionais locais¹⁹. Tratava-se de

19 “O secretário afirma que o acordo feito com a Secretaria de Segurança Pública, o Ministério Público do DF e a rede local previa que, para a implementação do projeto, seria necessária a aprovação da comunidade durante votação”. Ver em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/20/qualquer-um-esperaria-o-minimo-de-respeito-diz-secretario-de-educacao-do-df-exonerado-por-ibaneis.ghtml> (último acesso em 3.3.2021).

respeitar a manifestação democrática da vontade popular, pelas comunidades escolares do Distrito Federal, as quais seriam consultadas acerca da proposta por meio de votações públicas, em homenagem ao princípio da gestão democrática do ensino público. Assim, a PC1/2019 garantiu explicitamente que “nenhuma unidade de ensino da rede pública do Distrito Federal será obrigada a fazer parte do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada” (PC1/2019, art. 7º, par. único).

No mundo político, todavia, entre a previsão normativa e o exercício da função pública ocorre, frequentemente, certo descompasso. Assim, os aspectos técnicos de determinada questão acabam cedendo espaço a alianças políticas de ocasião. Antes mesmo do início do Projeto, a defesa do princípio da gestão democrática do ensino público, previsto e disciplinado na lei distrital nº 4.751/2012, já havia custado ao Subsecretário de Educação Básica do DF sua permanência no cargo. A publicação de um parecer oficial em que este detalhava seu entendimento sobre a incompatibilidade jurídica da proposta de militarização da educação com o referido princípio da democracia na gestão do ensino público, entre outras normas da educação, fora recebido como deslealdade política²⁰. Prontamente substituído o Subsecretário, as autoridades parecem ter decidido solucionar a questão ao reforçar, na norma que seria publicada poucos dias depois, o apoio à ideia de soberania da vontade popular, mas de uma forma peculiar. Previu-se, então, que para as escolas que aceitassem acolher a Polícia Militar em seu seio, a atenção ao “princípio da gestão democrática do ensino público” se daria pelo fato de que as respectivas instâncias de gestão, “pedagógica” (professores e profissionais da educação) e “disciplinar-cidadã” (policiais militares), “buscarão sempre o apoio da outra” (PC1/2019, art. 4º, *caput*)²¹.

Embora se tratasse de um “Projeto Piloto”, cuja continuação dependeria, segundo o Secretário de Educação, da aferição de resultados palpáveis, passados sete meses de sua publicização, o Distrito Federal já contava com oito unidades de ensino com a implantação da militarização em andamento e cinco novos pleitos organizavam-se para que mais escolas fossem militarizadas. Quando os Secretários de Estado, em Portaria Conjunta de janeiro de 2019, proclamaram que nenhuma escola seria obrigada a participar do Projeto, parecia legítimo inferir que, para eles, por mais que a implantação da Polícia Militar dentro das escolas de ensino básico do Distrito Federal parecesse adequada para alcançar as finalidades indicadas no preâmbulo do Projeto, não se poderia suplantam o referido princípio da gestão democrática do ensino. Em sua

20<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/politica-e-poder/rafael-parente-demite-subsecretario-que-criticou-militarizacao-das-escolas/> (último acesso em 4.3.2021). Na entrevista concedida ao jornal, o Secretário de Educação, Rafael Parente, arremata: “Por fim, reitero: cumprimos todas as determinações do Governador”.

21 Norma mantida na PC22/2020, atualmente, em vigor (art. 7º, § 1º). De forma ainda mais inusitada, a “autonomia da Gestão Disciplinar-Cidadã” foi inserida no Regimento próprio das escolas militarizadas (ver adiante), como finalidade e princípio da “Gestão Democrática” (art. 7º, IV).

entrevista, o ex-Secretário de Educação fez questão de frisar seu firme posicionamento nesse sentido. A imagem, a representação da própria comunidade escolar sobre a militarização da educação deveria, assim, ser soberana. Aparentemente, o chefe do Poder Executivo mantinha, contudo, certa reserva quanto àquela previsão normativa. Ao manifestar publicamente sua discordância, revelaram-se suas percepções e representações sobre autoridade, militarização e sobre a própria educação.

Em dois dos referidos pleitos, as comunidades escolares responderam pela recusa da proposta de militarização. O Governador, porém, revelando sua compreensão do sentido de autoridade pública, veio a público comunicar que o resultado dos pleitos não seria respeitado: a Polícia Militar integraria a gestão de todas as escolas em que se realizaram os escrutínios, com ou sem a aprovação das comunidades; e arrematou: “quem achar ruim, que vá à Justiça [...] Não estou aqui para brincar de administrar [...] E pretendo começar justamente pelas escolas que rejeitaram o modelo”²². A democracia, a toda evidência, não esteve em primeiro plano²³. Segundo o Secretário de Educação, para o qual parecera impossível “fazer educação de excelência contra os professores, contra as famílias”²⁴:

“A condição era que a gente respeitasse a lei da gestão democrática das escolas, que diz que qualquer mudança grande nas escolas precisa de ser discutida e votada pela comunidade escolar, e a gente precisa de respeitar essa decisão. Essa, para mim, era a linha de corte, onde de fato a gente não poderia... Tanto é, que foi o motivo da minha saída. Eu avisei ao Governador que, se ele não voltasse atrás, eu realmente não ficaria no governo. Aí ele mandou a imprensa me avisar que eu estava exonerado”.

Poucos dias depois, o Governador participou, a convite do Presidente da República,

22 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/19/quem-achar-ruim-que-va-a-justica-diz-ibaneis-sobre-impor-gestao-compartilhada-com-pm-em-escolas-que-rejeitaram-modelo.ghtml>; https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/18/interna_cidadesdf,777885/ibaneis-levara-gestao-compartilhada-para-escolas-que-rejeitam-a-medida.shtml (último acesso em 1.3.2021). Recusaram a militarização o Giso, na asa norte, e o CEF 407 de Samambaia. Em ambas, dois dias depois da recusa pela comunidade escolar, realizaram-se manifestações por parte de pais e alunos, na primeira, contrárias à militarização; na segunda, favoráveis. Poucas horas depois, porém, no CEF 407 de Samambaia, um aluno foi vítima de esfaqueamento na saída da escola. O governo viu, então, uma oportunidade de realizar nova votação, pouco tempo depois. O resultado foi a aceitação da integração do CEF 407 ao Projeto: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/09/04/interna-educacaobasica-2019,780733/governo-desiste-de-militarizar-giso-e-marca-nova-votacao-no-cef-407.shtml (último acesso em 1.3.2021).

23 “Se concordarmos com Anísio Teixeira que a educação é a base, o fundamento, a condição para a existência da democracia, e que no regime democrático a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado, podemos então afirmar que a República brasileira, inclusive nos períodos em que sua base legal a definiu como Estado Democrático de Direito, jamais se comprometeu, de fato, com a própria democracia, ao não assumir a educação de todas as mulheres e todos homens.” (SANTOS, ALVES, MOCARZEL e MOEHLECKE, Sabrina: 2019, p. 582).

24 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/20/qualquer-um-esperaria-o-minimo-de-respeito-diz-secretario-de-educacao-do-df-exonerado-por-ibaneis.ghtml> (último acesso em 1.3.2021).

do lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), para cuja implantação a aprovação pelas respectivas comunidades escolares em consultas públicas é condição necessária, “imprescindível”, segundo o Ministério da Educação²⁵. Revelando sua própria compreensão sobre o papel da escola, da família e da militarização da educação, o Presidente afirmou em seu discurso oficial:

“Se aquela garotada está na quinta série, está na nona série e, na prova do Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizado pela OCDE] não sabe uma regra de três simples, não sabe interpretar um texto, não responde a uma pergunta básica de ciência, me desculpa, não tem que perguntar para o pai, irresponsável, nesta questão, se ela quer ou não uma escola, de certa forma, com militarização. Tem que impor, tem que mudar. [...] Nós não queremos que essa garotada cresça e, no futuro, seja um dependente, até morrer, de programas sociais do governo”.²⁶

O alinhamento político entre o Governador e o Presidente tornou-se crescente - embora, nessa pauta, inesperado²⁷ - por razões que variam entre dependência orçamentária e ambições políticas²⁸. Na cerimônia de lançamento do PECIM, dirigindo-se ao Governador, o

25 O programa federal foi lançado pelo Decreto nº 10.004, em 5.9.2019. Trata-se de “uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano” (ver em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>; acesso em 4.3.2021). Segundo as informações fornecidas no site do Ministério da Educação, antes da militarização “a comunidade escolar deverá aceitar a mudança. Uma das condições fixadas pelo MEC é que estados e municípios apliquem uma consulta pública para esse fim, afinal a adesão ao programa é voluntária”. Ver em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares> (último acesso em 4.3.2021).

26 <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-escolas-civico-militares-pecim> (último acesso em 5.3.2021).

27 Nenhuma menção a “gestão compartilhada” ou à militarização da educação encontra-se no Plano de Governo do então candidato ao Palácio do Buriti registrado no Tribunal Superior Eleitoral, intitulado “Coligação pra Fazer a Diferença” (ver em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/DF/2022802018/70000614515/proposta_1534363615503.pdf - último acesso em 8.3.2021).

28 Salvo em casos excepcionais - ligados aos impactos nas contas públicas distritais das atitudes do Presidente da República em relação à pandemia de COVID-19 - em diversas ocasiões o Governador do DF e este fizeram manifestações públicas de apoio recíproco. Do primeiro, por exemplo: “Eu acho que o Bolsonaro está muito bem e digo isso desde o ano passado. O presidente está bem colocado nas pesquisas e está com um trabalho muito bem-feito em plena pandemia, em especial no que diz respeito às pessoas mais pobres”. Do segundo: “Viemos conversando há algum tempo. Estou muito feliz em contar com a contribuição dele e, também, com o entendimento de alguma coisa que propomos ao Distrito Federal, afinal de contas, somos irmãos. Vamos viver juntos eternamente”. Ver em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/12/4896981-alinhamento-entre-ibaneis-e-bolsonaro-se-torna-mais-evidente-em-2020.html> ; ver, ainda, em:

<https://veja.abril.com.br/politica/por-que-ratinho-jr-zema-e-ibaneis-seguem-aliados-a-bolsonaro/>

<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/to-apaixonado-por-ele-brinca-bolsonaro-ao-elogiar-ibaneis>

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/04/29/interna_politica,849715/mais-proximo-de-bolsonaro-ibaneis-recebe-elogio-somos-irmaos.shtml

Enfim, as escolas cívico-militares no Distrito Federal ainda serviram como moeda de troca nas negociações - posto frustradas - entre os dirigentes, quando o Presidente pediu ao Governador que reabrisse aquelas em plena pandemia de COVID-19. Ver em:

Presidente corroborou sua postura e disse: “Parabéns, governador, por esta proposta. Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram, me desculpa, não tem que aceitar não, tem que impor.”²⁹ Desde então, o processo de militarização das escolas no DF tomou novo impulso.

Para a pasta de Educação, o Governador decidiu nomear o Secretário de Trabalho, em cumulação das duas pastas. Suas justificativas revelam, novamente, suas representações sobre os resultados da militarização das escolas e, mais amplamente, sobre a educação. Segundo o Governador, uma das escolas que recusaram o Projeto apresentava “índices de desempenho ruins”, o que, para ele, provaria “a necessidade do modelo”. Pareceu-lhe oportuno, inclusive, unir definitivamente as Secretarias de Educação e de Trabalho, uma vez que “as duas coisas estão juntas”, afirmou, seguindo, assim, tendência político-educacional classificada como tecnicista e permeada por ideologia marcadamente mercadológica (Libâneo: 1986, p. 21; e 2012, p. 21; Saviani: 2008, p. 77; e Saviani, 2005, p. 19). Para 2020, concluiu, prepararia decretos que previssessem escolas totalmente militarizadas no Distrito Federal: “Aí sim, somente com militares”³⁰. Evidenciou-se, portanto, uma aparente dissociação entre as disposições normativas, que preveem explicitamente as condições e critérios para militarização das escolas, e a vontade política que sustenta as decisões de militarizá-las. Enfim, uma nova Portaria Conjunta entre as pastas de Educação e Segurança Pública rapidamente veio substituir a anterior³¹.

A atitude do chefe do Executivo parecera, todavia, ilegal a diversos parlamentares e segmentos da sociedade civil, para os quais o Governador confundia autoridade com autoritarismo e sua postura violava a lei de gestão democrática do ensino³². A reação do Governo foi, todavia, de acelerar o processo de militarização da educação no DF. Mais ainda, o Projeto deveria parecer à sociedade como uma iniciativa de excelência e, para tanto, uma participação incisiva da pasta de Educação seria fundamental.

<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/22/bolsonaro-diz-que-define-nesta-quarta-com-ibaneis-retorno-das-aulas-em-escolas-civico-militares-do-df.ghtml> (último acesso a todas as reportagens em 8.3.2021).

29 <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-escolas-civico-militares-pecim> (último acesso em 5.3.2021). Em postura claramente contrária às políticas públicas de promoção da diversidade, o Presidente da República ainda afirmou no mesmo discurso: “...para fazermos esse Colégio Militar em São Paulo, onde eu quero botar lá, Ibaneis, o filho de rico e de pobre. Não é aquele papinho demagogo: só filho de pobre, só filho de tal cor, não é isso, é para todo mundo”.

30 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/20/qualquer-um-esperaria-o-minimo-de-respeito-diz-secretario-de-educacao-do-df-exonerado-por-ibaneis.ghtml> (último acesso em 1.3.2021).

31 Portaria Conjunta nº 9, de 12 de setembro de 2019, publicada no DODF nº 207, de 30 de outubro de 2019, p. 17. Embora tenha tido vigência formal de apenas um ano, suas disposições reeditaram-se integralmente numa terceira Portaria Conjunta - (PC22/2020), atualmente em vigor.

32 https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/18/interna_cidadesdf,777898/ibaneis-e-criticado-por-dizer-que-militarizara-escolas-contrarias.shtml (último acesso em 2.3.2021)

No dia seguinte à referida cerimônia no Palácio do Planalto, o novo Secretário de Educação (e Trabalho) publicou uma Portaria interna, pela qual todo o aparato administrativo da pasta, tanto de recursos humanos quanto financeiros e de infraestrutura, deveria voltar-se para a implementação e monitoramento das EGCs, mediante planos de ações específicos e ações prioritárias para as escolas que aderissem ao Projeto³³.

O período de sete meses de implantação do Projeto pareceu, também, já suficiente para consolidar a iniciativa e fez desaparecer a ideia de “piloto” nas Portarias Conjuntas seguintes. Uma primeira solução normativa foi rebatizar as escolas militarizadas: de Colégios da Polícia Militar, passariam, doravante, a chamar-se “Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal - CCMDF”, para alinhar-se à denominação do Programa federal e abrigar, também, militares de outras corporações. A militarização ganhou fôlego e, atualmente, já se somam doze colégios cívico-militares selecionados para participar do Projeto. Uma estrutura institucional comum, bem como regras operacionais de conduta vieram, finalmente, definir a disciplina de um novo comportamento estudantil-militar em todas as novas escolas. Retomemos, então, a análise da sua estrutura institucional.

Seção I - A estrutura jurídico-institucional das escolas militarizadas no DF

Nas normas que dão respaldo à gestão compartilhada nas escolas, um esforço de explicitar certa proporcionalidade na divisão de atribuições e atividades de ambas as pastas, de Educação e de Segurança Pública, é perceptível em diversos dispositivos. À medida, porém, que se percorrem nos sucessivos documentos publicados as inovações trazidas pelo Projeto; e, também, que os atores públicos passam a dar concretude não só às disposições normativas, mas - muito mais amplamente - aos seus próprios ideários sobre os limites da intervenção dos militares nas escolas, o grau de militarização da educação no Distrito Federal foi-se desvelando rapidamente,

33 Portaria nº 312, de 6.9.2019, DODF nº 189, de 3.10.2019. Um único artigo da Portaria enumera todas as ações de melhorias que catapultariam as escolas militarizadas no cenário da educação brasileira: além de reformas e melhorias de infraestrutura; garantia de alimentação, uniforme escolar e transporte para os estudantes; aquisição de patrimônio, mobiliário e outros itens para o bom desenvolvimento do trabalho; empenho de emendas parlamentares; plano de remanejamento diferenciado e contratação prioritária de novos profissionais da educação; ações específicas de enfrentamento e promoção relativas à saúde do servidor; aperfeiçoamento do sistema de escrituração; e, enfim, atendimento prioritário das EGCs no que tange à disponibilização e uso de tecnologias pedagógicas e de gestão, previram-se, também, ações específicas de caráter pedagógico, como um plano de ação diferenciado para a melhoria dos índices de aprendizagem dos estudantes nas EGCs (em especial o Ideb e o Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal - IQEDF); organização propositiva dos espaços de Coordenação Pedagógica; e proposição de intervenções pedagógicas específicas para a promoção das aprendizagens (Portaria 312/2019, art. 2º). E o melhor: tudo isso sem onerar em nem um centavo adicional os cofres públicos; conforme a letra da norma (art. 3º). Uma tal movimentação da gestão em educação pareceu, talvez, excessivamente espetacular ou irrealista. O fato é que, um ano depois, todas as ações previstas foram completamente abolidas pela Portaria nº 278, de 23.9.2020, DODF nº 183, de 25.9.2020.

num movimento crescente. É legítimo, assim, indagar-se sobre a ocorrência progressiva de uma certa interseção dos conjuntos, na definição das atribuições de ambas as pastas envolvidas, tanto formal quanto praticamente.

Como norma administrativa de caráter infralegal, a Portaria Conjunta que instituiu o Projeto no início de 2019 buscou fundamentar expressamente sua legitimidade na lei federal nº 12.086, de 06 de novembro de 2009. Segundo o artigo 118 desta lei,

“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”.

A menção vaga na lei a um “atendimento da população em geral”, que parecia indicar-se apenas subsidiariamente, apareceu na norma distrital como regra geral³⁴ e com significado que não deixa de surpreender, pela amplitude da missão: a busca de “uma aproximação social alicerçada nos direitos humanos e na participação comunitária” (PC1/2019, art. 3º). Para tanto, a “orientação” prevista na lei ganharia um impulso mais enérgico e surgiria, na Portaria, como “coordenação”³⁵ das escolas pela Polícia Militar. Uma vez incorporado esse espírito pelos respectivos atores, pareceu, inclusive, desnecessário às autoridades distritais fazer qualquer menção àquela lei federal nas edições posteriores da norma.

34 Uma pesquisa nos arquivos do Parlamento parece revelar o verdadeiro (ou o principal) sentido da norma: a possibilidade de a Polícia e os Bombeiros promoverem, com respaldo legal, o ensino militar para os seus próprios dependentes. Na exposição de motivos do Projeto de Lei que deu origem à lei nº 12.086/2009 não há menção expressa ao artigo 118. Uma pista pode-se encontrar, porém, numa emenda ao Projeto de Lei nº 5.664/2009, de nº 46, proposta por um deputado do estado de Goiás. A emenda buscava manter no âmbito interno das respectivas corporações militares a faculdade que o Projeto ora dava ao Distrito Federal. Na justificativa da emenda, explica-se que o fundamento do artigo 118 proposto era a necessidade de dar legalidade ao ensino militar que, realizado pelas corporações desde antes da transferência da capital federal, era regido por leis específicas, mas que foram revogadas por ato de Collor de Mello em 1991. Desde então, lê-se na justificativa da emenda, as corporações “vêm lutando para que suas legislações de ensino voltem a ser editadas por leis federais”. O descontentamento com o texto do art. 118 do Projeto de lei, porém, revela-se na sequência do documento. Depois de sugerir que “o preparo do policial e do bombeiro militar, quanto mais cedo for iniciado, melhores serão os resultados obtidos”, a emenda se insurge contra a atribuição “ao Distrito Federal” de uma faculdade que já vinha sendo exercida autonomamente - e “com recursos próprios”, afirma-se - no interior das corporações, a exemplo do “Colégio Militar D. Pedro II, que desde 1999, vem oferecendo na área de sua Academia de Bombeiro Militar o ensino assistencial em nível básico e hoje atende a mais de 2.300 (dois mil e trezentos) alunos dependentes de militares do DF e da comunidade em geral”. Para o deputado goiano, o Projeto inicial resultaria numa desarticulação do ensino militar e representaria um “desserviço à população de Brasília”. A emenda, inicialmente aprovada, terminou por ser rejeitada na votação em Plenário da Câmara dos Deputados.

35 Observe-se que a lei federal prevê a possibilidade de “orientação e supervisão” de escolas pelos Comandos da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, mas a Portaria Conjunta nº 1/2019 alterava os termos da lei e previa as ações de “coordenar e supervisionar” escolas (art. 3º).

Quatro unidades de ensino da rede pública do Distrito Federal foram inicialmente selecionadas para o “Projeto-piloto”, todas elas com participação da Polícia Militar³⁶. Os critérios apresentados pelo governo para a escolha das escolas foram “vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica”. Com a militarização, a identidade das escolas deveria alterar-se automaticamente: de início, passariam a denominar-se “Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal - CPMDF”. Talvez por isso, pareceu importante às autoridades lembrar que a “gestão pedagógica” a cargo dos profissionais da educação seria mantida, na implementação da nova gestão escolar, então chamada de “híbrida”³⁷.

Com finalidades sem dúvida louváveis, o Projeto visa a melhorar, nas escolas selecionadas, a qualidade da educação e a segurança da comunidade, enfrentar a violência no ambiente escolar e, enfim, o pleno exercício da cidadania (PC22/2020, art. 1º). Todavia, além da já esperada derrogação da vontade manifestada pelas comunidades escolares, as inovações que, talvez, sejam mais dignas de nota são que, por um lado, o sentido de “hierarquia e disciplina” foram alçados ao nível de objetivo normativo; e, por outro lado, pareceu importante às autoridades distritais inserir, numa Portaria administrativa local, que para o “ingresso e manutenção” (*sic*) de novos estudantes nas escolas militarizadas: “não haverá cobrança de valores” (PC22/2020, art. 17, par. único)³⁸. A sequência das disposições da norma descreve sua estrutura institucional e administrativa, seus objetivos e os meios planejados para atingi-los.

Se, inicialmente, as escolas selecionadas passariam a contar apenas com o “apoio” e “participação” dos militares na gestão administrativa e disciplinar das escolas, doravante essas previsões, assim como a de “colaboração” entre as Secretarias de Estado inscrita no artigo 1º da norma de 2019, desaparecem do regramento atualmente em vigor. Em seu lugar, aparece apenas a previsão de realização de “ações conjuntas”, o que se poderia supor ser indício de um maior peso da autonomia e independência conferidas às decisões de cada qual.

Formulados para as escolas públicas consideradas, nas palavras do chefe do Poder Executivo, “com rendimento ruim”, os objetivos iniciais do Projeto permaneceram, mas foram reordenados, de forma que, na norma em vigor, os relativos à melhora da qualidade e dos índices da educação figuram, topologicamente, acima dos demais. Além disso, acresceram-se dois

36 Nas normas que sucederam a PC1/2019, os Bombeiros Militares assumiram o Comando da gestão disciplinar em outras escolas.

37 PC1/2019, art. 1º, § 1º; e art. 3º.

38 Ainda se encontra em vigor o princípio inscrito na Constituição Federal, art. 206, inciso IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

objetivos (V e VIII), os quais, embora localizados nas derradeiras posições, supõe-se manterem relação de causa/efeito mais estreita com a atuação policial. Enumeram-se, na seguinte ordem (PC22/2020, art. 2º): aumentar as taxas de aprovação dos estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e promover-lhes maior inserção no mundo do trabalho (I); reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar (II); alcançar (e superar) as metas das escolas militarizadas para o Ideb (III); facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos (IV); aumentar a disciplina e o respeito hierárquico (V); “formar os discentes” para prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos (VI); obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar³⁹ (VII); e reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada (VIII).

Hierarquia e Independência - Desde o início, esses dois conceitos inspiram e presidem a composição formal do Projeto. Em vários dispositivos eles são explicitamente previstos. Quanto à hierarquia, três instâncias de gestão compõem a estrutura administrativa do Projeto: “estratégica”, “pedagógica” e “disciplinar-cidadã” (art. 3º). As duas últimas situam-se em mesmo nível hierárquico⁴⁰. A gestão estratégica⁴¹, com atuação centralizada em um “comitê gestor” único, compõe-se paritariamente de membros de ambas as pastas. A ele incumbiria “dirimir divergências ou dúvidas quanto às competências” daquelas e, ainda, “estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados” de todas as novas “escolas cívico-militares” do DF (art. 4º)⁴².

A independência entre a gestão pedagógica e a disciplinar é outra diretriz formal do Projeto. Fortemente alardeada pelos atores públicos envolvidos em sua implementação, certamente veio contribuir para formar as representações sociais da militarização, pelo menos no

39 A norma inicial falava, de forma aparentemente mais concreta, em “melhorar os índices de segurança pública cidadã”.

40 Na PC1/2019, as estruturas administrativas subordinadas, de cada instância, detalhavam-se num organograma anexo à regulamentação. Na norma em vigor, descrevem-se no art. 19, incisos I e II: I - Na Gestão Pedagógica-Administrativa: a) Diretor Pedagógico-administrativo; b) Vice-Diretor Pedagógico-administrativo; c) Supervisor Pedagógico-administrativo; d) Chefe de Secretaria. II - Na Gestão Disciplinar-Cidadã: a) Comandante-Disciplinar; b) Subcomandante-Disciplinar; c) Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã; d) Instrutor/Monitor.

41 Na PC1/2019, nada se dizia sobre o lugar da gestão estratégica na hierarquia administrativa do Projeto e o referido organograma trazia no topo da pirâmide apenas a denominação “COLÉGIO CPMDF”. Afirmava-se, apenas, que a estrutura administrativa da gestão estratégica seria disposta posteriormente em norma complementar (art. 3º, § 5º). Em todo caso, apressaram-se as autoridades em adiantar que somente as autoridades de segurança integrariam a Diretoria Executiva do Colégio, “quadro integrante da gestão estratégica” (art. 3º, § 6º). Essa disposição foi, afinal, revogada.

42 Segundo o artigo 4º, § 2º, da PC22/2020, “O Comitê Gestor será presidido por um representante de uma das Secretarias, membro do Comitê Gestor, havendo alternância bianual na presidência entre as Secretarias. Em casos de deliberação e empate no Comitê Gestor, o voto de minerva (*sic*) caberá à presidência”. A Portaria Conjunta nº 12 de 18.12.2019 (DODF 248, de 31.12.2019) regulamentou o funcionamento do Comitê, designou seus membros para o primeiro biênio e investiu o Coronel da Polícia Militar Alexandre Lima Ferro na presidência.

CED 1 da Estrutural: “os profissionais da educação ficam responsáveis - exclusivamente - pelo trabalho pedagógico e profissionais da segurança ficam responsáveis pela disciplina”, repetem os membros da comunidade escolar, ecoando o discurso inscrito em sites oficiais do governo⁴³. A norma prevê que ambas as instâncias realizarão suas atividades de forma “autônoma e independente” e que as decisões de cada uma não estão condicionadas à aprovação da outra (PC22/2020, art. 7º, §§ 1º e 2º). Provavelmente, para amenizar a impressão de um hermetismo estanque entre as estruturas disciplinar e pedagógica, a norma previu em contrapartida, na sequência, que as decisões de cada qual seriam levadas ao conhecimento da outra, “com o devido dever de consideração” e, enfim, que seriam “harmônicas, conforme suas atribuições”.

Na verdade, se a ideia de separação rígida entre as atribuições de cada instância merece certamente uma análise empírica sobre como os profissionais envolvidos assimilam as disposições normativas e como as executam na prática - o que se fará adiante - nesse ponto da análise uma importante reflexão sobre a cisão dos conceitos de pedagogia e disciplina deve-se fazer, a fim de verificar em que medida o discurso oficial da militarização da educação é coerente com a estrutura geral de organização do ensino no Distrito Federal.

“Pedagogia” e “disciplina” na militarização: união, interseção ou diferença? - Evocar estas operações matemáticas auxilia na compreensão da questão, que se liga estreitamente à tão alardeada autonomia e independência entre as instâncias do Projeto de gestão compartilhada. Pode-se formulá-la nos seguintes termos: a disciplina, atribuída aos militares, é conceito indiferente ao de pedagogia, atribuída aos professores? Em outras palavras, no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em nível básico de educação, é possível dissociar com nitidez o que é “aprendizado disciplinar” e o que é “aprendizado pedagógico”? Ainda que do ponto de vista conceitual se pudessem dar prontamente respostas afirmativas a estas questões, ao se comparar as disposições efetivamente adotadas acerca da disciplina, umas para as escolas militarizadas, outras para as demais escolas da rede pública, uma última questão restaria por responder: os profissionais incumbidos da gestão “didático-pedagógica” podem furtar-se a transmitir o ensino disciplinar?

Essa última questão ganha pertinência, principalmente, quando se constata que o Regimento escolar de toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, que ganhara desde 2015 uma Seção específica para tratar de um “Regime Disciplinar de Caráter Pedagógico”, foi alterado em maio de 2019, justamente, para que nele se incluíssem novas disposições, com extensa

43 <http://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/> (último acesso em 15.3.2021).

regulamentação, visando a “aprimorar o regime disciplinar escolar”⁴⁴. Assim, todo um novo regimento inserido no Título VII do Regimento geral sobre o “Corpo Docente” veio conferir aos professores da rede pública de ensino do DF o direito e, mais ainda, o dever de tomar certas medidas inerentes a um “poder disciplinar”, em suas relações com os estudantes (arts. 302 e 303).

Ou seja, atingindo o coração da questão ora proposta, trata-se de reconhecer que a aplicação prática das novas medidas disciplinares “de caráter pedagógico”, desde então, é incumbência geral de professores e de profissionais da educação atuantes em toda a rede pública de ensino⁴⁵. Às questões acima expostas, portanto, sobre a possibilidade de cindir “pedagogia” e “disciplina”, uma resposta negativa parece impor-se e, com ela, surge a dúvida sobre a pertinência de inserir militares no ambiente de aprendizagem escolar. Uma análise mais abrangente da prerrogativa de exercer o poder disciplinar na educação vem, todavia, lançar luz sobre o papel esperado dos militares nas escolas. As aparentes contradições normativas resolvem-se, quando se compreende a estratégia então adotada de acomodar, normativamente, previsões de generalização da disciplina, de um lado, e de autonomia e independência pedagógica, de outro lado.

Não obstante a inserção das novas regras no Regimento geral, conveio às autoridades públicas, apenas três meses depois, adotar um Regimento Escolar específico para conferir os mesmos poderes disciplinares não apenas aos militares estreados na educação básica, mas aos próprios professores das novas escolas militarizadas. Assim é que, em ambas as normas regimentais, os professores têm o direito de “exercer o poder disciplinar com autonomia decisória sobre o contexto disciplinar no ambiente de sala de aula”. Além disso, é dever dos professores, de escolas “civis” ou militarizadas, identicamente: “manter a disciplina em sala de aula”, “mediar eventuais conflitos existentes com estudantes e entre estudantes” e “adotar práticas conciliatórias no contexto de ensino”⁴⁶.

Ora, a generalização dessas atribuições, indistintamente, a todos os professores do DF permite formular, de forma clara e com raciocínio lógico, a seguinte proposição, com o objetivo

44 Portaria nº 180, de 30.5.2019, DODF nº 102, de 31.5.2019, p. 15-17 (que alterou a Portaria nº 15/SEEDF, de 11.2.2015, DODF nº 91, de 13.5.2015, p. 10), cujo anexo único consolida o novo Regimento geral da rede pública de ensino do DF. Aliás, a história há de registrar que essa norma, regra infralegal de natureza administrativa, chegou a aprovar a atribuição de poderes aos dirigentes escolares para realizar, como procedimentos de rotina, revistas pessoais - chamadas “verificação de segurança de rotina” - em grupos de estudantes escolhidos de forma aleatória, ou seja, sem qualquer indício de flagrante infração penal (art. 12, parágrafo único, do Regimento escolar da rede pública de ensino do DF - Portaria 180/SEEDF, de 30.5.2019). Drácon decerto passou mais de um ano revirando-se em sua tumba, até que a Portaria nº 301, de 5.10.2020 (DODF nº 192, de 8.10.2020) viesse revogar as infelizes disposições.

45 A norma original previa que a aplicação de medidas disciplinares deveria “ocorrer num contexto de intervenção pedagógica” (art. 310, § 1º).

46 Arts. 302 e 303 do Regimento geral; e arts. 222 e 223 do Regimento dos CCMDf. O art. 311-A do regimento geral descreve em detalhes os procedimentos a executar pelo professor, em casos de indisciplina.

de chegar-se a uma conclusão sobre as questões expostas. No Projeto das EGCs, tem-se, como premissa maior, o seguinte *dado normativo*: o Estado deve realizar finalidades constitucionais de melhorar a qualidade da educação, diminuir a violência nas comunidades escolares e nelas promover o exercício pleno da cidadania. Tem-se, em seguida, como premissa menor o seguinte *dado fático*: em certas comunidades escolares - as que apresentam desempenho escolar e IDH baixos e índices de criminalidade e vulnerabilidade social elevados, ora reunidos num único índice de vulnerabilidade escolar (IVE) - aquelas finalidades constitucionais não são realizadas. Como *conclusão* ou *síntese*, tem-se que o Estado, para realizar as referidas finalidades, deverá adotar os meios necessários, suficientes e adequados (princípio da proporcionalidade, v. Barros: 1996) para atuar, especificamente, sobre as causas dos problemas diagnosticados.

Ora, o que a realidade revela é que o meio usado pelo Estado, sob pretexto de realizar aquelas finalidades, foi empregar militares, com a incumbência de inculcar os sentidos de disciplina e respeito na aprendizagem de estudantes nas escolas daquelas comunidades, cujos profissionais da educação já dispõem das mesmas prerrogativas e atribuições. De todo esse raciocínio resultam, assim, constatações lógicas e práticas. Em termos lógicos, aparentemente o meio empregado é exorbitante, ou redundante. Seu aspecto prático, porém, é mais importante constatar: os meios parecem ineficazes para a realização das finalidades almejadas.

Essas constatações impõem-nos, enfim, a seguinte alternativa: ou as proposições do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada configuram uma contradição em termos lógico-causais (os meios são exorbitantes ou, pior, não atingem os fins fixados); ou se está diante de uma dissimulação, na qual os verdadeiros fins escamoteados pelas alterações das normas regimentais referidas vêm justificar os meios empregados no Projeto. A hipótese, neste último caso, é que aquelas alterações tiveram, na verdade, o objetivo exclusivo de impor aos estudantes, pela presença da Polícia nas escolas, com seus meios próprios e sua força ao mesmo tempo simbólica e física, um novo comportamento disciplinar baseado no medo e na intimidação. Soluciona-se, assim, a dúvida gerada pela aparente contradição entre, de um lado, a rígida separação de atribuições conferidas às instâncias pedagógica e disciplinar nas escolas cívico-militares e, de outro lado, a atribuição de prerrogativas disciplinares a todos os professores da rede pública de ensino do DF - inclusive nos CCMDf: é que a explicitação dessas prerrogativas, no Regimento geral, teria servido, apenas, como “apoio moral” aos colegas com funções homólogas nas escolas militarizadas; e nestas, seriam apanágio dos militares. É verdade que somente uma análise empírica da prática educacional no DF poderá revelá-lo; mas o fato é que, ao menos oficialmente, a educação brasileira não abdicou de seu papel de inculcar nos processos de ensino e aprendizagem

o sentido de respeito e cooperação entre professores e alunos.

Divisão de atribuições - Em todo caso, de volta às disposições literais da nova Portaria Conjunta nº 22/2020, a pasta de Educação, além de se incumbir da gestão pedagógica, recuperou explicitamente a gestão administrativa, e a autonomia de sua atuação vem a ser garantida pela “implementação de um Projeto Político-Pedagógico”. Em sua atuação, deverá seguir - não pareceu desnecessário lembrar - as “Leis de Diretrizes Educacionais”, além das políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (PC22/2020, arts. 1º, § 1º; 5º e 9º, § 2º). Para a gestão disciplinar, incumbiu-se a PMDF e, dessa vez, também o Corpo de Bombeiros - CBMDF⁴⁷ de realizarem o objetivo de promover “o pleno exercício da cidadania e o bem estar social”. Para esta missão deverão executar “ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente” e coordenar atividades ora consideradas “extracurriculares”⁴⁸. Estas consistem em “atividades inerentes à cultura cívico-militar”, de que seriam exemplos ética e cidadania, “ordem unida”, banda de música, musicalização, esportes e teatro. A Portaria em vigor ainda faz saber que essas atividades se executarão em acréscimo às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (arts. 1º, § 2º; 6º e 14). Enfim, a autonomia da atuação militar seria garantida pela implementação de um “Plano de Gestão Disciplinar” (art. 10º, § 3º).

Atores públicos nos CCMDF - Quanto aos profissionais que atuarão no Projeto, a terceira Portaria, de outubro de 2020, editou-se não apenas para aumentar o rol de escolas militarizadas por iniciativa e financiamento do Governo do Distrito Federal, mas para adequar-se e abarcar as que aderissem ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, do Governo Federal⁴⁹. Nesse sentido, além de quaisquer servidores “vinculados aos órgãos da Secretaria de Segurança Pública”, passam a poder contar com a presença de militares inativos das Forças Armadas, além de servidores inativos da Segurança Pública, todos necessariamente submetidos a

47 Praticamente alijados do Projeto inicial, agora têm a possibilidade, inclusive, de manter o Comando da gestão disciplinar nas escolas.

48 A PC1/2019 previa que se seguiriam as “Diretrizes Curriculares da Educação, com a inserção de disciplinas relativas à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, banda de música, musicalização e esportes e ordem unida” (art. 5º).

49 A Portaria esclarece que, além de dez escolas militarizadas por iniciativa e financiamento pelo Distrito Federal, duas outras também se considerariam “escolas cívico-militares”, por haverem integrado o programa de militarização do Governo Federal (PECIM): o Centro Educacional 416 de Santa Maria e o Centro de Ensino Fundamental 5 do Gama. Diferentemente do Projeto distrital, porém, o Decreto federal que instituiu o PECIM prevê que tanto militares inativos das Forças Armadas quanto “oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” podem atuar não apenas nas instâncias de “gestão educacional” e “administrativa”, mas também na “didático-pedagógica” (Dec. nº 10.004, de 5.9.2019, art. 5º, incisos VIII e XI), contrariando informação fornecida no site do próprio Ministério da Educação (ver em <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa> (último acesso em 5.3.2021)).

cursos de formação continuada (PC22/2020, arts. 16 e 18, *caput* e § 2º)⁵⁰.

Recursos orçamentários e financeiro - Finalmente, sobre os meios materiais necessários ao gerenciamento dos novos Colégios Cívico-Militares durante a execução do Projeto, havia-se noticiado que a Secretaria de Segurança Pública financiaria os gastos - embora sem detalhamento das despesas - com um orçamento previsto de duzentos mil reais anuais para cada escola⁵¹. Publicada a primeira Portaria Conjunta, porém, previu-se que os recursos continuariam “a cargo” da pasta de Educação, salvo para remuneração dos novos cargos comissionados em que policiais militares seriam investidos (PC1/2019, art. 6º). Curiosamente, quando se noticiou que as novas escolas do Programa federal (PECIM) receberiam, cada uma, um milhão de reais, o novo regimento distrital tornou-se silente a respeito do financiamento da militarização das escolas pelo governo do Distrito Federal⁵².

Democracia e militarização - Enfim, para os descontentes, professores ou estudantes, uma nova regra veio consagrar, com a devida tradução jurídica, a representação social da solução conferida aos que não se adaptam a instituições militares, imortalizada na famosa fala do “Capitão Nascimento” no filme “Tropa de Elite”: “pede pra sair!”⁵³. Em termos mais jurídicos, o direito de transferir-se para outra unidade escolar da mesma região, caso não se aceite o novo regime. É provável que somente depois de conhecidas, no dia a dia da militarização escolar, as novas relações que virão estabelecer-se, algum descontente venha solicitar sua transferência para outra escola; e desde que superados, ainda, obstáculos potencialmente similares, como a distância entre o local de residência e uma nova escola ou a existência de vagas disponíveis.

É na prática diária com os militares, portanto, que se definirá o funcionamento

50 Inicialmente, previu-se que as funções de instrutor e monitor disciplinares poderiam ser exercidas por policiais da ativa - que, para tanto, receberiam adicional por função comissionada - mas, preferencialmente, seriam desempenhadas por “policiais militares com restrição médica ao serviço operacional” [podendo-se “readaptá-los” para executar o Projeto], policiais militares “designados” e, mesmo, policiais militares “em Prestação de Trabalho por Tempo Certo - PTTC” (PC1/2019, art. 6º).

51 Ver declarações do chefe da Casa Militar em:

<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/01/11/governo-planeja-educacao-militar-em-4-escolas-civis-do-df-entenda-parceria.ghtml> (último acesso em 3.3.2021).

52 Para as escolas militarizadas pelo PECIM, do Governo Federal, a previsão ministerial era de investimento de um milhão de reais por escola, “o MEC repassará a verba ao governo, que, em contrapartida, investirá na infraestrutura das unidades, com materiais escolares e pequenas reformas. Serão investidos R\$ 54 milhões por ano, ou seja, R\$ 1 milhão por escola. Desse montante sairá o pagamento dos militares da Defesa e a verba para os governos estaduais e DF que aderirem ao programa”. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares> (último acesso em 4.3.2021).

53 PC22/2020, arts. 11 e 12: “Art. 11. Fica assegurado aos estudantes matriculados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada”. E “Art. 12. Fica assegurado aos professores já lotados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada.”

operacional dos colégios cívico-militares, que se concretizarão os reais sentidos de hierarquia e disciplina nas relações interpessoais, nos contatos físicos e simbólicos entre os diversos atores envolvidos e que, enfim, se definirão as novas relações entre os estudantes e a escola. Isto nos conduz, uma vez verificada a base jurídico-institucional das Escolas de Gestão Compartilhada, a analisar as regras de conduta previstas especificamente para a rotina escolar disciplinar, antes de conhecer sua vivência prática no (antigo) CED 1 da Estrutural.

Seção II - As regras de conduta disciplinar nos CCMDF

Juntamente com a Portaria Conjunta nº 22 de 2020, aprovaram-se uma sequência de normas, entre regimentos, manuais de conduta e regulamentos disciplinares e operacionais. Uma análise minuciosa de todas as disposições administrativas sobre as escolas cívico-militares fugiria ao propósito da presente pesquisa. Apenas os aspectos mais reveladores do imaginário de uma disciplina escolar com orientação militar serão analisados nesta Seção. A análise se baseará, portanto, numa sequência hierárquica das normas: além de um já referido Regimento Escolar aprovado para os CCMDF, com princípios mais gerais de organização disciplinar, outros documentos traduzem esses princípios em regras práticas de conduta, como o Regulamento Disciplinar e o Manual do Aluno⁵⁴. Algumas disposições impactam pela energia da disciplina exigida e uniformização dos comportamentos.

Sem aprofundar o exame de certas atribuições (ambições?) aparentemente idílicas concedidas aos militares, como as de “controlar as questões inerentes ao desenvolvimento de virtudes sociais, como disciplina, respeito, honestidade, tolerância, justiça, resiliência, dentre outras, no ambiente escolar”⁵⁵, merecem análise mais acurada as disposições que revelam incumbências atribuídas aos militares de exercer vigilância sobre o comportamento dos educandos, bem como certo controle de seus corpos e de tomar medidas severas em casos considerados como indisciplina.

Princípios de organização disciplinar - O regime escolar disciplinar nos CCMDF também tem seus princípios. Estes buscam diferenciar-se dos que regem as demais escolas públicas pela explicitação dos ideais inerentes às estruturas militares. Enquanto na rede pública as escolas fundamentam-se em ideais como liberdade, autonomia, pluralidade e diversidade, senso crítico e reflexivo, os CCMDF regem-se, acima de tudo, pelos princípios e valores da hierarquia e

54 Todos eles aprovados, além do Regulamento Básico de Uniformes, pela Portaria Conjunta nº 11, de 23.10.2019, DODF nº 207, de 30.10.2019, p. 18.

55 Art. 16 do Regimento escolar dos colégios cívico-militares.

da disciplina⁵⁶. Enfim, a previsão expressa de um princípio de “meritocracia” preocupa particularmente (art. 3º, VII), pois, além de não constituir conceito teoricamente consolidado⁵⁷, virá aplicar-se, pelo menos oficialmente, a escolas cujos parâmetros de elevada vulnerabilidade social pressupõem condições extremamente díspares de oportunidade, acesso à educação e permanência dos estudantes na escola.

Compartilhamento: uma lógica peculiar - Repetindo a lógica instituída nas Portarias Conjuntas já analisadas, além de buscar declarar sempre uma contrapartida assegurada à gestão pedagógica, percebe-se, em seguida, uma apropriação, uma espécie de ocupação, pela gestão disciplinar, de um lugar não necessariamente evidente na ideia de compartilhamento, dadas as premissas de autonomia e independência entre as instâncias de gestão estabelecidas. É assim que, por um lado, os conceitos de “liberdade”, “pluralidade de pensamento” e “autonomia” simplesmente inundam, reiteradamente, e prestigiam a enumeração regimental das prerrogativas dos profissionais da educação (art. 4º); invariavelmente restritos, porém, às concepções pedagógicas adotadas. Em seguida, a lógica referida se completa pela necessidade de se garantir, doravante, não apenas uma “reverência ao professor” – decerto reservada aos estudantes – mas, também, pela previsão de uma enigmática “permeabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública na liberdade pedagógica”, sob o pretexto expresso do “enfrentamento da violência no ambiente escolar” (Regim./CCMDF, art. 4º, V).

56 Segundo o art. 3º do Regimento escolar dos CCMDF, “Art. 3º Além dos princípios e fins comuns a todas as unidades escolares do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal são princípios e valores norteadores dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal: I - hierarquia e disciplina; II - patriotismo e cidadania; III - civismo; IV - probidade e ética; V - respeito aos direitos humanos; VI - honestidade e comprometimento; VII - meritocracia; VIII - excelência no ensino; IX - inovação e criatividade; X - camaradagem e urbanidade; XI - coparticipação da comunidade escolar e das Corporações; XII - responsabilidade social; XIII - lealdade e amizade”. Na lógica repetida de “contrapesos” normativos da gestão compartilhada, os militares na escola, por “dever ético”, terão conduta que respeite os direitos humanos, a “dignidade humana”, a diversidade e os direitos fundamentais, “sem distinção de raça, cor, etnia, religião, gênero, orientação sexual, condição social e econômica ou procedência nacional” (art. 5º). Novamente, é possível explorar a incompatibilidade principiológica entre os reflexos jurídicos da proteção constitucional à dignidade e aos direitos humanos, por um lado, e os dos referidos princípios de hierarquia, meritocracia e reverência a aplicar-se nas escolas militarizadas. Do ponto de vista da sociologia jurídica, a multiplicação no texto de previsões sobre “respeito aos direitos humanos” por parte de militares parece um artifício de contrapeso, que deixa antever a fragilidade de sua aplicação concreta. É caricatural, nesse sentido, a questão de gênero que se revela na divergência entre as disposições do Regimento geral da rede pública e as das escolas militares, por exemplo, acerca do regime domiciliar especial: reservado naquele - por razões aparentemente óbvias - “à estudante gestante” (art. 284, §2º), sua previsão homóloga dirige-se, no Regimento das escolas militares, “ao aluno gestante” (art. 211, §2º).

57 Não se ignoram as referências na literatura sociológica ao neologismo “meritocracia”, como ideal de organização e conduta sociais baseadas no esforço pessoal e no mérito individual, por exemplo, em autores como Jessé Souza (“A Tolice da Inteligência Brasileira. Ou como o país se deixa manipular pela elite”. São Paulo, Leya, 2015). Na literatura, todavia, o termo parece associar-se, geralmente, a um pré-conceito difundido, por influência e dominação pela elite, no seio da população pertencente à classe média brasileira, dentro da classificação do sistema capitalista de classes. Sem aprofundar o debate, vale indagar, em todo caso, se o princípio de “meritocracia” que ora rege as escolas militarizadas no Distrito Federal coincide com o previsto para os Colégios Militares do Exército, cujo art. 3º, II, da lei federal nº 9.786/1999, dispõe sobre a regra de “seleção pelo mérito”.

Vigilância e controle - Certamente mais decifrável, por outro lado, é um sistema de permanente vigilância que permite aos militares em contato rotineiro com os estudantes comunicar aos superiores o que entenderem por “sinais de alterações comportamentais”, os quais se registram em “fichas individuais” de cada estudante (Regim./CCMDF, art. 23, VI e VIII). Ademais, em caso de brigas entre estudantes (na letra da norma, “maus tratos, envolvendo alunos”), aciona-se uma Delegacia de Polícia e há relatos de casos, inclusive, de condução coercitiva⁵⁸.

Enfim, é possível desconfiar de que algumas das normas regimentais têm vocação a permanecerem ineficazes nos colégios cívico-militares, ou seja, sem aplicação prática⁵⁹. Mais ainda, é pertinente observar que outras de suas disposições representam não mais que mera “petição de princípios”, dada a impossibilidade fática de sua concretização. É o caso, por exemplo, da incumbência reservada aos militares nas escolas de “salvaguardar toda a comunidade escolar de toda forma de violência ou vulnerabilidade social”, regra de concretização impossível, a menos que se tenha uma compreensão tacanha dos conceitos de “violência” e, sobretudo, de “vulnerabilidade social”, bem como das causas de suas manifestações sociais e psicológicas. Na verdade, se a incumbência precípua dos militares nas escolas era garantir a ordem e o respeito pela imposição da disciplina, necessário se faria prever quais comportamentos indesejáveis mereceriam, doravante, sanções disciplinares. Essa tarefa ficou a cargo, nos CCMDF, de um “Regulamento Disciplinar” específico.

Infrações e sanções disciplinares - Com a alegada motivação de promover a “justiça e a equidade”, o Regulamento tem a finalidade de tipificar as infrações praticadas pelos estudantes e as respectivas medidas disciplinares. Sua leitura permite perceber claramente a tônica militar de relações entre sujeitos considerados hierarquicamente desiguais. Baseia-se, deveras, no controle minucioso dos comportamentos, da moral e, também, das mentes de agentes subordinados. Para além dessas características, porém, de resto previsíveis, a norma dá aos militares larga margem de

58 A previsão do artigo 10º, XVI, do Regimento CCMDF nesses casos é, no entanto, de uma “notificação ao Conselho Tutelar do Distrito Federal, à Coordenação Regional de Ensino e, eventualmente, à respectiva Delegacia de Polícia”. Na prática, porém, em pelo menos uma ocasião, no início da militarização do CED 01 da Estrutural, responsáveis por estudantes viram-se obrigados a buscá-los na Delegacia da Criança e do Adolescente - DCA/DF, uma vez que, diante de uma alegada briga entre estudantes, a Polícia Militar conduziu-os imediatamente “de camburão” àquela Delegacia, sem prévia comunicação aos responsáveis, segundo relatos fornecidos por estes e pelo próprio estudante assim conduzido. O procedimento foi posteriormente confirmado, em entrevista, pelo Comandante da Polícia na escola (ver adiante), sob alegação de que houvera, no caso, “ameaça de lesão corporal”.

59 Pensa-se, por exemplo, nas que preveem os deveres dos militares de “promover a igualdade de condição de acesso e permanência na escola a todos” e de “incentivar às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e ao adolescente” (art. 6º, V e VIII). Quanto à primeira, não apenas em razão das próprias normas do sistema que preveem a transferência dos estudantes (e dos professores) que não aceitem os militares na escola, mas igualmente de relatos de, pelo menos, uma responsável sobre transferência compulsória de um estudante do CED 01 da Estrutural. Quanto à segunda, o episódio anteriormente relatado sobre a condução de estudantes à DCA/DF justifica a referida desconfiança.

liberdade para elucubrar e impor aos estudantes, pelo uso de “medidas disciplinares” aplicadas com certo grau de criatividade e improviso, um novo sentido de “portar-se”, de controlar o próprio corpo e o espírito, enfim, uma nova visão de mundo. Enfim, de um ponto de vista mais técnico, lamenta-se que as autoridades públicas não hajam investido na redação das previsões normativas o mesmo rigor e disciplina de espírito que exigem dos estudantes. As regras ostentam uma linguagem de clareza duvidosa e são, frequentemente, carecedoras de boa técnica jurídica, quando não contrariam preceitos de grau hierárquico superior, como se passa a demonstrar.

As disposições iniciam-se pela descrição dos diferentes tipos e naturezas de regras por cuja violação aplicam-se penalidades. Um(a) estudante de CCMDf comete uma falta disciplinar, quando viola quaisquer das seguintes regras, que o documento exemplifica de forma genérica: - padrões de comportamento exigidos nos colégios cívico-militares; - deveres e obrigações escolares; - preceitos de ética; e - regras de convivência social.

Gradação das infrações - As faltas disciplinares podem ser leves, médias ou graves. Quanto àquelas, a despeito da previsão constitucional sobre os direitos e garantias fundamentais, sobretudo a que protege o direito à própria imagem⁶⁰, o estudante que atentar, por ação ou omissão, contra “a sua imagem” - na verdade, contra a imagem que dele se espera dentro de um CCMDf - cometerá, apenas, uma falta leve. Salvo se seu ato, sua “maneira de se portar” ou o atentado à “sua” imagem interferirem na “imagem coletiva, ordem interna, externa ou no andamento da rotina escolar”, casos em que sua falta será média. Também configura falta média o descumprimento de “deveres e obrigações” ou a reiteração de faltas leves. Enfim, comete falta grave o estudante cuja ação ou omissão “interferir” na ordem social, na ordem interna, externa ou que configurem ato infracional, crime ou contravenção “incompatíveis com os padrões de disciplina” dos CCMDf⁶¹.

Como se pode perceber, enquanto as máximas do direito penal brasileiro exigem interpretação restritiva e comportamento típico, para imputação de sanções, a gradação das infrações disciplinares nos CCMDf baseia-se em circunstâncias cuja vagueza e fluidez com que se descrevem sem dúvida deixariam um *Joseph K.* consolado⁶² e, certamente, “interferirão” - para

60 Const. Federal: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”.

61 Uma análise técnica da norma levaria a crer que a descrição das repercussões resultantes das infrações cometidas - ordem social, ordem interna, externa... - são elementos constitutivos dos respectivos preceitos disciplinares. Assim, na ausência dessas repercussões, as penalidades não se aplicariam. É possível antever, todavia, o caráter meramente narrativo daquelas descrições.

62 Personagem da obra “O Processo”, de Franz Kafka, escrita durante a I Guerra Mundial, em que o personagem se vê envolvido em uma trama judicial, sem que se lhe apontem as acusações sofridas.

usar uma expressão do Regulamento - na finalidade alegada de promover justiça e equidade na avaliação das condutas. Ademais, as ideias inscritas nas normas constituem vagas representações sobre uma aludida “imagem coletiva”, “convivência coletiva” e “ordem externa”, ou seja, imagens e representações de uma sociedade ordeira e harmoniosa. Nisso, chocam-se diametralmente contra a realidade e o contexto socioeconômico em que, teoricamente, encontram-se as comunidades e as escolas tipicamente selecionadas para o Projeto (lembre-se o IVE - índice de vulnerabilidade escolar, que embasa a seleção de novas escolas). Pressente-se, apenas com a descrição que até esse ponto se fez, a pretensão militar de transformar a realidade local pela imposição de sanções disciplinares aos estudantes, ignorando, provavelmente, as razões e causas dos comportamentos dos estudantes penalizados.

Dos “tipos” ou “faltas disciplinares” - As autoridades não se limitaram, todavia, a graduar as transgressões disciplinares. Nada menos que noventa e dois enunciados, dispostos num Anexo do Regulamento, descrevem, dessa vez com maior grau de detalhes, as condutas faltosas, doravante suscetíveis de sanção disciplinar. Cerca de 28% são infrações leves, 41% médias e 31% graves.

Se no ditado popular “a exceção confirma a regra”, na sociologia clássica já se afirmou que a existência de comportamentos patológicos é útil, pois reforça, na consciência comum, a importância de fomentar o sentido da moral coletiva, que mantém a coesão social em sociedades em evolução (Durkheim, 2002: p. 46)⁶³. Malgrado as críticas que se podem opor a esse pensamento, a lista de condutas proibidas aos estudantes das escolas militarizadas, em alguma medida, nele parece inspirar-se. Nesse sentido, sua leitura permite compreender as ideias, imagens e representações das autoridades que as descreveram. Revelam-se, então, suas representações a respeito de relações “normais” entre estudantes e profissionais da escola e entre seus pares; sobre respeito, autoridade e transgressão; sobre individualidade e coletividade; moral, juventude e família; convivência grupal, comunitária e social; enfim, sobre militarismo e patriotismo. Em certa medida, elas revelam, também, o quanto essas representações estão dissociadas da realidade das relações familiares e comunitárias, bem como das condições socioeconômicas predominantes no

63 “Si donc [la conscience commune] est plus forte, si elle a assez d’autorité pour rendre ces divergences très faibles en valeur absolue, elle sera aussi plus sensible, plus exigeante, et, réagissant contre de moindres écarts avec l’énergie qu’elle ne déploie ailleurs que contre des dissidences plus considérables, elle leur attribue la même gravité, c’est-à-dire qu’elle les marquera comme criminels. Le crime est donc nécessaire; il est lié aux conditions fondamentales de toute vie sociale, mais, par cela même, il est utile; car ces conditions dont il est solidaire sont elles-mêmes indispensables, à l’évolution normale de la morale et du droit” (Durkheim, Émile. 1894. “Les Règles de La Méthode Sociologique. (1894)”. Coleção “Les classiques des sciences sociales”, digitalizado pela Universidade do Québec - Chicoutimi, 2002).

território em que a militarização vem implantar-se.

Civismo, militarismo e patriotismo - Uma das primeiras medidas ao militarizar-se uma escola é, assim, promover sua imagem, seu nome e os símbolos que a representam, bem como resguardá-la de eventuais contestações e evitar sua associação a condutas contrárias ao seu espírito. O espaço físico da escola, de frequência exclusiva e vigiada, com as barreiras e muros que a separam do mundo exterior, torna-se, também, um lugar simbólico dotado de reputação própria, ao qual vêm associar-se, também, os “símbolos nacionais”. Com a imposição de medidas disciplinares, espera-se que os estudantes se apropriem do espírito cívico-militar e passem, eles também, a representá-lo. Algumas das faltas mais graves, portanto, relacionam-se às práticas transgressoras dessas ideias e valores⁶⁴.

Auto-imagem - Conseguir, todavia, a adesão de crianças e adolescentes, para as quais a militarização pode apresentar-se como uma forma completamente nova de perceber sua inserção no mundo, sobretudo o mundo da escola, mas também o mundo das relações interpessoais e o mundo social, exige em seguida alterar a imagem que os próprios estudantes têm de si mesmos. A diversidade, que constrói as individualidades e modela os corpos e seus adereços, deve ceder lugar à homogeneização, à padronização das aparências. Cabelos, brincos e vestimentas, entre outros, sofrem, assim, os efeitos do banimento da diferença, da diversidade, em nome da coesão monolítica do corpo militarizado, da unidade do grupo. Masculino e feminino são, afinal, imagens que os estudantes devem aprender, introjetar e ostentar, de preferência, para além dos muros da escola⁶⁵.

“Corpos doces” - Esse controle incide não apenas sobre a imagem e a estética dos corpos (Foucault, 1987, p. 162), mas sobre os seus movimentos, sua capacidade de reter-se e

64 Graves (G) e médias (M), por exemplo: 68. “Denegrir o nome da CCMDf ou de qualquer de seus membros através de procedimentos desrespeitosos, seja por meio virtual ou outros” (G). 71. “Entrar na unidade escolar, ou dele (*sic*) se ausentar, sem autorização” (G). 75. “Hastear ou arriar bandeiras e estandartes, sem autorização” (G). 82. “Praticar atos contrários ao culto e ao respeito aos símbolos nacionais” (G). 83. “Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome da CCMDf ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações” (G). 45. “Não zelar pelo nome da Instituição que representa, deixando de portar-se adequadamente em qualquer ambiente, quando uniformizado ou em atividades relacionadas ao CCMDf” (M). 46. “Negar-se a colaborar ou participar nos eventos, formaturas, solenidades, desfiles ou promoções oficiais do CCMDf” (M). 61. “Usar o uniforme ou o nome do CCMDf em ambiente inapropriado” (M).

65 Médias (M) e leves (L), por exemplo: 2. “Apresentar-se com barba, ou bigode por fazer” (M). 3. “Comparecer ao CCMDf com cabelo em desalinho ou fora do padrão estabelecido pelo Regulamento dos Uniformes” (L). 13. “Dobrar qualquer peça de uniforme para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade” (L). 23. “Usar a aluna *piercing*, brinco fora do padrão estabelecido, mais de um brinco em cada orelha, alargador ou similares, quando uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar” (L). 24. “Usar o aluno *piercing*, brinco, alargador ou similares, quando uniformizado, durante a aula, instrução, treinamento, formatura ou atividade escolar” (L). 25. “Usar, quando uniformizado, boné, capuz ou outros adornos, durante a atividade escolar” (L).

controlar-se a si próprio. O corpo assim disciplinado guia-se por novos valores “cívicos”, de retidão, de atenção permanente, de reverência aos “superiores” e de respeito aos símbolos de uma nação, a qual aqueles estudantes, talvez, ainda não conhecessem. O dever, ao qual se imprime novo sentido - o da obediência, atenta, pronta e imediata - antecede ao direito; a recreação e outras formas de portar-se livremente dão lugar à “forma”, à postura, à rigidez da posição em “formatura”, à “ordem unida”⁶⁶.

Moral e ordem - Sob pretexto de apresentar-lhes a moral, um discurso por vezes moralista e pudoroso deseja imprimir-se, também, no comportamento imposto aos estudantes, dentro e fora da escola. A infância e seus encantos, seus impulsos brincantes, criativos e afetuosos cedem passagem precocemente ao mundo adulto, um mundo moralizado, disciplinado e, sobretudo, hierarquizado. O afeto ostentado e desabrido, considerado libertino e, mesmo, libidinoso, suscetível de macular os símbolos cívico-militares, proíbe-se e se substitui por uma cordialidade formalista e impessoal, por um comportamento ordeiro e resignado⁶⁷.

Controle das mentes - Todas essas medidas, por mais estimulantes que sejam, podem resultar insuficientes para pavimentar comportamentos estáveis de estudantes considerados indisciplinados e rebeldes. Imersos em contextos familiares e sociais vulneráveis, eles são mais suscetíveis à adesão às más influências, ao dinheiro fácil e ao mundo do crime. O mais importante, talvez, deve ser resguardá-los de influências externas, do acesso diversionista a fontes alternativas de informações e, o pior: ao pensamento político (“partidário” ou não), do qual, provavelmente, difere um pensamento simplesmente cívico, mas certamente contrário ao cívico-militar. O controle de suas mentes, assim, exige classificar como graves eventuais subversões desses valores, com a

66 Graves (G), médias (M) e leves (L), por exemplo: 69. “Desrespeitar, desobedecer ou desafiar militares, professores ou funcionários da unidade escolar” (G). 55. “Sair de forma sem autorização” (M). 26. “Atrasar ou deixar de atender o chamado dos militares, professores ou servidores no exercício de sua função” (M). 33. Deixar de executar tarefas atribuídas pelos servidores, professores, coordenadores e diretores disciplinares ou pedagógicos” (M). 48. “Portar-se de forma inconveniente em sala de aula ou outro local de instrução/recreação, bem como transportes de uso coletivo” (M). 7. “Consumir alimentos, balas, doces líquidos ou mascar chicletes durante a aula, instrução, treinamento, formatura, atividade escolar, e nas dependências do CCMDf, salvo quando devidamente autorizado” (L). 8. “Conversar ou se mexer quando estiver em forma” (L). 15. “Executar movimentos de ordem unida de forma displicente ou desatenciosa” (L). 21. “Sentar-se no chão, atentando contra a postura e compostura, estando uniformizado” (L).

67 Graves (G), médias (M) e leves (L), por exemplo: 70. “Divulgar, ou concorrer para que isso aconteça, qualquer imagem ou matéria que induza a apologia às drogas” (G). 77. “Manter contato físico com denotação libidinoso no ambiente do CCMDf ou fora dela” (G). 37. “Espalhar boatos ou notícias tendenciosas por qualquer meio” (M). 38. “Esquivar-se de satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido” (M). 44. “Manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos, etc.) quando devidamente uniformizado, dentro do CCMDf ou fora dele” (M). 59. “Tomar parte em jogos proibidos ou em apostas na unidade escolar ou fora dela, uniformizados ou não” (M). 10. “Deixar de retribuir cumprimentos ou de prestar sinais de respeito regulamentares, previstos no Manual do Aluno” (L). 17. “Não levar ao conhecimento de autoridade competente falta ou irregularidade que presenciar ou de que tiver ciência” (L). 22. “Trazer, portar ou utilizar qualquer tipo de jogo, brinquedo, figurinhas, coleções no interior da unidade escolar, sem autorização” (L).

possibilidade de aplicar-lhes as medidas mais enérgicas⁶⁸.

Punição e arbítrio - Enfim, a classificação de algumas condutas como infrações parece ignorar o contexto de precariedade socioeconômica em que muitos estudantes sobrevivem com suas famílias. Assim, por exemplo, a que penaliza o comparecimento à escola sem o uniforme impecavelmente limpo e alinhado; ou sem os materiais escolares necessários. Em todo caso, embora a enumeração de condutas proibidas pareça longa, uma surpreendente disposição do Regulamento Disciplinar faz crer que a intenção das autoridades públicas foi de criar uma lista não taxativa de tipos disciplinares, de condutas faltosas. Como se fosse possível aplicar sanções a condutas não descritas, prévia e expressamente, como infrações. É o que, aparentemente, prevê seu o artigo 11, parágrafo único:

"Art. 11. As faltas disciplinares estão descritas no Anexo I, do presente Regulamento Disciplinar. Parágrafo único. Todas as **ações ou omissões não enumeradas** que se enquadrem no *caput* deste artigo **serão consideradas e graduadas** de acordo com sua natureza e gravidade" (grifo nosso).

A frontal violação das garantias fundamentais da Constituição é flagrante, quando preveem: "art. 5º, inciso XXXIX - Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal". Juridicamente, portanto, a norma é inválida e não se pode aplicar, pois alude a verdadeira pena sem transgressão. Infelizmente, violações semelhantes ocorrem nas disposições relativas às medidas disciplinares, destinadas a penalizar as condutas faltosas.

As medidas disciplinares - Cinco "penalidades educativas" enumeram-se, em ordem crescente de severidade: - advertência oral; - advertência escrita; - suspensão de sala de aula; - ações educativas; e - transferência educativa. Exceto esta última, cuja aplicação é decidida por um Conselho de Ensino Disciplinar de que participam membros de ambas as instâncias de gestão, as medidas disciplinares são de deliberação e aplicação exclusiva pelos militares que ocupam os cargos mais elevados na Gestão Disciplinar. Conforme uma escala de severidade das sanções, podem aplicá-las o Supervisor, o Subcomandante e o Comandante Disciplinar. Todas as medidas disciplinares aplicadas permanecem registradas numa "ficha disciplinar do aluno".

Advertências - A advertência oral penaliza faltas leves; a advertência escrita penaliza faltas médias; e a suspensão de sala sanciona faltas graves. A reincidência de faltas leves e médias,

68 Graves (G) e médias (M), por exemplo: 86. "Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando na unidade escolar, em manifestações de natureza política" (G). 89. "Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário" (G). 43. "Ler ou distribuir, dentro do CCMDF, publicações estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública" (M).

porém, faz o estudante sofrer penas mais severas. Para as advertências, o estudante de um CCMDF não dispõe das garantias expressamente previstas para os das demais escolas públicas, de não ser exposto a situações vexatórias e de receber a reprimenda de modo preferencialmente reservado⁶⁹. Ao contrário, o Regulamento prevê que a aplicação de advertências deve servir a “demonstrar o grau de reprovação da conduta praticada pelo aluno”. Se isso não ocorrer⁷⁰, ele pode vir a sofrer “medida superior”.

Suspensão de sala - A pena de suspensão, considerada grave, é aplicável, inclusive, à revelia do responsável pelo estudante menor de idade, caso aquele não compareça, posto “convocado” a fazê-lo. Suspenso de sala, o estudante deverá realizar, na própria escola, atividades pedagógicas, com duração de até três dias consecutivos.

“Ações educativas”: sanção severa - É possível aplicar, também, a penalidade de “ações educativas”, que envolvem as seguintes modalidades: - realização de atividades pedagógicas curriculares; - reparação de um dano causado; e - cumprimento de “ações sociais no ambiente escolar”. A primeira é orientada pelo professor e supervisionada pela equipe pedagógica, e o estudante deve fazer uma apresentação oral e escrita do trabalho realizado, para compartilhar com os colegas de turma. As demais exigem a formalização de um acordo firmado pela família e/ou responsável legal e registrado num “Termo de Ajustamento de Conduta Escolar”⁷¹. A gravidade desses eventos parece tal que a norma previu a necessidade de enviar o Termo, em seguida, ao Conselho Tutelar e à Promotoria da Infância e da Juventude. A mesma solução é prevista para o caso de o estudante, ou seu responsável, recusar-se a cumprir a medida disciplinar imposta ou a assinar o Termo, respectivamente⁷².

Ações sociais: penalidade “curinga” - A pena na modalidade “ações sociais” implica “a contribuição do aluno na organização, limpeza ou manutenção dos espaços da unidade escolar”, desde que previamente definidas pela equipe gestora e sob “acompanhamento” por um funcionário

69 Art. 310-B, § 5º.

70 “Art. 14, § 2º No caso em que a advertência oral não seja suficiente para demonstrar o grau de reprovação da conduta praticada pelo aluno, poderá ser aplicada medida superior”. O art. 15, par. único, contém previsão análoga sobre a advertência escrita. O Regulamento, porém, não explicita como se afere a “insuficiência” das penas, devendo-se supor que se refere a casos de reincidência.

71 Regulamento CCMDF, art. 22, § 1º: “O Termo de Ajustamento de Conduta Escolar tem como objetivo de (*sic*) as partes assumirem um compromisso de unirem esforços no aperfeiçoamento da conduta do aluno em contexto pedagógico e educacional, podendo definir a forma de reparação de eventual dano e a ação social no ambiente escolar”.

72 De forma bastante confusa, o Regulamento alude a um outro “Termo de Adequação de Conduta Escolar”, no § 2º, do art. 22, o qual, destinado aos “alunos que ingressarem no comportamento insuficiente ou incompatível”, dá impressão de tratar-se de instrumento jurídico diverso do referido Termo de Ajustamento de Conduta Escolar. Enfim, o art. 24 ainda faz alusão a um “registro de ocorrência escolar, com lavratura do Termo de Adequação de Conduta”, sem indicar, porém, quais eventos se destina a registrar.

da escola. Podem durar, em casos de reincidência, até dez dias letivos, não necessariamente consecutivos⁷³. É legítimo, porém, perguntar: reincidência do quê? É que, ao contrário da pena na modalidade “reparação de um dano”, a norma não associou às demais modalidades de “ações educativas” um tipo, ou gradação definida de infrações conhecidas. Formalmente, portanto, pode-se impor ao estudante penalidades, por exemplo, de limpeza ou manutenção dos espaços, sem que ele saiba previamente quais condutas faltosas poderão dar-lhes ensejo; apenas - seria legítimo supor - que foram graves... Aparecem, assim, como uma espécie de “penalidade curinga”, uma “carta na manga” para o arbítrio do aplicador das sanções, na ausência de associação a infrações específicas.

Transferência “educativa” - Enfim, a pena mais grave que um estudante pode sofrer é a transferência educativa, na verdade, transferência compulsória a outra unidade escolar. Curiosamente, a descrição de sua finalidade faz a pena parecer um prêmio concedido ao estudante, o qual, transferido a outro estabelecimento, gozará de “melhor desenvolvimento educacional, bem como a sua proteção integral, física e psicológica”⁷⁴. Trata-se, todavia, da sanção mais severa, o que torna realmente surpreendente a permissividade com que se pode aplicar: não apenas às faltas graves, mas igualmente por uma reincidência de infrações “de qualquer natureza” (art. 30, § 1º), ou se o estudante (ou seu responsável) não concordar com as “medidas pedagógicas impostas” (arts. 26 e 30, § 2º, II) e, inclusive, quando “atingir a gradação comportamental incompatível”.

Enfim, a referência a uma “gradação comportamental” dos estudantes exige a análise de um último ponto das chamadas “penalidades educativas” nos colégios cívico-militares.

Comportamento: controle e rótulos - Nas demais escolas públicas, o comportamento dos estudantes pode gerar aumento ou diminuição das notas e, assim, influir nas perspectivas de aprovação ou reprovação em cada disciplina cursada. A esse mecanismo chamou-se “estratégia formativa” dos estudantes, destinada a avaliar e descrever o seu comportamento, suas “competências socioemocionais, atitudes” e, inclusive, “seus valores”⁷⁵. Nos CCMDf também se adotou um sistema de notação disciplinar baseado em escalas de “elogios” e de penalidades; diferentemente daquelas, porém, esse sistema destina-se a manter um controle permanente do

73 Regras idênticas previram-se no Regimento Geral da rede pública de ensino, arts. 311-B e 311-C.

74 Regim./CCMDf, artigo 30. O Regimento geral da rede pública de ensino foi um pouco mais transparente, ao prever que as transferências compulsórias aplicam-se para garantia da “ordem escolar” e do “desenvolvimento integral” do estudante que comete infrações mais graves (art. 310-B, IV).

75 A esse novo mecanismo disciplinar chamou-se “estratégia formativa” dos estudantes, para avaliar e descrever o seu comportamento, “suas competências socioemocionais, atitudes e valores”: Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF, arts. 310, 310-A e 310-B.

comportamento dos estudantes.

Podendo variar em escala decrescente de 10,00 a “inferior a 2,00”, a classificação dos estudantes faz-se conforme comportamentos: - excepcional (grau 10,0); - ótimo (9,0 a 9,99); - bom (7,0 a 8,99); - regular (5,0 a 6,99); - insuficiente (2,0 a 4,99); e - incompatível (abaixo de 2,0). Ao ingressar num CCMD, o estudante classifica-se automaticamente com comportamento “bom” (nota 8,0)⁷⁶. A classificação melhora com “elogios” e piora com as “medidas disciplinares” referidas. Os membros de ambas as instâncias de gestão podem propor a atribuição de elogios, desde que o façam fundamentadamente por memorando, mas somente o Subcomandante e o Comandante Disciplinares podem decidir concedê-los formalmente.

Quando o comportamento do estudante é classificado em nível inferior ao “regular” (insuficiente ou incompatível), seu responsável é “chamado a comparecer ao Colégio, para ser informado”. Se baixa, porém, ao nível “incompatível”, ao que parece registra-se a infração que lhe deu causa numa “ocorrência escolar” e propõe-se ao estudante, na presença de seu responsável, um “Termo de Adequação de Conduta Escolar”, cuja consequência mais grave no âmbito escolar é uma transferência compulsória (“educativa”), além do envio desse Termo ao MPDFT, caso o responsável recuse-se a dar-lhe anuência.

Algumas questões importantes emergem desse mecanismo de permanente controle do comportamento dos estudantes. Em primeiro lugar, se as numerosas situações em que um estudante comete infrações podem ocorrer em sala de aula, o poder de aplicação exclusiva de penalidades por um militar deverá conduzir o professor a solicitar, sistematicamente, a presença e atuação daquele, por ocasião de cada infração. É possível prever que as garantias de tratamento não vexatório e preferência pelo “modo reservado” para advertências não existirão num ambiente escolar cívico-militar.

Mais grave, porém, é o potencial conflitivo que envolve a aplicação da pena de “ação educativa” na modalidade “atividades pedagógicas”: quem impõe a penalidade é um militar, mas quem orienta e acompanha é o professor e seus colegas de gestão pedagógica. Que ocorre, se estes discordarem da penalidade imposta? Não se trata de uma mera “questão de escola”, há registro de

⁷⁶ A previsão do art. 45, § 1º é confusa (“O grau de comportamento se estenderá por todo o ano letivo em cada ano/série em que o aluno esteja matriculado”) e leva a crer que as pontuações atribuídas ao longo do ano vêm alterar a classificação do comportamento somente no final do ano, uma vez que o estudante inicia cada ano letivo, “com o grau de comportamento que possuía ao final do ano letivo imediatamente anterior” (art. 45, § 3º).

conflitos desse tipo em, pelo menos, uma ocasião num colégio cívico-militar⁷⁷. Aplica-se, então, a disposição do Regulamento, segundo a qual, nos casos omissos quem decide é o militar na posição de Comandante Disciplinar (art. 57)? Revela-se aí o significado da norma do Regimento Escolar dos CCMDf, quando previu a necessidade de uma “permeabilidade” dos militares na “liberdade pedagógica”, para dar espaço à atuação dos militares (art. 4º, V)? São impasses com que, mesmo numa eventual harmonização promovida pelo Comitê Gestor do Projeto, professores comprometidos com a missão educacional dificilmente se acomodarão. A prática diária da militarização, provavelmente, o revelará.

Seção III - A prática da militarização no CED 1 da Cidade Estrutural

Para além das ideias expressas nas normas e nos discursos oficiais sobre a militarização da educação, em cujo campo até o presente momento ainda se disputam sua legalidade e constitucionalidade, interessa conhecer, também, como elas ganham vida na ação e interação diária entre as crianças, os adolescentes e os demais atores envolvidos no Projeto. Não se trata, ainda, de abordar a expressão manifesta da interpretação e da apropriação subjetivas que estes realizam acerca daquelas ideias e diretrizes, vale dizer, suas representações sobre a militarização de uma escola ou sobre sua gestão compartilhada. Essa apropriação e representações, de fato, devem ser os motores que conduzem aqueles atores a desejar investir-se no Projeto, a torná-lo real. Nesta terceira Seção, todavia, o que se buscará descrever é a rotina diária do CED 1 da Estrutural, como resultado do cumprimento das regras operacionais que regem o seu funcionamento, por um lado, e de algumas observações e entrevistas realizadas por ocasião de cinco visitas à escola, entre outubro e novembro de 2019, por outro lado.

A presença da Polícia Militar no CED 1 implicou a adoção de novas rotinas, procedimentos e rituais em que os estudantes aprendem e devem adotar novos comportamentos e atitudes. A introdução de novas exigências quanto à aparência e à apresentação pessoal dos estudantes (como corte de cabelo, adereços corporais etc.), ao uso de uniformes e à pontualidade, por exemplo, implicou mudanças de comportamento desde o ambiente doméstico, antes mesmo de o estudante chegar à escola. Na sequência da rotina escolar, os momentos de chegada e

⁷⁷ Um arquivo eletrônico de áudio circulou nas redes sociais, em que uma professora pede auxílio a terceiros, numa escola militarizada, o CED 7, da Ceilândia, em razão de um policial, segundo ela, desrespeitar sua autoridade em sala de aula. Ver em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/13/interna_cidadesdf,805962/audio-professora-e-pm-discutem-dentro-de-sala-de-aula-em-escola.shtml (último acesso em 16.5.2021).

preparação, desenvolvimento das atividades, intervalos e refeições, bem como a saída da escola são ocasiões em que as novas normas disciplinares se fazem sentir na conduta dos estudantes.

Chegada à escola - Em conformidade com o Plano Operacional das escolas cívico-militares, a recepção dos alunos é agora feita pelos policiais, desde a entrada da escola até sua condução, “em forma” ou fila, ao pátio em que os estudantes devem permanecer, antes de iniciarem as atividades previstas. A chegada é um primeiro momento de inspeção, em que aqueles que infringem as regras de conduta, higiene e apresentação pessoal e pontualidade são retidos, no CED 1 da Estrutural, num espaço cercado com grade entre o portão de entrada e o acesso interno da escola, para averiguação de eventual infração disciplinar. Um trabalhador de empresa terceirizada contratado para função de segurança vigia constantemente o local.

Uma vez no pátio, os estudantes de cada turma são organizados em filas (“postos em forma”). Uma figura que suscita particular atenção - sobre a qual se discorrerá adiante - é a do “chefe de turma”, popularizado na escola como “xerife”. É este quem organiza os colegas de classe em formatura, registra as ausências notadas e encaminha a respectiva lista para o policial monitor. Ainda no local, o monitor realiza nova inspeção da apresentação individual e comportamento dos estudantes, solicitando aos eventuais infratores que fiquem em “posição de sentido para serem observados”, sob pena de aplicação das respectivas sanções. Eventualmente, avisos, orientações e instruções são passados nessa ocasião por membros da gestão disciplinar.

Sala de aula - Os estudantes são encaminhados, em seguida, pelos monitores aos locais das atividades previstas para cada turma. Um novo ritual ocorre, então, antes do início das aulas. Muito mais parecido com as formações verdadeiramente militares, o ritual implica a “apresentação” da turma à(o) professor(a) ou responsável pela respectiva atividade. O estudante “chefe de turma” é, novamente, quem conduz o ritual. Primeiro, determina aos colegas que fiquem em posição de sentido; em seguida, retorna-se para o responsável no local e presta-lhe continência; pronuncia, então, seu “nome de guerra” e apresenta a turma, indicando, enfim, os estudantes ausentes. Somente depois desse ritual diário - cuja dispensa é vedada ao responsável pela turma - podem as atividades iniciar-se.

Durante as atividades pedagógicas, segundo uma professora da escola, ao constatar-se alguma infração disciplinar, solicita-se a presença e ação de um monitor policial e este, segundo afirmou, “resolve” o problema, ou seja, repreende o estudante ou inicia um procedimento disciplinar. Conforme relato de uma estudante, no caso de brigas entre estes, é comum que as repreensões ocorram “na frente de todo mundo”.

Monitoramento policial - Enquanto as atividades pedagógicas ocorrem, os monitores fiscalizam as dependências de uso comum da escola por meio de rondas e controlam, principalmente, a presença e o fluxo de alunos fora de sala. Uma subcoordenadora entrevistada queixou-se de que, antes da instalação da Polícia Militar na escola, era frequente a presença de estudantes no pátio mesmo durante as aulas, como exemplo de indisciplina. Desde então, ao ausentar-se de sala e caminhar pelos corredores e espaços amplos da escola, o estudante deve manter a postura e a apresentação pessoal exigidas, como, por exemplo, cabelos presos em coque para as meninas, camiseta dentro da calça e mãos para trás. Caso contrário, é repreendido por algum policial que constate a infração.

Numa das visitas em que realizei no local, enquanto entrevistava o Comandante Geral da gestão disciplinar, presenciei algumas repreensões enérgicas que este fez a crianças que passaram pelo corredor, algumas ainda a meia distância, quando o Comandante as abordou com voz elevada. A uma menina, que portava um casaco amarrado à cintura e levava um pirulito na boca, exigiu descartar imediatamente o pirulito e vestir o casaco, ou guardá-lo em local apropriado, advertindo-lhe de que não poderia portá-lo daquela forma. Aos demais, exigiu boa postura, mãos para trás ao caminhar e a colocação da camiseta dentro da calça, sempre elevando a voz enquanto as crianças se distanciavam, para que atendessem ao seu comando.

Nos horários de intervalo e recreação, os monitores policiais mantêm o acompanhamento e a vigilância sobre os estudantes, frequentemente interagindo com eles, nos espaços comuns internos da escola. Ao final, acompanham-nos de volta às salas de atividades. As mesmas condutas são observadas durante as refeições dos estudantes.

Saída da escola - Ao final das atividades, os estudantes encaminham-se para o portão de saída. Este momento parece ser mais ruidoso que a chegada à escola e alguns responsáveis

aguardam a saída daqueles no referido espaço de entrada. Em uma das visitas à escola no horário de saída, presenciei a interação de uma policial integrante da gestão disciplinar com as crianças. Como essas saíam de forma tumultuada e bastante barulhenta, a policial buscava exortá-las à ordem, mas com linguajar ríspido e aos gritos. Enfim, alguns policiais permaneciam do lado externo da escola, enquanto os estudantes se retiravam, com ou sem seus responsáveis.

Aplicação de sanções - No CED 1 da Estrutural, os membros da gestão disciplinar ocuparam uma sala localizada no andar superior da escola, do lado próximo à entrada. No canto em frente à porta da sala ficava a mesa do Comandante Geral e, quando realizei a visita, todo o local encontrava-se em remanejamento, com colocação de estruturas metálicas e outras estruturas. A sala também era usada para o cumprimento das penalidades pelos estudantes que cometiam faltas disciplinares, cuja aplicação e fiscalização incumbe, segundo o Plano Operacional, aos policiais monitores da Supervisão Disciplinar e de Atividades Cívico-Cidadãs (item 3.3.4, “b”).

Na mesma ocasião da visita, um estudante estava sentado em uma carteira, fazendo alguma tarefa. Os policiais explicaram que eles mesmos acompanhavam a realização de tarefas pedagógicas (as ações educativas referidas anteriormente) no contraturno escolar, pois consideravam ter competências para tanto, dentre os quais disseram haver pedagogos. Nos curtos períodos em que presenciei atividades de intervalo e recreação dos estudantes, percebi, em geral, interações amistosas com os policiais, embora algumas comunicações parecessem mais enérgicas. Enfim, não presenciei ou não percebi outras atividades de cumprimento de penalidades disciplinares durante os momentos em que estive no CED 1, no final do ano letivo de 2019. Desde o começo de 2020, as interações presenciais entre os estudantes e os membros da gestão compartilhada encontram-se suspensas, em razão das medidas de contenção da pandemia de COVID-19.

Resumo do capítulo II - Dentro do escopo do presente trabalho, coube analisar neste capítulo o funcionamento institucional do Projeto Escolas de Gestão Compartilhadas do Distrito Federal. Nessa tarefa incluíram-se as análises de sua estrutura jurídico-normativa, de suas regras regimentais e, enfim, da rotina da militarização no CED 1, da Cidade Estrutural. O foco das

análises manteve-se nos elementos estruturais de cada campo, de forma a compreender-se como se abriu espaço e se integraram policiais militares na gestão dos processos, na definição de novos comportamentos e nas relações interpessoais cotidianas da escola assim militarizada. Além da descrição dos aspectos regulatórios mais centrais àquela compreensão, buscou-se, também, desvendar neles as ideias e as representações dos respectivos atores e promotores acerca da militarização da educação. O próximo passo constitui a fundamentação teórica das questões e hipóteses levantadas acerca das representações sociais sobre a militarização do CED 1 da Estrutural.

CAPÍTULO III – Representações sociais e militarização da educação: Teoria e hipóteses de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa que originou esta monografia foi buscar compreender as razões, as motivações, as ideias, enfim, as representações sociais que compuseram o imaginário dos atores envolvidos na militarização do CED 1 da Cidade Estrutural: policiais, professores, famílias, crianças e outros membros da comunidade escolar. A base teórica dessa compreensão compôs-se, sobretudo, dos estudos sobre a “teoria das representações sociais” (TRS), os quais se encontram no entrecruzamento de olhares de diferentes disciplinas, como a história, a sociologia e a psicologia.

Com apoio nos subsídios teóricos da referida teoria, é possível levantar questões sobre o ideário que guiou o comportamento e as atitudes dos diferentes atores envolvidos na militarização do CED 01 da Estrutural. Para cada questão, diferentes hipóteses podem-se formular com base, decerto, nos dados disponíveis, mas, também, nas representações do próprio pesquisador acerca da realidade estudada. A condução das elaborações teóricas desta pesquisa se iniciará pelos fundamentos da TRS e suas relações com a sociologia (**Seção I**); em seguida, apresentar-se-ão os estudos que explicam a formação das representações sociais sobre violência, inclusive, a estudantil, bem como os meios comumente evocados para combatê-la na sociedade (**Seção II**). Enfim, o raciocínio teórico deverá completar-se pela exposição das possíveis combinações de elementos para a formação das representações sociais sobre a militarização da educação na Cidade Estrutural (**Seção III**).

A pertinência das questões e hipóteses sobre o tema poder-se-á aferir e fundamentar pelo acesso, ao final, aos discursos manejados pela comunidade de atores inseridos naquele campo, no qual se buscarão desvendar as representações sociais que por ele circulam. Antes de interrogar aqueles atores, porém, uma análise dos pressupostos teóricos da TRS é um dever do pesquisador.

Seção I – As representações sociais na sociologia: conceito e utilidades

Diferentes autores explicam que a base sociológica exposta nas análises de Durkheim, ao tratar das “representações individuais e representações coletivas” (1924), foi retomada e reelaborada por Serge Moscovici e seus seguidores a partir dos anos 1950-60 (Porto, 2009a, p. 645; Jodelet, 2009, p. 680; Arruda, 2009, p. 740; Porto, 2006, p. 255). Essa evolução do pensamento social significou a passagem de uma “oposição radical” entre representações coletivas e representações individuais – em detrimento destas – a uma certa conciliação entre elas, pela percepção da existência de uma solidariedade e interdependência nas suas relações. Estas se operariam por processos de conformação recíproca de sentidos, de forma “tanto conflituosa quanto

harmoniosa” (Porto, 2009b, p. 801; Arruda, 2009, p. 748).

Assim, às dicotomias clássicas entre indivíduo *vs.* sociedade e entre sujeito *vs.* objeto deu-se lugar, nas análises psicossociais, a uma nova triangulação: “sujeito-alter-objeto” (Jodelet, 2009, p. 680). Mais que “faces da mesma moeda”, aqueles elementos seriam “fios do mesmo tecido” (Arruda, 2009, p. 748). Os novos aportes teóricos deram, então, maior ênfase à influência das representações sociais sobre os processos formativos da subjetividade dos atores e grupos, bem como da capacidade destes de provocar mudanças nas estruturas do sistema social. As representações sociais passaram a ver-se como espécies de “blocos de sentido” que compõem redes de significações (Porto, 2009b, p. 800), em que se interpenetram e se tensionam: um pólo passivo, constituído pela imagem do objeto ou fenômeno apreendido; e um pólo ativo, com as escolhas do sujeito e os significados que este dá ao objeto, no qual ele “se investe” (Moscovici, 2019, p. 5-6; Porto, 2006, p. 255).

Num voo rápido e bastante superficial do desenvolvimento da teoria, pode-se resumir-lo pela indicação de que os movimentos identitários que emergiram na segunda metade do século XX, de reivindicação por reconhecimento de direitos ligados a condições de gênero, raça, etnia, entre outras categorias sociais e políticas, estimularam novas análises científicas. Delas resultou uma nova formulação da noção de “agente”, mais próxima da de um “sujeito” histórico, individual ou coletivo, com capacidades de reflexão sobre seu lugar no sistema e na estrutura sociais e de resistência contra os constrangimentos impostos por estes. Emergia, então, um novo paradigma “subjetivista” na psicologia social, cuja ênfase na “subjetividade das experiências vividas” (Arruda, 2009, p. 740) contagiaria outros ramos das ciências sociais, como a sociologia, a história e a antropologia.

Após décadas de estudos, pesquisas e desenvolvimentos sobre o tema, entre cujos expoentes Jodelet cita Foucault, Deleuze, Guattari, Giddens, Touraine, Butler, Abric, Doise, Godelier, Descola, Zavalloni, Markova, entre vários outros, além do próprio Moscovici (Jodelet, 2009, p. 689-690; e 692) uma verdadeira “aliança [...] aberta e múltipla, sem barreiras disciplinares” veio, então, formar-se pelo interesse das ciências sociais sobre as elaborações da psicologia social, acerca das representações sociais e suas potencialidades como fator explicativo dos fatos, fenômenos e mudanças sociais (Arruda, 2009, p. 741).

Representações sociais como “blocos de sentido”: conceito e formação – Segundo essa teoria, representações sociais seriam visões, ideias, imagens ou projeções da realidade – ou de fragmentos desta – inscritas nas mentes de indivíduos e de grupos, e que orientam suas ações, decisões e condutas. Não são um mero “reflexo da realidade”, mas uma construção social “atravessada por um fluxo de afetos, imaginários, estilos cognitivos e se configura por meio de processos que, sendo sociais, são ao mesmo tempo psicológicos” (Arruda, 2009, p. 742). Sua

formação obedece a um movimento circular, que se opera nas relações entre: sujeitos – fenômenos – representações, de forma comutativa, como num constante vaivém formativo.

Assim, os sujeitos históricos, pessoas que se encontram inseridas em diferentes contextos de pertença social, cultural ou geográfica apropriam-se – por operações sensoriais e mentais – de fatos e fenômenos da realidade. Em seguida, comunicam suas impressões, ideias e representações a outros sujeitos. Da interação entre essas ideias – por vezes divergentes – surgem novas elaborações de sentido e de entendimento negociadas entre os sujeitos. O resultado dessas negociações é, em seguida, novamente comunicado e difundido no grupo, de forma que o produto assim elaborado passa a circular mais amplamente entre seus membros, sofrendo novas negociações e elaborações, em âmbitos comunitários e em esferas sociais cada vez mais abrangentes. Torna-se, então, uma representação do grupo, eventualmente de toda a sociedade, embora não se excluam blocos de sentido e representações divergentes entre grupos sociais diferentes, sobre um mesmo objeto ou fenômeno.

Enfim, completando o ciclo, num movimento de volta, as representações coletivas assim formadas virão fornecer o arcabouço, a base de sentidos que facilitará a apreensão pelos indivíduos e pelos grupos de novos fatos da realidade e novos fenômenos, para interpretá-los e usá-los, afinal, como suporte mental e justificativa moral para suas decisões, ações e condutas.

A TRS por seus formuladores – As representações, conforme explica Serge Moscovici, re-apresentam (“re-présentent”) à consciência um objeto, um ser ou uma qualidade, como conceito e percepção, por amálgama e contradição. Por um lado, as representações os atualizam, embora deles se encontrem distantes; por outro lado, enquanto conceito de algo, elas os distanciam de seu contexto material, para que o conceito lhes dê forma e molde próprios e os torne “tangíveis” aos sujeitos que os apreendem. Nesse movimento, estes não reproduzem simplesmente o objeto, mas o reconstituem, re-enquadram-no. Mesmo assim, uma vez que essas organizações mentais passam a circular, tanto a sua natureza de “obra de comunicação e de grupo”, quanto as marcas do trabalho psíquico, individual e coletivo, inscritas em sua existência exterior, ficam despercebidas (Moscovici, 2019, p. 3-4⁷⁸).

Por sua vez, Denise Jodelet explica que a gênese e as funções das representações sociais estão relacionadas a três “esferas de pertença”: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. A autora focaliza os sujeitos como atores sociais ativos, que interagem num contexto social de interação e de inscrição. Por inscrição, entende tanto as interações intersubjetivas numa rede de comunicação social, quanto a pertença social em diversos níveis:

78 “Représenter une chose, un état, en effet, ce n’est pas simplement le dédoubler ou le reproduire ; c’est le reconstituer, le retoucher, mieux, le changer de cadre [...] Ces organisations intellectuelles, une fois formées, nous font oublier qu’elles sont une œuvre de communication et de groupe, que leur existence à l’extérieur porte l’empreinte d’un travail du psychisme individuel et collectif”.

lugar na estrutura social, posição nas relações sociais, inserção em grupos sociais e culturais, no espaço social e público (Jodelet, 2009, p. 696). Em resumo, o processo de formação da representação social, que sempre envolve um objeto e um sujeito, inicia-se por este, formando e conformando sua subjetividade; passa, em seguida, à esfera da intersubjetividade, na qual sofre as transformações que os conflitos, as negociações e os consensos alcançados lhes impõem; e, enfim, adentram a esfera, muito mais ampla, da transubjetividade, na qual sofrem as influências que as condições materiais de existência impõem aos sujeitos e grupos, sob as estruturas do sistema social, com suas pressões e constrangimentos naturais e sociais sobre a elaboração do pensamento.

Enfim, Ângela Almeida (2009, p. 728) complementa a explicação com os desenvolvimentos da vertente “societal” da teoria, promovidos principalmente por Willem Doise. A autora lembra o “paradigma das três fases” elaborado por aquele, que resume da seguinte forma:

“A primeira hipótese é que há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social [...] Estudar as RS [representações sociais] nesta fase significa identificar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, tratar-se do campo comum das representações sociais.

A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. [...] Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os princípios organizadores das variações individuais.

A terceira hipótese considera que as RS, além de exprimirem um consenso entre indivíduos [...] são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Nesta fase, a ênfase do estudo das RS recai sobre a ancoragem das diferenças individuais.”

Por essa vertente, a teoria permitiria desvendar os “princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais”, para que se possa responder à seguinte questão: “quais regulações sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos em quais contextos específicos?” (Almeida, 2009, p. 724-725).

Representações sociais: utilidade e futuro nas ciências sociais – Numerosos estudiosos de diferentes áreas ressaltam a utilidade da TRS para a compreensão dos fenômenos sociais. Ao inscrever-se no âmbito das ciências sociais, ela auxilia a busca por legitimidade do discurso sociológico, visando a um “consenso racionalmente fundado”; ao aliar teorias clássicas a desenvolvimentos mais recentes, ela goza de um “*status* esclarecedor”, que lança luz sobre a compreensão dos problemas e fenômenos sociais atuais (Martins e Farias, 2009, p. 637-638⁷⁹).

79 Os autores fazem referência às considerações de Jeffrey Alexander em “A importância dos clássicos” (In: Giddens, Anthony; Turner, Jonathan (Orgs.). Teoria social hoje. São Paulo: Unesp, 1999. p. 23-89).

A TRS, ao mergulhar numa realidade intelectual moderna, que visa a aproximar-se do homem – e do grupo social – como sujeito que age e pensa num certo meio material e simbólico, ao qual busca dar sentido e forma, serve a um propósito psicológica e socialmente capital: formar uma concepção coerente dos comportamentos e das condições de existência, para compreender o imaginário, as concepções e as ideias que conduzem as pessoas comuns a comunicar-se e a agir (Moscovici, 2019, p. 2). Ela permite “descobrir como indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade [...] dos indivíduos, suas atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (Porto, 2009b, p. 799). Ângela Arruda é incisiva, ao afirmar que “sem conhecer as raízes do pensamento dos grupos e, por conseguinte, dos sujeitos [...] torna-se impossível chegar à compreensão do seu processo de construção da realidade, de elaboração do conhecimento na vida diária” (2009, p. 746).

Ainda mais importante, a teoria das representações sociais ajuda a compreender como intervir, por meio do diálogo e comunicação intersubjetiva, para “definir uma ação transformadora”, na geração de mudanças sociais; ou seja, desvenda “as condições de uma liberdade que sustentará as intervenções visando à mudança social” (Jodelet, 2009, p. 704). Essa função geradora de mudanças sociais, aliás, é considerada por Ângela Arruda “o Graal da teoria”, pois permite “deslindar a construção do pensamento cotidiano pelos seus múltiplos autores, encontrar os processos que estão na base da mudança do pensamento e das práticas sociais” (2009, p. 746 e 762). Contudo, usar seus fundamentos num estudo sobre o emprego da força policial para combater as alegadas indisciplina e violência estudantis exige uma prévia compreensão do contexto de formação e circulação das representações sociais sobre a violência, o medo e o fator que entre elas frequentemente se entrepõe: a polícia.

Seção II - Representações sociais sobre a violência e o medo

Um dos aspectos mais interessantes sobre o qual a TRS se debruça é a violência comunitária e o medo. Várias pesquisas sobre o tema realizadas, por exemplo, por Maria Stela Grossi Porto, Arthur Trindade Maranhão Costa e Marcelo Ottoni Durante, entre outros, trazem à teoria importantes contribuições. Eles mostram, por exemplo, que a concepção do que se nomeia como violência varia entre os atores sociais, conforme as representações que eles tenham do fenômeno. Também, que a violência e o medo, embora sejam frequentemente elementos de uma mesma representação, podem estar dissociados.

É certamente necessário observar, de antemão, que a violência, em sua configuração objetiva, é um fator fortemente presente no bairro da Cidade Estrutural. Ela se verifica nas estatísticas oficiais sobre a prática de crimes – por exemplo, as “manchas criminais” dos mapas e

da gramática policiais – tanto quanto nos relatos dos moradores. Ela é, assim, geradora de medo e constitui o substrato de diversas representações sociais sobre a segurança no bairro. Analisá-la por esse ângulo, portanto, não significa minimizar sua dimensão nem seus efeitos na percepção de riscos e no medo que invadem a comunidade local, o que seria, evidentemente, um erro científico e, sobretudo, ético. Trata-se, outrossim, de colocar a análise sociológica a serviço da compreensão não apenas da “objetividade do sistema (contexto, ambiente ou situação) no qual ações violentas são praticadas”, mas também da “experiência subjetiva dos atores (protagonistas ou vítimas de violência)” (Porto, 2009b, p. 802). Em outras palavras, a violência “são os fatos da violência, exemplo, um homicídio, um corpo no chão, o sangue na calçada, mas são também as representações sociais dessa violência” (Porto, 2006, p. 269).

De fato, violência e insegurança são fenômenos que se entrelaçam e percorrem diferentes imaginários sociais, na qualidade de “mitos, verdades e equívocos”: a “violência [é] o fantasma, cada vez mais presente, que afronta e põe em risco a segurança” (Porto, 2009b, p. 798). Entendê-los pela via das representações sociais significa buscar o conhecimento “interrogando a realidade por meio do que se pensa sobre ela. [...] Ao invés de centrar a análise nos dados brutos da violência, interroga(m)-se o(s) imaginário(s) construído(s) sobre a violência” (Porto, 2006, p. 254).

Em estudos sobre medo, violência e representações sociais, é possível constatar que o fato de ser vítima de violência – “vitimização”, na linguagem sociológica – não é condição necessária nem suficiente para sentir medo do crime; ou seja, esses elementos não estão sempre associados em relação causal (Costa e Durante, 2019a, p. 1). A conclusão mais importante dessa constatação para o presente estudo é que aqueles elementos podem ser instrumentalizados, por diferentes meios e discursos, por exemplo, para legitimar a elaboração e a execução de determinadas ações e práticas sociais, enfim, para promover mudança social.

Se, por um lado, a violência é um fenômeno com múltiplas causas e diversas naturezas, por outro lado, diferentes fatores contribuem, também, para que a insegurança e o medo sejam socialmente construídos, uns a aumentá-los – como vulnerabilidades físicas, sociais, desordens e desorganização social – e outros a reduzi-los – como laços sociais, vínculos comunitários, coesão social e eficácia coletiva (Costa e Durante, 2019a, p. 2). Arthur Maranhão Costa e Marcelo Durante explicam que:

“O medo do crime é uma propriedade emocional e psicológica que varia de intensidade em cada pessoa. Ele pode estar relacionado aos sentimentos difusos de incerteza com a vida moderna, à percepção de desordem, às dificuldades da vida urbana, bem como à violência e à criminalidade (Hale, 1996). O medo do crime é uma combinação de tempo e percepção. Portanto, tem natureza efêmera e transitória e depende das representações sociais que fazemos dos riscos e perigos que nos cercam (Chadde et al., 2016). Estas representações sociais variam

de acordo com o perfil dos indivíduos, classe social e lugar onde residem, sua vitimização pela violência e criminalidade e suas relações com os órgãos públicos, especialmente as polícias. Ou seja, embora seja uma experiência individual, o medo do crime é socialmente construído”. (Costa e Durante, 2019a, p. 6)

Violência no Distrito Federal: entre aspectos objetivos e subjetivos – Analisando especificamente o contexto do DF, a citada autora explicava, em trabalho publicado em 2009, que dentre as causas identificadas da violência se evidenciam, entre outras: 1) as desigualdades sociais (e não, como se diz comumente, a pobreza); 2) a fragmentação social, que leva à dos valores e fragiliza os vínculos sociais; 3) o crescimento desordenado das grandes cidades; e 4) o consumo e o tráfico de drogas associados quase sempre ao porte e/ou ao tráfico de armas, de forma articulada à corrupção em vários níveis (“oficiais, oficiosos, públicos e privados”), (Porto, 2009b, p. 815). Dentre todas, a autora ressaltava uma crescente articulação entre drogas – consumo, contrabando e tráfico – e armas, e ainda advertia que o sistema de segurança pública da capital federal estaria “completamente despreparado” para enfrentar esse cenário. Como resultado, um clima de insegurança estaria se expandindo, sobretudo nas periferias do DF (o “entorno”), mas refluindo para as demais regiões e “potencializando a cultura do medo para Brasília como um todo”⁸⁰ (Porto, 2009b, p. 813).

Nas pesquisas sobre medo do crime e vitimização, constata-se que certas vulnerabilidades sociais específicas podem associar-se mais intensamente ao medo e à percepção de riscos. Se, portanto, uma “cultura do medo” parece atingir indiscriminadamente a população do Distrito Federal, convém todavia buscar “enxergar mais de perto”, importante atributo do olhar sociológico.

O medo e seus matizes: vulnerabilidades de gênero, idade, raça e renda - Enquanto o “sentir medo” prescindirá de maiores explicações, a “percepção de risco” refere-se, nas pesquisas sobre vitimização, ao julgamento ou cálculo individual e racional sobre as chances de ser vítima de um crime (Costa e Durante, 2019b, p. 241). Diante de um risco percebido, as pessoas tendem a evitar certas situações para se proteger da violência e da criminalidade⁸¹. O que os estudos sobre

80 No chamado entorno do Distrito Federal, área que envolve as regiões de fronteira entre este e o estado de Goiás, a autora afirma que a violência estaria se expandindo de tal forma que já se chamava a região de “baixada federal” - por alusão à “baixada fluminense”, área de forte incidência de violência no entorno do município do Rio de Janeiro. Segundo ela, “a região é controlada por traficantes que dividem espaços e poderes, levando o ministro do Planejamento a declarar, em 2008, que o IBGE não consegue concluir seu levantamento de dados por não ter acesso à área; ou seja, é como se a estrutura do crime estivesse no controle. [...] É intenso o noticiário sobre a violência na região: compreende do envolvimento e morte de adolescentes no tráfico à morte de policiais no exercício de suas atividades (ou fora desse), das acusações das famílias de vítimas de violência (que não se identificam) sobre envolvimento de policiais com o tráfico de drogas e armas à utilização, para o tráfico, de adolescentes e de modelos, que despertam poucas suspeitas.” (Porto, 2009b, p. 814).

81 Arthur Costa e Marcelo Durante explicam que, na pesquisa de vitimização realizada em 2015 no DF, perguntou-se se as pessoas evitavam situações como: “(1) ficar em casa sozinho(a); (2) usar algum transporte coletivo; (3) frequentar locais onde haja consumo de bebidas alcoólicas; (4) conversar ou atender pessoas estranhas; (5) frequentar locais com grande concentração de pessoas; (6) sair à noite ou chegar muito tarde em casa; (7) frequentar locais

o tema revelam é que as mulheres, os idosos, os negros e os pobres, no Distrito Federal, tendem a sentir mais medo e perceber o risco com maior intensidade por viverem, mais frequentemente que outros grupos, em áreas e contextos de vulnerabilidade social agravada.

Em 2015, mais de um terço (33,8%) dos entrevistados na Pesquisa Distrital de Vitimização relatava ter sofrido crimes, como furtos, roubos, agressões físicas, ameaças, ofensas sexuais, fraudes e discriminação. Ao contrário do que se poderia imaginar, porém, não sentiam necessariamente mais medo do que as pessoas que nunca haviam sido vítimas de crimes. Em todo caso, os números parecem elevados, com 43,4% das pessoas relatando sentir-se inseguras de noite no próprio bairro onde moram, 72,2% que evitam conversar ou atender pessoas estranhas e 77,9% que evitam sair à noite ou chegar muito tarde em casa (Costa e Durante, 2019b, p. 244-245). Na percepção francamente majoritária da população (83%), a criminalidade estava aumentando, quando, na verdade, nos dois anos anteriores havia caído significativamente, o que parece comprovar que “o medo do crime depende também da forma como o mundo é construído por meio de representações produzidas e compartilhadas naquela sociedade” (idem, p. 247)⁸².

Os dados revelam nuances, todavia, quando se analisam as frequências estatísticas no interior de certos grupos, estratificados por renda, raça, gênero e idade. De modo geral, as pessoas mais pobres são as mais afetadas pelo medo e pela percepção de riscos, enquanto os jovens (menos de 24 anos) são as maiores vítimas de crimes no DF. Ambos os critérios coincidem com a realidade socioeconômica da Cidade Estrutural, em que a renda familiar média figura entre as mais baixas do DF e os jovens têm, proporcionalmente, maior peso na população local.

Ao mergulhar-se mais fundo nos dados, porém, constata-se, em primeiro lugar, que no Distrito Federal as mulheres se sobressaem aos homens em todos os grupos etários, faixas de renda ou nível de escolaridade, quando se trata de explicar o medo do crime. Ademais, ao comparar-se os resultados das variáveis renda, raça, gênero e idade como fatores explicativos do medo, realizadas as regressões logísticas pertinentes, o fato de ser mulher tem maior força sobre a sensação de medo do que praticamente qualquer outro fator⁸³; as mulheres só sentem menos medo quando estão em casa e acompanhadas por familiares ou o companheiro (Costa e Durante, 2019b, p. 258). Como afirmam estes autores, essa realidade termina por marcar “profundamente a socialização das mulheres” (idem, p. 252)⁸⁴. O contexto da Cidade Estrutural, novamente, parece

desertos ou eventos com poucas pessoas circulando; e (8) sair de casa portando muito dinheiro, objetos e pertences que chamem atenção” (Costa e Durante, 2019b, p. 242).

82 De modo geral, ser roubado tem efeitos mais drásticos sobre o imaginário e sobre as condutas das pessoas do que outros crimes e faz com que suas vítimas passem a evitar sair de casa à noite, chegar tarde, conversar ou atender pessoas desconhecidas, com uma frequência quase 50% maior do que as pessoas que nunca foram vítimas de roubo. Seu impacto é ainda maior sobre a sensação de medo, quando se constata que as pessoas roubadas relatam sentir medo, por exemplo, no próprio bairro de dia, com uma frequência 82,9% maior do que as não vitimadas (Costa e Durante, 2019b, p. 249).

83 Salvo quanto à condição de possuir renda abaixo de dois salários mínimos.

84 “Entre as sete naturezas criminais avaliadas, em três naturezas as mulheres são mais vitimadas do que os homens:

favorecer essas estatísticas, uma vez que frequentemente as mães cuidam dos filhos sozinhas, inclusive, para acompanhar seus estudos.

Enfim, a renda e a raça também têm forte influência sobre o medo e a percepção de risco. Consideradas as variáveis: o próprio bairro onde residem; de dia; e em suas próprias casas (acompanhadas ou sozinhas), as pessoas com baixa renda familiar (inferior a dois salários mínimos) são as que sentem mais medo do crime (Costa e Durante, 2019b, p. 258). Estes autores explicam que isso ocorre em razão de fatores ambientais e sociais, dado que negros e pobres, com maior frequência que outros grupos, residem em áreas degradadas ou com frágil infraestrutura urbana e com taxas de criminalidade e incivildades elevadas (Costa e Durante, 2019b, p. 253-254). Como resultado desses fatores, eles indicam que:

“O medo e a percepção de risco existentes nessas localidades afetam a confiança e a coesão social. Além disso, a estigmatização dessas áreas aumenta o clima de desconfiança e a tensão entre os agentes estatais (especialmente os policiais) e a comunidade” (idem).

Uma vez mais, as condições sociodemográficas da Cidade Estrutural se aproximam mais desses resultados, dado que os seus residentes enfrentam um contexto ambiental e social de maior exclusão e que a relação com o aparato repressor do Estado é historicamente mais tensa. Por sua vez, os relatos de moradores do local confirmam essas constatações. Em rodas de conversa realizadas com algumas famílias, o fator mais frequentemente evocado como obstáculo ao bem estar é a violência no território. Na “Chácara Santa Luzia”, ao relatar o ambiente durante a noite, alguns moradores afirmam:

“De noite aqui é tiro, porrada e bomba!”.

“Aqui, de noite, parece o Iraque.”

Todas essas condições constituem e alimentam as representações sociais da população sobre a violência, gerando uma cultura do medo que, segundo Maria Stela Porto, termina por se associar a um sentimento de impunidade no seio da população. Aparentemente, uma consequente paralisia ou apatia do comportamento dos indivíduos produziria, afinal, situações de “imprevisibilidade e de comprometimento das formas de solidariedade vigentes”, com efeitos danosos sobre a coesão e a paz social. Os resultados, segundo a autora, seriam:

ofensas sexuais, discriminações e ameaças. [...] As mulheres se destacam em todas as situações analisadas, sendo a insegurança significativamente maior em suas casas e nos bairros onde residem. Em todas as situações analisadas, são elas que mais modificam sua rotina, especialmente evitando ficar em casa sozinhas, frequentar locais onde haja consumo de bebida alcoólica ou conversar e atender pessoas desconhecidas.” (Costa e Durante, 2019b, p. 252).

“[...] a eliminação de espaços públicos de discussão e de negociação de conflitos, deixando revolta ou violência como horizontes próximos, espécie de estratégia para fazer face ao reino do imprevisível e do caos. Em outras palavras, a subjetividade dos indivíduos interfere tanto quanto a objetividade do fenômeno nos processos de organização das ações e das relações sociais. Se a cidade se concebe como o reino da impunidade, isso interfere nas formas de agir e de interagir socialmente. [...] Na prática, a prevalência da impunidade ou a onipresença de sua representação – por exemplo, a afirmação de que aqui ‘tudo acaba em pizza’ – tende a colocar em ação uma espécie de lógica do ‘tudo ou nada, do ‘ele ou eu’ e, ainda, do ‘se ele pode, por que não eu?’ – lógica essa que abre espaço à violência, utilizada como forma de proteção.” (Porto, 2009b, p. 816)⁸⁵.

Da cultura do medo à implementação de uma “política do medo” - Por um lado, a crise de segurança instalada pelo descolamento entre as expectativas da população (com suas representações sobre a violência) e as políticas de segurança pública realizadas pelo Estado conduzem aquela a exigir medidas de segurança mais enérgicas e efetivas. Por outro lado, a necessidade ressentida pelos atores políticos de dar resposta a essas demandas favorecem a adoção de medidas populistas – e, frequentemente, de “messias” – ou soluções “salvadoras”. Ainda pior, como afirmam Arthur Costa e Marcelo Durante (2019b, p. 240): “no plano político, [o medo] abre espaço para discursos punitivistas, sexistas, racistas e xenófobos. Ele é o principal combustível da ‘política do medo’ (EISENBERG, 2005)”.

A polícia surge, assim, como instituição-chave no imaginário social. Exige-se – e promove-se – uma atuação mais enérgica do aparato policial para combater a violência – mesmo que, no caso da militarização da educação, seja para combater a indisciplina de estudantes.

Polícia: fator de segurança entre o medo e a violência – Como resultado de suas pesquisas, os citados autores explicam que:

“O medo do crime não é simplesmente o resultado da criminalidade ou das imagens e notícias produzidas pela mídia. Ele diz respeito a sentimentos difusos de ansiedades e incertezas que são resultado das transformações sociais das sociedades pós-modernas. O medo se tornou um dos principais problemas dos novos tempos e suas consequências podem ser percebidas em diferentes níveis. Ele tem efeitos psicológicos negativos, causando algumas doenças mentais relacionadas a ansiedades, descrenças nos outros e insatisfações com a vida urbana. No plano social, o medo restringe alguns comportamentos, fragiliza os laços vicinais e esvazia os espaços públicos.” (Costa e Durante, 2019b, p. 239-240).

Dentre os vários fatores que contribuem para aumentar o medo – como “desordens (prédios e carros abandonados, terrenos baldios, com lixo acumulado etc.) e incivildades

85 Afinal, como solução para o superdimensionamento da violência, a autora sugere “a busca de mecanismos que promovessem maior proximidade entre os órgãos de segurança pública e a sociedade, de modo a captar os ecos das representações sociais elaboradas por distintos segmentos da sociedade civil, assim como pelos representantes do Estado, encarregados de prover lei e ordem sem abrir mão da garantia dos direitos humanos, desafio maior das modernas democracias.” (Porto, 2009b, p. 821).

(pichações, prostituição, brigas, som alto etc.)” - aqueles autores chamam a atenção para um outro fator que, segundo eles, afeta consideravelmente o medo do crime: “a presença, confiança e satisfação com a atuação da polícia”:

“[...] as polícias têm papel central na redução do medo: reduzindo a frequência de alguns crimes, produzindo nas pessoas a sensação de que elas não estão sozinhas e indefesas diante da atuação dos criminosos e reforçando os laços de solidariedade e os mecanismos de coesão social. Mas, para isso, é necessário que elas gozem da confiança dos cidadãos.” (Costa e Durante, 2019a, p. 3).

De um modo geral, as pesquisas apontam para uma avaliação predominantemente negativa do desempenho das polícias no Brasil, sobretudo “quando a cor do entrevistado não é branca” (Costa e Durante, 2019a, p. 4). Esse dado é mitigado, porém, quando se trata de analisar o medo do crime, seja nos contextos da casa, do bairro onde a pessoa reside, seja em outros bairros: quando a polícia se faz mais presente na comunidade – principalmente, pelo policiamento a pé – a sensação de medo se reduz (idem, p. 20). Perceber a presença policial, porém, não significa ter contato com a polícia. No Distrito Federal, ter contato com a polícia – ainda que seja apenas para pedir informações (o que ocorre com menos de 10% da população) – é muito menos frequente do que presenciar a polícia atuando. Curiosamente, quem já teve contato com a polícia tem mais medo do que quem nunca teve (idem, p. 12). Os dados, aliás, exigem certa diferenciação dos diversos casos.

Presenciar a ocorrência de crimes – ou a suspeita deles – e da atuação policial em incidentes de segurança parece ter frequência elevada entre a população do Distrito Federal. Em 2016, de uma amostra de quase vinte mil entrevistados em todas as regiões administrativas do DF, verificou-se que 19% presenciaram a polícia atuando em operações de apreensão de armas ou drogas, 32% presenciaram a polícia revistando veículos, 49% revistando pessoas e 32% presenciaram pessoas sendo presas (Costa e Durante, 2019b, p. 10). Da análise dos dados coletados, constatou-se, por exemplo, que o medo do crime aumenta, quando se presenciam episódios de perseguição policial; mas a hipótese é rejeitada, quando se sabe ou se presenciam casos de violência ou de corrupção policial. Inclusive – o que é mais surpreendente – o fato de presenciar agressões ou ameaças de policiais tem o efeito de reduzir o medo do crime, pelo menos quando o entrevistado se imagina nos outros bairros da cidade, fora de sua residência (idem, p. 20-21).

“Baculejo”, discriminação, violência policial e medo – As revistas pessoais, que na Cidade Estrutural, pelo menos dentre os adolescentes e jovens, constituem um fenômeno de simbolismo marcante e ocorrência frequente – o “bacu” ou “baculejo”, na linguagem local entre os jovens – não parece afetar com a mesma intensidade o imaginário do restante da população do

DF. Na avaliação dos serviços prestados pela Polícia Militar⁸⁶, quase 60% das pessoas entrevistadas classificaram as revistas pessoais como um serviço “ótimo ou bom” e apenas 9,8% avaliaram como “ruim ou péssimo”⁸⁷. Quando se trata de *presenciar* um baculejo, porém, o medo é maior entre aqueles que presenciaram, do que entre os que não presenciaram: mesmo de dia, no próprio bairro onde moram, 44% dos que presenciaram dizem sentir medo, contra 36% dos que não presenciaram nenhuma ação da polícia. De noite, a sensação é muito pior: no bairro de residência, quase 70% dos que presenciaram ação policial sentem medo; e mesmo entre quem nunca presenciou, 60% têm medo⁸⁸ (Costa e Durante, 2019a, p. 10-11).

Quanto à imagem que a população se faz da conduta dos policiais militares em atuação, de modo geral, a maioria da população do DF (56%) acha que a polícia aborda suspeitos de forma segura e dentro da lei. Mais de um terço (35,1%), porém, acha que a PM abusa do uso da força e de sua autoridade e 40% acham que policiais militares são preconceituosos quando abordam alguém na rua (Costa e Durante, 2019a, p. 16). Enfim, embora a presença da violência policial na vizinhança, de fato, aumenta o medo do crime, pequena parcela da população disse já ter “ficado sabendo” de agressões (7,2%) ou ameaças (7,7%) cometidas por policiais (idem, p. 18). Estatisticamente, portanto – e na contramão do que se poderia esperar – a violência policial tem pouco impacto nas representações da população e na produção do medo (idem, p. 22). Esse dado parece importante, pois certamente influenciará as expectativas da população acerca da atuação da polícia.

O que se percebe, então, das pesquisas apresentadas é que os dados objetivos da violência – com suas estatísticas criminais e com a experiência comunitária de contato e de percepção pela população sobre a violência e a polícia – embora constituam, por um lado, o substrato das representações sociais acerca da violência, não têm relação causal direta e imediata com o medo do crime e com a percepção de riscos. Isso demonstra que, na formação das representações sociais sobre esse fenômeno, diversos outros fatores objetivos, como condições socioeconômicas de existência, mas também ideias, crenças e valores intervêm e atuam nas esferas ditas subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva.

Nesse contexto, quanto mais democrática, mais plural e menos desigual for a sociedade, maior é a tendência a que diferentes pontos de vista e normatividades disputem os

86 Os serviços avaliados foram: “rapidez e qualidade no atendimento emergencial”; “abordagem policial em blitz e revistas pessoais”; e “trabalho na organização e ordenamento do trânsito”.

87 A pesquisa não apresenta os dados segregados por bairro, mas a boa avaliação da PM não impede que mais de 60% dos que a avaliam positivamente tenham medo no bairro onde moram de noite (37,5% de dia); e quase 80% sentem medo em outros bairros de noite (61,7 de dia); dentre os que acham ruim ou péssimo, os números são 69,6% e 83%, respectivamente - Costa e Durante, 2019a, p. 13).

88 Os critérios da pesquisa sobre a sensação de medo foram: “no bairro onde reside durante o dia”; “no bairro onde reside durante a noite”; “em outros bairros durante o dia”; “em outros bairros durante a noite”; “em casa sozinho”; “em casa acompanhado pelos familiares”; “em casa acompanhado pelo cônjuge”.

circuitos de formação das representações sociais sobre a violência e sobre as formas socialmente elaboradas para a sua redução. Ao inverso, como adverte Porto, “quanto mais uma sociedade é unilateral quanto a suas normas e valores, tanto menos aparece o caráter relativo do conceito e se tem a ilusão de objetividade construída por uma suposta unidade de pontos de vista” (2006, p. 263).

Afinal, se o clima geral instalado é de insegurança e de uma “cultura do medo”, a população passa a um clamor crescente por mais segurança e, como analisado, por uma atuação mais “efetiva” do Estado e das polícias. Na prática, isto se traduz por uma atuação mais enérgica e, às vezes, truculenta por parte da polícia, que se sente assim legitimada. Um círculo vicioso então se forma, no qual a presença de práticas violentas na estruturação de relações sociais (ou de resolução de conflitos), conduz a polícia a agir conforme a imagem e a representação que dela tem a população, o que Maria Stela Grossi Porto explicou com excelência:

“Se por um lado, o policial é apontado, seguidas vezes, como fonte de condutas violentas, transgressoras e violentadoras dos direitos humanos, por outro, dele é demandado e cobrado para que atue com mais efetividade, inclusive com utilização de violência, se esta for a condição para manter a ordem, levando-o, de algum modo, a internalizar representações produzidas no âmbito da sociedade. [...] São representações que apontam para a deflagração de uma reciprocidade perversa entre sociedade civil e organizações policiais em função da qual a polícia tende a orientar condutas violentas a partir do que ela supõe que a sociedade espera dela como responsável pela lei e pela ordem.” (Porto, 2009b, p. 818-819. No mesmo sentido: Porto, 2006, p. 263).

Enfim, que a violência e a indisciplina estudantil constituam ou não um dado objetivo da realidade escolar, o fato é que a militarização da educação no Distrito Federal deu-se no altar de uma alegada “aproximação” entre os agentes de Segurança Pública e a comunidade escolar.

Representações sobre a violência na escola – A violência na comunidade escolar erigiu-se como uma das razões para a militarização das escolas no Distrito Federal. A indisciplina de uma parte dos estudantes foi o alvo mais evidente das ações assim planejadas e executadas. As representações sociais sobre esse fenômeno, conforme explica Daniel Mota, costumam abranger tanto agressões físicas e incivildades, quanto a violência simbólica ou institucional. (Mota, 2016, p. 20-21). Ele explica que:

“Há no discurso social atualmente produzido sobre educação uma recorrente ideia (ideia essa compartilhada com a grande mídia e com o senso comum) segundo a qual a relação entre estudantes e comunidade escolar – de um lado – e professores e equipe gestora – de outro – desenvolve-se de maneira conflituosa, contraditória, simbólica e fisicamente violenta. E que tal natureza de interação compromete a qualidade cognitiva, cultural e ética da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras já assoladas por uma pretensa crise” (Mota, 2016, p.

19).

Nas relações entre professores e estudantes, ele explica que comumente imputa-se a violência e o fracasso escolar a razões externas ao sistema de ensino, de forma a responsabilizar o estudante pelo seu próprio fracasso, estigmatizando-se a figura do “aluno-problema”:

“o estudante é constantemente apontado não como um sujeito que sofre à sua maneira os efeitos negativos das violências na escola, mas como uma das mais constantes causas do mal-estar docente; e sua relação com o professor tende a ser compreendida pela não adequação a um ideal de estudante que supostamente favoreceria o desenvolvimento da aprendizagem. [...] Rotulado como indisciplinado, inadaptado, agressivo, violento, passa a amargar uma identidade que tende a naturalizar-se, criando verdadeiras carreiras epistemológicas de estudantes fadados ao fracasso escolar (BECKER, 2009), uma vez que não conseguiriam se adaptar às exigências de uma escola que se esforça em declarar-se inclusiva. Quando essas trajetórias de fracasso são abordadas, as pesquisas tendem a relacioná-las a aspectos individuais externos aos planejamentos pedagógicos e impermeáveis às intervenções de que os professores fazem uso comumente – trajetórias cujo itinerário conduz geralmente à violência escolar (AGUIAR e ALMEIDA, 2006; AQUINO, 1998; BLANCHARD-LAVILLE, 2000; DEJOURS, 1994; MIRANDA, 2010; VELEZ, 2010; PINTO, 1992; ARAUJO, 2000). Tais pesquisas, ainda que realizadas sob enfoques específicos, revelaram que o estudante é completamente responsabilizado por seu fracasso diante de um modelo que não o compreende nem o aceita e que parece não se referenciar por mais nada a não ser uma lógica escolar irrefletida que se reclama democrática. [...] No quadro geral das pesquisas sobre a violência na escola, temos o professor de um lado, acuado, adoentado e descontente, contando os minutos para acabar seu turno; e o estudante do outro, ameaçando, menosprezando, exercendo seu incompreendido poder sobre um professor cada vez mais esgotado (REBOLO, NOGUEIRA e SOARES, 2010)” (Mota, 2016, p. 29).

Em sua pesquisa em uma escola pública do ensino básico no Distrito Federal, Daniel Mota constatou que, embora episódios de agressão física de alunos contra professores nunca houvessem ocorrido uma vez sequer na escola estudada, figuravam no discurso e nas representações dos professores como “uma possibilidade aterrorizante”. Mas sua principal constatação é que essa representação condicionava completamente a forma como estes interagem com os estudantes, vendo-os como uma constante ameaça:

“considerado naturalmente agressivo, o estudante é tido como um agressor em potencial, contra o qual qualquer estratégia de defesa é insuficiente. [...] os estudantes mais agressivos são comentados pelos professores, que já os marcam e passam a tratá-los como ameaça em potencial” (Mota, 2016, p. 54)”.

O autor visualiza a violência escolar, então, por um ângulo “relacional”, no qual as “situações” ou episódios esporádicos de violência são situados no contexto institucionalizado das relações e interações entre professores e estudantes. As representações sobre “conflito” e “autoridade” na escola parecem fundamentais para a compreensão desses padrões de interação.

Elas pressupõem, por um lado, perceber o conflito na escola não como a perturbação de um ambiente escolar com relações sacralizadas e harmônicas, mas como um componente “orgânico” às interações no ambiente escolar, como elemento gerador de identidades e formas específicas de interação (Mota, 2016, p. 32). Por outro lado, o padrão de “reserva” de comportamento – infelizmente, também, de estigmatização e discriminação – pelo qual os professores e gestores já esperam, a qualquer momento, uma agressão dos estudantes, ocorreria em razão do bloqueio prévio de todo e qualquer canal de discussão, reflexão e negociação acerca da autoridade na escola, representada tradicionalmente por uma relação hierárquica, em que o professor manda e o aluno apenas obedece⁸⁹. Nesse contexto interacional é que se formariam as representações sobre a violência escolar, dando ensejo a um aumento do controle pela reação e reforço da autoridade.

No CED 1 da Cidade Estrutural, a violência e o medo estão presentes nos discursos de vários atores envolvidos no Projeto de militarização da educação, assim como no círculo mais amplo da comunidade local. A criação e a manutenção da nova escola cívico-militar precederam-se da construção cuidadosa e articulada de um discurso em que se entrelaçaram violência, medo, polícia e educação. Nesse contexto, parece inegável a pertinência da teoria das representações sociais para submeter o discurso à análise científica, como enfatiza Maria Stela Porto, “ressaltando as relações entre a violência e suas representações e a possibilidade de captar a racionalidade presente nas crenças coletivas e em suas significações, aí compreendidos ideologias, ditados, conhecimentos populares e senso comum”⁹⁰ (Porto, 2009b, p. 801).

Seção III – Representações sociais sobre a militarização da educação

O processo de formação das representações sociais, afinal, não é distinto daquele que medeia, justamente, as relações de ensino-aprendizagem; nestas, o “professor, como alguém que, de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar

89 “O padrão de interação no qual os estudantes ameaçam professores geralmente se liga a uma ruptura de diálogo ocasionada pela não aceitação do questionamento da autoridade pelo professor, que encerra o canal reivindicatório do estudante só lhe restando como possibilidade de expressão à ameaça. Seja reprimindo uma conversa na aula ou afirmando uma nota negativa, a autoridade do professor é questionada pelo estudante em um nível em que o professor considera desrespeitoso. Ele reage a isso de forma brusca, rompendo absolutamente a possibilidade de diálogo ao afirmar sua autoridade de forma simples, e o estudante, muitas vezes desprovido de qualquer tipo de argumentação, reage o ameaçando. Em um contexto de interação absolutamente voltado para o controle dos estudantes, o questionamento de qualquer tipo de autoridade por parte deles é naturalmente desestimulado. Em se tratando de professores, é quase proibido. [...] É a ruptura do diálogo – iniciada por um momento de questionamento de autoridade – que leva às ameaças contra professores” (Mota, 2016, p. 57-58).

90 A autora complementa: “O que ocorre é uma ausência de priorização, para não dizer um desconhecimento efetivo dos conteúdos dessas representações elaboradas tanto por atores da sociedade civil quanto por segmentos do aparato de segurança e disseminadas na sociedade brasileira. [...] Poder-se-ia talvez até afirmar que, quando se trata de fazer avançar o conhecimento de um dado fenômeno, no caso o da violência, interessa menos o fato e mais suas representações, orientadoras do agir dos atores sociais” (Porto, 2019b, p. 819 e 821).

essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (Saviani, 2008, p. 144). Ou seja, os processos educativos ocorrem, também, pelo movimento duplo de formação recíproca entre: as representações sobre fenômenos sociais; e os sujeitos que as apreendem e delas participam. Apenas, no processo educativo a formação das representações sociais têm um sentido político explícito – vale dizer, uma intencionalidade político-pedagógica – e, de preferência, democraticamente institucionalizado, pelo qual adquire legitimidade social e vem aplicar-se aos partícipes da relação educacional.

A oportunidade de fundar-se na teoria das representações sociais para a compreender a militarização do CED 1 da Estrutural é, portanto, manifesta. Uma vez conhecido, objetivamente, o contexto socioeconômico e as condições materiais em que aquela comunidade escolar se insere, é possível buscar desvendar quais regulações sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos dos seus membros. Com essa abordagem metodológica, é possível formular várias questões e levantar outras tantas hipóteses sobre as representações que permearam a implantação e aceitação (ou recusa) da Polícia Militar naquela escola.

Associação entre “boa educação” e “polícia” - Uma primeira hipótese que se poderia formular é que a associação entre essas duas ideias distintas (contraditórias?) é uma imagem que as famílias daquela comunidade passaram a idealizar. Teriam concorrido para isso tanto as experiências individuais vividas pelas famílias, as condições materiais de vida no território em questão e, entre outros fatores, o discurso oficial amplamente divulgado junto à comunidade, mediante, inclusive, parceria com atores locais, como representantes de igrejas.

Nesse contexto, é possível estabelecer o seguinte raciocínio: se as condições objetivamente consideradas para que as famílias da comunidade obtenham uma educação de qualidade, garantidora de um futuro promissor para as crianças e seus responsáveis, não estão presentes no dia a dia do território; se, ademais, o contato com a polícia no mesmo território ostenta um sentido frequentemente contraditório, ora de aproximação, ora de opressão – neste caso, sobretudo para os adolescentes; e, enfim, se considerarmos, como ensina Moscovici (2019, p. 4), que as representações sociais iniciam-se por algo que está ausente, justamente, por parecer “estranho” ou longínquo e fora de nosso mundo habitual; então, uma síntese possível é que as referidas idealizações, por pertencerem a um mundo real e comunicacional que as famílias não conhecem – portanto, com um traço característico de distanciamento entre realidade e desejo – compõem o pano de fundo da formação de uma representação que termina por associar “polícia” e “boa educação”.

Moscovici explica que, quando um objeto exterior penetra nosso campo de pensamento e de comunicação, por um processo mental o conteúdo “estranho” é retomado e inserido no interior de um outro conteúdo familiar, para que possa entrar em “nosso mundo”.

Assim, torna-se “familiar o insólito e insólito o familiar”; muda-se o mundo, para conservá-lo como o nosso mundo. Mas isso só é possível fazendo com que linguagens e saberes passem, reciprocamente, das regiões onde há “excesso” para as regiões onde há ausência. O trabalho das representações é, justamente, conciliar “esquisitices”, reintroduzi-las no espaço coletivo, fazendo-se encontrarem visões e expressões disparates e opostas que, em certo sentido, “se procuram”. Com isso, elementos que costumam pertencer a âmbitos distintos do comportamento e dos discursos sociais acabam transformando-se, uns nos outros, e servindo como signos e como meios de representação, uns aos outros (Moscovici, 2019, p. 4-5).

Na militarização do CED 01 da Estrutural, o papel das representações sociais seria, então, conciliar o elemento externo, que parece estranho (“polícia gera boa educação”), com o que parece familiar (“polícia gera segurança”), gerando um amálgama entre essas ideias num único “bloco de sentido”. As famílias constroem, assim, uma imagem que vem idealizar, mental e emocionalmente, um desejo compartilhado (boa educação dos filhos), ainda que por meios que possam parecer insólitos. Não seria difícil compreender, sob essas premissas, que as famílias (e os adolescentes) venham suplantar psicologicamente a percepção da presença policial como violência na (ou contra a) comunidade e, assim, desejá-la na escola, como algo positivo.

A representação assim formada, em si, não é verdadeira nem falsa e tem nada de racional ou irracional. É apenas um dado da realidade, que constitui material para análise, interpretação e compreensão do sociólogo (Porto, 2009b, p. 802). Nessa linha de raciocínio, a hipótese seria que circula no seio daquela comunidade uma representação social sobre o que seja “boa educação dos filhos”, a qual pressupõe, porém, condições materiais distantes, não vividas pelas famílias; o elemento externo que vem acomodar ou solucionar essa contradição é representado pela implantação da Polícia Militar na escola, vindo formar um novo bloco de sentido sobre a militarização da educação dos filhos.

Representações sociais: compreensão para intervenção – Por outro lado, porém, se a referida representação social não se verificar na realidade cotidiana da polícia na escola, pelos efeitos gerados sobre o desenvolvimento humano e intelectual dos estudantes e pela forma com que são tratados pela gestão disciplinar do CED 1 da Estrutural, então, o que se recebe não é “o que se vende”⁹¹. Em outras palavras, ter-se-ão criado condições para a formação de uma representação social em que se associam “boa educação” e “polícia”, mas cuja formação mesma mostraria o quanto essas ideias podem distanciar-se da realidade.

91 “Pensando na relação objetivo/subjetivo já referida acima, seria viável admitir-se, pelo menos como uma hipótese operacional, que se poderia falar de violência sempre que a alteridade fosse desconsiderada, ‘esquecida’, ‘desconhecida’, ‘negada’. Em outras palavras, sempre que o outro fosse desconsiderado como sujeito e, em função disto, tratado como objeto, inviabilizando, em última análise, a interação social, fosse ela de natureza consensual ou conflituosa” (Porto, 2006, p. 266).

A abordagem teórico-metodológica da TRS, novamente, surge como uma oportunidade. Ela nos adverte, em primeiro lugar, que buscar compreender *por que* a sociedade produz certas representações sobre os fenômenos sociais revela-se mais pertinente do que preocupar-se apenas “em sentenciar sobre a condição de falsas ou de verdadeiras” de determinadas representações (Porto, 2006, p. 269). Ademais, como afirma Denise Jodelet, ela permite “acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo” (2009, p. 697). Ainda mais importante, uma vez que se compreendem os elementos e o contexto mais amplo de formação de uma representação social, confere-se maior legitimidade a qualquer proposta de intervenção que se proponha a gerar mudança social, por meio do diálogo e, sobretudo, com respeito pelos atores comunitários. É a mesma Denise Jodelet quem esclarece:

“[...] um trabalho sobre representações pode, ao mesmo tempo, tirar partido e contribuir para um trabalho sobre a subjetivação, de um duplo ponto de vista teórico e prático. [...] A abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. [...] Para induzir a uma mudança, seja por meio de modos de influência ou de processos de interação e de negociação de significado em vista de uma ressignificação da experiência dos atores sociais, esses modelos de intervenção fazem sempre referência a um trabalho sobre as representações, individuais, sociais ou coletivas. **Esse trabalho supõe a correção de crenças consideradas como inadequadas ou falsas, a valorização de saberes do senso comum, a conscientização crítica das posturas ideológicas, a reinterpretção das situações de vida, a colocação em perspectiva das posições em função de uma análise dos contextos de ação e do ponto de vista dos atores.**” (Jodelet, 2009, p. 694-695 - grifo nosso).

Em todo caso, a representação social em que se associam “polícia” e “boa educação” no contexto da militarização do CED 01 da Cidade Estrutural, afinal, tornar-se-á tanto mais “real” quanto sua repetição pelo discurso oficial e pelos profissionais (os “especialistas”) venha fincar-lhes raiz no espírito dos membros da comunidade. Como diria Moscovici, as ideais sociais ou políticas nos arrebatam, no sentido forte da expressão⁹².

O discurso oficial e o contexto social da militarização: dimensões da “transsubjetividade” - Conhecer o contexto socioeconômico da comunidade da Estrutural, as condições materiais em que grande parte da população local apenas sobrevive, é fundamental para

92 “Les représentations sociales sont déclenchées par quelque chose d’absent parce que c’est surtout quelque chose d’étrange, hors de notre monde habituel. Les découvertes scientifiques ou techniques, les idées sociales ou politiques nous frappent au sens fort du mot” (Moscovici, 2019, p. 4).

a compreensão dos processos de formação das representações sociais que povoam o imaginário de seus membros. Trata-se da dimensão transubjetiva pela qual diferentes narrativas e visões de mundo circulam e fornecem o substrato, os signos e os códigos para a interpretação da realidade.

Muitas das famílias cujos filhos e filhas são estudantes do novo colégio cívico-militar da Estrutural vivem em situação de forte exclusão social. Em média, trata-se de famílias monoparentais, em que uma mãe jovem é a chefe de família, com vários filhos, com baixa renda mensal e pouca escolaridade, originárias de outros estados da federação e chegadas ao Distrito Federal em busca de melhores condições de vida. Muitos estudantes do CED 1 vivem na chamada “Chácara Santa Luzia”, local situado no entorno do antigo Lixão da Estrutural, com dificuldades ainda mais críticas de acesso a condições básicas de sobrevivência, como água, moradia e alimentação. Dentre todas as dificuldades, porém, frequentemente as famílias indicam a violência como o fator de maior apreensão e angústia⁹³.

Nessas condições de graves violações de direitos, o anseio por segurança parece evidente. Em todas as situações da vida cotidiana é possível imaginar que uma sensação de segurança traria mais tranquilidade e melhor qualidade de vida. No cotidiano das crianças e adolescentes matriculados na escola, a educação ocupa boa parte do tempo diário, ainda que, em muitos casos, rivalize com o trabalho, doméstico ou externo e com a ajuda na “criação” de irmãos menores. Não é difícil imaginar, ademais, que a educação figure, para muitas das famílias da comunidade, como um meio – o único, talvez – de ascensão social, de um futuro melhor para as crianças do que o infortúnio de mães, pais ou responsáveis.

O acesso à (boa) educação para as crianças, no entanto, não é algo dado. Faltam frequentemente condições materiais, mentais e emocionais adequadas, que vão desde a impossibilidade de adquirir uniformes e materiais escolares – para muitos, mesmo de alimentar-se no local de moradia – a ausência (total ou com qualidade) de transporte, a incapacidade dos responsáveis de realizar o acompanhamento dos estudos, até os casos mais complexos, de trabalho infantil, de adoecimento mental dos responsáveis e de violência doméstica. Entre todos os fatores de risco percebidos, conhecidos e ressentidos como rivais da educação, porém, a violência comunitária figura certamente entre os mais temidos. Ela estimula, provavelmente, a maior parte das representações sociais sobre o “mundo do crime”, das drogas e do tráfico, bem como o medo de que as crianças e adolescentes neles se envolvam e se percam, como, de fato, ocorre em numerosos casos.

Ora, educar-se exige tranquilidade e segurança, condições minimamente adequadas para realizar os estudos. Essa ideia, que pode parecer evidente, foi e vem sendo continuamente trabalhada, construída e reconstituída, com criatividade e redundância no discurso difundido por

93 Informação obtida em rodas de conversas realizadas pelo pesquisador com famílias da comunidade, em 2018.

vários atores sociais, públicos e privados, envolvidos na militarização da educação na Cidade Estrutural. A esfera da transubjetividade, como circuito amplo e público de pensamentos e representações, não se resume apenas às condições materiais de vida em uma determinada comunidade ou sociedade. Refere-se, também, às narrativas e discursos, às crenças e valores nela propagados.

Aprendizagem vs. disciplina: narrativa e representações – No referido discurso, como dois objetos que se repelem, como duas características que não se reconhecem nem se tocam, como duas faces distintas de uma mesma moeda, quase, enfim, como dois mundos desconhecidos entre si, a capacidade de aprendizagem escolar, por um lado, e a disciplina dos estudantes, por outro lado, têm sido apresentados à comunidade do CED 1 da Estrutural de tal forma que a autonomia e independência dessas duas características pareçam fazer parte da própria constituição biológica das crianças e adolescentes. Reconciliá-las, compatibilizá-las, enfim, amenizar os conflitos que, sobretudo, um comportamento indisciplinado causa à boa aprendizagem de crianças, seriam a única forma de “salvá-las”, de garantir o ambiente e as condições adequadas e necessárias para que possam acessar a boa educação, em uma palavra: aprender. Mas, como os profissionais da escola já não conseguem controlá-las, dado o nível já alegadamente delinquente do seu comportamento, a salvação consiste em inserir a Polícia Militar dentro da escola, para domar os indisciplinados e, assim, garantir um ambiente seguro para o ensino e aprendizagem, enfim, para todos os membros da escola.

Uma informação difundida, de fácil e simples comunicação, é que a educação continua sendo tarefa dos professores; a polícia somente se encarrega de “dar conta” da indisciplina. A sequência do raciocínio não é expressada com frequência, mas a conclusão sugerida é a da existência de uma causalidade automática entre uma e outra coisas: controlada a indisciplina, os estudantes aprenderão o que os professores têm a ensinar. Mais ainda, a Polícia pode ensinar boas maneiras, respeito e comportamento ético – esse sim, complemento discursivo necessário e explícito. A narrativa assim difundida por todos atores públicos – autoridades, gestores, professores e policiais militares – é dito e repetido insistentemente, inclusive, por membros da própria comunidade local. Ele é apropriado pelas famílias, que o retomam ao seu modo e, adicionando aspectos de sua própria subjetividade, bem como elementos transubjetivos inscritos (no sentido de “inscrição” referido por Jodelet) no contexto de suas experiências cotidianas, vêm constituir as representações sociais sobre a militarização da educação das crianças.

Como explica Moscovici, o movimento redundante de reconstituição de um objeto implica a re-duplicação infatigável desse mesmo objeto, dos mesmos signos, das mesmas metáforas, em todo lugar em que seja possível combiná-los de maneira fecunda. A criatividade e a redundância das representações é que explicariam, assim, sua enorme fluidez e, também, sua

permanência (Moscovici, 2019, p. 2). No processo de militarização do CED 1 da Estrutural, poderia aplicar-se com justeza àquela comunidade a metáfora usada pelo autor para explicar como a situação frequentemente ocorre: é como a de um doente que, depois de consultar os especialistas, cada um armado com seus jargões e seus equipamentos, examina uma parte do seu corpo e constata um problema; ele examina, então, as radiografias, ouve os diagnósticos enunciados em termos cultos e lê os resultados abstratos das análises de laboratório; depois de tudo isso é que ele formula os seus próprios diagnóstico e prognóstico, para entender “em que pé” está (idem).

Os processos seguintes ocorrem, como afirmado, em esferas cada vez mais amplas, em interações interpessoais e intergrupais, até atingir o nível societal, em que agem diferentes sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, e no qual “as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais” (Almeida, 2009, p. 724).

“Escolas com desempenho ruim exigem militarização” - É nesse âmbito societal mais amplo que intervêm e exercem sua influência, por exemplo, o discurso e as narrativas, tanto do presidente da República quanto do governador, “autoridade máxima” da militarização da educação no Distrito Federal. Para ambos, o “desempenho ruim” de certas escolas públicas justifica a sua militarização. Não se ignora, porém, que essas medidas envolvem grandes mudanças de variada natureza, tanto institucional (jurídica, administrativa, financeira, orçamentária, logística, infraestrutura física etc.) quanto intelectual (pedagógico-curriculares) e emocional, não apenas para o Estado e seus atores, mas para as famílias da comunidade escolar e, sobretudo, para as crianças e adolescentes direta e indiretamente afetados. Se elas atuam diretamente sobre a subjetividade dos atores envolvidos, alteram e reconstituem, também, inegavelmente o contexto transubjetivo em que as novas representações sociais são formadas e passarão a atuar.

Mudar o cenário educacional dessa forma gera numerosos conflitos e resistências, mas, sem dúvida, gera também o impulsionamento de ideologias e valores defendidos por aquelas autoridades, bem como potenciais ganhos políticos. Se o “preço a pagar” pesar positivamente na balança política, a educação básica pode constituir a “moeda de troca” de primeira hora. Faltaria apenas buscar o contexto social, cultural e geográfico mais propício, as comunidades que, diretamente impactadas, servirão ao novo experimento humano; e, uma vez escolhidas, tratar de bombardeá-las com uma narrativa suficientemente convincente. Como explica Ângela Arruda (2009, p. 747):

“A invenção do pensamento no dia a dia mistura, portanto, elementos que envolvem interesses, exercício do poder, desejo de aceitação, eventuais questões circunstanciais, compondo um novo desenho traçado pelos diversos atravessamentos do social – os mais próximos, os mais

distantes – que vão da experiência vivida à necessidade de comunicação, de reconhecimento, passando pela presença ou pertença aos grupos sociais, valores e interesses do grupo, bem como pelo momento histórico, a posição sociocultural, geográfica, étnica, religiosa, até a situação política mais próxima e mais geral – não obrigatoriamente nesta ordem”.

O instrumento da militarização assim escolhido, porém, na ausência de respaldo científico e de legitimidade social, intervém com um caráter emergencial, uma solução “acochambrada” e, afinal, imposta, que lembra a conhecida tática na área da segurança pública, de dar resposta paliativa e circunstancial a alguma demanda da população, quando episódios em que alguma manifestação brutal de violência “provoca estados de choque e/ou comoção popular, também reavivando o debate entre barbárie e civilização”, como esclarece Maria Stela Grossi Porto. Assim complementa a autora (2009b, p. 810):

“Em contextos desta natureza, é comum o Estado responder na forma de algum plano emergencial, aí incluídas desde intervenções na ordem econômica a propostas de mudanças mediante novas leis e/ou o aumento ou endurecimento das penas existentes, sugerindo como solução a prevalência de um Estado punitivo. São medidas que visam intervir no sentido de reforçar a afirmação de eficácia da atuação policial e assegurar um certo anestesiamiento quanto ao clima de medo e insegurança que, nesses contextos, toma conta da população que contesta, fazendo face às representações de vazio de autoridade e à inexistência do aparato legal”.

Ora, tratando-se de direitos de importância e estatura constitucionais, como educação e segurança, bem como de políticas públicas destinadas a concretizá-los, o raciocínio que sustenta a decisão de inserir a Polícia Militar no funcionamento de uma escola, pelo ângulo da lógica ou da ciência, parece inusitado e, mesmo, irracional. Entretanto, a análise que se realiza pela abordagem da TRS, sem desprezar aquele, visa outro ângulo. É que a racionalidade que as representações sociais produzem e na qual se baseiam têm natureza distinta da do conhecimento científico. Como explica Maria Stela Porto, “para o analista do social, tal produto não pode ser sinônimo do real e sim um dado de realidade que precisa ser submetido à análise como condição de produção de um conhecimento pertinente” (Porto, 2009b, p. 802).

Polícia, violência e educação: discurso e representações – Com base nessas considerações, outras questões se poderiam levantar sobre o contexto local, a influência e a força geradora com que nele atuam os discursos que buscam justificar a militarização do CED 1 da Estrutural. Sabe-se que a violência e as suas representações são fatores fortemente presentes na experiência diária do território daquela comunidade. Nos estudos sobre crenças, valores e representações da violência, explica-se que

“a sensação de insegurança ‘cria’ uma demanda por aumento de segurança. [Principalmente

quando] aliada a outras representações, tais como as de impunidade, de ineficiência ou ineficácia do sistema público de segurança. [...] Este descrédito, que leva a uma lógica do ‘salve-se quem puder e como puder’ é compatível com outra lógica que informa este tipo de raciocínio, [...] a recorrerem ao Estado, reivindicando aumento de repressão, como saída para conter a destruição e combater a ineficácia – real ou representada – do aparato público de justiça” (Porto, 2006, p. 269-270).

Não parece ilegítimo pensar, nesse sentido, que a inserção da polícia – com seus meios típicos ou representados de atuação, mas, sobretudo, como símbolo, dentro da escola, ainda que percebida como certa “repressão” dirigida aos estudantes (contra os “indisciplinados”, pode-se imaginar) pareça à comunidade escolar como uma solução que venha coibir, imediatamente, o ambiente de indisciplina “instalado” e permitir o desenvolvimento da aprendizagem. É que o medo que a atuação da polícia poderia gerar nos estudantes não seria, provavelmente, de um nível intolerável e, portanto, não considerado “violência”; ao contrário, seria inibidor desta, portanto, justificável. Essa hipótese parece defensável com base na explicação de Maria Stela Porto (2006, p. 265), apoiada na TRS:

“uma violência que inicialmente se constitui a partir de um contexto propício produz, ou pode produzir, a violência como lógica de intervenção. O que está em questão não é algo como o círculo vicioso da violência mas o fato, já ressaltado, de serem objetividade e subjetividade dois elementos interagindo solidariamente na constituição do fenômeno. Assim, definir algo ou alguém como violento implica captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência, estratégia que o enfoque das representações sociais parece possibilitar”.

Por sua vez, as pesquisas realizadas por Arthur Maranhão Costa e Marcelo Durante nos fornecem, igualmente, subsídios para erigir aquela hipótese. É que, se a presença física da polícia e a confiança nela são fatores conhecidos de redução do medo, é possível supor que, para a comunidade da Cidade Estrutural, a presença da PM dentro da escola, com a expectativa de que venha combater mais efetivamente a indisciplina e a violência, representa uma possibilidade de reduzir o sentimento cotidiano do medo. Ainda que, para tanto, use (sem abuso...) do próprio medo, que ela deverá incutir nos indisciplinados e infratores, ou seja: combater o medo com o medo. Decerto, não se espera que a Polícia Militar venha praticar violência, mas deseja-se que ela inspire o medo e, assim, promova sensação de segurança.

Tudo, porém, parece baseado na representação da polícia na escola. A pesquisa daqueles autores parece revelar que o fato de presenciar uma agressão cometida por policiais militares não tem o efeito de aumentar o medo – o que não parece significar que o reduza, apesar da afirmação dos autores de que “a presença de policiais agredindo ou ameaçando promove a redução do medo de forma generalizada” (Costa e Durante, 2019a, p. 23). A explicitação que eles fazem do argumento corrobora, novamente, a hipótese ora levantada:

“Por um lado, a pessoa quer ser atendida com cortesia, de forma segura e dentro da lei e, por outro, ela compreende que a atuação da polícia está muitas vezes associada a condutas arbitrárias, violentas e preconceituosas para garantir a efetiva solução do problema. Ou seja, há uma certa tolerância com a arbitrariedade e violência policial [...]. [Esta] esta termina sendo percebida como algo que deve estar ocorrendo com pessoas desconhecidas e de fora do círculo social da pessoa entrevistada, que muitas vezes são percebidas como ‘marginais’ que estão recebendo aquilo que merecem em termos da conduta da polícia” (Costa e Durante, 2019a, p. 23).

Portanto, embora se tolere certa violência e medo para combater, justamente, a violência e o medo presentes na comunidade escolar, pode-se supor que, caso se saiba ou se presencie de fato a violência contra os estudantes, a percepção da presença e da atuação da polícia se alteraria. É o que os autores, enfim, parecem descrever:

“Quando a pessoa sabe que na sua vizinhança ocorreu um ato de violência policial, esta passa a vitimar pessoas conhecidas e não aquele ‘marginal’ que estaria sendo tratado da forma que merece. A pessoa passa, então, a se ver como uma possível vítima da atuação da polícia” (Costa e Durante, 2019a, p. 23).

Exclusão social e militarização da educação – Enfim, um último ponto vale levantar acerca da esfera transubjetiva de militarização do CED 1 da Estrutural. Numerosos estudos apontam essa política como geradora de um aprofundamento das desigualdades sociais no País⁹⁴. Sem descurar da atenção que se impõe certamente prestar a esse importante efeito social, interessamos indagar, para finalizar este capítulo, sobre o lugar e a pertinência das características socioeconômicas, culturais e geográficas específicas em que se insere a comunidade do CED 1, na escolha que visou a torná-lo um “Colégio da Polícia Militar” (aliás, cívico-militar).

A esfera transubjetiva na qual aquelas características dão forma “tangível” às representações sociais é um espaço que “transcende o subjetivo e o intersubjetivo e atravessa a ambos” (Jodelet, 2009, p. 703). Em geral, acomoda características comunitárias distintas, baseadas no contexto cultural e de origem dos seus membros, com “suas formas próprias de significação e decodificação da realidade; seja nas condições materiais de existência e no conjunto de pressões sociais e de poder na estrutura social; seja em sistemas de normas e valores” (idem).

A comunidade da Cidade Estrutural, a exemplo da história de formação do próprio Distrito Federal, constitui-se de uma grande diversificação de origens entre seus habitantes. Em sua maioria, trata-se de migrantes vindos do norte e nordeste do País, em busca de melhores condições de vida. A cidade originou-se de uma ocupação de terras, reivindicadas ora pelo Poder Público ora por particulares, que circundavam o lixão de Brasília. Os primeiros moradores – e muitos de seus descendentes – enfrentaram muitas lutas pelo direito de lá fixarem sua moradia, enquanto garantiam a sobrevivência, pela busca e revenda de materiais recicláveis. Ainda na atualidade, já oficialmente fechado o lixão, boa parte da população enfrenta situação de forte exclusão social.

Nessas condições, é possível supor que qualquer promessa de melhoria das condições de segurança e, numa única “canetada”, também da educação, seja abraçada “de bom grado” por boa parte da comunidade. Parece, também, não menos possível supor que os Poderes Públicos, nessa correlação de forte desfavorecimento social em que a referida comunidade se encontra, elabore políticas e adote ações e medidas que se apresentem aos seus membros como um “deus ex-machina”, ou seja, como solução milagrosa imposta verticalmente e de forma unilateral, sem a participação da própria comunidade. Esta, confrontada com o modo habitualmente autoritário do “agir público” em questões relativas à organização urbana e territorial na Cidade Estrutural, como a derrubada constante de moradias, a transferência e retirada inadvertidas de serviços públicos (CRAS, CREAS e outros equipamentos da assistência social) etc., permanece, assim, inferiorizada e alijada das instâncias decisórias e preparatórias das políticas que sobre elas geram efeitos diretos e, muitas vezes, duradouros. Mirando novamente pelo ângulo das representações sociais, “a desigualdade socioeconômica, por um lado, e o caráter hierárquico em termos sociais e valorativos, por outro, pode fazer das diferenças sociais sinônimo de inferioridade e transformar o diferente em alvo potencial e/ou real de discriminação” (Porto, 2006, p. 263-264).

Sem conseguir exercer satisfatoriamente os direitos sociais inscritos no artigo 6º da Constituição Federal⁹⁵, é possível, enfim, que muitos dos membros da comunidade escolar do CED 1 da Estrutural vejam na educação das crianças e adolescentes o último bastião de resistência contra a exclusão, o meio pelo qual seus filhos teriam condições de capacitar-se e desenvolver-se para, na luta social cotidiana, transpor as barreiras que o sistema secularmente lhes impõe. Assim, ao eleger a indisciplina estudantil como o maior obstáculo ao progresso escolar e, ao mesmo tempo, associar a Polícia Militar à “escada” que viria garantir àqueles as condições para elevar-se, por seus próprios esforços e mérito, por sobre as barreiras sociais, o discurso oficial cria um ambiente socioafetivo e representacional propício à difusão e aceitação de sua presença na escola.

95 “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (CF, 1988).

Além da própria polícia e de boa parte dos profissionais da educação, aquele discurso alia-se a outros atores que lhe sirvam de canal, como grupos e redes sociais locais, conselhos comunitários de segurança, igrejas etc. É que “a transubjetividade remete ao espaço público mais amplo de circulação de representações, pela mídia e outros veículos de difusão de informações, contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, hegemonias ideológicas etc.” (Jodelet, 2009, p. 703). No jogo de interesses, ideias e crenças que se confrontam na comunidade, aquele discurso permite que outros valores educacionais, como maior protagonismo e autonomia das crianças e adolescentes nos processos político-pedagógicos da escola; livre expressão e desenvolvimento de sua individualidade e personalidade; ou aquisição de capacidade de reflexão crítica e de contestação, sejam, afinal, suplantados pela ideia da militarização.

Representações, afinal: teoria e hipótese - Todas essas questões levantaram-se com base nos pressupostos da teoria das representações sociais. A hipótese central é que a implantação da Polícia Militar na gestão compartilhada do CED 1 da Cidade Estrutural foi facilitada, sobretudo, pela interação de diferentes motivações, ideias, pensamentos e visões de mundo dos atores envolvidos, públicos e privados. O espaço, físico e simbólico, onde se deu esse encontro compõe-se das condições materiais, sociais, econômicas e culturais específicas vividas no território, as quais forjaram a formação e a circulação de representações sociais que deram ensejo à militarização daquela escola. Duas características principais, porém, devem ter concorrido principalmente para dar legitimidade à implantação do Projeto: a insegurança e o medo, por um lado, que se manifestam sob diferentes aspectos da vida cotidiana no território; e, por outro lado, as expectativas de melhoria da qualidade de vida associadas à educação. Formou-se, assim, um arcabouço mais propenso à recepção de ideologias e políticas públicas mais amplas, para forjar a relativa aceitação de um certo “casamento de circunstância”, do qual resultou a efetiva instalação da Polícia Militar na gestão da escola.

Buscar validar essas questões e hipóteses é tarefa adicional que incumbe ao pesquisador por meio da verificação empírica, de modo a descobrir se correspondem realmente às representações dos atores envolvidos no processo de militarização do CED 1 da Estrutural. Em todo caso, à guisa de conclusão dessas considerações teóricas, é legítimo evocar mais uma vez os subsídios de Denise Jodelet, acerca das interações entre as diferentes dimensões de formação e circulação das representações sociais. A autora invoca o suporte filosófico das argumentações de Hannah Arendt e de Jürgen Habermas. Ela ressalta que a abordagem que eles fazem sobre a dimensão transubjetiva confirmaria uma necessária ênfase no peso e na influência das condições materiais de existência e das pressões e constrangimentos, naturais e sociais, sobre a elaboração do pensamento. Nesse sentido, afirmam, é importante distinguir entre “conhecimentos”, relativos

ao domínio do saber, e “pensamento”, o qual se desenvolve com base em nossa experiência concreta. Segundo a autora, enfim, eles enfatizam o caráter libertador que as interações intersubjetivas adquirem, num contexto de pressões e opressões de variada natureza inerentes à dimensão transubjetiva das representações sociais, as quais conferem àquelas um *status* de liberdade, que se exerce por meio da linguagem e da comunicação do pensamento:

“O pensamento do sujeito, moldado pela esfera transubjetiva, aqui encarnada nos condicionamentos sociais, torna-se uma voz/via de intersubjetividade. [...] O pensamento próprio do sujeito é também uma maneira de resistir e de afirmar sua autonomia em relação ao saber e ao conhecimento científico” (Jodelet, 2009, p. 703-705).

CAPÍTULO IV - A Militarização do CED 1 da Cidade Estrutural, na Visão dos seus Atores

Este quarto e último capítulo, que contém os relatos dos membros da comunidade escolar, constitui momento privilegiado da pesquisa. Foi por ocasião das entrevistas realizadas que o ideário sobre a militarização do CED 1 da Estrutural foi-se revelando ao pesquisador. Nas seções seguintes, apresentam-se em sequência, primeiramente, os aspectos técnico-metodológicos da pesquisa, com uma descrição da forma pela qual as entrevistas se desenvolveram, bem como do espaço da escola (Seção I). Em seguida, duas partes destinam-se à descrição e à análise do conteúdo das entrevistas: na primeira, os relatos dos membros da comunidade escolar revelarão como a estrutura institucional de funcionamento planejada e implantada na escola apreendeu-se e representa-se no imaginário daqueles (Seção II). Na segunda, é a própria imagem da militarização da educação, com as expectativas então geradas, com suas concretizações e seus desdobramentos, que se buscará reconstituir pelos diferentes relatos, separadamente por grupos conforme o “papel” dos diversos atores no cenário da comunidade escolar do CED 1 (Seção III).

Seção I - Aspectos Metodológicos, Técnicos e Etnográficos

As entrevistas que embasaram as reflexões e a redação da presente pesquisa realizaram-se por ocasião de cinco visitas ao espaço do CED 1 da Cidade Estrutural - já, então, rebatizado como “colégio cívico-militar” - e duas a uma organização da sociedade civil (OSC) em local próximo, de assistência a crianças, adolescentes e suas famílias, com atuação naquele território e frequentada por estudantes do CED 1. Enfim, duas entrevistas ainda ocorreram depois de iniciada a redação da monografia e incorporaram-se às análises seguintes, pela oportunidade de realizá-las e pela riqueza dos relatos.

Métodos e técnicas da experiência sociológica - A maioria dos relatos obteve-se pelo método etnográfico, em conversas continuadas mediante observação participante, entre o pesquisador e a(o) interlocutor(a), sem o uso de questionários ou roteiros semi-estruturados. Em uma delas, os estudantes participaram coletivamente de uma roda de conversa em grupo pequeno. O tópico guia de todas as entrevistas era: o que representava, para a(o) entrevistada(o), a chegada da Polícia Militar na escola, geralmente, com uma primeira pergunta sobre a principal contribuição que a presença dos policiais militares na escola fornecia para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Deixava-se, porém, a conversa fluir conforme as ideias e o imaginário sobre a militarização da escola iam-se desvelando, bem como sobre novos fatos trazidos pelo interlocutor. Buscou-se, com isso, dar maior ênfase à absorção do conhecimento e da cultura locais, por períodos de tempo mais longos do que ocorreria com questionários do tipo “survey” (Gaskell, 2008, p. 64).

Numas conversas, houve a participação concomitante de uma colega de curso; em alguns poucos casos, os relatos obtiveram-se de conversas realizadas apenas entre esta colega e a(o) entrevistada(o) e constituem fonte secundária. Uma entrevista registrou-se por gravação de áudio com telefone celular, com autorização dos interlocutores; outras, por registro escrito durante a própria conversa ou, enfim, em registro de memória, posteriormente à conversa. A maioria das entrevistas realizadas na escola ocorreram em espaços abertos, em meio à presença e à movimentação de outras pessoas, em alguns casos com bastante (e elevada!) interferência sonora. Elas ocorreram concomitantemente ao período das aulas, ou nos intervalos ou, ainda, no momento de saída da escola. Outras, em salas reservadas, da coordenação pedagógica e do comando da gestão disciplinar. Na OSC referida, em sala reservada de sua coordenação pedagógica.

Um total de dezoito pessoas foram entrevistadas, de uma meta inicial de vinte pessoas, num período de dois meses. Não houve exatamente uma seleção prévia de amostragem por métodos aleatórios, dado que se tratava de pesquisa qualitativa. No máximo, poderia falar-se de “amostragem por julgamento” (Barbetta, 2007, p. 54), composta por mães e responsáveis por estudantes, pelos próprios estudantes, membros da gestão pedagógica da escola, funcionários administrativos e policiais. Tinha-se apenas uma ideia sobre o tamanho de cada grupo na comunidade escolar, de forma que se pensou entrevistar mais crianças do que membros dos demais grupos, buscando-se uma proporcionalidade na quantidade de membros destes.

Apenas uma mãe e duas crianças entrevistaram-se por ocasião de um encontro fortuito no horário de saída da escola, ao final de uma das visitas. O contato com todas as demais mães e responsáveis, assim como as demais crianças, realizou-se por intermédio da coordenação da OSC. Quanto aos membros da gestão escolar, salvo a entrevista com a coordenadora pedagógica, todas as demais conversas ocorreram em visitas casuais à escola, sem prévio agendamento.

Apresentação pessoal e abordagem - Desde a primeira visita à escola, eu dizia sempre ao agente de segurança na entrada que desejava falar com a diretora e obtinha, então, acesso ao espaço. Embora esta não estivesse presente em nenhuma das visitas ao local, dirigi-me inicialmente à sala da coordenação pedagógica. Apresentava-me como estudante universitário e aspirante a professor; explicava que estava realizando uma pesquisa sobre os fundamentos e desenvolvimento da aprendizagem - disciplina então cursada - e solicitava uma conversa para obter informações. Em todos os casos, os membros da gestão escolar, professores, policiais e funcionários, foram sempre muito gentis e receptivos; em praticamente todas as visitas as conversas ocorriam logo em seguida à minha apresentação e solicitação. Os membros da gestão pedagógica, embora gentis, pareciam menos entusiasmados com a nossa proposta.

Exceto a conversa com a coordenadora pedagógica, realizada mediante agendamento prévio e em sala reservada, com uma colega ao lado e sentados em frente à sua mesa de trabalho, todas as demais conversas no CED 1 realizaram-se em pé, em qualquer local da escola em que um interlocutor consentia em realizar a entrevista. Nas demais visitas, quando solicitava a alguém presente na sala da coordenação uma entrevista com um(a) professor(a), diziam que eu buscasse pela escola algum(a) que estivesse disponível naquele momento, o que raramente ocorria, pois geralmente estavam em aula. Solicitei, ainda, indicação de algum(a) professor(a) que morasse na Cidade Estrutural e me indicaram o de educação física, mas não consegui encontrá-lo, nas diferentes visitas empreendidas. Enfim, os únicos profissionais que pude entrevistar no momento mesmo em que executavam seu trabalho de interação com os estudantes foram duas monitoras, no horário do intervalo, com bastantes crianças ao redor. Todos os demais, suspenderam suas atividades para conceder as entrevistas.

O CED 1 da Estrutural, novo “Colégio da Polícia Militar” - A escola localiza-se bem próximo à entrada principal da Cidade Estrutural, entre o posto de saúde e a Administração Regional. A menos de 500 metros da escola, em frente ao posto de saúde, fica um posto da Polícia Militar. Antes da militarização, quando se passava pela escola, viam-se os seus muros repletos de pinturas e figuras artísticas, com frases de personagens históricas importantes, como Nelson Mandela, Cora Coralina e Paulo Freire. Numa delas, ao lado do rosto de Nelson Mandela, lia-se a seguinte frase, a ele atribuída: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (anexo I). Noutra, ao lado do rosto de Paulo Freire lia-se: “Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (anexo II). Com uma imagem de Cora Coralina, inscrevia-se: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Enfim, atribuíam-se a seguinte frase a Pitágoras: “educai as crianças e não será preciso castigar os homens” (anexo III).

Dentre as primeiras medidas tomadas pela gestão disciplinar, determinou-se que todas as representações gráficas expressas nos muros, interna e externamente à escola, fossem apagadas. Em seu lugar, com letras gigantes que ocupam toda a altura dos muros, passou-se a ler apenas em sua parte externa: “COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL” (anexos IV a VI). Somente na parte interna da escola, depois de muitas críticas, quando alguns veículos de comunicação de mídia publicaram o fato, permitiu-se a reconstituição de algumas imagens⁹⁶ (anexo VII). O acesso à escola se dá por duas entradas, um portão para veículos, geralmente usado

96 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/14/apos-repercussao-escola-com-gestao-militar-no-df-refaz-mural-com-rosto-de-mandela.ghtml> (último acesso em 14.5.2021).
<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1625770954297206-ensino-militar> (último acesso em 14.5.2021).

por funcionários, e outro portão de acesso para pedestres, por onde passam as crianças e seus responsáveis. Depois de passar pelo primeiro, há um segundo portão, já na área interna da escola, junto ao qual, em todas as visitas realizadas, encontrava-se um agente de segurança terceirizada. Este fazia o controle da entrada de terceiros.

A escola dispõe-se em um grande terreno, com amplas áreas descobertas e um grande pavilhão coberto em forma retangular, que abriga as salas da gestão e das atividades pedagógicas. Na área externa, há amplo espaço para atividades ao ar livre, além de uma quadra poliesportiva coberta, onde geralmente ocorrem as atividades extracurriculares conduzidas pelos policiais (anexo VIII). O pátio interno da escola é amplo e circundado por salas de aula, dispostas em dois andares. No chão do pátio, uma grande pintura cobria toda a área do chão, com desenho dos continentes, como um “mapa mundi” (anexo IX). Nas visitas realizadas durante o horário dos intervalos entre as aulas, os estudantes ocupavam toda a área interna da escola. Do lado direito no térreo, após a entrada, ficava a cantina, na frente da qual havia algumas mesas compridas para as refeições.

A maioria das visitas à escola ocorreu em momentos em que os estudantes estavam em aula ou à tarde, depois das aulas. O ambiente sempre parecia calmo. Em poucas ocasiões os alunos estavam em momento de recreação, quando, então, o local tornava-se mais barulhento. Em uma das visitas, era hora de saída e os estudantes pareciam bastante agitados. Pais, mães ou responsáveis aguardavam a saída dos estudantes, já na área interna, passado apenas o primeiro portão. Alguns estudantes permaneciam nesse local e brincavam, enquanto uma policial agitava-se e buscava organizar o movimento de saída, exortando os estudantes a saírem ordenadamente, em tom de voz bastante elevado e ríspido.

Com essas singelas observações sobre o ambiente escolar do CED 1 da Cidade Estrutural, chega-se, enfim, ao momento de dar voz aos atores daquela comunidade. São professores, gestores, estudantes, mães, pais, responsáveis, policiais e funcionários, os quais participaram mais ou menos ativamente do “Projeto Escolas de Gestão Compartilhada” na Cidade Estrutural, por cujas vozes e olhares dão-se a conhecer as representações sociais sobre a militarização do CED 1.

Seção II - Representações sobre o funcionamento institucional da nova “gestão compartilhada”

Nessa parte, importa revelar a percepção dos diversos atores da comunidade escolar

sobre o compartilhamento de atribuições ou, de forma mais clara, sobre a divisão de tarefas pedagógicas e disciplinares doravante operada com a instalação dos policiais na escola. Nas entrevistas, buscou-se abordar como cada um(a) percebia aquela divisão, bem como compreender o modo pelo qual, na visão da comunidade escolar, recebeu-se o discurso, recepcionaram-se as disposições normativas e deu-se operatividade prática à estrutura jurídica que sustentou o planejamento e a implementação do compartilhamento das atribuições da gestão escolar.

Compartilhamento de atribuições na visão do Secretário de Educação - Na entrevista com o ex-Secretário de Educação, em cuja gestão o Projeto foi implementado, este frisou que, antes de mais nada, deve-se “empoderar a figura do professor, que precisa de ser respeitado e ter autoridade em sala de aula e dentro da escola”. Em sua visão, porém, todos os atores dentro da escola “são educadores”, por mais que as funções disciplinares sejam exercidas por pessoas específicas. Enfim, para justificar o Projeto, afirma que há experiências nos Estados Unidos da América em que policiais cuidam do aprendizado disciplinar nas escolas:

“- É comum nas escolas do mundo inteiro, ter-se uma pessoa responsável pela parte disciplinar. Mesmo nas escolas particulares, há os bedéis, tem a pessoa que é aquela figura mais temida pelos alunos... ‘ah, você vai ser levado para a sala da diretoria!’... Enfim, tem protocolos com figuras que são mais relacionadas a uma figura disciplinar. Quando eu trabalhei numas escolas em Nova York, durante o mestrado e doutorado, eles tinham em cada escola um policial; por escola. E dependendo da gravidade do problema de disciplina, o policial era chamado para intervir em brigas, em lutas... o policial às vezes entrava e participava, também, de reuniões pedagógicas, então ele era tido como uma pessoa da equipe da escola. O que é preciso entender é que todos são educadores. Mesmo que algumas pessoas tenham que lidar mais com a parte disciplinar, fazer as pessoas desenvolverem disciplina, que: é ‘fazer a coisa certa, mesmo quando ninguém está olhando’; o cumprimento de regras; entender o que são direitos e deveres... Eu não acho que é ruim ter na escola pessoas - e não é preciso que sejam policiais, podem ser pessoas... como inspetores... aliás, esse era o nome antigamente, eram os inspetores; depois virou ‘bedel’, enfim... - que foquem mais na questão da indisciplina. Eu não vejo isso como algo muito ruim. É óbvio que, num mundo ideal, a gente não precisaria de ter esse tipo de coisa, pelo próprio processo de educação a gente conseguiria que as crianças e os jovens entendessem a importância de regras e de obedecê-las, de obedecer os combinados, obedecer às leis. Mas a realidade no Distrito Federal e no Brasil, em todos os sentidos, é muito longe disso, né? O que a gente é ensinado é que as regras podem ser cumpridas ou não, que elas podem ser flexibilizadas, que elas são seguidas por uma parte da população e outras não. E, às vezes, a gente tem até o próprio Presidente descumprindo as próprias leis do País, né?”

Compartilhamento de atribuições na visão da gestão pedagógica - Em seus discursos, professores e coordenadores se fundam em uma premissa manifestada de forma muito clara e sempre enfatizada: as atribuições pedagógicas continuam a cargo dos professores; a polícia militar se incumbem, exclusivamente, da disciplina dos estudantes. Por exemplo:

“- Pedagogicamente nada foi alterado, continuamos seguindo a tendência histórico-crítica dos

conteúdos, conforme o regimento da Secretaria de Educação do DF, e os militares não têm nenhuma interferência no trabalho dos professores. Eles somente se encarregam da organização e da disciplina nos corredores e somente entram em sala de aula quando são convidados ou convocados pelos professores. São dois blocos distintos, com atribuições separadas. Não existe participação dos militares na parte pedagógica”.

“- Muitos policiais olham os cadernos dos alunos e perguntam aos professores o que está acontecendo. Mas de forma alguma interferem no aspecto pedagógico, apenas ajudam os professores. Muitos alunos desrespeitam os professores, falam coisas horrorosas; então a polícia é chamada e conversa com o aluno.”

“- Na minha atuação nunca, nenhum policial interferiu, eles eram todos muito respeitosos”.

Durante as entrevistas, porém, constata-se que os atores do Projeto não tinham clareza sobre o seu funcionamento prático, nem sobre a distinção conceitual entre gestão pedagógica e gestão disciplinar. Assim relatam os membros da primeira:

“- Foi um ano de tentativas, um ano de erros e acertos, nem nós nem os militares sabíamos como ia acontecer. [...] A gente foi aprendendo, todo dia era um... hoje isso não deu certo... amanhã... nos reunimos e decidimos junto com os policiais”.

“- Havia muito despreparo, muito despreparo mesmo [por parte dos policiais]. Eles estavam sempre nos chamando e perguntando o que fazer, como proceder”.

Diante da inusitada novidade e da ausência de elementos de experiência que indicassem precisamente como aplicar, na prática, as previsões das Portarias normativas do Projeto, os membros das distintas esferas de gestão tiveram que negociar, já no momento da execução, espaços, atuações e limites. Para sublinhar a inexistência de “interferência” dos policiais na gestão pedagógica, os membros desta enfatizam que, nas diversas negociações, apenas os policiais tiveram que aprender e adaptar-se ao funcionamento pedagógico da escola. No entanto, percebe-se que as concessões foram recíprocas e, aparentemente, numerosas. Por exemplo, segundo o relato de entrevista realizada por uma colega de curso, por solicitação dos policiais, as professoras deveriam deixar de usar certos adereços (por exemplo, brincos de argola). Também, todos os professores passaram a usar um jaleco em sala de aula, à guisa de uniforme, decerto para demonstrar sua colaboração com os imperativos doravante vigentes de organização e padronização:

“- Sempre existiu [negociação]. Deles com a gente não, mas a gente com eles, sim; eles não têm... não existe interferência pedagógica; mas nós, na interferência disciplinar, é diária. Eles... [perguntam]: ‘esse aluno tem que ser suspenso?’ Não, esse aluno não tem que ser suspenso, pois a gente já conhece, é assim... vamos só convocar a família, esse é o melhor caminho... é uma troca diária. Eles não podem suspender um aluno, só nós podemos, eles não têm regimento ainda. Tudo o que eles fazem tem que passar pela coordenação aqui. [...] Foi pedido pelos militares o uso de jaleco para todos os professores.”

Um ambiente de interações amistosas foi relatado por todos os membros da gestão

pedagógica entrevistados, bem como um comportamento respeitoso e cordial por parte dos policiais, tanto com o corpo docente quanto, em sua opinião, com os estudantes:

“- A gente explicava pra eles, que ‘esse’ aluno não pode abordar, que esse outro é diagnosticado, pra deixar que a gente aborda... E eles respeitavam muito a nossa opinião. [...] Em questão de organização, também, eu acho que funcionou. Trouxe uma outra organização, uma ajuda pra equipe, no geral.”

“- Não tenho nada a questionar no trabalho dos policiais; a coordenação e os militares sempre repassam informações para se alinharem, não são partes isoladas. Quando [os policiais] se informam sobre alguma indisciplina, informam à coordenação pedagógica. [...] Quando eles percebem problemas na aprendizagem, encaminham para a psicóloga e a pedagoga”.

Houve, também, a abertura de novos espaços e salas para atuação exclusiva dos policiais dentro da escola. Enfim, lembre-se a eliminação das gravuras e imagens inscritas nos muros da escola, substituída pela inscrição “Colégio da Polícia Militar”, objeto de muitas críticas. Uma entrevistada da gestão pedagógica faz, todavia, sua defesa, chega a negar a existência das gravuras e a minimizar sua importância simbólica para a comunidade escolar, invocando, justamente, o apoio desta:

“- Aqui dentro não houve problema. Nossos muros não tinham nada... Por exemplo, as gravuras que tinha aqui dentro, Paulo Freire... os muros que foram pintados, depois grafitaram novamente. Tudo o que tinha, nos muros internos, foi refeito depois da pintura. Acho até que ficou mais bonito o murinho branco, pois era aquele... cinza, né, com algumas pichações... E foi tão bem aceito pela comunidade, que você não vê mais pichações. A comunidade aprendeu a respeitar, a admirar. A escola é muito bem aceita pela comunidade”.

Quanto à percepção que os membros da gestão pedagógica tinham sobre as incumbências dos militares dentro da escola, além da mais evidente, de “cuidar da disciplina”, indicam outras, de natureza lúdica e, mesmo, pedagógica:

“- Tem as novas rotinas, a hora cívica... eles ensinam, assim... civismo, patriotismo, cidadania... tem o hasteamento da bandeira, com execução do hino nacional... e eles ensinam metodologias militares, ensinam como marchar... [...] Eles também jogam basquete, por exemplo, com um estudante cadeirante; pediram uma sala pra uns policiais ensinarem judô”.

“- Na prática, eu me surpreendi. [...] Os policiais traziam projetos, traziam atividades... os com que eu convivi, sempre no sentido de ajudar, de ouvir as crianças, de trazer atividades pedagógicas, na hora do recreio, de trazer brincadeiras, de trazer orientação, escuta... Eu me surpreendi, positivamente até.”

Quando perguntei sobre a efetiva compreensão, por parte dos estudantes, da distinção entre pedagogia e disciplina, uma professora respondeu afirmativamente:

“- Sim, o tenente passa para as crianças, por exemplo, na hora da entrada, na fila, conselhos sobre a importância de estudarem pelo menos três horas por dia. As crianças sabem que alunos que não se comportam bem terão dificuldade no aprendizado. Os militares ensinam aos alunos que, se quiserem ser alguma coisa na vida, têm que estudar, que todo trabalho requer estudo.”

Quanto aos efeitos da referida divisão na aprendizagem, as respostas convergem no sentido de indicar que o ganho pedagógico com a cisão de atribuições ocorre de forma indireta, pela otimização do tempo de aula proporcionada pela presença dos policiais:

“- Quando se consegue mostrar aos alunos uma outra questão de autoridade, o silêncio, cumprir regras... isso tem refletido em sala de aula, porque o professor ganha tempo de aula. O tempo que gastava pedindo silêncio, o militar consegue fazer isso na fila e o aluno já vai para a sala com isso na cabeça e com mais tranquilidade. Agora ele sabe que para entrar em sala é em fila. Antes eles entravam correndo, parecia um bando de doido! A questão da violência... diminuiu muito dentro da escola. **A presença de um militar traz segurança e até, às vezes, um pouco de intimidação dos alunos, o que tem mostrado resultados pedagógicos.** [...] Há sistemas diferenciados de notação, os militares têm o sistema ‘GR8’, em que também atribuem notas aos alunos. [Estes] se preocupam não só com a nota pedagógica, mas também com a nota disciplinar, pois perdem pontos a cada infração cometida: uma advertência, uma suspensão, não ter feito o dever de casa...” (grifei).

No mesmo sentido, às perguntas sobre eventuais impactos no desenvolvimento pessoal dos alunos, com as novas exigências relativas à estética corporal, uso de uniforme e rituais diários, como formação em filas e marchas militares, responde-se: efeito pedagógico direto não há; mas os estudantes aprendem o sentido de organização, de padronização e de uniformidade, afirma-se. Um certo conformismo conduz alguns, ainda, a justificar aquelas exigências como uma espécie de compensação pela chegada dos militares, que tiveram que aceitar, simplesmente, porque fazem parte do “pacote”:

“- A mudança de hábitos, como a imposição do coque no cabelo, as mãos para traz, tem algum significado especial para você, em termos de comportamento dos alunos, de significado para os estudantes?

- Para eles é mais uma estratégia de disciplina. Foi debatido pelo sindicato o coque [no cabelo das meninas], ‘qual o impacto disso no aprendizado?’. Mas, hoje, o que temos é a questão de ter uniformidade entre os alunos, demonstra organização. O coque tem o benefício de evitar piolhos... Tivemos uma aluna que teve que ser internada com tantos piolhos...

[...] Pedagogicamente não vejo necessidade, mas nos colégios de gestão compartilhada faz parte dos militares, são regras militares.

[...] Por exemplo, o uniforme: antes os estudantes chegavam de chinelo, bermuda... as meninas com *short* curto... você ia achar de tudo. Hoje você não acha. É uma questão de padronização, só isso. Isso leva a disciplina para a sala de aula.”

Um outro professor discorda dessa opinião:

“- Acho que isso atrapalha a liberdade, o livre desenvolvimento das crianças; os meninos têm que raspar a cabeça, as meninas têm que usar coque. Teve até casos de estudantes que saíram da escola porque não aceitaram raspar a cabeça. Um menino, por exemplo, tinha parado de ir pra escola e fomos descobrir que foi porque ele tinha o cabelo comprido e não queria cortar. Daí acabou indo pra outra escola”.

Perguntei, enfim, se achavam que ensinar a disciplina era também papel do professor e se, inversamente, remediar a indisciplina era papel da polícia. Das respostas de dois professores percebe-se que eles sentem que ensinar bom comportamento, ou mesmo saber remediar um mau comportamento, é papel do educador e defendem suas próprias capacidades de fazê-lo no CED 1 da Estrutural. No entanto, para justificar a presença da polícia parecem fazer uma certa transferência de responsabilidade, ao invocarem o fato de que outros professores não conseguem lidar com a indisciplina dos estudantes, além de invocarem casos excepcionais de estudantes excessivamente indisciplinados:

“- Muitos professores conseguem, eu mesma nunca tive problemas com alunos, sou boa pra controlar a turma. Nunca levei alunos para a coordenação. Tem outros professores que também dão conta, mas há muitos meninos que são muito difíceis. Tem meninos com laudo, que tomam medicação, **que não têm medo de nada**. Esses dão muito trabalho. **Tem muitos que não respeitam os professores e que, realmente, não têm medo de nada!**

[...] O que foi passado pra nós é que a polícia viria para colaborar exatamente nisso, no comportamento dos alunos, em sua participação, nos interesses deles... Uma coisa é ligada à outra: se não tem bom comportamento, não tem aprendizagem e a polícia ajuda muito nisso.”
(Grifei)

“- Eu nunca chamei policial para dentro de sala, imagina! Chamar a polícia pra estudante... Outros professores chamavam, sim, a polícia dentro de sala. Mas eu tenho aluno muito, muito difícil, que tem TDH, que dá muito trabalho. Esse eu não consigo, mas eu chamo a coordenação; aí eles se reúnem com a polícia”.

Uma importante representação de um professor acerca dos resultados da atuação dos militares sobre a indisciplina estudantil no CED 1 vale, afinal, reproduzir. O professor, com contrato temporário, tinha começado sua atuação na escola concomitantemente à chegada da polícia, portanto não tinha nem a experiência nem a mesma visão do ambiente escolar que seus colegas. Ele reconhece que houve efeitos positivos da militarização sobre o comportamento dos estudantes, mas explica que, em seu entendimento, os mesmos resultados se alcançariam, quaisquer que fossem os atores no ambiente escolar, caso sua atuação ocorresse por meio do diálogo e da escuta dos estudantes, de um acolhimento mais personalizado. Assim perguntei e ele respondeu:

“- Entre os relatos dos colegas sobre como era a questão da indisciplina na escola antes da chegada da polícia e o que você viu depois, houve alguma diferença?

- Eu acho que sim. Não foi exclusivamente da polícia, acho que foi um trabalho da polícia com a direção. Mas ter esse pessoal, independente de ser a polícia ou não, ter esse pessoal, essas pessoas que pudessem conversar com as crianças, ter outro espaço, ter alguém a quem a gente pudesse [pedir]: ‘você pode dar uma conversada aqui, com esse aluno?’ Por exemplo, se fosse [uma conversa] mais pessoal, independente de ser a polícia ou não, faria essa diferença; como

fez. [...] Foi um trabalho em conjunto, da polícia com a direção. Mas, como a direção não tinha mais pessoas - acredito - como equipe de suporte, a polícia atuou muito no sentido de dar suporte. Por exemplo, se tivesse um conflito em sala de aula, a gente encaminhava... é feio falar, é ruim falar, mas a gente encaminhava pra polícia, a orientação era encaminhar pra polícia. Claro que não era ‘encaminhar pra polícia’, mas encaminhar pra equipe gestora, que era a polícia *junto* com a direção. Mas se esse pessoal, que na equipe gestora teria: a direção, a supervisão, a coordenação e os policiais... ou seja, ter esse pessoal foi uma ajuda no sentido de ter mais gente para atuar, entende? [...] Acredito que, se tivesse mais pessoas dentro da escola dando suporte aos professores, nos conflitos, nas questões emocionais das crianças, eu acho que funcionaria, não precisaria de ser polícia. Podia ter mais equipe de suporte”.

O que se percebe é que, avançada de pronto e enfatizada no discurso da gestão pedagógica, como por um impulso de justificação, a rígida separação de atribuições no compartilhamento da gestão escolar é, em seguida, mitigada pelas concessões que os docentes acabam fazendo à atuação dos policiais - ou, como visto, à de outros profissionais que, ao prestar apoio psicossocial aos estudantes, dariam suporte aos professores. Os policiais, aliás, não parecem tampouco representar aquela divisão no funcionamento do Projeto com uma forte rigidez, nem como sentido nem como prática.

Compartilhamento de atribuições na visão da gestão disciplinar - O relato de uma das policiais envolvidas no Projeto coincidiu, da forma mais contundente, com o discurso das autoridades e da mídia sobre a rígida separação de atribuições. A policial pareceu ter tido atuação destacada na implantação da Polícia Militar no CED 1 da Estrutural. Embora não fosse moradora do bairro, envolvia-se nos debates e articulações dos grupos locais sobre as questões e problemas da comunidade, principalmente, os relativos à segurança pública e à educação. Antes mesmo da militarização da escola, ela participava de um projeto de atividades cívico-militares realizado oficiosamente com adolescentes da comunidade e, em certa ocasião, havia solicitado à OSC anteriormente referida a cessão de seu espaço na Cidade Estrutural para executar essas atividades, informação obtida junto à OSC. Em entrevista conduzida por uma colega de curso, a policial mesma enfatiza seu envolvimento com questões relacionadas às crianças e adolescentes da comunidade, principalmente seu “trabalho em parceria com o Conselho Tutelar”, razões pelas quais afirmava ter um relacionamento amistoso com os estudantes e com seus pais e acreditava gozar de um certo “reconhecimento da comunidade”. Enfim, a policial parece ter tido papel de destaque na intermediação entre as instâncias da Segurança Pública incumbidas da implantação do Projeto e a comunidade escolar.

Segundo o relato da entrevista com essa policial, suas primeiras afirmações fixam claramente a premissa de que “a disciplina e a prática pedagógica estariam totalmente

dissociadas”. Ela enfatiza que os policiais não poderiam, “em hipótese alguma, dar aulas, mesmo que tivessem formação”. Policiais, explica, só dão aulas nos colégios militares (deu exemplo de uma escola em Goiás) e, segundo o relato, “a escola militarizada [o Projeto implantado no CED 1] seria um meio termo entre as escolas que são militares e as que não são”. A policial admite, contudo, que os “policiais que estão atuando na instituição da Estrutural o fazem por ter afinidade com o projeto, ou formação em uma licenciatura, ou por já ter trabalhado com crianças e adolescentes”. E afirma, enfim, que “a prática pedagógica está melhorando devido às práticas disciplinares”.

De um modo geral, a forma das manifestações e a observação da performance da policial, inclusive no contato com os estudantes, demonstram um sentido de rigidez e controle, na expressão de suas opiniões e em sua conduta. Trata-se da policial antes referida que, em uma das visitas à escola no horário da saída, tentava controlar e ordenar o movimento dos estudantes, de forma enérgica e bastante ríspida. Este comportamento não destoa, aliás, do apresentado pelo Comandante da gestão disciplinar. Diferem, contudo, do de outras(os) policiais que se pôde observar em atuação, bem como da opinião dos membros da equipe pedagógica e de algumas mães entrevistadas.

Apesar daquele relato inicial, a observação da rotina da escola durante as visitas realizadas e as entrevistas com os demais policiais revelaram um claro desejo manifestado por estes de se envolverem oficiosamente nas “questões pedagógicas”, teoricamente reservadas, exclusivamente, ao corpo docente da escola. Quase todos os policiais entrevistados relataram acreditar ser muito difícil, senão impossível, dissociar o aspecto disciplinar do pedagógico, ou pelo menos, muito difícil para os(as) policiais não se envolverem em atividades pedagógicas com os estudantes, porque, na prática, acabava ocorrendo uma interação muito frequente entre a parte disciplinar e a pedagógica.

Para fundamentar essa interação, o próprio Comandante da gestão disciplinar, por exemplo, indicava que na equipe de policiais havia “vários pedagogos” e outros “das áreas de humanas”, exaltando, em seguida, as qualidades pedagógicas e humanistas dos seus subordinados. Ele entendia que a gestão disciplinar era uma grande contribuição para a melhoria da pedagógica e isso ocorreria pela interação frequente entre as direções pedagógica e disciplinar. E insistia, enfim, que os alunos que apresentavam mais indisciplina voltavam à tarde para realizar tarefas de reforço, no contraturno escolar, com acompanhamento dos(as) monitores(as) policiais que eram formados(as) em pedagogia.

Outros policiais confirmam que, na aplicação de medidas disciplinares que envolvem

tarefas pedagógicas - as “ações educativas”, do Regulamento disciplinar - às vezes, os policiais as acompanham. Mais que isso, eles solicitam a presença dos estudantes considerados indisciplinados no contraturno escolar e, em uma sala da escola, desocupada e preparada para uso dos militares, acompanham e colaboram com a realização de atividades que consideram pedagógicas, como deveres de casa ou a elaboração de uma redação.

Por outro lado, quanto às suas representações sobre suas próprias incumbências, de modo geral, avançam medidas destinadas a incidir sobre o comportamento dos estudantes: “modos, maneiras de comportamento, respeito ao próximo, respeito pelo professor etc.” De forma mais incisiva, porém, na visão de alguns policiais parecem normalizadas atitudes como entrar em sala de aula para ordenar correção de conduta a certos estudantes, independentemente da presença de um(a) professor(a) em sala e, mesmo, interrompê-la(o) para indicar os que apresentassem comportamento inadequado, como usar capuz, baixar a cabeça, dormir em aula, não sentar-se corretamente, conversar e brincar etc. Enfim, uma atividade que passou a ser praticada com frequência pelos membros da gestão disciplinar é o contato com as famílias e responsáveis pelos estudantes considerados indisciplinados, aspecto que será mais bem analisado adiante.

Compartilhamento de atribuições na visão de responsáveis e estudantes - Os relatos das responsáveis não são muito conclusivos acerca da divisão, conceitual e prática, entre as atribuições pedagógicas e disciplinares no CED 1. As poucas que se manifestaram, em geral, disseram ser indiferentes ou acharem a questão confusa. Dentre as três responsáveis entrevistadas (duas mães e uma tia), somente uma mãe manifestou-se diretamente sobre a questão e disse achar que a referida divisão gerava confusão; que, quando ela mesma estudou, isso não acontecia, não havia polícia na escola. Então, achava estranha essa forma de separação, mas para ela não fazia diferença. Os estudantes, mais próximos da prática escolar cotidiana, manifestaram-se e um deles disse: “o policial somente entra na sala se a professora chamar”; a que um outro respondeu: “mas os policiais também passam matéria, estudos, citam tabuada...”

O que gerou descrições mais extensas foram as percepções de algumas responsáveis sobre as novas rotinas e aspectos administrativos mais corriqueiros - embora por elas não menosprezados - originados pelo compartilhamento da gestão escolar. Referem-se, entre outros, à obtenção de informações sobre o funcionamento escolar, uniformes, pontualidade e transferências escolares. “A escola está muito bagunçada, ninguém sabe dar informações corretas”, afirma uma mãe, para a qual o Projeto precisaria de melhorar quanto ao controle e à organização: “não tem organização na saída dos alunos; também, alguns vêm com sandálias e conseguem entrar; alguns pais são chamados à escola mas não comparecem”. Ela reclama, ainda, de que uma parte dos alunos é sempre remanejada para outras escolas e acredita que os dirigentes do CED 1 escolhem

os estudantes que são transferidos, embora reconheça que isso já ocorria antes da chegada da Polícia Militar. Diz, também, que os alunos reprovados são transferidos, mas as informações são confusas e há uma incerteza geral. Sua sobrinha, por exemplo, fora selecionada por sorteio e transferida para o Guará, embora nem a criança nem os pais o desejassem. No entanto, estes foram avisados de última hora, o que comprovaria a desorganização que percebe nessa escola, em que tudo era informado “em cima” da hora.

A cor branca do uniforme, que fica sujo muito facilmente, não é o único problema sobre este item. Para duas responsáveis por estudantes, essa nova exigência contrastava com a demora no fornecimento de, ademais, apenas uma unidade por estudante. Isso as obrigava a usar seus escassos recursos para comprar outras, uma vez que o porte de camisetas sujas era sujeito a sanções pela nova gestão escolar. Reclamam, também, de ter que comprar calçados novos para os estudantes. Uma outra mãe, por outro lado, disse ter gostado do fornecimento do uniforme pela escola, pois não teria condições de comprá-lo. Enfim, relatam-se breves incômodos com a logística de entrada e saída da escola, pois a pontualidade no horário de entrada, dizem, é cobrada com rigor, mas há atrasos na liberação da saída para alguns estudantes.

Conclusões preliminares - Dentre todos os atores da comunidade escolar entrevistados, percebe-se que professores e policiais ostentam posições privilegiadas para formular e manifestar suas representações sobre o compartilhamento de atribuições do novo modelo de gestão escolar implantado no CED 1 da Cidade Estrutural. Isso não significa, contudo, que eles tivessem grande clareza sobre a distinção, nem que soubessem compatibilizá-la, na prática educativa.

A descoberta mais interessante, todavia, é que o compartilhamento de gestão, ideia e fragmento de narrativas que, por um lado, serviram como justificativa política para legitimar a militarização da educação naquela comunidade e, por outro lado, compuseram a base de sentidos para a formação das representações dos seus membros, não apenas não se fundava em elementos conceituais e operacionais sólidos, mas acabou-se dissolvendo na prática escolar cotidiana. Os ditos “encarregados da disciplina” querem “ensinar a disciplina” e fazer-se, eles também, educadores. Os “encarregados da pedagogia” conseguem, pela presença daqueles, enxergar melhor o que na verdade lhes faltava para promover uma educação plena; e, mesmo naqueles, ver um “parceiro pedagógico”.

De tudo, até o momento, o que parece poder-se concluir é que a educação é um processo de desenvolvimento integral do ser humano; que a boa convivência e a coesão sociais são, também, aprendizados da (e na) escola e que esta se acomoda mal com divisões artificiais que

pretendam cindir pedagogia e comportamento social; ou boa convivência; ou disciplina. Mais certo, em todo caso, é o fato de que a multiproclamada separação de atribuições foi um elemento, dentre vários, que constituíram as representações sociais dos membros da comunidade do CED 1 da Estrutural.

Seção III - Representações gerais sobre a militarização da educação no CED 1 da Cidade Estrutural

Nesta última seção, apresentam-se, finalmente, as representações sociais que contribuíram para facilitar a implantação da Polícia Militar na escola, na forma de ideias, imagens, sentimentos, signos e discursos que compuseram o imaginário da comunidade de atores envolvidos no Projeto. As perguntas a eles dirigidas buscaram respostas, entre outros, sobre: a função da escola na sociedade; o que motivou a entrada da Polícia Militar na escola; quais as causas da indisciplina estudantil; e quais os ganhos (ou prejuízos) gerados pela presença da polícia. As conversas ocorreram de forma fluida e continuada, conforme as ideias iam-se apresentando durante as entrevistas, sem apego a uma sequência rígida de questões. A análise se fará por grupo de atores, os membros da gestão pedagógica, os da gestão disciplinar, funcionários da escola, mães e responsáveis e, enfim, os próprios estudantes. Antes, porém, vale descrever a visão do Secretário de Educação à época.

1 - Secretário de Educação

Já se viu que, na visão do Secretário de Educação que implementou o Projeto de militarização das escolas no DF, as pessoas encarregadas - não necessariamente a polícia e, segundo ele, de preferência que não seja esta - do ensino disciplinar são, também, educadores dentro da escola.

Respeito vs. medo: diferentes formas de aprendizado - Perguntei-lhe, porém, se existiria distinção entre, por um lado, um aprendizado baseado no sentido de coesão social, na compreensão da importância da solidariedade, de compartilhar, de colaborar com o interesse coletivo; e, por outro lado, um aprendizado assimilado apenas pelo medo da punição; enfim, em caso afirmativo, se a diferença, em sua opinião, seria relevante para o aprendizado das crianças, considerando que, no caso das escolas militarizadas, quem se encarregaria de um aprendizado mais baseado na punição e em sanções disciplinares era a polícia. Em sua resposta, ele afirma que, no contexto da educação, pressupõe-se a existência, também, do aprendizado pelo medo de uma punição. E que isso se justificaria pela importância de evitar o sentimento de impunidade pela desobediência às normas sociais.

“- Enquanto cidadãos, eles precisam de seguir as leis, que são as regras, que são os combinados da sociedade. As leis fazem com que a gente consiga viver sem barbárie, que nós sejamos mais civilizados. A obediência às leis advém, também, de um medo da punição; e isso é meio natural. O que é importante numa escola é que, também, não haja uma sensação de impunidade, quando não há cumprimento das regras, dos combinados. Eu falo isso para todas as escolas: ‘não há problema de se falar em ordem e disciplina’. A ordem e a disciplina são essenciais para que se tenha um lugar com segurança psicológica e isso é essencial para que a gente tenha aprendizagem”.

Modelos alternativos e valorização da identidade - Em sua narrativa, pouco a pouco, porém, ele admite que haveria outras possibilidades de ensinar o respeito e a obediência, por outros modelos pedagógicos e que a militarização inibe o desenvolvimento da identidade dos estudantes.

“- Por outro lado, a gente não pode perder a mão. Não dá pra gente achar que é só com o medo e com a disciplina, com essas coisas, sabe... Aí a gente não cria uma segurança psicológica. A gente cria um medo e a gente cria traumas, o que é péssimo para a aprendizagem, também; péssimo! Então, várias coisas relacionadas a esse modelo de parceria... Por exemplo, eu era muito contra a questão do cabelo, de ter que cortar o cabelo de um jeito... de não poder ter brinco ou coisas desse tipo. Acho que é uma invasão à privacidade da pessoa, à forma como a pessoa está se expressando. É ruim até para a formação identitária dos jovens. São questões que eu achava que eram excessos, graves! E sei que há casos, por exemplo, na educação, em que se investem menos recursos que os investidos nesse Projeto e se teria mais resultados. No caso da Islândia, em que tinha índices altíssimos de adição às drogas e violência entre os jovens, e resolveu-se a questão. Não foi com policiais, disciplina e medo. Foi investindo em arte, cultura e esportes. A gente fez lá [como Secretário de Educação do Município do Rio de Janeiro] a Escola da Rocinha, no começo a gente tinha problemas gigantescos de indisciplina entre os alunos. Mas era dentro da Rocinha, a gente não fez seleção de alunos, a gente não fez seleção de professores, a gente fez uma transformação na escola. E a gente investiu muito naquilo que a gente sabe que dá certo em educação: na personalização do processo de aprendizagem, metodologias ativas, mais tecnologias, mais o que os alunos gostam [disciplinas] eletivas, protagonismo, clubes, enfim... cultura, arte, esporte. Existem outras formas de se fazer; e existem formas que são mais avançadas; e mais civilizadas de se transformar a educação”.

Fica claro, afinal, em sua explicação, que o Projeto EGCs no DF justificou-se predominantemente por interesses pessoais e razões de conveniência e oportunidade políticas do Governador, a cuja gestão esteve vinculado:

- E você teria preferido que se aplicasse algum desses modelos aqui, também?

- Certamente. Mas eu não tive essa opção, em primeiro lugar. Em segundo lugar, de novo... o que eu frisei era: ‘a gente não vai colocar dinheiro da educação para esse Projeto’; segundo: ‘a gente não vai passar por cima da vontade da comunidade escolar. E, terceiro, os alunos que não desejarem esse modelo, vão poder escolher qualquer outra escola que eles quiserem, para ser transferidos; essas são as minhas condições’. Quando o Governador descumpriu, eu avisei que eu não ficaria”.

Causas da indisciplina - Para o ex-Secretário de Educação, há pesquisas que atribuem a indisciplina estudantil à “violência social”, sofrida pelos estudantes na comunidade e por eles “aprendida”, o que os faria reproduzi-la na escola. Contra isso, ele defende uma educação mais “disciplinar”, por parte dos docentes, a qual teria respaldo na legislação de proteção de crianças e adolescentes. Outra parte do problema seria a falta de estrutura da escola, tanto material quanto na formação dos docentes:

“- Quando as crianças e jovens já vivem em contextos de violência, eles aprendem a ser violentos; em casa e na comunidade. E na escola eles reproduzem esse comportamento. Outra questão é a formação dos professores. Inclusive, por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente, houve uma péssima interpretação, pelos educadores e pelas escolas, de que não se poderia mais educar, que não se poderia mais disciplinar. Não é isso, o ECA não fala isso, de forma nenhuma. É um instrumento extremamente avançado, com ferramentas e procedimentos para esse processo disciplinar dos alunos. Também, dentro das escolas, a falta de organização, de estrutura, falta de clareza nas regras... Os problemas todos da educação estão meio combinados, a falta de estrutura, o problema da formação dos professores, de currículos e materiais... Tudo contribui para um ambiente que é desorganizado; que é feio; em que as pessoas não se sentem nem com vontade de seguir as regras”.

Resultados da militarização da educação no DF - Perguntei ao ex-Secretário de Educação se houve, durante sua gestão, resultados positivos percebidos pela execução do Projeto, ou pesquisas realizadas para aferir se as crianças estavam aprendendo o respeito e a obediência. Ele negou conhecer resultados palpáveis do Projeto, apenas manifestações de satisfação por alguns atores:

“- Eu ouvi histórias de alunos, pais, professores até, falando que o ambiente estava melhor, estava mais condizente com um ambiente escolar que leva à aprendizagem. Mas não cheguei a ver resultados palpáveis”.

2 - Gestão pedagógica

Como afirmado, os membros do corpo docente do CED 1 estiveram em posição privilegiada para a recepção, negociação e difusão das ideias e discursos sobre a militarização da escola, além de serem os artífices diretos de sua execução prática, junto com os policiais. Duas entrevistas ocorreram no espaço do CED 1, ainda em 2019, com professoras que compunham o quadro permanente de professores e uma ocorreu por telefone, contemporaneamente à redação deste trabalho, com um docente que já não exerce o magistério na escola. Nenhum(a) das(os) entrevistadas(os) disse ter-se oposto ao Projeto. Ao contrário, a maioria atuou ativamente em favor de sua implantação, seja nas negociações com as instâncias governamentais, seja na difusão de um discurso fomentador de sua aceitação, junto aos demais membros da comunidade escolar. Ao que parece, os docentes tiveram importante peso na votação realizada para aferir a aceitação ou recusa

do Projeto e atuaram, juntamente com outros segmentos da rede social local, pela sua aceitação.

Uma militarização negociada - O Projeto Escolas de Gestão Compartilhada foi imposto, por decisão do Governador do Distrito Federal, inclusive, a algumas escolas cuja comunidade recusara a presença da Polícia Militar. No CED 1 da Cidade Estrutural houve uma votação e, afinal, venceu a proposta de adesão ao Projeto. Segundo as professoras entrevistadas, a maioria dos membros do corpo docente não sentiu a decisão como uma imposição e concordou com a sua implantação, o que, provavelmente, também se poderia comprovar pela aprovação maciça dos membros votantes da comunidade escolar (71 votos a favor, 6 contra e 3 votos em branco)⁹⁷.

O que, todavia, somente se revelou pelas entrevistas com os membros da gestão pedagógica é que estes tiveram um papel ativo não apenas por ocasião da implantação da polícia na escola, mas, também, na manutenção das ideias e pactuações que realizaram junto às autoridades da própria pasta da educação. Na visão da coordenadora pedagógica, o trabalho educativo a realizar deveria ter um caráter continuado e sequencial, de maneira que o conjunto de estudantes que iniciasse o processo de militarização deveria acompanhar-se até o final do ensino médio, única forma, segundo ela, de garantir resultados educacionais efetivos e duradouros. Isso implicaria que a escola não recebesse novos estudantes nos anos seguintes e que pudesse manter os que nela já estavam. Nas negociações com a Secretaria de Educação, o cumprimento desses termos teria sido a principal condição exigida pelos membros da gestão pedagógica para aceitar o Projeto. Diante de aparentes recuos por parte do governo, eles não hesitaram em “brigar” com as instâncias superiores, buscando apoio das famílias e de outros meios para fazer valer as promessas que disseram ter recebido:

“- Foi uma briga que começamos a travar com a Secretaria de Educação, especialmente com a Regional de Ensino. Colocamos faixas lá fora, chamamos a rede Globo, saíram matérias na quarta, ontem... os pais vão fazer uma manifestação para que os filhos fiquem na escola ao longo dos anos. A proposta da gestão compartilhada é essa, de que não receberíamos mais alunos no 4º ano, os representantes do governo apresentaram isso à comunidade. A Portaria é somente para anos finais e ensino médio. Essa escola foi uma exceção, mas desde que não houvesse mais os anos iniciais. Isso foi apresentado... teria que ter uma sequência. **De que adianta apresentar um ano inteiro a questão disciplinar, a doutrina militar, e depois o aluno sai? Você acha que com um ano de Polícia Militar você muda alguma coisa, a educação tem algum resultado? A educação é um processo longo e sequencial.** Por isso estamos manifestando e buscando apoio da comunidade. Eu dei entrevista no DFTV, ontem, hoje saiu de novo, já saímos no Metrôpole... e a gente não vai se calar, a gente não vai aceitar. Essa tem sido a nossa briga”. (Grifei).

97 O dado é fornecido pela Agência Brasília de Notícias e pode ser verificado em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/02/06/escola-militar-comeca-na-proxima-segunda-nas-ced-de-sobradinho-da-estrutural-e-do-recanto/> (último acesso em 16.5.2021)

Função social da escola - Os entrevistados demonstram uma forte crença de que a educação escolar representa a única chance de os estudantes ascenderem socialmente, de alcançarem o ensino universitário e de se prepararem para adentrar o mercado de trabalho.

“- É preparar os alunos para a vida, mostrar que o único caminho é a educação. A gente sabe que para ter alguma coisa, ser alguém, o caminho é esse. E isso, nessa comunidade, é muito difícil de colocar na cabeça dessas crianças. Eles são... vivem num contexto em que o pouco é muito, em que ser um caixa de supermercado é um grande emprego. Devemos mostrar que não, que eles são capazes de ir além”.

Percebe-se que suas ideias, anseios e esperanças baseiam-se diretamente nas representações que têm, especificamente, da comunidade da Cidade Estrutural e das condições culturais e materiais de vida no território.

Educação no imaginário da exclusão social - As respostas às entrevistas constroem a imagem de um território de exclusão, de violência, degradação e precariedade, de atraso e, mesmo, de miséria, em que os estudantes e suas famílias padecem com o desemprego e com a falta de acesso às condições mais básicas de sobrevivência. Nesse contexto, os estudantes aparecem, em certo sentido, despersonalizados, desumanizados, e a escola surge como o único meio de eles “serem alguém na vida”. Reconhece-se, assim, a enorme dificuldade de grande parte dos estudantes de atenderem às exigências escolares, por ausência de condições afetivas e materiais mínimas (“uma mesa em casa para fazer o dever de casa”), de recursos para comprar uniformes e materiais escolares e até do que alimentar-se:

“- A falta de acesso a serviços e condições básicas de sobrevivência influencia a aprendizagem?”

- Sim, muito! Se você passar um dever de casa, mais de 80% não vão fazer, pois nem têm uma mesa em casa. Ou, na maioria das vezes, têm que passar a tarde cuidando do irmão menor. Dificulta a aprendizagem”.

- Tem casos de crianças que não têm nem o que comer. Teve um aluno que estava em sala e disse que estava com fome e não sabia se ia ter o que comer em casa. Desse jeito, não consegue se concentrar na aula”.

Diante desse cenário, o universo do corpo discente é composto de uma parte classificada como “bons alunos” e os demais, considerados como “fracos” ou “indisciplinados”, conforme critérios de capacidade de aprendizagem ou comportamento. Dentre os “fracos”, descrevem-se os “diagnosticados” - com algum distúrbio de aprendizagem, também referidos como “com laudo” (médico); com “TDAH” (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade); e “com dificuldade de compreensão, de multiplicação e divisão”. Alguns são considerados destituídos, mesmo, de qualquer capacidade de aprendizagem e sua presença na escola teria unicamente um objetivo assistencial de inclusão social e de socialização.

“- Todas as turmas têm alunos especiais, salvo uma do sexto ano. Desde autistas até com ‘TDAH’, que é o mais comum. À tarde nós temos alunos cegos, cadeirantes, que usam fralda... À tarde temos quatro cadeirantes. Se você ver eles fazendo sentido, para o hino nacional, nossa, você se apaixona! Principalmente pelo *Francisco*... Os policiais jogam basquete com o *Francisco* (*nome fictício*).

- *A escola tem estrutura para fornecer apoio a esses alunos?*

- A gente tem rampa... e a inclusão. Tem que atender ele, tem que dar um jeito, com atividades diferenciadas. Tem sala de recursos... Ele é incluso. [...] Muitos estão aqui só pela inclusão social, vão seguir como ouvintes somente, pois não têm condição de aprendizagem. Não são alfabetizados; e não serão; pela limitação deles mesmos: médica, condição física, condição ambiental... os laudos médicos já colocam isso: esse aluno vai seguir como ouvinte; e daí ele segue, todo ano vai ser aprovado.”

Alguns membros da gestão pedagógica manifestam um desejo de segregar os estudantes em turmas distintas, em função do rendimento escolar e do que percebem como capacidade de aprendizagem. Uma segregação segundo esse critério é proibida como estratégia de matrículas, afirma-se. Para remediar as dificuldades constatadas de certos estudantes, então, executam-se ações de “reagrupamento”, em que os considerados “fracos” são reunidos, temporária e paralelamente às práticas letivas regulares, em uma única turma e participam de uma espécie de “aceleração” ou reforço escolar, a fim de fortalecer aprendizados considerados básicos:

“- Reunimos todos os alunos com dificuldade de compreensão, de multiplicação e divisão, todos numa sala e trabalhamos as questões. Nesse semestre, trabalhamos coesão e coerência. Eles passam dois dias, depois voltam para as salas de origem. Se pudéssemos fazer isso desde o início do ano, seria uma maravilha, mas os alunos não podem ser organizados por níveis de aprendizagem, como estratégia de matrícula; não se podem juntar todos os fortes numa só sala e todos os ruins em turmas distintas; seria um sonho, o paraíso! Mas não podemos. Daí temos um que não sabe ler, outro que é fluente, outro que lê silabando. E essa é a realidade da Estrutural, alunos que estão no sexto ano e que não são alfabetizados. É muito difícil.

- *Os mais fracos, se reunidos numa turma, não acabariam se atrasando mais, fadados a buscar a EJA?*

- Não, ajudaríamos melhor esses alunos, se pudéssemos. É difícil, todos os dias, dar atendimento somente para os fracos”.

O fator cultural no território, também, é representado com sentido negativo. As famílias, nesse contexto, recebem a maior parcela de responsabilidade pela educação dos filhos, mas, principalmente, pela ausência de educação, de acompanhamento e estímulo ao empenho estudantil, aos hábitos de leitura, bem como às boas maneiras e a um comportamento conforme à moral. As famílias são representadas como numerosas e desestruturadas, normalmente monoparentais e, frequentemente, analfabetos e alcoolistas, sem condições nem consciência da importância de investir na educação das crianças.

“- Lá fora a realidade é outra. Quando sugerimos um livro que custa 10 reais, os pais se

assustam e acham caro. É cultural. Se eu te disser, você vai achar barato, pois um livro de literatura custa 40... É algo que vem desde pequeno, porque isso não foi falado pra eles. A maior parte dos nossos pais é analfabeto. [...] O contexto influi muito mais [do que condições pessoais ou biológicas]. Se você coloca uma criança, desde pequena, para estudar, faz rotina, faz leitura etc. faz com que os alunos se desenvolvam.”

“- *A ausência dos pais na educação dos filhos é algo específico da Cidade Estrutural?*

- Sim, eu já trabalhei em outras escolas, mas aqui os pais dos meninos mais difíceis nunca aparecem. Tem, também, a falta de recursos, famílias sem estrutura, criação apenas pelo pai ou por um parente, abandono pela mãe, criação pelos avós... Além da questão financeira, muitos pais têm problemas de saúde, de alcoolismo, alguns chegam até alcoolizados nas reuniões de pais. As mães têm muitos filhos e as crianças faltam bastante às aulas, pela dificuldade de acompanhar tantos filhos. [...] É fundamental a educação, o carinho das mães, mesmo que as crianças só tenham uma tia, por exemplo, para criá-las”.

Indisciplina e violência: motivos para a militarização da educação - A maioria dos membros da gestão pedagógica entrevistados apontam a indisciplina e a violência como principais razões a justificar a instalação da polícia na gestão do CED 1. Diferentemente do discurso político do Governador e do Presidente da República descritos anteriormente, o mau desempenho nas avaliações nacionais da educação em anos anteriores não aparece como motivação em nenhum dos relatos dos docentes - ainda que constituísse um problema para a escola⁹⁸.

Buscando caracterizar indisciplina e violência de forma objetiva, os membros da gestão pedagógica fornecem numerosos exemplos de episódios, situações e contextos em que estes fatores ocorriam, antes da chegada da Polícia Militar. Um episódio específico ocorrido em 2015 - registrado pelas câmeras de vídeo da escola e reproduzido em veículos de comunicação⁹⁹ - parece ter-se gravado intensamente na memória coletiva da comunidade escolar, pois foi evocado por todos os entrevistados. Na ocasião, um homem entrou no espaço do CED 1, tomou uma cadeira e com ela começou a agredir todos os que pôde encontrar pela frente, funcionários, estudantes e professoras. O caso causou forte comoção, cerca de doze pessoas ficaram feridas. O agressor foi contido pelo vigilante com ajuda de membros da comunidade, amarrado com uma corda ainda dentro da escola e, em seguida, fortemente agredido por aqueles. Tudo isso foi presenciado por quase todas as crianças que estavam presentes na escola. Nas reportagens publicadas sobre o episódio, vários pais e mães de estudantes são entrevistados, relatam forte preocupação com a segurança no local (inclusive, fora da escola) e, pelo menos um, diz que tem esperança de que doravante “coloquem a polícia aí”¹⁰⁰.

98 Segundo uma reportagem jornalística de 2016, o CED 1 da Cidade Estrutural teria tido o pior desempenho no Enem, entre todas as escolas do Distrito Federal:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/10/05/interna_cidadesdf,552034/ced-01-na-estrutural-tem-pior-desempenho-no-enem-mas-comemora-resul.shtml (último acesso em 16.5.2021).

99 <https://globoplay.globo.com/v/4092161/> (último acesso em 16.5.2021).

100 Idem. Outras reportagens exploraram um alegado crescimento da violência na rede de ensino pública do DF: “Em menos de dois meses desde o início das aulas na rede pública deste ano, pelo menos uma morte e 11 agressões foram

Nas falas dos membros da gestão pedagógica, as crianças e adolescentes padecem, sobretudo, com problemas relacionados ao uso e tráfico de drogas; mas os professores é que aparecem como os que mais sofriam os efeitos das constantes ameaça e presença da violência dentro da escola:

“- Antes tinha muita violência, consumo de drogas no banheiro, atrás da caixa d’água e tráfico. Também tinha traficantes ali naquela praça [fora da escola]. Era nossa rotina diária, havia o batalhão escolar aqui todos os dias”.

“- Muitos alunos desrespeitam os professores, falam coisas horrorosas; então a polícia é chamada e conversa com o aluno. [...] Antes era frequente os professores que adoeciam por razões psicológicas, era uma razão frequente na categoria. Uma professora desenvolveu pânico, porque viu umas crianças com arma aqui dentro da escola. Mas agora não tem mais pedido de afastamento por isso. [...] Os professores estavam pedindo socorro, pois a situação estava muito difícil. Tem crianças que antes davam muito trabalho e agora são tranquilas. Não foi por punição nem castigo, mas, às vezes, uma conversa. Isso ajuda as crianças, elas precisam disso”.

“- Todo dia tinha que chamar o batalhão escolar por causa de brigas entre alunos, entre gangues... e por causa do tráfico em volta da escola. Chegamos a pensar em pedir que o batalhão escolar ficasse aqui mesmo, dentro da escola”.

Numa das entrevistas realizadas em horário de aulas, a subcoordenadora pedagógica me convida a olhar para o pátio interno da escola, que estava vazio, e diz: “antes da polícia, isso aqui era repleto de meninos fora de sala. Agora não tem mais”.

Causas da indisciplina - É razoável esperar-se dos gestores públicos, ao elaborar determinada política pública, que busquem inicialmente fazer um diagnóstico das causas de determinado problema. Identificadas as causas, podem-se planejar, como princípio de eficácia da gestão, as ações destinadas a alcançar o objetivo de solucionar o problema. Nesse sentido, torna-se pertinente indagar aos atores do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada - ainda que se trate apenas dos seus executores - quais seriam as causas da violência e da indisciplina na escola. Para uma das professoras, a ausência de afeto e a falta de acompanhamento da vida escolar da criança pelos pais seriam os principais fatores:

“- É a falta de acompanhamento pelos pais. Quando nós chamamos as mães e falamos do comportamento dos meninos, tem umas que dizem que já não sabem mais o que fazer, que já

registradas em unidades de ensino. A última ocorrência, em 6 de abril, colocou em risco a vida de 490 estudantes do Centro de Ensino Fundamental 1 da Cidade Estrutural. É a história mais recente de uma triste lista de tragédias que começou há 27 anos, no primeiro crime ocorrido na comunidade escolar do DF”. Ver em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna_cidadesdf,479061/ataque-em-escola-da-estrutural-relembra-casos-similares-de-violencia-no-df.shtml - último acesso em 16.5.2021. Ver, também: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/07/interna_cidadesdf,478510/video-mostra-homem-agredindo-alunos-e-professores-na-estrutural.shtml; <https://www.sinprodf.org.br/professora-e-alunos-sao-agredidos-no-cef-01-da-estrutural/> (último acesso em 16.5.2021)

desistiram de educar os meninos.

- Na sua opinião, são esses fatores sociais e familiares que geram a indisciplina dentro da escola?

- Sim, pois a criança se sente rejeitada; e é a forma que elas têm de reagir”.

Para outra professora, além da família, o *bullying* entre estudantes aparece como o maior obstáculo ao combate à violência e à indisciplina:

“- O *bullying* ainda é um grande gargalo, pois é cultural, tem que mexer na base da família, a educação da escola não consegue sozinha, tem que ter uma educação moral, muitas das nossas crianças não têm essa base familiar. [...] Mas o principal problema da escola, que desencadeia situações de violência, ainda é o *bullying*”.

Duas reflexões vale fazer sobre as indicações dos membros da gestão pedagógica acerca de suas motivações e das causas apontadas para a violência estudantil, à luz da teoria das representações sociais. A primeira refere-se ao que Willem Doise e Gabriel Mugny teriam chamado “Estudos experimentais sobre o desenvolvimento social da inteligência”. Segundo Ângela Almeida, aqueles autores, baseando-se nas pesquisas de Piaget e de Vygotsky, realizaram estudos sobre o desenvolvimento social da inteligência na criança, pelos quais buscavam mostrar quais “elementos do ambiente social, como as normas, as representações e as regras, organizam as relações sociais das quais a criança faz parte e agem como reguladores de suas atividades”. Como resultado de suas pesquisas, por exemplo, descobriu-se que “as crianças se saem melhor nas tarefas cognitivas quando as realizam em situações grupais ou com um adulto (Doise, Mugny, 1981)” (Almeida, 2009, p. 719-720).

Não parece ilegítimo pensar que, para “mexer” nas estruturas familiares - como sugerem os docentes do CED 1 - num território em que grande parte vive em situação de exclusão social, representa uma mudança social de vulto, que pressuporia vastos investimentos, humanos e financeiros, em políticas públicas, garantia de acesso a direitos constitucionais básicos e exercício democrático da cidadania e da participação popular. Inserir a Polícia Militar na escola, portanto, definitivamente é uma solução mais rápida e menos custosa de combater a violência. O que parece indiscutível - e comprovado pelas pesquisas apontadas por Almeida - é que o experimento da militarização pode gerar efeitos “colaterais” inesperados. Por ora, convém fixar apenas que a introjeção dos seus valores, normas e crenças, tratando-se do desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, os efeitos, eventualmente maléficis, podem ser duradouros.

Uma segunda reflexão vale registrar, acerca das apontadas “brigas” e do *bullying* que geram violência entre os adolescentes. Dificilmente se argumentará contra a adoção de medidas que visem a contornar, senão eliminar aqueles problemas, que encontram na escola um lugar de

incidência frequente. Convém lembrar apenas as reflexões de Daniel Mota, que explica que a percepção da violência estudantil pelos atores da escola depende, também, de suas representações sociais, nem sempre coincidentes com outros olhares, nem necessariamente com os elementos da realidade que alimentam qualquer representação sobre a violência. Especialmente, a questão do conflito intraescolar ocupa um olhar privilegiado nessa análise. O que é frequentemente percebido por alguns como violência, pode ser importante fator de sociabilidade para os estudantes. Em todo caso, mais importante que as divergências de olhares sobre o que é percebido como conflito são as formas de lidar com ele, junto com os estudantes, por meio da problematização, diálogo, reflexão e formação de consensos, de preferência num ambiente de empatia e respeito recíprocos.

Novamente, Ângela Almeida refere-se à teorização levada a cabo por Doise, dessa vez com Serge Moscovici. Segundo ela, estes autores sustentam que:

“Os conflitos sociocognitivos suscitados pela interação social é que a tornam uma fonte de progresso cognitivo. [...] Há um conflito sociocognitivo quando, em uma mesma situação [de interação social], são produzidos socialmente diferentes enfoques cognitivos para o mesmo problema. Em condições adequadas, a presença desses diferentes pontos de vista pode favorecer sua coordenação dentro de uma nova solução mais complexa, porém mais conveniente que qualquer dos enfoques prévios considerados isoladamente” (Almeida, 2009, p. 720).

Na entrevista com a coordenadora pedagógica do CED 1, esta afirmou que já vinham adotando medidas para lidar com o *bullying*:

“- Trabalhamos muitas palestras: ‘sai do *bullying*’, a própria utilização da internet... Se alguma turma está com questão muito grave de *bullying*, vamos fazer uma palestra. Tem policiais capacitados, que têm cursos, então eles entram comigo, com a coordenadora institucional e fazemos essas interferências”.

A iniciativa parece louvável, para lidar com um difícil problema escolar, como o *bullying*, de forma dialogada e com reflexão, da qual os policiais “capacitados” e que “têm cursos” de formação específica participam. Inúmeras outras técnicas e medidas de mediação de conflitos existem e são aplicadas em escolas do Distrito Federal. O efeitos que elas costumam gerar, segundo Willem Doise (citado por Almeida, 2009, p. 720-721) é um aprendizado, uma “tarefa cognitiva” com “marcação social”:

“Uma tarefa cognitiva é marcada socialmente, quando as respostas cognitivas implicadas em sua resolução estão impregnadas dos significados sociais que esta tarefa pode ter. [...] O mecanismo pelo qual a marcação social garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo, ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas. [...] Ao se admitir esta ideia, pode-se considerar o desenvolvimento sociocognitivo - e ‘social da inteligência’ - como resultante, ao mesmo tempo, da apropriação da herança cultural e do questionamento de respostas que fazem parte dessa mesma herança.”

O mínimo que se pode dizer, à guisa de conclusão preliminar, é que a militarização, com seus valores de hierarquia, autoridade e obediência, não parece a opção mais oportuna para a aquisição do aprendizado social (ou “sociocognitivo”) que o conflito pode gerar.

O medo: principal fator de mudança - O medo da violência, principalmente a cometida pelos próprios estudantes, é um fator que, segundo (os)as professores(a), acomete de diferentes maneiras os atores da comunidade escolar: pais, mães, professores e estudantes. Ele está presente nos discursos de todos os membros da gestão pedagógica entrevistados:

- “- As crianças que nem uniforme têm ficam com medo de ser barradas na porta da escola...
- Como sabem que se tiver indisciplina vai ter punição, já pensam antes de fazer alguma coisa errada...
- Há muitos meninos que são muito difíceis. Tem meninos com laudo, que tomam medicação, que não têm medo de nada. Esses dão muito trabalho. Tem muitos que não respeitam os professores e que, realmente, não têm medo de nada...
- Uma professora desenvolveu pânico, porque viu umas crianças com arma aqui dentro da escola...
- Os professores estavam pedindo socorro, pois a situação estava muito difícil...”

“- Essa era uma escola em que a comunidade tinha medo de colocar seus filhos, pela questão da violência. Já houve caso de um pai que entrou na escola e saiu batendo em todo mundo que estava na frente, na hora do intervalo”.

O medo, no contexto da militarização da educação, torna-se instrumental: ele gera perturbação, distúrbios psicológicos, crises de pânico e adoecimento. Para combatê-lo elege-se: o medo. É assim: por um lado, reconhecem-se os malefícios, para toda a comunidade escolar, do medo da violência estudantil. Quase inconscientemente, porém, deseja-se que o comportamento dos estudantes seja guiado, pelo menos, pelo medo: das repreensões dos adultos, da presença de policiais, enfim, das novas punições que estes possam aplicar. Já se viu, pelas pesquisas de vitimização, que o medo não é uma consequência necessária da violência. Com esse dado como alibi, o raciocínio parece, então, ser o seguinte: venha a mudança, mesmo que seja pelo medo; desde que algo ou alguém mude o comportamento hostil dos estudantes. O corpo docente do CED 1 parece ter tido um peso decisivo na escolha da militarização da escola. O desejo tornou-se realidade.

Polícia na escola: solução para a indisciplina - As causas da indisciplina na escola, segundo os próprios membros da gestão pedagógica - viu-se anteriormente - concentram-se em fatores exógenos, ambientais e, principalmente, na capacidade de (má) influência das famílias. Indaguei-lhes, portanto, como entendiam que a escola poderia incidir sobre as causas da indisciplina estudantil. Algumas respostas, caso se possa crer em sua autenticidade, demonstram representações de soluções assaz utópicas, de natureza caritativa e filantrópica, e sem aparente

relação direta de causa e efeito, como medidas a tomar junto às famílias dos estudantes. Em todo caso, elas não deixam de passar pela presença e colaboração com a Polícia no território:

“- A escola construiu uma parceria muito boa com a polícia para ajudar as famílias. Eles compram cestas básicas, alguns até doam o uniforme escolar. Eles são muito humanos, assim que veem que uma criança não tem o calçado, eles compram e dão às crianças. Já compraram muitas calças, cestas... e mais cestas. [...] Há casos em que crianças não têm o que comer. Por isso, os policiais também ajudam as famílias, os próprios professores tentam colaborar, até financeiramente. [...] Ajudando dessa forma nas necessidades da casa, a criança já melhora na escola”.

Essas sugestões mais parecem um pretexto para justificar, moral e afetivamente, a presença da polícia na escola. Isso parece poder-se afirmar em razão da análise dos demais elementos subjetivos apresentados nas entrevistas, segundo os quais não apenas a presença da polícia veio atender a um desejo antigo do corpo docente do CED 1, anterior portanto ao Projeto, como, também, sua chegada tinha por foco atuar sobre as consequências mais imediatas da violência e indisciplina, não sobre as suas causas. Buscando, então, adentrar mais profundamente suas representações sobre a função da polícia na escola, perguntei-lhes como entendiam que a Polícia Militar contribuiria para o combate à indisciplina estudantil. Para alguns, a presença daquela envolve vários aspectos, como: “disciplina, respeito - que agora os estudantes estão aprendendo - comportamento e aprendizagem”. Seja como for, o fato é que, diante de um problema sentido como grave e crônico na escola, a Polícia, simplesmente, “vem e resolve”:

“- Nos casos de indisciplina, os professores chamam os militares e estes resolvem o problema. Como [os estudantes] sabem que se tiver indisciplina vai ter punição, já pensam antes de fazer alguma coisa errada”.

“- A questão da violência diminuiu muito dentro da escola. A presença de um militar traz segurança e até, às vezes, um pouco de intimidação dos alunos, o que tem mostrado resultados pedagógicos.

[...] As aulas se iniciam às 7h. Na 3ª reincidência: advertência. Novamente? Convocação dos responsáveis. Com os militares, melhorou muito”.

A principal vantagem, portanto, de gozar da presença policial na escola parece ser o fato de ela “resolver” o problema da violência, ainda que seja por meio da intimidação e do medo das punições que os militares incutem nos estudantes. O elemento fortuito e apenas acessório - mas que, provavelmente, contribuiu ao longo do tempo para a transformação das representações dos docentes sobre a atuação da polícia - foi a forma com que relataram perceber os policiais tratarem os estudantes: com cuidado, escuta e afeto. Este último aspecto, que vem confortar afetivamente o desejo dos docentes de que os policiais, quando necessário, compareçam e inibam (ao seu modo) os comportamentos indisciplinados ou violentos, parece confirmar a hipótese anteriormente levantada, de que o uso da violência é uma ação tolerada para o combate à violência, desde que revestido de um sentido de moderação - sentido que, no caso em análise, coube ao

comportamento afetuoso daquele: um policial severo; mas humano:

“- Apesar de os policiais serem rígidos, eles têm carinho pelas crianças. Quando percebem que elas têm muitas necessidades, deixam de cobrar tanto, mas fazem a parte deles, ajudando até financeiramente. E isso já altera o comportamento da criança”.

“- [Aqueles] com que eu convivi, sempre no sentido de ajudar, de ouvir as crianças, de trazer atividades pedagógicas, na hora do recreio, de trazer brincadeiras, de trazer orientação, escuta... Eu me surpreendi”.

Enfim, nenhum membro da gestão pedagógica relatou ter presenciado atitudes violentas por parte dos policiais. Dentre os vários tipos de sanções disciplinares previstas, os únicos mencionados foram as “ações educativas” (redações) e as advertências por atraso.

Resultados percebidos e esperados com a presença da polícia na escola - De um modo geral, os membros da gestão pedagógica entrevistados demonstraram-se entusiastas da militarização do CED 1. Enumeram vários resultados que sentem como ganhos pedagógicos para a comunidade escolar. Para o desenvolvimento do trabalho docente, o principal ganho relatado por todos foi a otimização do tempo de aula: o tempo que se perdia tentando resolver um problema de indisciplina, agora é investido na preparação ou na execução das aulas:

“- A coordenação tem mais tempo para se reunir e planejar auxílio aos professores, inclusive, com diversificação das atividades. São vinte salas na escola, se cada professor trouxer um aluno para a coordenação, perderiam todo o tempo só com a indisciplina”.

O atendimento dos pais, mães e responsáveis, também, deixou de ser atribuição dos professores, pelo menos, quanto aos indisciplinados. Doravante, o contato com os responsáveis incumbe à polícia (embora esta repasse as informações aos coordenadores pedagógicos), o que também representou ganho de tempo útil:

“- Os policiais chamam os pais, mas não fazem pressão sobre eles. Apenas conversam e perguntam o que está acontecendo. De quinhentos alunos, trezentos já melhoraram, inclusive na parte pedagógica, pois se o aluno tem bom comportamento, fica sentado e concentrado, estará aprendendo.”

“- O benefício é maior para a turma, pela maior fluidez das atividades, ou para as relações entre professor e estudantes, ou para os indisciplinados?

- É para todos. Os alunos que dão trabalho tornam difícil o acompanhamento pelos pais. A educação da criança é incumbência dos pais; quando chamam os pais e lhes repassam informações, eles passam a ser mais presentes. A escola não tinha tempo de fazer isso e agora é a polícia que faz. E as crianças mudam. Com a polícia ficou bem melhor”.

Para os estudantes, dizem, a melhora no comportamento gerou ganhos pedagógicos, que se podem perceber na pontualidade e no avanço dos estudantes no fluxo escolar, com forte redução das reprovações:

“- Antes tínhamos 80 alunos atrasados. Hoje, se 10, é muito. A escola tem um total de 1.058 alunos. Eles estão entendendo. A gente tem que disciplinar isso pra eles, para quando forem

para o mercado de trabalho. Se eu chegar atrasado, tenho que compensar. Eles têm que entender, também, que estão perdendo conteúdo, aprendizagem. E isso foi um trabalho dos militares; o sucesso do ‘não atrase’ tem sido deles; de fazerem entender que ‘falta’ reprova. Isso se deve a eles.

[...] No ano passado tivemos 100 reprovações, nesse ano 51. Está dando certo. Os principais objetivos são esses resultados pedagógicos, é a educação, ter alunos mais preparados, principalmente dessa comunidade, mostrar que são capazes de alcançar a universidade, sair do subemprego de catador de lixo e alcançar outros postos de trabalho. [...] Não está perfeito, mas já caminhamos 60%”.

Para os membros da gestão pedagógica entrevistados, finalmente, o Projeto tem alcançado os seus objetivos com êxito. Em suas palavras, “não é um Projeto passageiro, veio para ficar, independente do governo, porque os resultados estão aparecendo”. Enquanto a Polícia fica, alguns estudantes saem. Segundo aqueles, sete estudantes “pediram transferência por não se adaptarem ao Projeto. Vieram à escola e não se adaptaram. Então suas famílias pediram suas transferências”. Para a Polícia Militar, isso não é um problema.

Uma fala de um dos professores destoa, todavia, desse lógica e merece reproduzir-se. Ele reconhece, ao longo de seu discurso, os ganhos socioeducativos que a polícia promoveu na escola. Único morador da Cidade Estrutural entre os entrevistados, ele não deixa, contudo, de registrar que entende a mudança empreendida pela implantação da Polícia Militar no CED 1 como um “projeto maior”, um movimento de poder e dominação, destinado a controlar as pessoas, sobretudo, as que vivem em contextos sociais precarizados e vulneráveis:

“A gente sabe que esse Projeto de militarização da escola é maior, né... É maior do que apenas colocar policial na escola. É um projeto de militarização e de contenção das pessoas, principalmente nas favelas. É trazer [a polícia] e conter as pessoas dentro das favelas, em um projeto maior”.

3 - Gestão disciplinar

Das entrevistas com quatro membros que ocupavam diferentes postos na hierarquia da gestão disciplinar, uma impressão geral da visão de mundo dos policiais - e, conseqüentemente, de sua percepção sobre a contribuição que podem dar ao processo de desenvolvimento dos estudantes - é a crença em que, para indivíduos serem bem sucedidos (“ser alguém na vida”) e bem conviverem em sociedade, é fundamental incorporarem regras e valores de respeito e disciplina. A forma como pretendem fazê-lo é inculcar-lhes comportamentos valorizados no militarismo, tanto na conduta, quanto na estética corporal, com ênfase no domínio do corpo e dos movimentos. O discurso justificador da militarização é bem construído e busca fazer uma conexão de sentidos entre o ambiente mais amplo em que vivem as famílias da Cidade Estrutural e um novo ambiente de tranquilidade, quase ideal, em que os estudantes - os que se adaptarem - poderão preparar-se para “ser alguém”.

Curiosamente, os policiais, sobretudo os monitores, embora inicialmente parecessem um pouco desconfiados, logo desatavam em uma visível vontade de expressar-se longamente, de passar suas impressões, de dar seus testemunhos sobre uma experiência que, para todos, parecia ser ainda nova e recente.

Principais benefícios da militarização para a comunidade - A entrevista mais longa dentre os policiais foi a concedida pelo Comandante da gestão disciplinar. Ela transcorreu toda em pé, no corredor do andar superior da escola, em frente à sala reservada para os policiais, que ainda estava em preparação. Ao apresentar-me como estudante universitário e possível futuro docente, o Comandante mostrou-se receptivo e paciente. Em alinhamento com a narrativa inscrita nas Portarias normativas de instituição do Projeto, ele afirma que o principal benefício da presença da polícia na escola, para a comunidade, foi a segurança. Os alegados maus resultados do Ideb ficaram ausentes em seu discurso, assim como no dos membros da gestão pedagógica. Ao evocar a segurança, ele lembrou, como praticamente todos os demais entrevistados, o episódio de 2015, do homem que entrou livremente na escola e agrediu várias crianças, funcionários e professoras:

“- Principalmente segurança, dentro e fora da escola. Tinha traficantes e bandidos que rondavam a escola; e dentro teve um sujeito que entrou na escola, teve um surto e começou a agredir todos com cadeiras... A polícia também pode evitar esse tipo de evento. Na indisciplina de alguns alunos, certamente também é um ponto em que podemos colaborar”.

Benefícios da militarização para o desenvolvimento das crianças - Quase todos os policiais entrevistados reconhecem que as crianças enfrentam condições de meio ambiente extremamente difíceis, sejam psicológicas, sejam sociais, para poder chegar com tranquilidade na escola e ter um aproveitamento satisfatório. A presença da Polícia Militar traria as condições para que as crianças tivessem tranquilidade para aprender e os professores para ensinar. As crianças também aprenderiam modos e costumes, que “levarão para o resto da vida”. Na conversa com o Comandante da gestão disciplinar, este falou longamente sobre a importância de as crianças aprenderem bons costumes, modos e maneiras, educação cívica e respeito, e que a nova forma de gestão escolar poderia proporcionar isso aos estudantes crianças.

Uma outra policial, entrevistada por uma colega de curso, afirma que, em sua opinião, a mecanização, a padronização, a hierarquia e a capacidade de seguir ordens são coisas essenciais para que haja um bom rendimento acadêmico. Nessa lógica, para os que infringem as regras a aprendizagem viria da punição; e o bom comportamento, do medo de ser punido. Por exemplo, ao caminhar dentro da escola, as crianças devem sempre manter as mãos para trás e, quando estiverem em grupo, caminhar em fila. A camiseta deve estar rigorosamente dentro da calça e as meninas com cabelo comprido devem prendê-lo com um coque. Os meninos são obrigados a raspá-lo.

Quem não aceitar, que procure outra escola: “não se adaptou”, nas palavras dos policiais. Enfim, uma outra monitora policial justificou o rigor e a importância do respeito baseado na autoridade pelo fato de que os jovens, em sua opinião, têm que aprender a receber e aceitar ordens, pois este comportamento será necessário quando adentrarem o mundo do trabalho.

Causas da indisciplina - Alguns policiais dizem que a situação na escola saiu de controle, em certa medida, graças a uma certa inércia dos membros da gestão pedagógica ao longo dos anos. Afirmam acreditar que a indisciplina era uma falha que perdurava porque, entre outros fatores, embora percebida pelos membros da gestão pedagógica, “ninguém intervinha e isto perdurava”. Citam, porém, igualmente, as duras condições de vida das crianças e suas famílias na comunidade. Alguns, novatos no território da Cidade Estrutural, expressam-se com bastante ênfase, sobre a surpresa que para eles foi constatar uma situação de extrema pobreza em que muitas das crianças sobrevivem, com falta de água, comida e outros itens básicos, além de um ambiente extremamente violento. Um mundo que não conheciam e que, para muitos, acabou mudando suas formas de agir na escola, afirmam. Ou seja, nessas condições gerais de vida extremamente difíceis, as crianças têm que lutar para sobreviver. Por isso também, dizem, apresentam comportamentos violentos e indisciplinados, como forma de se defenderem do meio em que vivem.

Transformar a realidade local “de dentro para fora” - Diante dessas respostas, perguntei-lhes o seguinte: se se tornou papel da escola cuidar da segurança, enquanto reconheciam que as causas da *insegurança*, provavelmente, provinham do ambiente material e cultural em que as crianças vivem, “como pode a polícia incidir sobre as causas da indisciplina?” As respostas parecem representar um objetivo bastante ousado para a militarização da escola:

“- Não tem dificuldade nenhuma para a polícia intervir com essa finalidade, pois as formas de intervenção são, por exemplo, ensinar modos às crianças, bom comportamento, respeito ao próximo, respeito pelo professor... Aprendendo isso na escola, a criança muda o comportamento na própria comunidade, ela se capacita para lidar com a realidade, para ter um futuro melhor, se tornarem cidadãos mais qualificados”.

Que a escola seja um local privilegiado de transformação social, é quase um lugar comum para educadores e pesquisadores da educação. Os meios exaltados dessa transformação, normalmente, ocorrem pela capacidade atribuída à escola de estimular o estudante à reflexão crítica sobre o mundo, sobre a realidade socioeconômica, as relações sociais de dominação, as desigualdades estruturais no modo de produção capitalista, bem como sobre a consciência de si, do lugar de cada um na sociedade, sua história e seu contexto de vida (Saviani, 2008, p. 79-80; Libâneo, 1993; Veiga, 1998, p. 16; Pimenta, 2018, p. 17; Cury, 2002, p. 260).

Apesar de iniciativas que têm ganhado força em anos recentes, como a da “Escola Sem

Partido” e outras com objetivos mercadológicos (Libâneo, 2012, p. 23; Lima, 2019, p. 40; Sena, 2019, p. 22; Peroni, 2011, p. 204), a escola ainda se considera como o principal meio de conscientização para o exercício de direitos de cidadania e para a ascensão profissional e social (Cordeiro, 2011, p. 77). Nessa empreitada, as estruturas que condicionam os modos de vida em sociedade opõem, todavia, numerosos obstáculos à mobilidade social, intransponíveis para a maioria. Assim, para que haja mudança social, ao lado da educação, o acesso a políticas públicas básicas, de segurança, saúde, trabalho, meio ambiente, saneamento etc. parece ser fundamental.

Ora, nos territórios vulneráveis, em que a maioria da população vive em situação de exclusão social, a escola decerto continua exercendo função essencial e não se nega o papel ativo pelo qual os estudantes “se constituem como sujeitos e se tornam capazes de atribuir ou negar sentido às diversas atividades e ocupações que são realizadas na escola” (Cordeiro, 2011, p. 77); mas não é difícil reconhecer que a reflexão crítica, quando a fome paralisa o corpo e os ânimos, encontra campo menos fértil para conduzir à ação prática e transformadora. Nessas condições, parece ousado, para dizer o menos, o discurso de que o aprendizado de valores como a resignação pessoal, a padronização dos comportamentos, o controle da estética e dos movimentos corporais, a hierarquia e a autoridade, enfim, a disciplina, dará à escola a capacidade de transformar a realidade social “de dentro para fora”.

Sanções disciplinares - No dia a dia da escola, os policiais dão concretude às normas previstas no Regulamento Disciplinar. Os casos mais graves, mais emblemáticos, dão a medida da energia com que se exerce a reação do corpo militar a uma transgressão. Um policial a descreve:

“- Quando tem briga, eu não hesito, nem pergunto o motivo: coloco no camburão e levo para a Delegacia da Criança e do Adolescente.

- *E o que acontece depois?*

- Eles voltam para a escola, os pais também. Na maioria das vezes, eles mesmos pedem pra ser transferidos para outra escola, não se adaptam.

- *Já houve casos de expulsão de estudantes da escola?*

- Não, nunca. Eles é que pedem transferência. Mas, se tem casos de indisciplina, eu não hesito em levar para a Delegacia.”

Para as infrações menos graves e os pequenos incidentes diários, por exemplo, atraso de alunos, afirmam que a única punição é um registro no cadastro do estudante. Eventualmente, chamam os pais para informar o ocorrido, mas não se privam de dizer-lhes o que acham devam ser modos de educação entre filhos e pais. Por exemplo, quando uma criança chega atrasada na escola e se descobre que a infração ocorre porque um outro irmão está chegando atrasado em casa, chama-se a mãe à escola e se lhe diz:

“- A senhora tem que colaborar! Seu filho diz que chega atrasado por causa do outro irmão, que está chegando atrasado. Então, tem que dar um jeito de fazer os dois chegarem na hora”.

Infração dos filhos, repressão dos pais - Outra forma pela qual alguns policiais afirmaram acreditar que a militarização pode influenciar a vivência, a rotina, a mudança de hábitos e costumes das famílias, de forma a melhorar o desempenho das crianças, é por meio da intensificação da interação com os pais, mães e responsáveis pelos estudantes indisciplinados. As relações, contudo, não costumam ser amistosas. Quando “convocados” a comparecer à escola, pais, mães ou responsáveis são duramente repreendidos pelos policiais em razão da conduta dos estudantes, segundo eles mesmos afirmam. O próprio Comandante da gestão disciplinar encarregase, frequentemente, de conversar com os pais e mães convocados à escola. Ele afirma:

“O menino está em sala de aula e quer usar capuz; usa drogas de noite e aí vem dormir na aula... Ou chega sempre atrasado. Daí eu chamo os pais e digo ‘vou levar pro Conselho Tutelar, se você não educar seu filho’!

- *E o senhor já chegou a encaminhar algum estudante para o Conselho?*

- Sim, levo eu mesmo, fica ali do outro lado da rua. Levo com o encaminhamento, a direção pedagógica preenche um formulário e a gente leva. Daí ligamos pros pais e avisamos para irem buscar no Conselho; pois eles não cuidam dos filhos, da saúde dos meninos...”

As conversas com os responsáveis, portanto, representam para os policiais uma oportunidade de incitá-los a alterar as próprias condutas e promover uma educação dos filhos, que entendem ser mais conforme à moral. Muitos pais, dizem, fazem “corpo mole”, não educam os filhos como deveriam. Um exemplo indicado é a negligência das famílias em relação a uma frequente defasagem idade/série dos estudantes:

“Teve um menino aqui que já estava com 15 anos e ainda no sexto ano, é um absurdo! Eu perguntei à mãe dele ‘quando é que esse menino vai começar a trabalhar?’; ‘até quando a senhora vai ficar dando comida na boca dele dentro de casa?’ Acabou que a mãe tirou eles da escola e colocou no EJA, esse e mais um.

- *E o que aconteceu com eles depois?*

- Não sei, a gente não tem esse controle”.

Representações sobre as famílias - Não é apenas dos adolescentes indisciplinados ou “repetentes” - e, de modo geral, do território da Cidade Estrutural - que os policiais têm uma visão negativa. Eles demonstram ter essa imagem, também, dos responsáveis pelos estudantes do CED 1 da Estrutural, pelo menos, dos indisciplinados. Dois policiais entrevistados, em tom fortemente moralista, expressaram-se com menosprezo pela forma com que alguns pais e mães comparecem à escola, “convocados” ou não.

“- Alguns já chegam aqui bêbados; tem mãe que chega colocando o *short* pela cabeça! Eles são muito relapsos em relação à vestimenta das crianças e à conduta delas, também. É papel

dos pais ensinar os modos, mas eles jogam para o Estado esse papel. Então, eu tento convencê-los de que é dever deles e que eles não estão fazendo”.

Ainda sobre a cultura e a mentalidade dos responsáveis, uma outra policial, entrevistada por uma colega de curso, afirma que para que haja uma melhora ainda maior (já que, para ela, a militarização estava alcançando, aos poucos, o seu objetivo), há a necessidade de se mudar a cultura, a mentalidade dos habitantes da região. De acordo com ela - que, nesse ponto, disse que se tratava de uma opinião pessoal - a população da Estrutural se vitimiza. Prefere o assistencialismo às oportunidades de ascensão social e/ou profissional, pois acredita que as pessoas da mesma classe social têm as mesmas oportunidades, independentemente das diferenças de raça e de gênero.

Como se vê, alguns policiais expressam uma visão moralista e discriminatória em relação ao que percebem como uma cultura e mentalidade atrasadas, no território da Cidade Estrutural. Criam-se, então, estereótipos de rebaixamento, tanto dos estudantes que apresentam comportamentos considerados indisciplinados quanto dos seus pais, mães e responsáveis. A formação dos estereótipos também é abordada pela teoria das representações sociais e, uma vez mais, apresenta-se a oportunidade de seu estudo. São formas de segregar e inferiorizar certos grupos que destoam de um padrão dominante estabelecido. A esse respeito, Ângela Almeida (2009, p. 726-727) faz importantes observações:

“Os estereótipos intervêm com maior força quando membros de uma categoria social se encontram com membros de outra categoria, ao contrário do que ocorre em encontros individuais de duas pessoas pertencentes a categorias distintas, já que nesta situação intervêm múltiplas pertenças. [...] Nas relações entre grupos dominantes e dominados, os primeiros atribuem aos segundos uma identidade coletiva, enquanto reservam para si e para os membros de seu grupo uma identidade individual. [...] A representação entre grupos se forma através dos julgamentos dos grupos sobre os outros, [o que] vai mostrar, a partir dos estudos do estereótipo, da categorização e da polarização coletiva, ‘a necessidade e o interesse de se estudar as dinâmicas representacionais exatamente onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas justificadas e antecipadas por aquelas’.” (Almeida, 2009, p. 725-727).

Seja sobre as próprias crianças e adolescentes consideradas indisciplinadas, seja quanto aos seus familiares, percebe-se em alguns relatos policiais certa atitude de rebaixamento moral. Nos encontros individuais em que “convocam” os pais para proferir um discurso moralista e prescrever-lhes a adoção de novos costumes e hábitos, de uma nova moral, não há exatamente troca de experiências, em que as partes se conhecem e aprendem sobre as realidades recíprocas, os contextos e as histórias de vida. Os que assim comparecem são “os pais dos indisciplinados da Estrutural”, de forma que o rótulo (as representações) parece anteceder as individualidades (a “realidade”). O risco é que as relações assim se perenizem como relações de sujeição de uma parte à outra, comprometendo a solidariedade e a coesão sociais.

4. Funcionários

Dois funcionários foram entrevistados, ambos contratados por empresas terceirizadas, para prestar serviços na escola. As entrevistas foram curtas e os funcionários não se manifestaram sobre aspectos diversos do Projeto, como os demais. De forma global, deram suas opiniões sobre a presença da Polícia Militar. Ambos já trabalhavam na escola antes da implementação do Projeto. Um deles era agente de serviços gerais e a entrevista ocorreu rapidamente, em frente aos bebedouros da entrada da escola. Ele pareceu alegre naquele momento e foi receptivo pela minha abordagem. Apenas disse que a escola melhorou depois da chegada da Polícia e deu o exemplo de que antes, quando limpava os banheiros, tinha muita sujeira e estudantes em atitudes suspeitas. Agora era mais fácil limpar a escola ele não percebia mais incidentes de indisciplina como antes.

O outro era agente de segurança e ficava na entrada do portão interno da escola. Encontrei-o em todas as visitas que fiz à escola, apresentava-me, dizia que desejava falar à coordenação e ele autorizava minha entrada, sem prolongar a conversa. A entrevista ocorreu num momento de tranquilidade, em horário de aula dos estudantes, no seu posto de trabalho junto ao portão interno. Ele falou pouco e com frases curtas, dando a impressão de certa desconfiança. Sobre a segurança na escola, disse que melhorou, pois antes já presenciara e teve que separar brigas de estudantes dentro e em frente à escola. Disse, também, que tinha bom relacionamento com os estudantes e que estes se mostravam afetuosos com ele.

5. Mães e responsáveis

Três responsáveis pelos estudantes entrevistaram-se durante a pesquisa, separadamente, duas mães e uma tia. Somente a entrevista com esta última ocorreu sem a presença do estudante e seu conteúdo obteve-se pelo relato de uma colega de curso que realizou a entrevista. Uma das conversas ocorreu no CED 1, no horário de saída da escola; as outras duas, no espaço da OSC já referida. A militarização da escola foi uma surpresa para as três. Elas souberam ou pela mídia ou junto à comunidade, depois de iniciado o Projeto, mas isso não as impediu de aprovar a instalação da Polícia Militar, pelo menos, no início de sua execução.

No início da pesquisa, tinha-se como imagem um envolvimento ativo das famílias dos estudantes nas articulações pela aprovação. Era, então, comum ouvir, entre membros da Secretaria de Educação e em reportagens jornalísticas: “mas os pais querem” a militarização das escolas. Não é possível rejeitar essa hipótese, apenas com os resultados da pesquisa, mas as responsáveis entrevistadas não tiveram a participação imaginada. Elas aprovaram, por razões semelhantes, a

militarização do CED 1, mas sua participação mais direta deu-se somente pela necessidade de adequarem - contrariadas ou não - certos hábitos e rotinas às novas exigências. Os tópicos que guiaram o curso das entrevistas eram os mesmos das entrevistas já relatadas: qual a função da escola na sociedade; quais as razões e os benefícios da chegada da Polícia Militar; se havia indisciplina e quais seriam suas causas; suas impressões sobre a aplicação de sanções disciplinares; e, enfim, sobre a militarização no contexto específico do CED 1 da Estrutural. Nem todas as responsáveis, todavia, abordaram integralmente essas questões em suas falas.

Função da escola - Duas responsáveis manifestaram-se sobre o papel da escola na sociedade. O relato da entrevista de uma delas revela uma comunicação bastante incisiva a esse respeito, ao afirmar apenas que a função da escola era proporcionar autonomia aos estudantes. A outra, cuja entrevista ocorreu em presença da filha adolescente, expressou-se mais profundamente sobre as possibilidades e oportunidades que a escola pode proporcionar. Ela contou um pouco de sua história de vida, de muitas dificuldades e restrições. A família morava num local vizinho à Chácara Santa Luzia, na Estrutural, área mais afetada pela ausência de condições básicas de sobrevivência. A mãe criava sozinha três filhos adolescentes e contou que a casa onde viviam pertencera a um traficante de drogas, mas ela percebeu que permanecia sempre vazia; então, a ocupou. Teve, posteriormente, que confrontar o traficante, mas conseguiu permanecer na casa com os filhos.

Da entrevista percebe-se que a responsável se representava de forma rebaixada, com baixa autoestima e tendia a enxergar a filha de forma semelhante. Nesse contexto de vida, a escola aparece quase como um sonho, como solução para sair das difíceis condições de vida:

“- Ah, a escola é boa pra tudo na vida! É boa pra aprender, já que eu não aprendi. É boa pra ser alguém na vida, fazer faculdade... Eu parei de estudar porque eu sou burra, não consigo aprender. Ela [a filha] também tem dificuldade”.

Num contexto territorial e socioeconômico extremamente desfavorecido, não surpreende que a escola apareça à mãe como oportunidade “de ouro” para que os filhos tenham melhor sorte que a sua¹⁰¹. Esse discurso confirma aspectos abordados tanto por Bourdieu (2003),

101 Sobre a associação entre educação e mobilidade social, podem contribuir para o debate as pesquisas sobre estratificação social, por exemplo, realizadas por Carlos Antônio Costa Ribeiro (“Tendências da Desigualdade de Oportunidades no Brasil: Mobilidade Social e Estratificação Educacional”. *Mobilidade e Trabalho*, IPEA, nº 62, abr/2017, p. 49-65). Também, os estudos sobre território e formações socioespaciais, elaborados, principalmente pela Geografia Humana e Econômica, em que Milton Santos é um ícone (“Sociedade e Espaço: a Formação Social como Teoria e como Método”. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, AGB, nº 54, jun/1977, p. 81-99). Podem, enfim, contribuir os estudos sobre a territorialização e espacialização da educação, como os de Susan Robertson (“Espacializando a Sociologia da Educação. Pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação”. In Apple, Ball e Gandin (orgs.). *Sociologia da Educação*. Grupo A, 2013, p. 32-44.).

sobre a reprodução das desigualdades na escola, quanto por Jessé Souza (2015), sobre uma recorrente baixa autoestima em famílias pobres, o que vem se adicionar aos obstáculos estruturais à ascensão social.

Militarização e aprendizagem - Essa mesma mãe relata que a filha sofria *bullying* por parte de seus professores, o que a incomodava bastante. Ela teceu longas críticas sobre esse comportamento dos docentes, em geral. Com a chegada da Polícia Militar, a situação teria mudado: “ela melhorou e eles pararam o *bullying*”. Em seu relato, portanto, a contribuição mais significativa da presença da polícia no CED 1 foi o fim dos assédios à sua filha por parte do próprio corpo docente:

“- Os policiais impõem respeito e os professores, mesmo os novos, respeitam mais os alunos”.

A experiência da mãe da estudante mais jovem é diversa, ela pareceu, ao contrário da anterior, bastante satisfeita com o desempenho da filha na escola e, também, com o seu comportamento. À pergunta acerca do impacto sobre a aprendizagem com a chegada da polícia na escola, afirma:

“- Para a minha filha não fez diferença, ela nunca teve problemas de aprendizagem”.

Observe-se que, em sua fala, a mãe parece estabelecer uma conexão entre (capacidade de) aprendizagem e comportamento. Por um lado, ela aprova a presença da polícia porque já ouvira dizer que a escola, antes, era “muito bagunçada”. A presença da PM vinha, então, combater a violência dentro da escola e melhorar a disciplina. Por outro lado, ao descrever o desempenho de sua filha, denota não haver causalidade entre a presença da polícia na escola e a aprendizagem da estudante, justamente, porque esta já tinha bom comportamento:

“- Sobre a minha filha, não tenho muito o que dizer, ela nunca teve problema de indisciplina, sempre soube que tinha que respeitar os professores, não podia ir com qualquer roupa, tinha que obedecer... Então, ela sempre aprendeu. Mas eu sei que pros outros meninos não tem dado efeito, pois eles continuam do mesmo jeito”.

Esse raciocínio contraria o discurso da polícia e dos próprios professores, para os quais haveria uma relação causal em cadeia: polícia traz disciplina, que traz aprendizagem. Além disso, curiosamente, para aquela mãe a recíproca do raciocínio “polícia não traz aprendizagem para quem já tem disciplina” não parece verdadeira, pois, segundo ela mesma afirma, a chegada da polícia não estava surtindo efeitos para os demais estudantes, que continuariam indisciplinados; ou, pelo menos, sem boa aprendizagem.

Enfim, a responsável por um estudante de 12 anos, que achava que o principal papel

da escola era colaborar para a aquisição de autonomia pelos estudantes, não abordou diretamente a questão da aprendizagem, mas considerava, igualmente, que aquele era um bom aluno. Curiosamente, todavia, ela afirma que o estudante teve queda no rendimento no primeiro bimestre do ano, o que coincide com o início da chegada da Polícia Militar na escola, embora ele tenha-se recuperado posteriormente. Entusiasta da militarização num primeiro momento, ela disse, em seguida, que se surpreendeu negativamente com o Projeto, diante das punições que considerou severas, infligidas aos estudantes considerados indisciplinados pelos policiais.

Autoestima, rebaixamento moral e representações sociais - As experiências acima relatadas, embora diversas, permitem chegar a conclusões semelhantes. Na linha do que teoriza Jessé Souza (2015) e da teoria das representações sociais, podem-se fazer as seguintes observações. As condições familiares e o tipo de relacionamento que muitos dos estudantes do território mantêm com seus pais, mães, responsáveis, professores e com a comunidade (frequentemente marcado pela falta de afeto, pelo abandono ou trabalho infantil); o grau de escolaridade e o *status* socioeconômico dos responsáveis; e, enfim, a sociabilidade adquirida nessa fase da vida são variados fatores que se relacionam, de forma mais ou menos intensa, ao “insucesso” de várias das crianças e adolescentes em idade escolar. Insucesso, definido, sobretudo, pelas instituições escolares e pelo mercado, e que acabam por reproduzir profundas desigualdades estruturais. A militarização da educação surge, nesse contexto, como mais um elemento a colaborar para a formação das crianças e adolescentes, mas surge como o elemento “salvador”.

As famílias são levadas a crer, assim, que a aceitação da participação direta da polícia militar no processo dos estudantes é garantia de equiparação das chances e perspectivas de futuro, pelo menos, melhor que o dos seus pais e mães. Encobrem-se, com isso, os problemas, vícios, discriminações e rebaixamentos operados pelo sistema escolar – denunciados por Bourdieu no sistema escolar francês – como se pudessem desaparecer pela inserção da polícia nesse sistema. A vivência num território violento associada a uma forte sensação de insegurança, sobretudo pelo receio de envolvimento dos/as filhos/as com o “mundo das drogas”, vêm gerar uma expectativa - pelo menos para algumas - de que a presença da polícia na escola seja um fator inibidor do medo, da insegurança - e, também, do *bullying*.

Nesses casos, como visto nos desenvolvimentos de Moscovici sobre a teoria das representações sociais, o desejo de tranquilidade e segurança tem o efeito de suplantar ou substituir, como motivação emocional, a reflexão sobre a oportunidade (ou, ao contrário, o prejuízo) da presença policial sobre a formação escolar dos estudantes, no sufrágio da militarização da educação. E o pior: ignorando os impactos da inserção da polícia na formação de suas habilidades cognitivas e sociabilidade, corre-se o risco de que, caso sejam negativos, a

militarização venha a reforçar os estigmas, discriminações e rebaixamentos que a instituição escolar “normalmente” já opera sobre estudantes de famílias pobres.

Indisciplina, violência na escola e suas causas - As três responsáveis reconhecem que a indisciplina era um problema no CED 1. Elas relatam brigas frequentes, dentro e fora da escola. O relato mais extenso foi o da mãe da criança mais jovem. Ela acredita que as causas da indisciplina - ou, pelo menos, a falta de inibição dela - reside numa atitude negligente dos próprios pais: “já vem de casa”, diz. Em sua opinião, estes não ensinam obediência e respeito aos seus filhos, os quais “enfrentam até os policiais!”:

“Tem criança que tem pai e mãe, mas eles não educam. Os meninos fazem o que querem e eles acham normal. Aí, a criança acha que o que faz em casa pode fazer em qualquer lugar.

- *A senhora acha que isso é típico aqui da Estrutural?*

- Acho que não, é mais uma questão de cada família, mesmo. Os pais é que deviam receber lição!”

- *Por que a senhora acha que escolheram o CED 1?*

- Porque aqui estava muito bagunçado. A minha sobrinha já estudava aqui e sempre dizia que uns meninos empurravam outros da escada. Aí eles transferem os alunos, porque não conseguem resolver; e outros, eles sempre transferem, escolhem uns meninos e mandam para outras escolas. Antes da polícia já era assim”.

Essas observações são coerentes com o comportamento da entrevistada, de acompanhar o desenvolvimento escolar e comportamental da filha de forma mais próxima. Ao “fazer a sua parte” e a estudante não apresentar problemas nem de aprendizado nem de indisciplina, ela acredita que os filhos de outras famílias apresentam esses problemas porque não fazem o que ela faz, “a parte dos pais”. Na entrevista, não se buscaram - e nem foram espontaneamente relatados - elementos socioeconômicos e sobre a história de vida da família. Durante a conversa, todavia, que ocorreu enquanto a mãe aguardava a saída da estudante da escola, esta aproximou-se e elas pareciam ter relacionamento afetuoso.

Controle e sanções disciplinares - As visões são divergentes a respeito das novas exigências e sanções disciplinares previstas no Projeto de militarização. A mãe da estudante adolescente disse que não sabia sobre punições que a polícia aplicava aos alunos atrasados. No ano seguinte, disse, ia transferir sua filha para uma escola do Guará, mas gostaria que lá também fosse militarizado:

“Eu gostei que eles deram o uniforme novo pra eles [os filhos]. Quando eles me chamaram lá por causa de atraso dela [sua filha], eles [os policiais] foram respeitosos. Eu acho que eles trazem segurança”.

A mãe da estudante mais jovem, por sua vez, reclamou apenas da cor branca da

camiseta, que “dá muito trabalho pra limpar”, e disse que teve que comprar um novo calçado. Sobre o coque no cabelo das meninas, disse que gostou da nova exigência:

“- É mais prático e rápido; é bom que elas não se demoram mexendo, fazendo penteados no cabelo. Não me incomodei não, e ela [a filha] também não”.

Sobre a aplicação das novas sanções disciplinares, a mãe, num primeiro momento, negou que os policiais agissem de forma excessivamente severa ou rígida e fez uma comparação com sua própria experiência na escola:

“- Quando eu estudava, não tinha isso na escola, não tinha polícia. A gente tinha muito medo de desobedecer, eu já cheguei a ir pra escola com o pé quebrado, de medo de desobedecer. Quando a gente via a diretora, lá do portão a gente já ficava com medo de entrar...”

- *A senhora acha que aqui no CED I a polícia é muito rígida?*

- Não, eu não ouvi nada, nunca tive problema. Não acho que eles são muito rígidos não, na maioria das vezes, quando eu chego pra buscar [a filha], eu vejo que as crianças vêm e abraçam eles. Eu acho que eles estão é tentando conquistar as crianças; e os pais, também, porque ia ser difícil eles chegarem já impondo as coisas de uma vez. Mas eu nunca tive problema.”

Ao longo da conversa, contudo, depois que a filha se aproximou, a mãe lembrou um episódio em que fora chamada à escola sobre um suposto problema com o uniforme daquela - embora tenha constatado, no local, que não fora previamente notificada nem souberam informar de quem fora a iniciativa de solicitar sua presença, razão por que disse “a escola está muito bagunçada”. Perguntei se, na ocasião, ela se informou sobre qual tipo de punição um estudante recebia por cometer alguma infração. Respondeu, então - com ajuda da filha - que tinham que limpar a escola, limpar o banheiro e os refeitórios. Disse que, no começo, achou errado e criticou a severidade. Ademais, quando apenas um aluno da turma cometia infrações, todos os demais eram penalizados, ficavam mais de uma semana sem recreio e faziam somente atividades cívicas - ao que a filha lembrou: “é ordem unida”. Nesse momento, a mãe disse que quem poderia dar a melhor opinião sobre como estava o Projeto são os estudantes. Perguntei, então, à criança:

“- *Então, você gostou que agora a polícia fica na escola?*

- Não, eu acho muito chato!

- *O que é chato?*

- Tudo!

- *Você acha chato o coque no cabelo?*

- Acho sim!”

Enfim, a responsável pelo estudante do 6º ano foi a mais enfática sobre a desaprovação à severidade das sanções disciplinares. Em seu relato - a conversa realizara-se com uma colega de curso - disse que a mudança mais significativa da nova gestão escolar foram as novas exigências quanto à aparência e estética corporal: uso de uniforme e corte de cabelo. Especificamente, o

estudante preferia e mantinha os cabelos longos, mas “foi obrigado a raspá-lo”, em suas palavras. Ademais, “forneceram” somente uma camiseta branca, o que teria obrigado as famílias a comprarem outras à medida que fosse necessário, medida frequente em razão de se sujarem com facilidade. Outra experiência negativa foi o fato de que o estudante, por ter chegado ligeiramente atrasado, foi obrigado a limpar uma parte da escola no primeiro andar, embora tivesse medo, afirmou, devido à altura. Em outra ocasião, o estudante recebeu uma advertência por portar a camiseta com uma ponta para fora da calça, por distração; por isso apenas ela fora chamada à escola. Ainda mais grave, disse ter visto e ouvido um agente insultando e gritando com as crianças. Enfim, excetuando-se os períodos de reuniões com as famílias, estas não têm acesso direto aos professores, somente “conversam” sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes por meio de bilhetes.

Globalmente, portanto, a responsável pelo estudante estava insatisfeita com os desdobramentos do Projeto e sentia que as punições “reprimiam a identidade dos estudantes”. Reconheceu que a votação favorável àquele foi expressiva, porém “depois houve arrependimento, devido ao constrangimento pelo qual os alunos passam lá”. Disse que tanto ela quanto o estudante não concordavam com a permanência deste último na instituição. No entanto, devido à impossibilidade de transferi-lo ainda naquele ano, optou por permanecer; e destacou que aquela “era uma situação comum”. Enfim, à pergunta sobre transferências e os critérios usados pela escola, disse que houve um sorteio para definir quais estudantes permaneceriam no CED 1, pouco antes da implantação do Projeto. Segundo o relato, a responsável acreditava não ser provável que o critério se baseava no rendimento, pois, embora o estudante fosse “um bom aluno”, estudantes considerados indisciplinados “também foram sorteados”, afirmou.

6. Estudantes do CED 1

Os estudantes são, certamente, os sujeitos mais afetados pela militarização do CED 1 da Cidade Estrutural. Não apenas porque são os destinatários diretos dos resultados esperados do Projeto - pelo menos, segundo o discurso oficial dos agentes políticos e das normas de instauração daquele - mas porque as ações, as exigências e, sobretudo, as punições aplicadas aos estudantes infligem-se sobre seus corpos e suas mentes. Conhecer seus pontos de vista, suas opiniões, gostos e desgostos, portanto, torna-se essencial em uma pesquisa sobre a militarização da educação. Alguns cuidados deveram tomar-se, todavia, para a realização das entrevistas. Como se tratava, em todos os casos, de menores de idade, as conversas ocorreram sempre em presença de um responsável.

Sete estudantes (apenas dois já adolescentes) manifestaram-se sobre as mudanças

percebidas na escola com a chegada da Polícia Militar, em três ocasiões distintas: a estudante adolescente apenas, um grupo com duas estudantes crianças e outro com quatro meninos (um dos quais já era adolescente). Algumas das questões dirigidas aos adultos nas entrevistas perguntaram-se igualmente aos estudantes. Contudo, deixou-se que estes abordassem mais livremente as questões que desejassem, relativamente à polícia, aos policiais e à escola. As novas exigências relativas à apresentação pessoal (estética e corporal) e ao cumprimento das punições predominaram em suas falas. Contudo, estas também revelaram suas representações sobre liberdade, autoridade e controle. A fim de individualizar as experiências relatadas e as impressões percebidas nas entrevistas, estas serão intercaladas por grupos de entrevistados, nos desenvolvimentos seguintes. As análises se farão, globalmente, ao final dos relatos.

a) A estudante adolescente

A estudante vivia com a mãe e mais dois irmãos adolescentes, em local próximo à Chácara Santa Luzia, região mais precária da Cidade Estrutural. No ano seguinte, normalmente, teria que buscar outra escola, pois cursava o último ano oferecido no CED 1. Ela foi a única que se manifestou sobre a função da escola e disse que era “ensinar respeito e bons modos”, mas, também, permitir o aprendizado de “conhecimentos sobre as matérias”. Disse que não sabia direito porque decidiram inserir o CED 1 no Projeto, mas que a escolha fora realizada na Câmara Legislativa do Distrito Federal, quando teriam dito que era a escola em que os alunos tinham as piores notas. Em todo caso, achava que teve o objetivo de melhorar a disciplina na escola. Quanto à infraestrutura, disse não ter percebido nenhuma melhoria, exceto “as pinturas e os desenhos dos muros, que eles tiraram”.

Relacionamentos interpessoais - Melhoraram, contudo, as relações com os professores. Em sua percepção, depois que os policiais chegaram à escola, os professores teriam deixado de xingar os alunos e de agredi-los. Disse, ainda, que houve troca de todos os professores depois do Projeto¹⁰², que somente o professor de educação física era morador da Cidade Estrutural e já trabalhava na escola anteriormente. Quanto à relação com os policiais, disse que eram respeitosos, mas quando havia indisciplina eram rigorosos.

Disciplina e controle - Sobre as novas regras de comportamento, a adolescente diz que os policiais são rigorosos. Na escola, tinha que estar sempre com as mãos para trás e com o uniforme sempre limpo, com a barra da camiseta dentro da calça. Não gostava de usar o coque no cabelo, mas era “obrigada”. Também disse que quem chega atrasado tem que executar tarefas

102 Essa informação contradiz o afirmado pelas coordenadoras pedagógicas da escola e pode significar que a estudante não havia tido contato anterior com os professores que ensinavam no ano em que estava matriculada.

diversas, como “catar lixo, limpar banheiro” etc. Sobre essas punições, afirma que alguns pais passaram a reclamar da escola por causa do excesso de rigor e que havia um grupo que “quer fazer um movimento contra esses castigos, tipo lavar o banheiro”. Ela mesma, porém, já se havia acostumado a realizar tarefas como punição por chegar atrasada, disse. Nos casos de agressões e brigas, os policiais eram ainda mais rigorosos:

“Quando tem briga, eles levam pra delegacia e mudam de escola. Eles também conversam com os meninos [os indisciplinados] na frente de todo mundo, mesmo. E ficam vendo toda semana, por exemplo, quem desobedece na fila”.

Continuação do Projeto - Depois de finalizada a conversa, a adolescente permaneceu presente durante a entrevista com sua mãe. Quando esta disse que ia escolher uma escola do Guará para matricular a filha, de preferência uma militarizada, a estudante interveio e se opôs, sob justificativa da imposição do uniforme. Porém, no CED 1, disse que preferia que a polícia continuasse, pois “os meninos ainda estão muito rebeldes”.

b) O grupo de meninos

A exemplo da estudante adolescente, a conversa com o grupo de meninos revelou que as relações de gênero são conflituosas na escola. Além de episódios frequentes de assédios e agressões recíprocas, eles se queixam, sobretudo, de um tratamento diferente dispensado pelos policiais. Mais comumente submetidos às punições do que as meninas, dizem, eles falam mais longamente sobre indisciplina, controle e punições. Durante a entrevista, frequentemente eles respondem ao mesmo tempo, buscam falar mais alto e não respeitam o tempo de fala dos demais. É possível perceber que as relações entre eles, marcadas por frases ríspidas, insultos e diretivas do tipo “cala a boca”, caracterizam um tipo diferente de sociabilidade, no sentido descrito por Mota (2016).

Segurança e violência - Somente um estudante afirma que com a chegada da Polícia Militar na escola há mais segurança. A partir daí, desencadeiam-se várias falas sobre violência e indisciplina e todos passam a relatar episódios específicos: o furto de um celular dentro da escola; o homem que teria invadido a escola (“em 2015 ou 2016”, não se recordavam) e “saiu quebrando tudo”; tiros disparados fora da escola, mas ouvidos do seu interior etc.:

“- *Mesmo depois da chegada dos policiais, continua havendo brigas?*
- É o que mais tem!”

Relações interpessoais e representações sobre os policiais - Os meninos não fazem comentários sobre sua relação com as(os) docentes, senão que, para alguns, havia trocas frequentes de professoras. A relação com os policiais, ao contrário, é descrita longamente, com citação aos

seus nomes e patentes militares. Quando um deles observa que “os policiais também passam matéria, estudos, citam tabuada...” um outro responde:

“- Ah, se você pegar o Major [Comandante disciplinar], vai ver o que é bom!”

Em seguida, os demais dizem vários nomes de policiais, que dizem preferir àquele. Nomeiam, também, alguns de que dizem gostar, homens e mulheres, “que são os mais legais” e identificam alguns pela patente (“a tenente...”, “o sargento...”). O estudante adolescente discorda das crianças e diz que os que indicaram são “chatos pra desgrama”, mas admite que outros sejam legais. Ao referir-se a um policial que teria saído da escola, dizem: era “o mais zoadado, *pepa pig*”. Questionados sobre esse apelido, disseram em sequência:

“- Só ficava gritando no ouvido nosso, tá doido!

- Só saiu porque... saiu na televisão que fez coisa errada, bateu na mulher lá.

- Ele bateu na mulher dele.

- Ele tomava remédio controlado

- Passou mal na nossa sala, cumprimentando nós com a sacolinha na mão.”

Disciplina e controle - Todos os meninos percebem os policiais como rigorosos na cobrança de bons comportamentos. Eles acusam-se reciprocamente, porém, de praticar condutas que reconhecem ser indisciplinadas. Em falas intercaladas, descrevem as sanções e as punições recebidas:

“- Os policiais têm toda a nossa ficha na escola, com notas, advertências, suspensões etc.”

“- Limpar a escola como punição por chegar atrasado ocorre no recreio, não entre horários”.

“- O sargento [nomeia um de que não gosta], quando vai na sala dos policiais, ele não quer nem saber por que nós foi, só quer saber de aplicar advertência”.

“- Cala a boca! [dirigindo-se ao colega, que falava paralelamente].”

“- Eu já tomei quatro advertências do sargento [nomeia o policial]”.

“- Ontem eu ia tomar uma advertência”.

“- Eu não quero que a Polícia fica mais na escola, a gente não pode fazer nada, nem comer chiclete!”

Relações de gênero, violência e tratamento desigual - Os meninos relatam conflitos frequentes com as meninas na escola, por variadas razões. Segundo eles, elas é que iniciariam assédios e agressões, e eles apenas reagiriam. Uma das razões da insatisfação com os policiais provém, justamente, da diferença de tratamento que dizem sentir, por parte destes, entre eles e as meninas.

“- As meninas fazem um bocado de coisas e nem tomam advertências.”

“- Se elas encostam na gente, a gente vai pra bater nelas: aí, quem toma advertência é nós, não é elas não!”

“- Com as meninas eles falam assim... de boa; com nós, falam aaaarrghh... [simula fala agressiva e em alta voz]”.

“- *O que as meninas fazem?*

- Ficam apertando a nossa bunda.

- Dão tapa na cara da gente”.

“- Esse aqui levou um tapa”.

“- Dá vontade de dar um direito no pé da oreia”.

“- *Mas as meninas dizem que vocês batem nelas.*

- Mentira! É porque elas batem na gente”.

Todos, então, falam ao mesmo tempo; uma das crianças repreende a outra e pede que fale baixo. O adolescente diz:

“- Mas tem menino que bate nas meninas”.

“As meninas só fazem isso [provocar os meninos] porque sabem que os policiais vão ficar do lado delas”.

“Elas só fazem no recreio, na hora do intervalo”.

“Agora, quando eu der uma porrada no olho delas... [ri]”.

“Tem uma ruivinha, que é a... capetinha”.

“É uma capeta!”

Conclusões preliminares - Os estudantes entrevistados, de um modo geral, não gostam da presença da polícia na escola, ainda que alguns - sobretudo, as meninas - reconheçam que os tratam com respeito ou afeto. Isso não os impede de apreciar certos efeitos decorrentes da presença policial na escola, que lhe convenham ou de que se beneficiem e que, por si sós, não conseguiriam obter, seja o respeito dos professores, dos outros estudantes ou mesmo o sentir-se mais seguros. É possível, em tese, que a sensação de segurança garanta-lhes maior tranquilidade para o desenvolvimento de uma “relação pedagógica” mais saudável e eficaz, como retratado por Cordeiro (2011). Porém, não apenas não parece haver correlação necessária entre segurança e capacidade de aprendizagem, como não há nos relatos dos estudantes entrevistados qualquer alusão a uma melhora deste último aspecto; e a insegurança física ou emocional pode vir de outros fatores, inclusive, o *bullying* feito pelos próprios professores. Os estudantes, portanto, parecem manter uma relação instrumental com a presença da polícia na escola. Esse não é, em todo caso, o

efeito mais preocupante dessa relação.

Descreveram-se anteriormente as representações dos policiais sobre a comunidade da Cidade Estrutural e, principalmente, sobre os estudantes indisciplinados e suas famílias, representações frequentemente marcadas por estigmatizações e estereótipos. Os relatos dos estudantes, pelo menos, dos meninos, parecem demonstrar um sentimento semelhante, um sentimento coletivo (intersubjetivo, diria Denise Jodelet), formado e reproduzido no grupo, por um lado, sobre os policiais, por outro lado, em relação às meninas. Estas continuam como o grupo com o qual têm mais conflitos, mas, depois do Projeto, são, também, a razão de suas punições frequentes, protegidas que são, em sua visão, pelos policiais. As relações de gênero, na comunidade da Cidade Estrutural, caracterizam-se frequentemente pelo desequilíbrio e opressão masculinas. Não é surpreendente, nesse contexto mais amplo, que as crianças tendam a reproduzir relações machistas, que acabam por estigmatizar o gênero feminino para sobrepujá-lo. A inovação trazida pelo contexto da militarização da educação seria a reprodução dessas relações impulsionada pelo toque adicional de uma percebida aliança entre o grupo feminino e o grupo que os mantém sob constantes vigilância e punições disciplinares: os policiais. Ocorreria, então, algo semelhante ao que Ângela Almeida refere como “processo de categorização social”, pelo qual:

“[...] além da tendência de grupos distintos acentuarem suas diferenças e semelhanças, além da tendência dos grupos de *status* superior marcarem mais claramente a distância em relação aos grupos de *status* inferior ao se avaliarem reciprocamente –, no nível do comportamento, as relações estabelecidas se modificam, com os grupos de menor *status* ou menos consolidados evidenciando uma maior discriminação ao se referirem ao outro grupo. Tudo se passa como se estes grupos, ‘ao reconhecerem seu *status* menos favorável, tendem ativamente a inverter as relações dominantes” (Doise; Mugny, 1991, p. 19)” (Almeida, 2009, p. 726-727).

A diferença, nesse caso, é que a referida inversão de dominação ocorreria não (necessariamente) contra os policiais, mas contra as meninas. Por menos grave que possa de fato ser, esse parece ser um efeito notável nas representações sociais dos estudantes do CED 1, com o risco de que produza reflexos na formação, na cultura e no comportamento dos futuros adultos de uma escola militarizada. Não obstante, uma ameaça muito mais grave à sua formação é o estímulo e a exaltação da figura do “xerife” nas escolas militarizadas. Vale dedicar a ela um tópico à parte.

7. Xerife

Numa das visitas ao CED 1, uma gentil policial monitora explicava o funcionamento do Projeto na escola. Ao pararmos diante de uma sala em que transcorria a aula, uma criança saiu da sala e veio entregar discretamente à policial um papel dobrado, como um bilhete, e imediatamente voltou para a sala. A policial, então, explicou que se tratava da “xerife” de turma.

O bilhete, disse, era uma lista dos estudantes da sala que mantinham comportamento indisciplinado durante a aula. Uma delação! A monitora explicou que a xerife era a estudante de cada turma escolhida para auxiliar o(a) professor(a), em revezamento semanal com os demais colegas.

A partir de então, em todas as entrevistas realizadas, buscaram-se elementos para compreender as representações sobre essa figura, que pareceu completamente nova e extremamente preocupante. Para a coordenadora pedagógica, tratava-se apenas da função por demais conhecida do representante de turma, com nova denominação, mas as mesmas atribuições. Os estudantes, no entanto, mostraram ter uma imagem completamente distinta, com funções inteiramente novas, no contexto da militarização da educação.

As duas estudantes crianças - Não se falou, nos tópicos anteriores, do grupo de duas estudantes entrevistadas. É que seus relatos referiram-se, exclusivamente, à figura do(a) xerife. A conversa ocorreu na presença da mãe de uma delas, na saída da escola. Perguntei como funcionava e qual era o papel do xerife. A criança explicou que era o ajudante da professora e que, a cada semana, designava-se um estudante diferente, pela ordem da lista de chamada. Segundo ela, quando a professora saía de sala, o papel do xerife era “mandar na turma”, ficar responsável por ela. Por exemplo, “mandar os colegas ficarem quietos fazendo as tarefas”. Nesse momento, a mãe da estudante, que estava presente, interveio e disse que era papel do xerife “tomar as rédeas da sala” na ausência do professor e “pôr ordem na turma”. Perguntei, então, à estudante:

“- Nesse caso, os colegas obedecem ao xerife?

- Não, eles não obedecem.

- E o que, então, o xerife pode fazer?

- Tem que anotar os nomes e entregar pros policiais, aqueles que não têm educação”.

Nesse momento, a outra estudante interveio e disse:

“- Eu já anotei uma menina sete vezes e ela vai ser suspensa.

- Você acha bom ser xerife?

- Sim, porque é quando a gente pode aproveitar a vida, aproveitar para ser feliz [rindo-se] e mandar nos outros... porque eles não obedecem, mas se é o xerife, eles obedecem, mais ou menos. Mas eles só obedecem mesmo se a professora tá na sala. Quando ela sai, eles caem na bagunça [ambas começaram a pular e dançar]. Quando eu sou xerife e tem bagunça, eu não faço nada, só fico anotando os nomes.”

A mãe da outra estudante complementou que sua filha foi a primeira de sua turma a ser xerife e que, na ocasião, fazia parte do batalhão escolar e era a “comandante discente” de todos os estudantes do quarto ano. A criança explicou, ainda:

“- Os melhores alunos é que viram comandantes, os que tiram as melhores notas. Aí pode mandar em todo mundo de todos os quartos anos. Pode dar ordens, ordenar ‘cobrir’, posição

de sentido, dizer ‘vai pra sala’... e também anotar os nomes. Isso era o que eu mais fazia”.

A mãe interveio novamente e disse que era uma forma de elas adquirirem responsabilidades. Perguntei, enfim, se a criança tinha gostado de ser xerife, mas respondeu que não, pois tinha que gritar todo o tempo, ao ponto de ficar rouca, pois os colegas bagunçavam muito.

O grupo de meninos - O grupo de meninos também discorreu longamente sobre a figura do xerife e o assunto lhes causou alvoroço. Em seus relatos, suas maiores algozes enquanto xerifes eram sempre meninas. Ao mesmo tempo em que reclamavam de sofrer as consequências da ação de uma xerife, fustigavam-se reciprocamente por manterem comportamentos indisciplinados em sala de aula. Um deles explicou que o xerife era escolhido por ordem alfabética. Perguntei:

“- Mas tem algum que nunca é escolhido?

- Eu!

- Eu!

- Eu! Eu sou muito santo, mas a professora não me escolhe”.

“- Quando os menino atenta muito, aí a professora passa pra outra”.

A partir de então, a referência a “xerife” em suas falas é feita sempre no feminino. O adolescente exclama-se, em tom de crítica:

“- Isso daí tá errado, eles falam que não pode conversar, mas a xerife pode conversar!”

“- *O que a xerife faz?*

- Tem que anotar o nome dos outros, pra eles ficar sem recreio”.

“- Só quando a professora mandar, quando ela sai da sala”.

O adolescente, então, diz:

“- Até parece que vocês são quietos, cês só tão falando coisa aí, né?”

Segue-se um silêncio de vários segundos, que ainda não havia acontecido na entrevista.

Outro estudante diz:

“- Até parece que vocês são bem.... são esses santinhos do pau oco”.

“- *O que mais elas podem fazer?*

- Elas chamam os policiais; apresentam a turma...

- *Apresentar a turma para quem?*

- Tem que falar os nomes dos alunos.

“- Um blá blá blá...”

“- *O que vocês acham da figura do xerife?*

- Eu gosto.

- Eu tenho muita raiva.
- Não gosto, porque na hora que o xerife tá lá, ele não faz nada, deixa a turma falar um bocado de coisa... depois, na hora do nosso recreio, nós não vai”.

Contrariamente ao que haviam dito antes, três estudantes disseram, em seguida, que já foram xerife mais de uma vez. Um deles explica que se aproveitou da função para vingar-se de certos colegas:

“- Quando eu fui xerife, uma vez só, eu me vinguei de todo mundo que anotou meu nome. Eu anotava todos os nomes; eu deixava ficar em pé, só conversando... É porque eles anotaram meu nome”.

Relatam, enfim, episódios de transgressão das regras, como se justificassem para si as punições recebidas: “nós ficava tentando subir nas mesa”. O adolescente ainda reclamou de episódios de encurtamento dos períodos de recreio, com menos minutos que o previsto.

O Comando disciplinar - O Comandante disciplinar também se manifestou sobre a instituição da função de xerife. Ele explicou que todos os alunos da escola, em algum momento, assumiriam a função, que era o representante da disciplina dentro da sala de aula. Disse que as crianças se alternam nessa função semanalmente e que reportam pequenos incidentes ocorridos em sala de aula diretamente ao policial monitor, como ausências e casos de indisciplina de colegas. Perguntei-lhe se ele não achava que as crianças ainda tinham pouca idade e maturidade para compreender esse papel de reportar casos de indisciplina de um outro colega; se poderia acabar se resumindo a apenas fazer delações, inclusive, vinganças entre os estudantes; e se já tinha havido conflitos entre eles em razão disso. Ele respondeu que não via problema e que, de fato, já tinha havido conflitos; mas que o policial monitor busca resolver o problema, eventualmente, confrontando as versões das crianças, tentava descobrir a verdade. Disse que fazia parte do processo de desenvolvimento das crianças e de desinibição delas, para que aprendessem a falar em público - quando xerife, o estudante deve posicionar-se em frente à turma no início da aula, apresentar-se e reportar à(o) professor(a) os colegas ausentes. Concluiu que era um processo de desenvolvimento positivo para as crianças, embora algumas não se adaptassem.

O que parece candidamente ser uma função escolar tradicional, de auxílio ao regente de turma, transfigura-se, no contexto da militarização da educação, em uma lamentável função de delação. Como se percebe das representações dos estudantes sobre ela, trata-se da institucionalização de figuras que, no linguajar popular, traduzem-se por “dedo duro”, “caguete”, “dedo de seta”, entre vários outros. Ou, o que é pior, a de “capitão do mato”, cuja função é delatar os semelhantes, em troca de alguma recompensa.

Os estudantes, quase invariavelmente, disseram usar a função como forma de vingar-

se de desafetos e de colegas que as houvessem delatado anteriormente. A maioria respondeu não gostar desta função. Uma criança disse gostar por perceber que significava um privilégio e a possibilidade de “mandar nos outros”. Esta instituição apresenta aspectos claramente perigosos e merece atenção. Tem o potencial de suscitar e estimular relações interpessoais baseadas na competição e na desconfiança, na vigilância polícialasca de um membro sobre outro, em uma mesma comunidade. Não parece excessivo concluir que pode minar os sentimentos de cooperação e, mesmo, de afeto, para a manutenção de uma comunidade coesa; e que, afinal, a representação do xerife, no contexto da militarização, poderá funcionar como uma forma desastrosa de promover um “torne-se um de nós”.

Enfim, a esse fato adiciona-se o de que alguns policiais transitam dentro da escola portando suas armas de fogo. Segundo relatou um professor, os estudantes (os meninos, pelo menos) “acham o máximo, ficam comentando e admirando”. A contradição se explica: os estudantes entrevistados, em sua maioria, reclamam do tratamento recebido dos policiais (segundo o referido professor, a grande maioria dos seus alunos também se manifestava nesse sentido). Ao mesmo tempo, tomam-se de um sentimento de admiração pela figura do algoz, o que detém o poder de impor autoridade com o instrumento - e símbolo - máximo da violência: a arma de fogo. A síntese faz-se pelas palavras de um sábio educador: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

CONCLUSÃO

No trabalho que ora se encerra, abordou-se o tema da militarização da educação, pelas lentes da Teoria das Representações Sociais (TRS), no contexto específico do Centro Educacional nº 1 da Cidade Estrutural. Motivada por uma inquietação acerca da noticiada aprovação, pelos membros da comunidade escolar, da implementação do Projeto Escolas de Gestão compartilhada, que previa inserir a Polícia Militar do DF na gestão da escola, a pesquisa buscou desvendar o imaginário dos diversos atores que estiveram envolvidos, suas motivações, suas crenças, ideias e valores a respeito da militarização da educação.

Baseadas nos pressupostos da TRS, algumas hipóteses levantaram-se na pesquisa, a principal delas de que o contexto social, material e cultural em que atuam e interagem os membros da comunidade escolar (professoras(es), mães, pais, responsáveis e policiais), num território de forte vulnerabilidade e exclusão social em que a insegurança e o medo da violência - inclusive, estudantil - são fortemente sentidos, teriam se associado às suas expectativas e esperanças acerca da educação e do papel da escola na formação e no futuro das crianças e adolescentes da região. O amálgama assim provocado teria feito atuarem, em diferentes níveis de reflexão e interações sociais (subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo, na linguagem da TRS), diferentes crenças, ideias, sentimentos e valores e, afinal, formado as representações sociais que contribuiriam para a anuência ao Projeto de militarização do CED 1 da Estrutural.

Nesse sentido, a aceitação da presença policial dentro da escola e, de forma mais prática - mais “operacional”, para usar uma linguagem policial corrente - a aplicação de punições aos estudantes indisciplinados, o controle de sua estética corporal, de suas condutas e movimentos, com a consequente padronização dos seus comportamentos, teriam o objetivo único de “combater o medo com o medo”. O medo das punições faria os estudantes se absterem de praticar atos indisciplinados e violentos. Decerto, na execução das medidas aplicadas para alcançar este objetivo, não se esperariam atos violentos por parte dos policiais, somente uma dose justa de medo, que trouxesse a tranquilidade na escola, para os docentes e os estudantes - sobretudo, os “bons” estudantes, os “maus” e indisciplinados então pediriam para sair da escola por “falta de adaptação”. A tão alardeada divisão rígida entre gestão pedagógica e gestão disciplinar teria servido, então, como pretexto oficial, como discurso e persuasão dos demais atores.

A hipótese levantada confirmou-se, pelo menos em parte, e sobretudo para as(os) professoras(es). O medo está presente em muitas das narrativas ouvidas nas entrevistas realizadas.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que o corpo docente da escola teve atuação decisiva na implementação do Projeto, tanto de articulação com as autoridades públicas - pois a militarização do CED 1 da Cidade Estrutural, dentro das previsões do Projeto, teria sido uma exceção, segundo a coordenadora pedagógica - quanto da catalização de ideias favoráveis a este junto à comunidade. Para os membros desta, a insegurança parece ter atuado, mas contribuiu fortemente, também, para sua aceitação, o desejo de um futuro melhor e uma boa educação das crianças, para a qual a “tranquilidade para poder estudar” seria necessária, o que, indiretamente, poderiam alcançar pela remoção - que esperavam dos policiais - dos obstáculos, entre os quais os estudantes indisciplinados.

Na prática cotidiana da militarização, a interação dos policiais com a comunidade escolar tem produzido, todavia, resultados que convirá avaliar, em cotejo com os objetivos formalmente avançados na elaboração do projeto. Destes, destacar-se-ão, notadamente, os referentes ao rendimento escolar, para os quais provavelmente será necessária uma perspectiva de médio prazo. Todavia, para além de efeitos sobre o rendimento escolar de uma educação militarizada, a presença e interação permanente de policiais militares com estudantes, famílias e profissionais da educação deverá gerar resultados inesperados sobre as relações pré-existentes e sobre o comportamento desses diversos atores. Os novos problemas e dificuldades que emergem, assim, da inserção da Polícia Militar em uma escola pública num território de forte exclusão social parecem, já no curto prazo, extrapolar as simples dificuldades de adaptação normalmente esperadas.

O que resulta claro da pesquisa, em todo caso, é que o Projeto de militarização da educação não atua sobre as causas da indisciplina e da violência, avançadas formalmente como sua justificativa, o que se poderia esperar de qualquer política pública baseada em diagnóstico e elaboração de um “quadro lógico” de ações tendentes ao alcance de determinados fins. A pobreza (senão a miséria), a falta de afeto e de capacidade de fornecer apoio aos filhos, por um lado, e a violência e indisciplina, por outro lado, são elementos cuja existência naquele território a análise empírica tende a confirmar. Porém, ainda quando se possa claramente recusar a existência de uma relação causal entre eles, seria duvidoso que esse quadro pudesse reverter-se apenas com repressão (ou presença) policial. Como ficou claro em alguns relatos, dos quais o do então Secretário da Educação parece bastante eloquente, as atividades de acolhimento, de escuta e de mediação de conflitos podem-se executar de forma mais eficaz por profissionais preparados especificamente para estas atividades.

Decerto, a inserção da polícia militar no funcionamento da comunidade escolar gera e ainda gerará resultados, uns inesperados, outros contrários mesmo às diretrizes formais da

educação nacional, aos princípios e saberes institucionalizados acerca da contribuição da aprendizagem escolar para a formação de cidadãos autônomos e conscientes; indesejáveis, portanto, no último caso. Dois exemplos observados nas entrevistas realizadas ilustram o argumento. O primeiro é a instituída prática do “xerife”, pela qual umas crianças são instadas, em revezamento, a relatar aos policiais presentes na escola comportamentos de seus colegas que considerem inapropriados, os quais são, em seguida, disciplinarmente sancionados pelos policiais. A prática parece inspirar nos estudantes a associação dos sentidos de autoridade, controle e vingança, certamente destrutivos da coesão social. Um outro exemplo é o registro na ficha acadêmica dos estudantes de advertências e atos considerados indisciplinados – por exemplo, chegar atrasado ou caminhar nas áreas comuns da escola sem cruzar as mãos atrás das costas – os quais geram reflexos automáticos nas suas notas e avaliações pedagógicas, ou seja, com potencial de rebaixamento do índice formal de rendimento dos respectivos estudantes.

Depois da militarização da escola, não apenas crianças, mas alguns familiares manifestaram incômodo quanto a certas exigências e, mesmo, discordância quanto à permanência da Polícia Militar. Algumas relataram dificuldades para atender as exigências da nova gestão, como alterações no comportamento e na estética corporal, uso de novo tipo de uniforme, rigidez quanto aos horários fixados e até casos de transferências compulsórias de estudantes a escolas de outras localidades. Outras afirmam perceber os efeitos negativos dessas imposições sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento humano dos estudantes. A resposta da nova gestão militarizada, porém, segundo esses mesmos relatos, é que os que não se adaptam acabam por buscar outras escolas. Na balança dos benefícios e prejuízos, oxalá não seja tarde demais para as famílias - e, sobretudo, para o Estado - perceber o lado para o qual ela pesa mais fortemente.

Em todo caso, espera-se que a investigação dos estímulos e motivações pessoais dos atores envolvidos na execução desse novo modelo de gestão escolar possa lançar luz ao debate sobre os contornos de uma educação democrática, libertadora e formadora de cidadãos autônomos, reflexivos e conscientes. Certamente, o debate não poderá prescindir da participação dos atores mais diretamente afetados: os próprios estudantes.

Numa conclusão, também é pertinente suscitar novas indagações e questões que poderão embasar novas pesquisas. Escolhi, por ter-me intrigado mais que outras, a dos limites da militarização da educação no Distrito Federal. O atual contexto da pandemia de COVID-19, inclusive, torna a questão ainda mais pertinente: se a casa agora “se faz escola”, se os estudantes (principalmente os indisciplinados) não se encontram presencialmente e os meios tecnológicos de comunicação permitem aos docentes exercer um controle mais eficaz das intervenções dos estudantes - aliás, nos anos finais do ensino fundamental em diante são os próprios estudantes que

se inibem e evitam interação nas plataformas digitais em que as aulas são atualmente ministradas, com câmeras e microfones sistematicamente desligados, não bastassem as dificuldades técnicas e financeiras que enfrentam para a elas conectar-se - a pergunta é: acabou-se o Projeto Escolas de Gestão Compartilhada? Ele ainda faz algum sentido, no modelo em que foi implementado? Segundo uma colega do curso de Sociologia, da Universidade de Brasília, que participou como estagiária de aulas remotas numa escola militarizada da Ceilândia, os estudantes pareciam sentir-se mais à vontade, “porque não precisam de usar farda, nem prestar continência, essas coisas da militarização”.

Em todo caso, o governo local dá sinais insistentes de pretender determinar o retorno às aulas presenciais, mesmo durante a pandemia de COVID-19¹⁰³. Com isso, a questão levantada volta a ganhar pertinência. Nesse caso, vale fazer a seguinte reflexão. Concebida desde o início como “Projeto” - supostamente com início, meio e fim¹⁰⁴ - a militarização das escolas públicas segue como tal no DF, atualmente. A cada Portaria reeditada, porém, não apenas aumenta-se o número de escolas submetidas à militarização, mas fixam-se cláusulas abertas para a adesão de novas unidades ao Projeto. Decerto, a legitimidade das ações em questão deverá submeter-se, em homenagem ao princípio democrático, ao constante debate público, realizado sob os mecanismos de controle social e popular, em cotejo com os impactos gerados pelo Projeto, e isso para além dos mecanismos de avaliação administrativa de suas instâncias de gestão. Para a questão posta, todavia, importa indagar-se sobre os mecanismos previstos para a expansão da militarização a novas escolas, bem como seus limites, tanto políticos quanto técnicos.

Embora se tenha iniciado por um “piloto” com quatro escolas, desde o início do Projeto membros do governo local afirmavam que havia intenção de realizar a militarização das escolas

103 <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/05/4925846-volta-das-aulas-presenciais-deve-ficar-para-agosto-confirma-ibaneis.html> (último acesso em 16.5.2021).

104 Na doutrina oficial de gestão pública, em um projeto, à descrição da finalidade, justificativa e objetivos (geral e específicos), seguem-se as ações, as metas e seus indicadores, os produtos a entregar e, enfim, os insumos utilizados, ou seja, os meios pelos quais se pretende atingir aqueles objetivos. Os primeiros são formulados em sintonia com determinados valores, que podem coincidir com (ou não contradizer) valores mais amplos de convivência e harmonia social, ainda que seus impactos gerem ganhos eminentemente individuais. Pelos primeiros podem-se medir os impactos e a eficácia de um Projeto, vale dizer, os efeitos gerados na realidade e a realização dos objetivos fixados; pelos demais, avalia-se se sua execução demonstra-se sustentável, com proporcionalidade entre os meios e os fins. Ver, p. ex., “Programa Gespública, Modelo de Excelência em Gestão Pública”. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SEGEP, 2014. Disponível em:

<http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/modelodeexcelenciaemgestaopublica2014.pdf>. “Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores - Produto 4”. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SEGES, 2009. Disponível em:

http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_indicadores_jun2010.pdf (último acesso aos documentos em 8.3.2021). No Projeto “Escola de Gestão Compartilhada”, portanto, para além da comparação avaliativa entre os meios empregados e os objetivos fixados, importa submeter a um escrutínio político e democrático a adequação entre as finalidades apresentadas e os princípios normativos de uma gestão democrática da educação.

num ritmo dez vezes mais acelerado ao longo de apenas doze meses¹⁰⁵. Em setembro de 2019, nove escolas já figuravam oficialmente dentre as escolas militarizadas. Com a diretriz dada pelo Governador e o apoio do Presidente da República, a aprovação das comunidades escolares deixou de ser um obstáculo para o avanço do Projeto distrital. A ordem, então, fora clara: “militarizar”. As consultas públicas teriam apenas o objetivo, segundo o Governador, de “informar à população” sobre a instalação dos militares nas escolas de suas comunidades¹⁰⁶. Para os descontentes, professores ou estudantes, uma nova regra veio consagrar o conhecido “pede pra sair!”.

Coloca-se, com isso, a questão dos limites político-educacionais - quando não físicos - da expansão do Projeto de Escolas de Gestão Compartilhada. Mesmo que se possa acreditar na disposição das autoridades em cumprir a promessa sobre o destino dos estudantes e professores descontentes, é necessário supor, ainda, que haverá sempre uma “unidade escolar da mesma região”, com vagas disponíveis, para a qual aqueles poderão solicitar sua transferência, na expectativa - decerto ilusória - de que ela será uma escola “não militarizada”¹⁰⁷. Em termos menos prosaicos, na verdade, o que se percebe é que, conforme as disposições normativas em vigor, o critério político para militarização de novas escolas vinculou-se, oficialmente, a um mecanismo técnico - um “indicador de vulnerabilidade escolar” (IVE) - sobre o qual, todavia, há pouca transparência sobre seus elementos e, menos ainda, sobre seus parâmetros de julgamento¹⁰⁸. Isso dá ao “Projeto”, portanto, a possibilidade de perpetuar-se indefinidamente; ou, em outras palavras, de fazer a educação engolir-se pela militarização.

Na regulamentação em vigor, os antigos critérios de seleção das escolas permanecem na descrição do novo IVE, a saber: vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica. A PC22/2020 ainda indica que ele deverá ser

105 <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/03/19/gdf-reforca-policimento-nas-escolas-com-180-policiais-militares/> (último acesso em 15.3.2021).

106 Segundo se noticiou, o Governador do DF assim se pronunciou sobre a questão: “Na eleição, você tem que respeitar o resultado. Na consulta, você informa a sociedade. Não faz uma lavagem cerebral como aconteceu no Giso” (escola cuja comunidade recusara a militarização em consulta pública realizada em 17.8.2019). Ver em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/19/quem-achar-ruim-que-va-a-justica-diz-ibaneis-sobre-impor-gestao-compartilhada-com-pm-em-escolas-que-rejeitaram-modelo.ghtml> (último acesso em 2.3.2021).

107 Vale lembrar os artigos 4º, X; e 5º, da LDB/96: “Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. “Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

108 Em numerosas buscas nos sites das Secretarias de Segurança Pública e de Educação não se encontraram dados sobre os parâmetros concretos do referido IVE. Por meio de consulta a ambas Secretarias fez-se em 5.3.2021 um pedido de informações a esse respeito, com base na Lei de Acesso à Informação. O documento recebido descreve as escolas escolhidas para militarização, em etapas sucessivas, mas não revela os critérios nem eventuais fórmulas de cálculo para as respectivas escolhas.

apresentado “até o mês de novembro de cada ano pelo Comitê Gestor da Gestão Estratégica” e que será utilizado, “dentre outros critérios”, para subsidiar a escolha das escolas a serem militarizadas no ano seguinte (art. 13). De forma um tanto elíptica, a norma dispõe, simplesmente, que as escolas escolhidas “serão indicadas” para integrar o Projeto, sem que se saiba, porém, se é o próprio Comitê que as indica e qual é a instância decisória final. A esse respeito, uma informação publicada em reportagem jornalística parece fornecer pistas pertinentes para a compreensão da questão.

Logo em seguida às mencionadas eleições em que duas escolas recusaram a militarização, um veículo jornalístico afirmou ter obtido acesso, “com exclusividade”, a uma lista de classificação das escolas da rede pública de ensino do DF conforme o IVE, com base na qual se tomaram as decisões de militarizar as primeiras escolas selecionadas¹⁰⁹. Afirma-se que estas se encontravam, porém, a meio termo na escala, ou seja, apresentavam desempenho intermediário na classificação geral. O parâmetro que embasara a decisão teria refletido, assim, apenas um “risco sob medida”. As autoridades públicas, portanto - sugere-se implicitamente - não teriam selecionado para militarização as escolas mais indicadas, a julgar-se apenas - ou principalmente - pelo critério técnico do IVE.

O ex-Secretário de Educação do DF, em sua entrevista, disse que as primeiras escolas já estavam escolhidas e foram aqueles com que o “Batalhão Escolar [da PM] já estava conversando há muito tempo. Foi o único critério. Esse Projeto já estava pronto para implementação. Essas conversas com as escolas já estavam muito avançadas”. Segundo ele, foi “muito prático”, já havia conversas, pesquisas, já estaria “tudo pronto: vamos implementar”. O índice teria surgido posteriormente, mas inicialmente era “a Secretaria de Segurança que apontava para essas escolas que poderiam servir para diminuir a violência naquela área. O critério principal era as escolas que estivessem com problemas sérios de violência”.

De fato, não seria descabido imaginar que a seleção “a dedo” de escolas classificadas com médio ou bom desempenho traria, no curto prazo, menor risco aos resultados do Projeto. Provavelmente por isso, concluiu-se que o que houve, na verdade, foi “uma seleção pensada e estratégica do governo na escolha das escolas militarizadas”¹¹⁰. Nesse caso, angariar rapidamente capital político favorável à permanência do novo aparato da Polícia Militar nas escolas apareceria como mais importante do que se conduzir por critérios técnicos conhecidos.

109 Assina a reportagem Lucas Valença, em 20.8.2019; ver em: <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/do-alto-da-torre/gdf-criou-calculo-proprio-para-escolher-escolas-que-seriam-militarizadas/> (último acesso em 8.3.2021).

110 *Idem*. Afirma-se: “As escolas CED 07 de Ceilândia e a CED 03 de Sobradinho, por exemplo, estavam listadas na 115ª e 91ª posição, respectivamente. Os dados recebidos listam 180 colégios”.

Em todo caso, ausente a necessária transparência quanto à referida estratégia e somadas, enfim, essas informações às declarações do Governador no episódio de recusa das comunidades escolares, parece possível concluir que as previsões normativas acerca da expansão da militarização da educação no Distrito Federal servirão, quando muito, para compor o imaginário, as representações individuais daqueles que busquem compreender os limites do fenômeno por meio do acesso ao discurso oficial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras consultadas:

1. ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem Societal das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 713-737.
2. ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 739-766.
3. BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística aplicada às Ciências Sociais. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.
4. BOCK, Ana Mercês Bahia. A Perspectiva Sócio Histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser humano: a Adolescência em Questão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, abr./2004, p. 26-43.
5. BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
6. BRASIL. Programa Gespública, Modelo de Excelência em Gestão Pública. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SEGEP, 2014. Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/modelodeexcelenciaemgestaopublica2014.pdf>
7. BRASIL. Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores - Produto 4. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, SEGES, 2009. Disponível em: http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_indicadores_jun2010.pdf
8. CARVALHO, Luiz Maklouf. O Cadete e o Capitão: A Vida de Jair Bolsonaro no Quartel. São Paulo: Todavia, 2019.
9. CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018 – SCIA/Estrutural, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/SCIA-Estrutural.pdf>
10. CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018 – Plano Piloto, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Plano-Piloto.pdf>
11. COLETIVO DA CIDADE. Cidade Educadora na Cidade Estrutural (Relatório de Projeto em parceria com o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente do DF), 2020.
12. CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9, p. 66-79.

13. COSTA, Arthur Trindade Maranhão; Durante, Marcelo Ottoni. A Polícia e o Medo do Crime no Distrito Federal. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, v. 62, 2019, p. 1-31.
14. _____. Medo do Crime e Vitimização no Distrito Federal. *Revista Dilemas IFCS-UFRJ*, v. 12, p. 239-265, 2019.
15. CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 245-262.
16. DURKHEIM, Émile. *Représentations individuelles et représentations collectives*. In *Sociologie et Philosophie*, Paris: Alcan, 1924.
17. _____. 1894. “Les Règles de La Méthode Sociologique. (1894)”. Coleção “Les classiques des sciences sociales”, digitalizado pela Universidade do Québec - Chicoutimi, 2002.
18. EDITORES da Revista Educação e Sociedade. Privatização e Militarização: Ameaças Renovadas à Gestão Democrática da Escola Pública. *Educ. Soc.* vol. 37, nº 134, Campinas, Jan./Mar. 2016.
19. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 20ª ed., 1999.
20. GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: Bauer, M. W., Gaskell, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.
21. JODELET, Denise. O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. *Rev. Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 679-712.
22. LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: _____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1986. p. 19-44.
23. LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 13-28, 2012.
24. LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 39-67.
25. MARTINS, Maria Eloísa e FARIAS, Edson. Editorial. In *Representações sociais: ampliando horizontes disciplinares*, *Rev. Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 637-642, set./dez. 2009

26. MATTOS, Márcio Júlio da Silva. “Eficácia coletiva e vitimização: singularidades do controle social no Distrito Federal”. Tese de doutorado, sob orientação do professor Arthur Trindade Maranhão Costa, PPGSOL, da Universidade de Brasília, ano de obtenção 2019.
27. _____. Por que confiar na Polícia? Fonte Segura, nº 29, 2020.
28. MOSCOVICI, Serge. La psychologie des représentations sociales. In *Psychologie des représentations sociales*, Paris: EAC, 2019, p. 1-9.
29. MOTA, Daniel Luiz de Carvalho. O negligenciado caráter interacional da violência na escola: Situações de violência dentro e fora de uma escola em Ceilândia. Dissertação de Mestrado defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGSOL, da Universidade de Brasília, sob orientação da prof. dra. Haydée Glória Caruso, obtenção em 2016.
30. PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino; CORBUCCI, Paulo Roberto. *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.
31. PIMENTA, Selma Garrido. Movimentos Críticos da Didática: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: *Presença pedagógica na sala de aula: olhares sobre a Didática*. Ed. 146, ano 23, novembro 2018, p. 12-21.
32. PORTO, Maria Stela Grossi. Representações sociais: entre a Sociologia e a Psicologia Social – um espaço para o debate interdisciplinar. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 645-652.
33. _____. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Rev. Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 250-273.
34. _____. Brasília, uma cidade como as outras? Representações sociais e práticas de violência. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009, p. 797-826.
35. RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Tendências da Desigualdade de Oportunidades no Brasil: Mobilidade Social e Estratificação Educacional. *Mobilidade e Trabalho*, IPEA, nº 62, abr/2017, p. 49-65.
36. ROBERTSON, Susan L. Espacializando a Sociologia da Educação. Pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In Apple, Ball e Gandin (orgs.). *Sociologia da Educação*. Grupo A, 2013, p. 32-44.
37. SANTOS, Milton. *Sociedade e Espaço: a Formação Social como Teoria e como Método*. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, AGB, nº 54, jun/1977, p. 81-99.
38. SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábica; MOCARZEL, Marcelo; e MOEHLECKE, Sabrina. *Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate*

necessário. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, nº 3, de set./dez. 2019, p. 580-591.

39. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA – SNSP/MJ. “Projeto Juventude e prevenção da violência – Narrativas da violência: Institucionalização (textos de análise 4)”; Fórum Brasileiro de segurança pública, Illanud, Instituto Sou da Paz, set. 2010.
40. SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.
41. _____. Pedagogia histórico-crítica. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
42. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 16-38
43. SOUZA, Jessé. A cegueira do debate brasileiro sobre as classes sociais e a pobreza do debate político. In: A Tolice da Inteligência Brasileira. Ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo, Leya, 2015
44. VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.
45. VERÍSSIMO, Marcos. O “mau aluno” é o futuro “traficante”? Apontamentos antropológicos sobre uma “profecia” nas escolas públicas fluminenses. Revista Teias, v. 17, nº 45, abr.-jun./2016): Drogas, Medicalização e Educação, p. 9-25.

Obras levantadas

1. AYUERO, Javier. Vidas e Política das Pessoas Pobres - As coisas que um etnógrafo político sabe (e não sabe) após 15 anos de trabalho de campo. Rev. Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 126-164.
2. BORGES, Antonádia Monteiro. Tempo de Brasília: etnografando lugares-evento da política. Rio de Janeiro: Relume Dumará – Núcleo de Antropologia da Política / UFRJ, 2003.
3. BOURDIEU, Pierre. Espaço social, espaço simbólico. Razões práticas – sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

4. COSTA, Arthur Trindade Maranhão. A Violência na Área Metropolitana de Brasília: Introdução. In: Arthur Trindade Maranhão Costa. (Org.). A Violência na Área Metropolitana de Brasília. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019, v. 1, p. 7-21.
5. _____. Violências e Conflitualidades no Brasil Contemporâneo. In: Zonas Urbanas Desfavorecidas: olhar cruzado Brasil / França, 2006, Rio de Janeiro, 2006.
6. FERREIRA, Rafael dos Reis; Paro, Thais Pereira. 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. Bebedouro/SP: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2017.
7. LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; e NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, nº 3, de set./dez. 2019, p. 648-666.
8. MINAYO, M. C. S. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: Westphal, M. F. (Org.). Violência e criança. São Paulo: Edusp, 2002. p. 95-114.
9. SOARES, Marina Gleika Felipe; SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SOARES, Lucineide Maria dos Santos; e CRUZ, Rosana Evangelista da. 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, v. 35, nº 3, de set./dez. 2019, p. 786-805.
10. TIELLET, Maria do Horto Salles. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão”, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, nº 3, de set./dez. 2019, p. 806-827.

ANEXO I



Foto do muro interno do CED 1 – Nelson Mandela - Imagem retirada da internet (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/11/mural-com-rosto-de-mandela-e-apagado-no-primeiro-dia-de-gestao-militar-em-escola-do-df.ghtml>). Foto: Ana Elisa Santana/Arquivo pessoal)

ANEXO II



Foto do muro interno – Repintura - Paulo Freire - Imagem retirada da internet
(<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1625770954297206-ensino-militar>. Foto: Pedro Ladeira / Folhapress)

ANEXO III



Foto do muro interno – Repintura de frase de Pitágoras - Imagem retirada da internet (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/14/apos-repercussao-escola-com-gestao-militar-no-df-refaz-mural-com-rosto-de-mandela.ghtml%20>. Foto: Estela Accioly / Arquivo pessoal)

ANEXO IV



Foto do muro externo – “Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal” - Imagem retirada da internet (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/11/mural-com-rostode-mandela-e-apagado-no-primeiro-dia-de-gestao-militar-em-escola-do-df.ghtml>). Foto: Marília Marques/G1)

ANEXO V

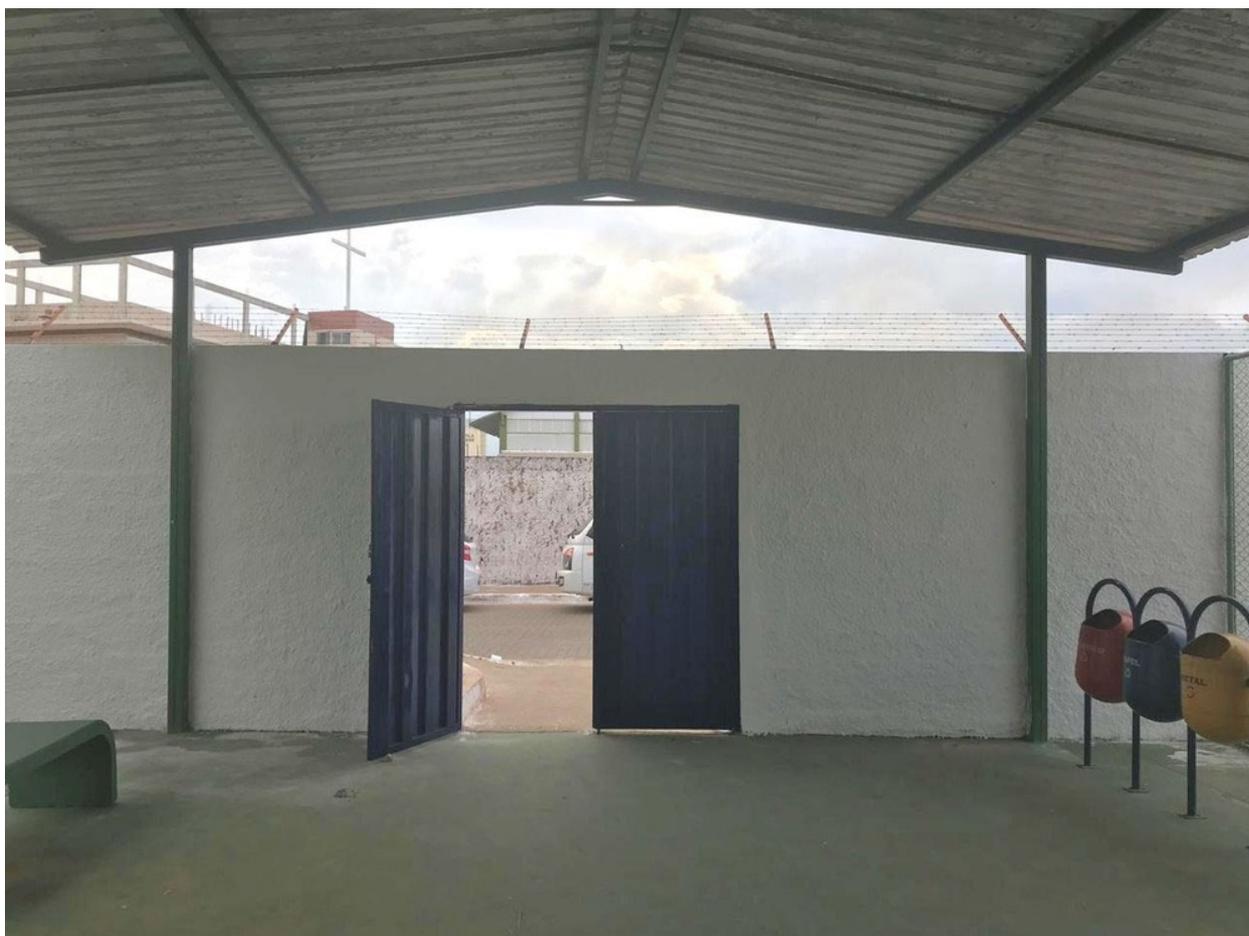


Foto do muro interno – Onde havia a imagem de Nelson Mandela, depois da militarização do CED 1 - Imagem retirada da internet (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/11/mural-com-rosto-de-mandela-e-apagado-no-primeiro-dia-de-gestao-militar-em-escola-do-df.ghtml>). Foto: Marília Marques/G1)

ANEXO VI



Foto do muro interno – Eliminação das imagens anteriores à militarização do CED 1 - Imagem retirada da internet (<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/11/mural-com-rosto-de-mandela-e-apagado-no-primeiro-dia-de-gestao-militar-em-escola-do-df.ghtml>. Foto: Verson Ribeiro/Acervo Tv Globo)

ANEXO VII



Foto do muro interno – Repintura de imagens após críticas à militarização do CED 1 – Pitágoras e Nelson Mandela - Imagem retirada da internet

(https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2019/02/14/interna-educacaobasica-2019,737558/nesta-quinta-feira-14-2-o-centro-educacional-1-da-estrutural.shtml. Reportagem: Samara Schwingel, Isa Stacciarini)

ANEXO VIII



Foto do galpão externo no CED 1 – Atividades militares extracurriculares - Imagem retirada da internet (<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1625770954297206-ensino-militar>. Foto: Pedro Ladeira / Folhapress)

ANEXO IX



Foto do pátio interno do CED 1 – Imagem retirada da internet

(<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/educa%C3%A7%C3%A3o/policiais-militares-e-bombeiros-da-ativa-poder%C3%A3o-atuar-em-escolas-p%C3%BAblicas-1.730248.>)

ANEXO X



Foto da Chácara Santa Luzia - Cidade Estrutural – Foto tirada da internet

(<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/05/18/sem-agua-na-pandemia-moradores-da-chacara-santa-luzia-no-df-relatam-dificuldades.ghtml>. Foto: TV Globo/Reprodução)



(<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/04/renda-capita-na-estrutural-no-df-corresponde-59-do-salario-minimo.html>. Foto: Vianey Bentes/TV Globo)