

Universidade de Brasília

Instituto de Ciência Política

Educação sob Tutela: Militarização das escolas públicas do Distrito Federal e a narrativa da violência urbana

Maria Clara de Queiroz Machado

Brasília – DF

Novembro – 2025



Universidade de Brasília

Instituto de Ciência Política

Educação sob Tutela: Militarização das escolas públicas do Distrito Federal e a narrativa da violência urbana

Maria Clara de Queiroz Machado

Monografia apresentada ao Curso de Ciência Política, do Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciência Política sob a orientação do professor Thiago Aparecido Trindade e coorientação da professora Lara Caldas

Brasília – DF

Agradecimentos

Dedico este trabalho de conclusão de curso a todas e todos aqueles que nos últimos quatro anos da minha vida se fizeram presentes. A todos que ofereceram escuta, conselhos, carinho, companhia, abraços e, ocasionalmente, um ombro para chorar. Agradeço de modo especial aos meus pais e meus irmãos, às minhas amigas, aos meus amigos, minhas filhas de quatro patas e meu terapeuta, por me acompanharem em cada passo dessa jornada. Por fim, minha eterna gratidão àquele que foi presente e que, neste percurso, tornou-se minha saudade diária: obrigada Helinho, nada disso seria possível sem seu incentivo e sua proteção.

Lista de Abreviaturas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBMDF – Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

CCMDF – Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça

CESC - Comissão de Educação, Saúde e Cultura

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

DODF – Diário Oficial do Distrito Federal

ECIM - Escolas Cívico-Militares

EGC – Escola de Gestão Compartilhada

GDF – Governo do Distrito Federal

GD – Gestão Democrática

GM – Gestão Militarizada

IDEB - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

IVE – Indicador de Vulnerabilidade Escolar

IVS – Indicador de Vulnerabilidade Social

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano Distrital de Educação

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PMDF – Polícia Militar do Distrito Federal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEE DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SSP DF – Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal

Sumário

1. Resumo……6

2. Abstract ……..7

3. Introdução ……..8

4. Metodologia ……11

5. Revisão de Literatura……... 13

5.1. O contexto político neoconservador ……..……13

5.2. A Violência urbana, a dinâmica de marginalização e os estigmas sobre juventudes periféricas ……..…15

5.3. O que sabemos sobre a criação da Gestão Militar nas escolas do Distrito Federal……... 18

6. Analisando os Achados ……20

7. Considerações Finais…… 27

8. Referências Bibliográficas ……...29

Resumo

Este trabalho investiga de que maneira a narrativa da violência urbana tem sido mobilizada para legitimar a implementação e a permanência do modelo de Gestão Compartilhada (EGC) nas escolas públicas do Distrito Federal (DF). A partir de uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo de portarias, pareceres legislativos e documentos oficiais, examinam-se os processos políticos e os discursos que sustentaram a militarização escolar no DF desde 2019. O estudo demonstra que a política se estrutura em três eixos discursivos — combate à violência, promoção de valores morais e promessa de melhoria da qualidade educacional — cujos fundamentos carecem de evidências empíricas e transparência institucional. Observa-se que esses argumentos reforçam estigmas sobre juventudes periféricas ao associá-las a risco, indisciplina e ameaça à ordem pública, legitimando práticas autoritárias e a presença de agentes de segurança no ambiente escolar. Conclui-se que a Gestão Compartilhada foi implementada sem debate público adequado, sem respaldo legal robusto e sem dados que comprovem sua eficácia, operando como um instrumento de controle social alinhado ao contexto político neoconservador.

Palavras-chave: militarização; escola pública; violência urbana; neoconservadorismo; Distrito Federal.

Abstract

This study examines how the narrative of urban violence has been mobilized to legitimize the implementation and persistence of the Shared Management model in public schools in the Federal District of Brazil. Using a qualitative approach and content analysis of decrees, legislative reports, and official documents, the research investigates the political processes and discursive strategies that supported school militarization between 2019 and 2023. The findings show that the policy is grounded in three central discursive axes—combating violence, promoting moral values, and improving educational quality—whose premises lack empirical evidence and institutional transparency. These arguments reinforce stigmatizing representations of marginalized youth by associating them with danger, indiscipline, and threats to public order, thereby legitimizing authoritarian practices and the presence of security agents in schools. The study concludes that Shared Management was implemented without adequate public debate, legal consistency, or data supporting its effectiveness, functioning instead as a mechanism of social control aligned with the contemporary neoconservative political context.

Keywords: militarization; public education; urban violence; neoconservatism; Federal District.

Introdução

O Brasil é um país extenso e populoso. Seus parâmetros geográficos são comparáveis com poucas outras nações do mundo, e poucas delas possuem tamanha diversidade sociocultural, que tanto representa nosso país. Essa diversidade está explícita desde macro comparações entre, por exemplo, os entes federativos, ao analisarmos suas dimensões, suas paisagens, sua cultura local e sua economia; como essa diversidade está presente também em micro dimensões, visíveis dentro das menores das cidades, na aparência dos cidadãos, nas disparidades de renda existentes, ou mesmo na multiplicidade de crenças e centros religiosos. Essa pluralidade de realidades é tida como uma vantagem quando busca-se fomentar internacionalmente a imagem múltipla e colorida da Nação brasileira. Entretanto, quando o assunto é política pública esse fator parece ser constantemente ignorado, quando não é suprimido.

O nosso país possui grandes nomes dentro do campo da educação que muito lutaram pela reversão desse quadro. No que tange a construção de um campo educacional que faça jus a essa pluralidade cultural, Paulo Freire – patrono da educação no Brasil – idealizou um projeto pedagógico pautado no diálogo e na inclusão, que objetivava formar cidadãos conscientes e críticos, que fossem capazes de construir horizontes mais livres e igualitários (Souza, Muraro; 2023), para o futuro do país. Já no que diz respeito à democratização do espaço de ensino, Anísio Teixeira foi um expoente na construção do ideal das escolas públicas, gratuitas e laicas (Souza, Muraro; 2023), que tornaram-se um direito constitucional de todos os brasileiros.

Apesar do sistema educacional ser uma área constantemente renegada no orçamento e posta em segundo plano por políticos e legisladores, é sabido que a educação é um pré-requisito para a aquisição, garantia e expansão dos direitos sociais e políticos. Está disposto na Carta Magna que a educação pública, gratuita, igualitária, plural e inclusiva é obrigação estatal, visto que ela precede a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, tal como o desenvolvimentos nacional, a erradicação da pobreza e a redução de desigualdades sócio-regionais – objetivos fundamentais da República, destacados no artigo 3º da Constituição Federal de 1988.

Para fins legais, esses preceitos que regem o sistema educacional brasileiro estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE), como no Plano Distrital de Educação (PDE), na forma da Gestão Democrática (GD). Esse modelo de gestão escolar tem por finalidade a autonomia das

unidades escolares, no que cabe a sua organização administrativa, pedagógica e financeira. Ademais, a GD rege a construção do projeto político-pedagógico (PPP) de cada uma de suas escolas. Norteada por valores, como inclusão, respeito, participação e transparência, a Gestão Democrática é uma política multi-nível constituída pelo corpo docente, familiares, conselhos escolares e grêmios estudantis (Distrito Federal, 2012, Lei nº 4.751/2012). Ela é encarregada pela construção de um PPP que abarque as demandas e necessidades da comunidade, em que cada escola está presente.

Entretanto, vem crescendo no meio social diversos debates acerca das necessidades das escolas públicas, seja melhora na infraestrutura, capacitação dos profissionais ou mesmo segurança. Esse último fator é indicado como uma das razões centrais na busca de um novo sistema de gestão escolar. A suposta solução encontrada por políticos de direita foi a militarização das escolas públicas. Estabelecido em âmbito nacional, em 2019, pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi um projeto de cooperação entre o Ministério da Educação, o Ministério da Defesa e as Secretarias de Segurança Pública – em nível estadual e distrital. Dentro de seus amplos objetivos, o PECIM se propunha a utilizar agentes de segurança para promover valores humanos e cívicos, estimular bons comportamentos e, assim, reduzir os índices de violência e evasão escolar (Brasil, 2019). Ao longo do mandato de Bolsonaro, o PECIM foi expandido e aplicado em mais de 200 escolas em todas as 5 regiões do país, segundo o MEC (Brasil, 2022).

O PECIM prevaleceu até o início do ano de 2023, quando o governo Lula o revogou por intermédio do Decreto n° 11.611/2023 (Brasil, 2023). Apesar dessa suspensão configurar uma vitória em nível nacional, diversos entes federativos já haviam desenvolvido suas próprias experiências de militarização escolar. Um desses casos foi o do Distrito Federal, que aproveitou a brecha temporal favorável a políticas neoconservadoras para instaurar a Escola de Gestão Compartilhada (EGC). Diferentemente da experiência nacional, a Gestão Compartilhada – instaurada pela Portaria Conjunta n° 1 de 2019 – não objetivava apenas uma parceria entre a Secretaria de Educação e Estado (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública (SSPDF); mas passou a delegar todo o arranjo disciplinar dessas escolas para os agentes de segurança. Sendo assim, a Secretaria de Educação é responsável pela parte pedagógica, enquanto a Secretaria de Segurança lidaria com as demandas por disciplina (Distrito Federal, 2019a).

A sua implementação foi quase imediata; seu foco inicial eram quatro escolas públicas da periferia do Distrito Federal. A escolha dessas unidades foi justificada por um suposto baixo rendimento acadêmico e por altos índices de violência; entretanto, nenhum dado público foi apresentado para sustentar tal decisão (Distrito Federal, 2019c). É a partir desse ponto que o atual estudo se posiciona; instigada a entender como a narrativa da violência urbana é utilizada para justificar a presença de agentes de segurança em ambientes escolares, especialmente nas periferias, e ainda o papel da narrativa neoconservadora na legitimação da militarização da educação. Sendo assim, o trabalho aqui desenvolvido busca contribuir com o entendimento das estratégias discursivas utilizadas na institucionalização da EGC, que foi capaz de persistir num âmbito distrital, mesmo com o desmonte do programa nacional.

Nesse viés, o presente texto está dividido em quatro partes. O texto se inicia com a descrição dos procedimentos metodológicos realizados para o desenvolvimento deste estudo. A segunda partição é uma revisão crítica da literatura, que objetiva explicitar o que é neoconservadorismo e como essa ideologia está presente no contexto político contemporâneo. Paralelamente, iremos explorar o conceito de violência urbana, com o fito de compreender como a amplitude desse ideário permite sua manipulação. Em seguida, para concluir a parte de exposição teórica aprofundaremos no foco deste estudo, que é a institucionalização da Gestão Militarizada nas escolas públicas do Distrito Federal. A terceira etapa contém a parte empírica deste estudo; diz respeito a análise dos achados nos materiais selecionados e o desenvolvimento da argumentação central. Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca deste trabalho - a conclusão, as limitações, assim como possíveis caminhos futuros que podem ser percorridos dentro dessa temática.

Sendo assim, propomos a seguinte questão central: **em que medida a narrativa da violência urbana tem sido mobilizada como instrumento de legitimação política para a implementação e da gestão compartilhada das escolas públicas no Distrito Federal?**

Nossa hipótese é que a militarização das escolas públicas na periferia do DF é legitimada por meio da associação entre juventude periférica e violência urbana, reforçando estigmas sociais. Como objetivo geral, propomos analisar como a militarização das escolas públicas da periferia do Distrito Federal é justificada a partir da narrativa da violência urbana. Por fim, seguem dois objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Analisar o processo de implementação da Gestão Compartilhada nas escolas públicas do Distrito Federal, a partir do exame dos decretos e portarias conjuntas que instituíram e regulamentaram o modelo.

Objetivo específico 2: Examinar a tramitação legislativa do projeto da Gestão Compartilhada, com foco nos discursos mobilizados em sua defesa ou contestação, especialmente aqueles relacionados à violência, disciplina e segurança.

Metodologia

Diante da pergunta e dos objetivos apresentados, foi necessário adotar um método capaz de contemplar os diferentes aspectos envolvidos na investigação. Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico-interpretativo, utilizando a análise de conteúdo como principal método de investigação. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo caráter subjetivo e pela complexidade do fenômeno estudado, que envolve estigmas sociais e narrativas político-institucionais.

A análise de conteúdo possibilita interpretar o conteúdo das comunicações, revelando intenções, valores e contextos subjacentes aos discursos. Os materiais escolhidos como corpus textual da atual análise são os seguintes: três Portarias Conjuntas da Secretaria de Estado e Educação do DF e da Secretaria de Segurança Pública do DF, n° 1/2019, 9/2019 e 22/2020, publicadas no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) e coletadas no site oficial do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal (SINJ-DF). O decreto n° 10.004/2019 da Presidência da República, que cria o PECIM, foi coletado no portal oficial da Casa Civil.

Por fim, o Projeto de Decreto Legislativo n° 8/2019 de autoria do Deputado Distrital Leandro Grass (PV) e concomitantemente os três pareceres emitidos ao longo da tramitação desse projeto na CLDF, mais especificamente, um parecer do Dep. Delmasso (Republicanos) na Comissão de Educação, Saúde e Cultura (CESC); um parecer do Dep. Prof. Reginaldo Veras (PV) na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ); e um parecer do vencido emitido pelo Dep. Roosevelt Vilela (PL) também na Comissão de Constituição e Justiça. Tanto o inteiro teor do PDL, como os pareceres emitidos a ele, foram todos encontrados disponíveis no site oficial da CLDF.

O corpus utilizado para essa análise é limitado e isso possui algumas razões. Assim como foi exposto anteriormente a Secretaria de Educação, nem a Secretaria de Segurança Pública desenvolveram o texto para o Projeto de Lei que deveria ser avaliado pelo poder Legislativo distrital para que houvesse a adequada institucionalização da Gestão Compartilhada, caso fosse aprovada. Não somente não houve a adequada tramitação de um Projeto de Lei que regulamentaria uma mudança tão séria como essa nas competências da

CLDF, como o acesso à íntegra dos debates que ocorreram sobre o PDL que buscava a suspensão dessa medida não foram concedidos.

Com a finalidade de investigar de forma aprofundada os argumentos das mais diversas posições ideológicas acerca da vontade ou não de permitir a continuidade da Gestão Compartilhada, busquei informações em diversos canais. Comecei pelos canais oficiais, e também entrei em contato com o Setor de Documentação e Arquivo (Seda-CLDF) – departamento responsável por armazenar, preservar e democratizar o acesso aos documentos da Casa (Agência CLDF, 2025). Entretanto, não obtive qualquer retorno possibilitando o acesso à ata ou transcrição taquigráfica desses debates. Dessa forma, os pareceres das comissões supracitadas serão compreendidos como a conclusão das discussões ocorridas nesses encontros.

Para sistematizar o corpus documental e tornar mais evidente a relação entre os materiais selecionados, seus conteúdos e sua contribuição para a construção dos achados, o Quadro 1 foi elaborado. A apresentação sintética desses documentos permite visualizar, de maneira integrada, o percurso institucional da Gestão Compartilhada e os argumentos mobilizados em sua defesa ou contestação, contribuindo para melhor compreensão dos resultados expostos nas seções seguintes.

Quadro 1 – Documentos analisados na pesquisa

Documento	Autor/Órgão Emissor	Conteúdo Principal	Finalidade	Resumo dos Achados
Portaria Conjunta nº 1 de 2019	SEEDF e SSPDF	Institui o projeto piloto da Gestão Compartilhada em 4 escolas do DF. Define estrutura, objetivos (disciplina, segurança, valores cívicos) e atribuições das secretarias.	Identificar os argumentos inaugurais da militarização e o processo de implementação sem debate público.	Estrutura narrativa centrada em violência urbana e moralização; implementação imediata sem debate; ausência de dados que justifiquem a escolha das escolas.
Portaria Conjunta nº 9 de 2019	SEEDF e SSPDF	Expande o programa para 5 novas escolas; inclui o CBMDF; altera atribuições das secretarias; reforça objetivos morais, disciplinares e de segurança.	Mostrar como a narrativa moralizante e securitária se intensifica e como o programa é institucionalmente expandido.	Ampliação do programa sem respaldo empírico; fortalecimento do eixo disciplinar; menção ao IVE sem publicação do indicador.
Portaria Conjunta nº 22 de 2020	SEEDF e SSPDF	Consolida e substitui a Portaria nº 9/2019; amplia o número de escolas e reafirma objetivos disciplinares e de segurança.	Demonstrar continuidade da política e manutenção de argumentos sem evidências empíricas.	Permanência da narrativa de combate à violência e moralização; manutenção de diretrizes sem evidências de eficácia.

Portaria Conjunta nº 3 de 2023	SEEDF e SSPDF	Atualiza a Portaria nº 22; inclui mais escolas, incorporando unidades que estavam no PECIM antes da revogação do programa nacional.	Evidenciar como a EGC se mantém e cresce mesmo após o fim do PECIM.	Demonstra como a militarização persiste no DF mesmo após o fim do programa federal, consolidando o modelo local.
Decreto nº 10.004	Presidência da República	Cria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM); estabelece diretrizes nacionais para militarização escolar.	Contextualizar o cenário de militarização no Brasil e observar os paralelos entre a política distrital e o modelo federal.	Programa nacional reforça ideário neoconservador; serve como base discursiva para expansão local da militarização.
PDL nº 8/2019	CLDF – Dep. Leandro Grass	Propõe sustar os efeitos da Portaria nº 1/2019 por violação à LDB, à Gestão Democrática e à competência do Conselho de Educação.	Compreender os questionamentos legais e democráticos à implementação da EGC.	Aponta ilegalidades e ausência de participação; destaca violação da GD e falta de parecer do Conselho de Educação.
Parecer CESC	CLDF – Dep. Delmasso	Parecer pela inadmissão do PDL nº 8/2019; defende disciplina, moral cívica e a EGC como solução para violência e problemas familiares.	Analisar discursos conservadores e moralizantes utilizados para legitimar a EGC.	Reproduz argumentos moralizantes e punitivistas; associa indisciplina e problemas familiares à necessidade de militarização.
Parecer CCJ	CLDF – Dep. Reginaldo Veras	Parecer pela admissão do PDL e reconhecimento de inconstitucionalidades da Portaria nº 1/2019; aponta ausência de participação da comunidade escolar.	Identificar argumentos contrários e apontamentos formais de ilegalidade da política.	Reconhece violações graves: ausência de debate, desrespeito à GD e falta de legitimidade institucional.
Parecer do Vencido	CLDF – Dep. Roosevelt Vilela	Parecer substitutivo que rejeita o PDL, seguindo a maioria da CCJ, reafirmando a continuidade da EGC.	Evidenciar a correlação de forças políticas e a prevalência do bloco favorável à militarização.	Garante sustentação política à EGC; confirma predominância de blocos conservadores na CCJ.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Revisão de Literatura

1. O contexto político neoconservador

Objetivando compreender o arranjo ideológico sob qual a militarização escolar é construída, será explorado, primeiro, o conceito de neoconservadorismo. Biroli, Machado, Vaggione (2020), Lacerda (2018) e Lima, Hypolito (2019) descrevem o desenvolvimento do movimento e seus reflexos na política brasileira; sobretudo, a forma que seus ideais foram repercutidos no sistema educacional.

Segundo Lacerda (2018), o neoconservadorismo foi, em seu primórdio, um movimento intelectual estadunidense da década de 50, que se centrava essencialmente no liberalismo econômico, no anticomunismo e no tradicionalismo moral. Com uma visão

pessimista da democracia devido ao caminhar da sociedade civil para horizontes mais progressistas – considerando o crescimento do movimento por direitos civis, movimento negro ou de libertação feminina (Biroli, Machado, Vaggione; 2020; Lacerda, 2018; Lima, Hypolito; 2019) – a intelectualidade neoconservadora alinhou-se à figura de Ronald Reagan, para então solidificar-se como um movimento político na década de 80 nos Estados Unidos da América (Lacerda, 2018). Dessa maneira, o neoconservadorismo ganhou contornos institucionais e consolidou-se como um movimento à direita no espectro ideológico, em consonância com o partido republicano.

Históricamente, a noção de direita está atrelada a valores como a oposição à busca por igualdade e a rejeição à intervenção estatal na economia (Lacerda, 2018). A partir desse contexto, fica nítido que o conservadorismo surge do conflito entre a alteração e a manutenção do *status quo*. O neoconservadorismo é um ideário de direita que busca preservar a ordem social e a família tradicional de "ameaças", como o movimento LGBTQIAPN+ ou os movimentos feministas (Biroli, Machado, Vaggione; 2020; Lacerda, 2018; Lima, Hypolito; 2019). Baseia-se, então, na coalizão entre neoliberalismo econômico, idealismo punitivo e a direita cristã – seu maior ator (Lacerda, 2018). Dentre os principais temas dessa ideologia estariam a defesa da moral, da família patriarcal, o sionismo, o militarismo anticomunista e o absolutismo do livre mercado.

Exploraremos brevemente cada uma dessas temáticas; iniciamos com a família tradicional patriarcal, moldada em preceitos heteronormativos (Biroli, Machado, Vaggione; 2020), que é vista como o pilar central da lógica neoconservadora. Esta família é considerada a guardiã da moral cristã e dos bons costumes (Biroli, Machado, Vaggione; 2020; Lacerda, 2018; Lima, Hypolito; 2019). Valores esses que rejeitam ideias coletivistas, que estão em consonância com a lógica do lucro e compreendem que o papel do Estado é garantir o funcionamento do livre mercado e a hegemonia familiar na esfera privada. É a partir dessa lógica que há união do conservadorismo com o neoliberalismo; essa aliança, que à primeira vista pode parecer paradoxal, todavia justifica-se pelo fato do neoconservadorismo preencher com o seu rigor o vazio moral provocado pelo capitalismo (Lacerda, 2018).

A aliança do neoconservadorismo com o movimento sionista surge por motivos ideológicos, teológicos e estratégicos. Esse alinhamento histórico decorria também do contexto geopolítico, Guerra Fria, em que o neoconservadorismo tomou contornos e cresceu como movimento político (Lacerda, 2018). A preocupação estadunidense de frear o crescimento do comunismo no mundo materializou-se não apenas em alianças, como a com

Israel, mas em um forte nacionalismo e em políticas de militarização em nível global (Lacerda, 2018). Essa temática do militarismo anticomunista manifestou-se também no crescimento da busca por "lei e ordem"; em outras palavras, o ideal conservador se vale da coersão com o objetivo de gerar maior coesão social.

Os princípios explorados acima, foram, ao longo das últimas décadas, traduzidos e aplicados no contexto brasileiro a partir da década de 90. A defesa da boa moral cristã, da família patriarcal e dos valores neoliberais não tiveram alterações, continuaram como o eixo guia da direita cristã. No que tange a agenda sionista, os conservadores brasileiros apenas aderiram a ideia de 'Comunidade internacional da fé'. Já o militarismo anticomunista é transformado em uma luta contra o bolivarianismo e os ideais dos governos populistas do século XX (Lacerda, 2018; Miguel, 2016). O punitivismo, então, torna-se um tópico na pauta da bancada evangélica – principal representação institucional do neoconservadorismo –, que passa a advogar pela liberação de armamentos e pela redução da maioridade penal. Outra faceta que o movimento no Brasil estreou foi o saudosismo perante aos tempos da ditadura militar.

A partir disso, nos anos mais recentes, o neoconservadorismo no Brasil consolidou-se como força estruturante do debate político, influenciando vastos setores da sociedade civil, da mídia e de instituições estatais. Nesse processo, a retórica foi acrescida de um repertório antipolítica, anticomunista e antiglobalista. Ademais, a dimensão religiosa operou como elemento mobilizador e legitimador, conferindo autoridade moral ao projeto conservador e a suas lutas contra a legalização do aborto ou das drogas (Lima, Hypolito, 2019; Miguel, 2016). No âmbito educacional, o neoconservadorismo ficou expresso na defensa da "Escola Sem Partido" (Biroli, Machado, Vaggione; 2020; Lacerda, 2018; Lima, Hypolito, 2019; Miguel, 2016), do homeschooling, da militarização escolar (Caetano, Peroni; 2022), assim como da exclusão de temas como gênero e diversidade sexual do currículo, e a inclusão de competências como ensino religioso e empreendedorismo – que refletem os valores morais tradicionais e a lógica mercadológica (Biroli, Machado, Vaggione; 2020; Lacerda, 2018; Lima, Hypolito, 2019; Miguel, 2016).

2. A Violência urbana, a dinâmica de marginalização e os estigmas sobre juventudes periféricas

A razão para abordar o neoconservadorismo diz respeito ao entendimento do contexto político e o posicionamento ideológico dos defensores da política de militarização escolar; enquanto o objetivo de discorrer sobre violência urbana é compreender seu uso discursivo na

defesa das EGCs e o impacto gerado nas juventudes periféricas. Iniciarei explicitando que violência urbana não é apenas um termo polissêmico (Garcia-Silva, Lima Junior, Caruso; 2022), como é um conceito em disputa dentro do mundo acadêmico e para a sociedade civil (Caldas, 2025). A perspetiva mais comum sobre violência urbana refere-se a desordem ou ao crime comum violento – homicídios, assaltos e agressões físicas. Nesse caso, a menção ao "urbano" serve apenas para delimitação geográfica do ato violento (Pavoni, Tulumello; 2018). Essa classificação, entretanto, não presume que há nada inerentemente urbano dentro do que o imaginário popular admite como violência urbana.

A polissemia do termo fica nítida ao percebermos seus significados discursivos, simbólicos e atmosféricos (Pavoni, Tulumello; 2018). Essa perspectiva compreende que existe uma relação de retroalimentação entre o território e seus ocupantes; em outras palavras, o ambiente molda o cotidiano das pessoas na mesma medida em que é construído por seus habitantes. A violência urbana, nesse viés, torna-se um fator que estrutura e altera a relação do povo com o espaço público (Caldeira *apud* Caldas, 2025).

Dado que o conceito de violência urbana carece de limites claros, seu enquadramento discursivo torna-se amplo e altamente manipulável. Dentro do universo acadêmico, visões críticas como a de Caldas (2024) deslocam o foco para os processos violentos que surgem da própria ocupação e estruturação do espaço, vinculando o conceito à lógica segregacionista e à neoliberalização das cidades. Nessa ótica crítica, a cidade é fundamentalmente um espaço estruturado pela lógica da acumulação privada e da valorização imobiliária, o que inerentemente produz e aprofunda a exclusão social e racial (Caldas, 2025). O neoliberalismo intensifica essa dinâmica ao precarizar a vida e restringir o acesso a direitos básicos, tornando a sobrevivência mais instável para a maioria.

Nesse cenário, o Estado não atua como um mediador neutro, mas como um agente central na perpetuação da violência estrutural. Isso ocorre por meio de mecanismos duplos: a garantia de um regime de propriedade privada profundamente desigual e a manutenção de um policiamento historicamente seletivo, direcionado de forma violenta contra populações racializadas e empobrecidas (Caldas, 2024). Dessa forma, políticas de higienização do espaço público e a brutalidade policial deixam de ser vistas como respostas ao problema e passam a ser compreendidas como manifestações intrínsecas da própria violência urbana (Caldas, 2025; Pavoni, Tulumello; 2018).

Entretanto, é importante frisar que essa lente analítica ainda está muito circunscrita no meio acadêmico, não configurando, então, o uso mais comum do termo. A narrativa hegemônica, frequentemente descrita como a “metáfora da guerra”, retrata a vida nas cidades

como um campo de batalha (Cunha, 2012). Essa visão contribui para justificar a violência estatal em favelas e periferias, ao mesmo tempo que atende à demanda de setores médios e altos por medidas de "civilização" e controle sobre os grupos subalternizados (Cunha, 2012). Essa perspectiva se manifesta na associação direta da violência a territórios periféricos (Caldas, 2024), utilizando indicadores como taxas de homicídio para estigmatizar essas áreas e responsabilizar seus moradores.

No plano político-social, a instrumentalização da narrativa hegemônica é evidente. Atores políticos conservadores exploram o medo e a ansiedade de populações urbanas perante ameaças à integridade física e patrimonial ao associar essas preocupações a atores e localidades específicas, estigmatizam populações e territórios periféricos, transformando a violência em uma potente ferramenta para discursos repressivos (Caldas, 2024). O vocabulário do "combate ao crime" traduz-se em políticas autoritárias dirigidas a grupos já marginalizados, inserindo-se no contexto mais amplo da crise democrática neoliberal. O ideal de segurança absoluta, focado na proteção individual e patrimonial, fomenta a desconfiança social, instiga novas formas de enclausuramento urbano e, consequentemente, acentua desigualdades territoriais (Caldas, 2024).

A juventude ocupa uma posição central e profundamente ambígua no discurso sobre a violência urbana, sendo enquadrada simultaneamente como um problema a ser controlado e a principal vítima dessa mesma violência. Em um contexto, estigmatizados como ameaça, jovens periféricos são vítimas constantes de violência letal. O reconhecimento desse fenômeno, denominado "juventicídio", é crescente e se ampara em dados alarmantes como os do Atlas da Violência (2020), que atinge seu ápice ao retratar a população negra. Essa realidade complexa se reflete nas análises acadêmicas, que historicamente abordaram o tema por eixos como a delinquência individualizada, de gangues como espaços de pertencimento — ambos temas são consequência da exclusão social —, ou mesmo explorando a categoria jurídica de "menor", como vinculada à marginalidade (Umanã *apud* Caldas, 2025; Garcia-Silva, Lima Junior, Caruso; 2022).

Paradoxalmente, esse mesmo grupo social, na ótica neoconservadora, constitui uma "classe perigosa". Esse enquadramento é sustentado mais por construções morais do que por evidências empíricas, reproduzindo visões conservadoras sobre a crise das famílias e o jovem marginal e agressivo (Caldas, 2025). Em fóruns de segurança e no imaginário social, reforça-se a noção de que esses sujeitos carecem de uma formação cívica adequada, justificando então políticas de tutela, civilização ou repressão (Cunha, 2012). Essa associação entre valores morais e segurança é central na legitimação de políticas de endurecimento penal

e de militarização escolar; que essencialmente, buscam inserir a juventude em estratégias de controle, além de refletir a crença neoconservadora na autoridade e na repressão como instrumentos de dominação social.

3. O que sabemos sobre a criação da Gestão Militar nas escolas do Distrito Federal

Após examinar o contexto político e ideológico neoconservador e compreender as implicações políticas e sociais decorrentes do debate, especialmente a falta de definição clara do conceito de violência urbana, este estudo se volta para sua questão central: a militarização das escolas públicas no Distrito Federal. O objetivo dessa seção, então, é de recapitular o histórico da gestão militarizada no Brasil, sua influência na criação e institucionalização do projeto de Gestão Compartilhada dentro do DF; para, em seguida, entendermos as implicações legais desse projeto e os seus possíveis impactos sobre as juventudes periféricas.

A ideia de escolas militarizadas não é uma criação recente, ou mesmo uma especificidade do Distrito Federal. Introduzir uma Gestão Militarizada em unidades do sistema de ensino público foi uma ação pioneira do estado de Goiás, que iniciou o processo de delegar certas atribuições, especialmente disciplinares, dentro de determinados colégios do estado para agentes da segurança pública – o projeto é datado da década de 1990. Esse sistema, que vem em constante expansão desde então, serviu de inspiração para o programa nacional estabelecido por Jair Bolsonaro, mas também para outras unidades federativas, como o próprio Distrito Federal.

Embora a iniciativa do estado de Goiás tenha sido utilizada como inspiração, visto que provou que a alocação de agentes da segurança pública nas unidades escolares era possível, as demandas que incentivaram a criação do programa goiano eram distintas das demandas que o Governo Federal e o GDF buscavam solucionar. Pressões sociais dentro do estado goiano cercavam temas como melhorias na infraestrutura e na qualidade da educação pública, que sempre existiram e eram muito consensuais. Entretanto, com o crescimento do neoconservadorismo no cenário político brasileiro, as demandas perante o sistema educacional ganharam também um aspecto pós-material. As preocupações ultrapassaram questões como estruturas físicas e valorização dos profissionais de educação e passaram a rondar desde os temas das aulas previstas dentro do conteúdo programático, às atividades extracurriculares.

O PECIM foi criado, então, pelo Decreto n° 10.004 de 2019 e alinhava-se perfeitamente com as propostas e com a ideologia neoconservadora do governo em questão. Esse programa transformou as escolas cívico-militares (Ecim) em uma iniciativa de fácil

adesão para qualquer unidade de ensino público. Segundo o próprio decreto, a finalidade dessa iniciativa era melhorar a qualidade da educação básica, a infraestrutura dessas escolas, como auxiliar na redução de taxas de violência, através da aplicação de práticas militares e do incentivo à formação cívica e cidadã.

Na prática, o programa vigorou nacionalmente ao longo dos quatro anos do mandato de Jair Bolsonaro. Criado em 2019 e implementado a partir de 2020, o PECIM rapidamente se expandiu para todas as regiões do país, alcançando mais de 200 escolas de ensino fundamental e médio. Essa expansão acelerada não apenas refletiu a capacidade administrativa do governo para difundir o modelo, mas também demonstrou a existência de um ambiente político favorável à adoção de políticas educacionais ancoradas em valores de disciplina, ordem e controle. Ao se consolidar em diversos contextos estaduais e municipais, o programa se legitimou institucionalmente e passou a integrar a agenda educacional de diferentes gestores, mesmo que seus objetivos e métodos fossem alvo de controvérsias.

Para além de seus efeitos educacionais, o PECIM constituiu-se como uma estratégia política de múltiplas funções. A política partia da premissa de que a gestão militar (GM) seria mais eficaz do que a gestão democrática (GD) para enfrentar problemas como violência e indisciplina, tese que reforçava simbolicamente o prestígio das Forças Armadas e naturalizava sua presença no cotidiano escolar. Ao adotar essa narrativa, o governo atendia simultaneamente a dois públicos estratégicos: de um lado, os próprios agentes de segurança e setores militares, reconhecidos como importantes bases de apoio político; de outro, segmentos conservadores da sociedade que, já mobilizados por movimentos como o Escola Sem Partido, defendiam a presença de valores morais rígidos e maior controle ideológico nas escolas. Assim, o PECIM funcionou como uma espécie de convergência de interesses, oferecendo uma resposta única a demandas distintas, mas complementares, do eleitorado bolsonarista.

No Distrito Federal, as demandas que embasaram a criação da Gestão Compartilhada não foram diferentes das demandas do PECIM. A EGC, na verdade, é datada de antes do PECIM. Decretada a partir da Portaria Conjunta n° 1 de 2019, a EGC estreou uma nova categoria de gestão escolar, uma vez que o PECIM ainda prevê certa subordinação dos entes e agentes de segurança a administração pedagógica, a EGC separa completamente e capacita com total autonomia e independência o arranjo disciplinar, conduzido a partir de então pela SSPDF, da coordenação administrativa e pedagógica, realizada pela SEEDF.

O processo político de implementação da Gestão Compartilhada foi marcado pela ausência de debate e por manobras que contornaram as vias democráticas. Após ser decretada, a Gestão Compartilhada não foi submetida às instâncias deliberativas previstas na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), responsáveis por autorizar alterações estruturais nos planos pedagógicos, tampouco foi encaminhada à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF). Assim, o projeto não passou por debates, emendas ou revisões — etapas recorrentes no processo legislativo.

Nesse sentido, sua formulação adquiriu contornos autocráticos, o que se estendeu à relação com as comunidades escolares. É imperativo notar que o caminho tradicional que um projeto político-pedagógico deve percorrer para ser alterado envolve as instâncias escolares e, igualmente, as famílias. A gestão compartilhada, nesse viés, não perpassou nenhuma dessas duas esferas. Surgida a partir de um mandativo do poder executivo distrital, a EGC já possuía alvos muito específicos: quatro escolas públicas localizadas na periferia do DF, que foram apontadas como perigosas e deficitárias. Essas comunidades, tanto de professores, gestores, como famílias e alunos, não foram devidamente consultadas antes da implementação.

A escolha dessas unidades foi justificada por um suposto baixo rendimento acadêmico e por altos índices de violência. Entretanto, nenhum dado público foi apresentado para sustentar tal decisão (Distrito Federal, 2019c). A implementação ocorreu de forma quase imediata e forçada, inclusive em escolas que haviam deliberado contra o projeto (Mendonça, 2019). Posteriormente, a consulta realizada com esses coletivos, que apontaria uma deliberação positiva e a aceitação desse modelo de gestão, é questionável. Ela foi realizada em janeiro, no período de férias, em que diversas famílias não estavam disponíveis ou mesmo vinculadas a essas escolas, por se tratar de período de matrículas. Sendo assim, a expressão quantitativa de responsáveis e familiares que responderam a essa pesquisa foi muito baixa, tornando inverídico afirmar que esses resultados representam fielmente a opinião da majoritária parcela desses grupos.

Analisando os Achados

Após perpassarmos brevemente pelo contexto político e pela história da militarização das escolas públicas no Brasil, mas especialmente como esse processo foi dado em Brasília, abordaremos a leitura dos documentos e a análise desenvolvida a partir dessa investigação. A atual etapa do texto visa investigar o processo político de institucionalização dos Colégios Cívico-Militares do DF e analisar os discursos dos principais atores envolvidos. O objetivo é entender como foi feita a defesa da necessidade e da eficácia do projeto de militarização das escolas públicas do Distrito Federal através dos argumentos empenhados dentro desses

documentos. Tendo em vista a literatura explorada anteriormente, mas também a leitura e a análise dos materiais é possível indicar que existem três argumentos centrais que são explorados.

Comecemos com as Portarias Conjuntas que implementaram a política da EGC. A primeira portaria é a de n°1, de janeiro de 2019, e diz respeito à implementação do projeto piloto da Gestão Compartilhada em quatro escolas dispostas nas periferias do DF – em Sobradinho, no Recanto das Emas, na Estrutural e na Ceilândia. Já nesse primeiro documento é possível identificar as três linhas argumentativas que vão sustentar a adoção desse modelo de gestão; são elas (1) a luta contra a violência urbana, (2) a necessidade de instigar boas morais e (3) a melhora na qualidade da educação.

Esses argumentos centrais estão dispostos no Art 1° que explicita as finalidades do projeto, há no primeiro parágrafo menção a "proporcionar uma educação de qualidade bem como construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar e promoção de uma cultura de paz e pleno exercício da cidadania" (Distrito Federal, 2019a), assim como a presença da PM nessas escolas busca "atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica" (Distrito Federal, 2019a). Essas passagens já apresentam menções aos três argumentos; sendo 1° a luta contra a violência diretamente citada na primeira frase e referida na segunda ao abordar os índices de criminalidade. No que tange o 2° argumento, sobre a moralidade, é referenciada na promoção de uma cultura cidadã e de paz; já o 3° e mais razoável dos argumentos, sobre a qualidade da educação, está explícito.

No Art 2° que expõe os objetivos da EGC, existem 6 incisos detalhando os objetivos; o I e II falam sobre construção de valores cívicos e patrióticos, propostas essas imateriais, que muito se assemelham com a ideais conservadores de nacionalismo. Já os incisos III, IV e VI corroboram com o terceiro argumento e vertem sobre iniciativas para melhorar indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEB), índices de aprovação em instituições de ensino superior (IES) e de evasão escolar. Por fim, o inciso V categorizamos junto ao primeiro argumento, visto que aborda melhorias na segurança pública para os cidadãos e para a comunidade escolar (Distrito Federal, 2019a).

Está disposto no Art 4° que cada secretaria possui autonomia e independência para atuar nas suas atribuições, sem necessidade de aprovação da outra parte. Entretanto, nos Art 6° e 7° também fica disposto, respectivamente, que a SSPDF será responsável por parte do orçamento das escolas e que o PPP implementado deve assegurar a Polícia Militar (PM)

liberdade e autonomia de realizar a gestão administrativa-disciplinar dessas escolas (Distrito Federal, 2019a). Visto que a EGC é composta por três pilares: as gestões pedagógica, disciplinar e estratégica (administrativa), pode-se argumentar que este arranjo foi feito para subordinar os profissionais da educação aos policiais militares, que teriam maiores prerrogativas nessas instituições de ensino. Igualmente, fica explícito nesse texto que a aplicação desse modelo deveria ser iniciada a partir da sua publicação (Distrito Federal, 2019a, Art 3° §1°), que muito diz sobre a preocupação do Executivo de debater essa medida e tê-la aprovada no Conselho de Educação e no poder Legislativo.

A segunda portaria analisada é a de n° 9, de setembro de 2019. A íntegra desse documento possui algumas distinções da anterior, a primeira delas é a inclusão dos bombeiros na composição da EGC e a alteração do nome das unidades de ensino integrantes do projeto de 'Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal' para 'Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal'; outro ponto estruturante é a expansão do programa para 5 novas escolas, nas regiões de Planaltina, Itapoã, Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Samambaia. Ademais, há alteração nas atribuições de cada secretaria dentro dessa ação conjunta (Distrito Federal, 2019b). A PM, que havia sido concedida o controle da gestão disciplinar e administrativa no primeiro mandativo, passa então a ser responsável apenas pela gestão disciplinar e a SEEDF fica responsável pela gestão administrativa-pedagógica. É importante frisar que os 3 argumentos centrais permanecem os mesmos, na verdade, nesse mandativo são apresentados oito objetivos da EGC, em que os argumentos ficam ainda mais explícitos.

Os incisos I, II e III estão categorizados na linha sobre qualidade da educação; aqui as iniciativas para melhorar os índices de aprovação nas IES, o IDEB e as taxas de evasão escolar são mantidas, como são acrescidas do objetivo de reduzir as taxas de reprovação e proporcionar maior inserção no mercado de trabalho. No que tange os argumentos mais moralizantes – e é importante frisar que é a partir desse decreto há o uso repetido do termo "formação moral" –, os incisos IV, V e VI abordam a construção de valores cívicos, morais e patrióticos; o preparo para o exercício da cidadania e o aumento da disciplina, como do respeito hierárquico. Já os itens VII e VIII se encaixam no argumento sobre a violência urbana, pois mantém como objetivo a melhora na segurança pública cidadã na comunidade escolar e acresce a redução do índice de criminalidade escolar, como das taxas de violência na "região onde a escola esteja situada" (Distrito Federal, 2019b).

Algumas mudanças na estrutura organizacional, descritas no decreto, podem ser interpretadas como uma tentativa de aproximar a EGC dos valores da gestão democrática;

como pela inclusão de artigos que imponham capacitação continuada, ou mesmo, pela criação de um comitê deliberativo interno responsável pela avaliação do programa. Essas alterações, todavia, não fazem com que a gestão compartilhada torne-se compatível com a gestão democrática; uma vez que para compensar a transferência da gestão administrativa das CCMDF para o corpo docente, o Art 10° expressa que o PPP dessas escolas será construído pelo poder executivo e cabe a SEEDF apenas assegurar sua aplicação (Distrito Federal, 2019b). Essa medida elimina todo o caráter deliberativo-participativo previsto no PDE e na GD, visto que impossibilita que a comunidade escolar se manifeste acerca do Plano Político-Pedagógico.

Para finalizar com essa portaria, há menção no Art 13° ao Índice de Vulnerabilidade Escolar (IVE) - calculado a partir do índice de vulnerabilidade social (IVS) junto a índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica (Gestão Compartilhada, 2025) -, que a partir de então deveria ser apresentado anualmente e serviria como indicador primário para indicação de novos colégios para a EGC. A questão acerca desse indicador é sua inexistência; desde 2019, o GDF o menciona, mas esse indicador nunca foi apresentado ou disponibilizado. O deputado Fábio Félix (PSOL) requisitou – a partir do REQ 676/2019 – explicações acerca da metodologia, dos indicadores analisados e do cálculo que resultaria no IVE e essa proposição foi arquivada sob o pretexto de não ter tido efeito.

Já a portaria conjunta de n° 22, de outubro de 2020, que posteriormente foi complementada pela portaria 3/2023, substituiu a portaria 9/2019 e está em vigor até os dias atuais. Não há qualquer transformação no mérito argumentativo do projeto de gestão compartilhada, que mantém a mesma finalidade e exatos objetivos da portaria anterior. Neste decreto há a adição do CEF 01 do Riacho Fundo e a portaria aditiva de 2023 faz abranger mais duas escolas novas – uma do Paranoá e outra em Brazlândia –, como acolhe uma escola do Gama e uma de Santa Maria, que participavam do PECIM antes de ser revogado (Distrito Federal, 2020).

Como reação à Portaria 1/2019, que criou a gestão compartilhada, o Projeto de Decreto Legislativo 8/2019, do dep. Leandro Grass, passou a tramitar na CLDF. Esta proposição pedia a destituição da Portaria 1/2019, em especial, por violar os princípios da legalidade. Uma dos pontos levantado pelo deputado no teor do projeto foi a ausência do Conselho de Educação do DF na construção da EGC; visto que o Art. 244 da Lei Orgânica do Distrito Federal estabelece que este órgão é o incumbido de estabelecer normas e diretrizes para o Sistema de Ensino do DF (Distrito Federal, 2019c). Além disso, o documento aponta o

descumprimento das premissas mais básicas da Gestão Democrática; como autonomia das unidades escolares para tomar decisões pedagógicas, administrativas e financeiras (Distrito Federal, 2012, Lei nº 4.751/2012); ou mesmo quanto a participação da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico, como previsto no PDE.

O PDL 8/2019 foi primeiro encaminhado à Comissão de Educação, Saúde e Cultura, onde recebeu o parecer 01 do Dep. Delmasso (Republicanos), que foi pela inadmissão do projeto e, consequentemente, a continuidade da gestão compartilhada. Para justificar essa posição, o relator ao analisar o mérito do projeto traz argumentos incompatíveis com a Portaria; a exemplo disso o relator aponta que as unidades de ensino não terão qualquer vínculo ou subordinação perante os órgãos da SSPDF (Distrito Federal, 2019d), mesmo que fique nítido no texto da portaria 1/2019 que a gestão disciplinar-administrativa passaria a ser uma atribuição da Polícia Militar dentro da escola, o que representa um vínculo, assim como a permissão da PM de impor normas coloca a comunidade escolar em uma posição de submissão. Ademais, o relator replica os argumentos conservadores que estão presentes nos decretos, que reforçam a necessidade de disciplinamento e educação cívica e moralizante como solução para violência e ausência familiar. Delmasso aponta então que:

> Os benefícios com o Projeto são de disciplinar os alunos quantos os valores cívicos, morais e sociais, devendo adaptá-los às condições da escola ou responderá por uma sanção adequada ao meio acadêmico. [...] O projeto tem potencial para reduzir problemas com drogas, familiares, insubordinação às autoridades acadêmicas, por meio da instituição de normas de conduta e disciplina. (Distrito Federal, 2019d)

Este parecer é aprovado e o projeto é encaminhado para a CCJ, onde seu mérito e sua admissibilidade são analisados no parecer 02 do Dep. Prof. Reginaldo Veras (PV). O voto do relator, então, é pela admissão do projeto e pela inconstitucionalidade da Portaria Conjunta que criou a gestão militarizada. Isso fica exposto então no trecho:

> Verifica-se que a Portaria Conjunta n° 1/2019 foi publicada sem uma discussão aprofundada com a sociedade ou todos os atores envolvidos, optando-se por reuniões convocadas às pressas, sem a participação efetiva dos docentes e estudantes, que gozavam do período de férias escolares. A Lei da Gestão Democrática é clara no sentido de que as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras devem ter a participação da comunidade escolar. Além disso, não houve nenhuma manifestação prévia do Conselho Distrital de Educação. Dessa forma, houve afronta direta à legislação vigente, e, por isso, esta norma deve ter seus efeitos imediatamente sustados. (Distrito Federal, 2019e)

O parecer da CCJ foi derrubado, mesmo apontando a admissibilidade deste projeto e a falta de legitimidade social ou institucional da EGC. É interessante, todavia, pontuar que dentre os cinco deputados distritais que compunham essa comissão à época, apenas o relator da matéria era de um partido de oposição ao governo vigente. O terceiro parecer, denominado parecer do vencido, foi feito então pelo Dep. Roosevelt Vilela (PL) na CCJ, para se adequar a vontade da maioria da comissão e apontar a inadmissão do PDL 8/2019 e permitir a manutenção da EGC (Distrito Federal, 2019f).

A leitura das portarias, projetos e relatórios que instituem e justificam a gestão escolar militarizada revelam que o modelo é fundamentado em três eixos centrais: o enfrentamento da violência urbana, a necessidade de promover valores morais entre os jovens e a promessa de elevar a qualidade educacional. Esses documentos constroem a narrativa de que tais demandas emergem da própria sociedade e de que a militarização seria uma resposta adequada às fragilidades percebidas na escola pública. Contudo, a maneira como essas premissas são apresentadas revela um enquadramento que tende a associar vulnerabilidades educacionais e sociais a territórios específicos. Isso é reforçado pelo fato de que as escolas inicialmente selecionadas se concentram em áreas periféricas, o que contribui para a reprodução de interpretações estigmatizantes que vinculam juventudes periféricas a risco, indisciplina, violência e ameaça à ordem.

Quando examinados mais de perto, porém, os fundamentos desses eixos mostram-se frágeis. A suposta “demanda social” pela militarização carece de comprovação empírica: não há evidências disponíveis em canais oficiais desses órgãos de que as consultas realizadas tenham sido amplas, transparentes ou que os consultados tiveram acesso às informações necessárias para deliberar sobre o assunto. A deficiência desses processos compromete a legitimidade do argumento de que a gestão militarizada reflete a vontade da comunidade. Da mesma forma, a ideia de que o modelo se justificaria pela necessidade de restaurar “boas morais” apresenta forte carga normativa, amparada em concepções conservadoras punitivistas de que disciplina e autoridade são capazes de solucionar problemas complexos e multifatoriais, como a violência urbana. De modo contrário, a premissa de que a presença de agentes de segurança reduziria a violência escolar ou urbana não se sustenta: dados presentes em pesquisas indicam que não há correlação entre violência urbana e violência escolar no Distrito Federal (Garcia-Silva, Lima Junior, Caruso; 2022), o que enfraquece o argumento central de que a militarização seria um mecanismo eficaz de contenção da violência.

O eixo de melhora da qualidade educacional tampouco encontra respaldo empírico consistente. Apesar da gestão compartilhada permitir que parte do orçamento dos CCMDF sejam provenientes da secretaria de segurança, não existem dados disponíveis de que essa verba foi empenhada para melhora da infraestrutura escolar. Nem mesmo existem estudos longilíneos feitos de modo consistente que sejam capazes de apontar melhor desempenho no IDEB ou em aprovações em IES nas escolas militarizadas em comparação às escolas públicas tradicionais. De modo conciso, esse projeto foi implementado sem estudo prévio ou respaldo de dados concretos, que sustentem que a gestão militarizada das escolas públicas possui efeitos positivos – como melhora nos índices de aprovação ou redução significativa de taxas de violência escolar ou de crimes das regiões desses colégios (Alves, Toschi, 2019; Garcia-Silva, Lima Junior, Caruso; 2022).

A falta de transparência, na verdade, reforça a ideia de submissão e tutela sobre o sistema educacional, visto que as mudanças estruturais são impostas ao invés de serem deliberadas. Desse modo, a comunidade escolar deixa de ter liberdade e independência perante a construção do plano político-pedagógico. A redução da autonomia dos gestores e educadores dentro do universo escolar gera reflexos em toda a prática didática, seja no ensino formal ou simbólico. Esses agentes perdem o espaço de incentivo à construção de senso crítico e de consciência social do sujeito livre e questionador, para promoção de uma educação bancária, domesticadora, desumanizante e perpetuadora do *status quo* (Freire *apud*. Souza, Muraro; 2023). Enquanto isso, o impacto para as juventudes está no descolamento do jovem da posição de estudante para o posto de delinquente, que necessita dessa tutela para que aprenda boas morais familiares e torne-se civil e disciplinado – ou seja, não questione ordens, estruturas hierárquicas ou os fatores históricos e sociais que constituem e impactam sua realidade.

Portanto, sua legitimação derivou de um pânico moral resultado do discurso que associa violência ao comportamento de jovens periféricos, reproduzindo uma lógica conservadora de necessidade de dominação social e de punição. Após a implementação, houve a transferência, para o ambiente escolar, de práticas e de valores próprios das instituições militares, tal qual vigilância, obediência e repressão, que alteraram o papel ideal da escola perante seus estudantes. Assim, o Estado produz um espaço de socialização que naturaliza o autoritarismo e a desigualdade e reforça mecanismos de controle sobre os grupos historicamente marginalizados.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa baseada na análise documental de portarias, decretos e pareceres relacionados à implementação da Gestão Compartilhada nas escolas públicas do Distrito Federal. Iniciamos a investigação pela revisão crítica da literatura sobre neoconservadorismo e violência urbana, o que permitiu compreender o contexto político-ideológico no qual a militarização escolar se insere e as disputas simbólicas que moldam a percepção pública sobre juventudes periféricas e segurança.

Em seguida, o *corpus* documental foi destrinchado com o objetivo de compreendermos o processo de institucionalização dessa política e os discursos que a sustentaram. A análise revelou que a Gestão Compartilhada se estruturou sobre três eixos argumentativos recorrentes: o combate à violência urbana, a promoção de valores morais e cívicos e a promessa de melhoria da qualidade da educação. No entanto, tais justificativas carecem de respaldo empírico e foram empregadas de maneira a reforçar estigmas direcionados às populações periféricas, frequentemente associadas a risco, indisciplina e ameaça à ordem. Os achados demonstram que a militarização das escolas no DF operou não como resposta comprovada a problemas educacionais ou de segurança, mas como instrumento de controle social alinhado ao ideário neoconservador.

Ademais, observamos que a implementação da política ocorreu de forma acelerada e pouco transparente, sem participação adequada da comunidade escolar e em desacordo com princípios da Gestão Democrática previstos em lei. A ausência de estudos técnicos, indicadores públicos e processos deliberativos robustos, somada à repetição de narrativas moralizantes e punitivistas, evidencia que a política se sustentou mais em construções simbólicas do que em diagnósticos consistentes. Esses resultados apontam para a necessidade de refletir criticamente sobre os limites e implicações desse modelo de gestão, especialmente no que tange à reprodução de desigualdades e ao impacto sobre os direitos e trajetórias das juventudes periféricas.

Como toda pesquisa, esta investigação possui limitações que devem ser reconhecidas. A primeira diz respeito ao acesso incompleto a determinados materiais institucionais, especialmente às atas e registros das discussões legislativas que antecederam a decisão da CLDF, cuja indisponibilidade impediu uma reconstrução mais detalhada dos debates políticos que atravessaram o processo. Além disso, o estudo concentra-se na análise documental e discursiva, não abrangendo perspectivas empíricas de campo, como entrevistas com

estudantes, professores ou gestores, que poderiam aprofundar a compreensão sobre os efeitos concretos da militarização no cotidiano escolar. Outro limite relevante refere-se à ausência de dados transparentes por parte do governo — como o índice de vulnerabilidade escolar, nunca divulgado — o que restringe a possibilidade de avaliar de forma objetiva os critérios que orientaram a seleção das escolas.

Ainda assim, as lacunas encontradas abrem caminhos significativos para pesquisas futuras. Estudos qualitativos de campo poderiam investigar as percepções de estudantes e comunidades escolares sobre a presença de agentes de segurança, produzindo evidências sobre impactos subjetivos, pedagógicos e psicossociais da militarização. Investigações quantitativas também seriam pertinentes, especialmente no que concerne à análise longitudinal de indicadores educacionais antes e depois da implementação da Gestão Compartilhada, permitindo avaliar empiricamente as alegações de melhoria de desempenho ou redução de violência.

Em suma, esta pesquisa demonstra que a militarização escolar no Distrito Federal se insere em um contexto político maior, marcado pela ascensão do neoconservadorismo e pela crescente associação entre segurança pública, controle social e políticas educacionais. Ao iluminar as fragilidades discursivas e institucionais que sustentam essa política, espera-se contribuir para um debate mais crítico sobre os rumos da educação pública e sobre os efeitos que práticas autoritárias podem produzir na formação cidadã de crianças e jovens, especialmente daqueles que já enfrentam estruturas de sociais construídas sobre desigualdades históricas e múltiplas formas de violência e vulnerabilização.

Referências Bibliográficas

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBPAE*, v. 35, n. 3, p. 633–647, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283 . Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 set. 2019. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm

BRASIL. Ministério da Educação. MEC apresenta os resultados do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 15 dez. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares. Acesso em: 19 out. 2025

BRASIL. Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2023. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. *Gênero, Neoconservadorismo e Democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. *Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53469 . Acesso em: 16 out. 2025.

CALDAS, Lara. Por que ainda falar em violência urbana? *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, jan.–dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2025.1.47007. Acesso em: 16 out. 2025.

CALDAS, Lara. Securitização urbana e democracia em crise. In: 14º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, 14., 2024, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2024. ISBN 978-65-982138-3-1. Disponível em: https://www.abcp2024.sinteseeventos.com.br/anais/trabalhos/lista. Acesso em: 16 out. 2025.

CUNHA, Christina Vital. A cidade para os civilizados: significados da ordem pública em contextos de violência urbana. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio

de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 211–232, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563865696002. Acesso em: 19 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada. Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, 1 fev. 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/a140ead2-fee1-3ba6-9afb-749b2950b820/DODF%20023%20001-02-2019%20INTEGRA.pdf

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 9, de 12 de setembro de 2019. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada. Secretarias de Estado de Educação e de Segurança Pública. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 30 out. 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=e238fbd3-4bd6-3cf6-9c62-636b6c44337b

DISTRITO FEDERAL. Projeto de Decreto Legislativo nº 8, de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.cl.df.gov.br/web/guest/proposicao/-/documentos/PDL_8_2019

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Comissão de Educação, Saúde e Cultura. Parecer nº 1/2019 ao Projeto de Decreto Legislativo nº 8/2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.cl.df.gov.br/web/guest/proposicao/-/documentos/PDL_8_2019?tipoDocumento=parecer

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Comissão de Constituição e Justiça. Parecer nº 2/2019 ao Projeto de Decreto Legislativo nº 8/2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.cl.df.gov.br/web/guest/proposicao/-/documentos/PDL_8_2019?tipoDocumento=parecer

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa. Comissão de Constituição e Justiça. Parecer nº 3/2019 ao Projeto de Decreto Legislativo nº 8/2019. Brasília, 2019. Disponível em:

https://www.cl.df.gov.br/web/guest/proposicao/-/documentos/PDL_8_2019?tipoDocumento=parecer

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada. Secretaria de Estado de Educação; Secretaria de Estado de Segurança Pública. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/Portaria_Conjunta_22_28_10_2020.html

FERREIRA, Vítor Sérgio; RAIMUNDO, Alexandra. Conversas entre jovens: o uso *youth-friendly* de grupos focais. In: **FERREIRA, Vítor Sérgio** (org.). *Pesquisar jovens: caminhos e desafios metodológicos*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 2017. p. 57-90. ISBN 978-972-671-453-8.

GARCIA-SILVA, Sullyvan; LIMA JUNIOR, Paulo; CARUSO, Haydée. A violência urbana e escolar nas periferias de Brasília. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, 2022. DOI: 10.1590/ES.248105. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.248105. Acesso em: 19 out. 2025.

Gestão Compartilhada. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 1 set. 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/ . Acesso em: 02 dez. 2025.

IPEA [INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA]. Atlas da Violência. Brasília, DF: IPEA, 2020. 96 f. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020. Acesso em: 16 out. 2025

LACERDA, Marina Basso. *Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados*. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br/handle/1/12476 . Acesso em: 15 out. 2025.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e 190901, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091. Acesso em: 16 out. 2025.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. In: **Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil.** *RBPAE*, v. 35, n. 3, p. 594–611, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96052 . Acesso em: 19 out. 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

PAVONI, Andrea; TULUMELLO, Simone. What is urban violence? *Progress in Human Geography*, v. 44, n. 1, p. 49–76, 2020. DOI: 10.1177/0309132518810432. Disponível em: https://journals.sagepub.com/home/phg. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, Edileuza Fernandes; SILVA, Maria Abádia. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. *REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.6392 . Acesso em: 16 out. 2025

SOUZA, Rafaella; MURARO, Darcísio. A educação democrática nas perspectivas de Freire e Teixeira no enfrentamento do autoritarismo conservador do capital. *Educação & Análise,* Londrina, v. 8, n. 1, p. 195-212, jan./jul. 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p195.