



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

PAULO CÉSAR MARTINS STUMPF

**ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO DF:
ESTÁ NA HORA DE CHAMAR A POLÍCIA?**

BRASÍLIA,
2026

PAULO CÉSAR MARTINS STUMPF

**ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO DF:
ESTÁ NA HORA DE CHAMAR A POLÍCIA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia, do Departamento de Sociologia, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dra. Haydée Glória Caruso

Brasília,
maio de 2026

PAULO CÉSAR MARTINS STUMPF

**ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO DF:
ESTÁ NA HORA DE CHAMAR A POLÍCIA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Sociologia, do Departamento de Sociologia, da
Universidade de Brasília, como requisito para a
obtenção do título de Doutor.

Data da aprovação: 08 de maio de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Haydée Glória Caruso
Universidade de Brasília (UNB)
(Presidente – orientadora)

Prof. Dr. Arthur Trindade Maranhão Costa
Universidade de Brasília (UNB)
Examinador

Prof.^a Dra. Nalayne Mendonça Pinto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Examinador

Prof. Dr. Pedro Heitor Barros Geraldo
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Examinador

Prof. Dr. Paulo Roberto Menezes Lima Junior (UnB)
Universidade de Brasília (UNB)
Examinador

Para minhas filhas Maria Flor Carvalho Stumpf e Olívia Tapia Stumpf, que possam ser otimistas
quanto ao futuro que as aguardam em uma nação tão violenta.

AGRADECIMENTOS

Em memória do meu orientador de mestrado, professor Michel Misse, cuja generosidade intelectual e orientação tornaram possível minha trajetória até o doutorado.

Agradeço a todas e todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a consolidação desta tese. De modo especial, aos membros do Laboratório de Estudos sobre Territorialidades, Conflitos e Juventudes (Juves), cujas trocas, leituras e reflexões coletivas foram fundamentais para o amadurecimento da escrita. Destaco, com carinho, Herbert Bachett e Milena de Souza, a quem recorria sempre que precisava de apoio, escuta e opiniões qualificadas. Agradeço a imensa colaboração dos bolsistas de iniciação científica, Guilherme Quevedo, Júlia Silva e Cindy Lauren, pessoas extraordinárias que toparam o desafio da ida ao campo para a construção de dados.

Agradeço profundamente à minha orientadora, professora Haydée Caruso, que, com sensibilidade, rigor e generosidade, soube transformar a produção de um trabalho tão complexo em um processo leve e prazeroso. Seu cuidado, atenção, carinho e respeito foram essenciais ao longo de toda esta trajetória.

Agradeço à professora Taynara, pela mediação e pelo apoio no contato com as escolas selecionadas para a realização do trabalho de campo. Estendo meu agradecimento às equipes escolares e a todas as pessoas que colaboraram de maneira decisiva para a realização desta pesquisa, ainda que, por razões éticas e de anonimato, não possam ser aqui nomeadas.

Agradeço a minha família, meu tio Carlinhos e meu avô Carlos Stumpf que tanto ouviram sobre minha pesquisa, minha mãe que tanto acreditou em mim nessa caminhada acadêmica e meu pai que muito se esforçou para entender o que é que um sociólogo faz.

Agradeço a espiritualidade, por meio da qual entidades como Exu Tranca Rua, Exu Caveira, Exu das Sete Encruzilhadas, Rosa Caveira, Malandro Zé Pilintra da Porteira, Vovó Cambinda da Montanha e Pai Joaquim de Aruanda tanto me orientaram e me ajudaram para que, na força de Ogum, eu pudesse conseguir os instrumentos necessários para cumprir minhas demandas. Salve também a força de Oxalufã, Epa Babá meu pai.

Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas “indagações”: ela pede, portanto, que seja “ultrapassada” e envelheça. Quem pretenda servir à ciência deve resignar-se a tal destino. É indubitável que trabalhos científicos podem conservar importância duradoura, a título de “fruição”, em virtude de qualidade estética ou como instrumento pedagógico de iniciação à pesquisa. Repito, entretanto, que na esfera da ciência, não só nosso destino, mas também nosso objetivo é o de nos vermos, um dia, ultrapassados. Não nos é possível concluir um trabalho sem esperar, ao mesmo tempo, que outros avancem ainda mais. E, em princípio, esse progresso se prolongará ao infinito.

(Max Weber)

RESUMO

As escolas são espaços de socialização nos quais os conflitos fazem parte da vida cotidiana. Partindo da perspectiva sociológica de Georg Simmel (1983), esta tese compreende o conflito como elemento constitutivo das relações sociais, que não deve ser eliminado, mas administrado para evitar sua transformação em violência. A pesquisa dialoga com estudos sobre conflitos e violência escolar e diferencia esses fenômenos, entendendo a violência como resultado de interações sociais, institucionais e culturais. Investigo se a principal justificativa para a implantação do modelo cívico-militar, que envolve o combate à violência escolar e o acolhimento de comunidades em situação de vulnerabilidade, se confirma na prática. Com uma abordagem qualitativa, quantitativa e comparativa, analiso duas escolas públicas localizadas na periferia norte do Distrito Federal: uma com gestão cívico-militar, implantada em 2019, e outra com gestão exclusivamente pedagógica (gestão civil), situadas bem próximas uma da outra. Os resultados indicam que, embora ambas as escolas enfrentem conflitos semelhantes, os modos de gestão produzem respostas distintas. A escola de gestão civil prioriza a mediação interna e a responsabilização dos envolvidos, enquanto a escola cívico-militar tende a adotar estratégias de controle, exclusão e encaminhamento dos conflitos para instâncias externas. A militarização não elimina os conflitos escolares, mas redefine suas formas de administração, com impactos relevantes sobre as relações sociais e o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conflito escolar. Violência escolar. Escolas cívico-militares. Militarização das escolas. Administração de conflitos.

ABSTRACT

Schools are spaces of socialization in which conflicts are part of everyday life. Drawing on Georg Simmel's sociological perspective, this thesis understands conflict as a constitutive element of social relations, which should not be eliminated but managed in order to prevent its transformation into violence. The study engages with research on conflict and school violence and distinguishes between these phenomena, understanding violence as the result of social, institutional, and cultural interactions. I investigate whether the main justification for the implementation of the civic-military model, which involves combating school violence and supporting communities in situations of vulnerability, is confirmed in practice. Using a qualitative, quantitative, and comparative approach, I analyze two public schools located in the northern periphery of the Federal District: one operating under a civic-military management model, implemented in 2019, and another with exclusively pedagogical (civil) management, situated in close proximity to each other. The results indicate that, although both schools face similar conflicts, their management models produce distinct responses. The school with pedagogical management prioritizes internal mediation and the accountability of those involved, whereas the civic-military school tends to adopt strategies of control, exclusion, and the referral of conflicts to external institutions. Militarization does not eliminate school conflicts but rather redefines their forms of management, with significant impacts on social relations and everyday school life.

Keywords: School conflict. School violence. Civic-military schools. Militarization of schools. Conflict management.

RÉSUMÉ

Les écoles sont des espaces de socialisation dans lesquels les conflits font partie de la vie quotidienne. En partant de la perspective sociologique de Georg Simmel, cette thèse considère le conflit comme un élément constitutif des relations sociales, qui ne doit pas être éliminé, mais géré afin d'éviter sa transformation en violence. La recherche dialogue avec des études portant sur les conflits et la violence scolaire et distingue ces phénomènes, en comprenant la violence comme le résultat d'interactions sociales, institutionnelles et culturelles. Cette recherche examine si la principale justification avancée pour l'implantation du modèle civico-militaire — à savoir la lutte contre la violence scolaire et l'accueil de communautés en situation de vulnérabilité — se confirme dans la pratique. Adoptant une approche à la fois qualitative, quantitative et comparative, elle porte sur deux écoles publiques situées dans la périphérie nord du District fédéral : l'une à gestion civico-militaire, mise en place en 2019, et l'autre à gestion exclusivement pédagogique (gestion civile), toutes deux géographiquement proches l'une de l'autre. Les résultats indiquent que, bien que les deux écoles soient confrontées à des conflits similaires, les modes de gestion produisent des réponses distinctes. L'école à gestion civile privilégie la médiation interne et la responsabilisation des parties impliquées, tandis que l'école civico-militaire tend à adopter des stratégies de contrôle, d'exclusion et de renvoi des conflits vers des instances externes. La militarisation n'élimine pas les conflits scolaires, mais redéfinit leurs modalités de gestion, avec des répercussions significatives sur les relations sociales et la vie quotidienne au sein de l'établissement scolaire.

Mots-clés: Conflit scolaire. Violence scolaire. Écoles civico-militaires. Militarisation des écoles. Gestion des conflits.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Pesquisadora principal, mediadora e alunos da escola cívico-militar ao fim do grupo focal	37
Imagem 2 – Mensagem de despedida do cargo de Secretário de Educação.....	57
Imagem 3 – Cronologia da atuação dos secretários de educação do DF em relação a implantação das escolas cívico-militares	59
Imagem 5 – Localização das escolas cívico-militares no DF	61
Imagem 6 – Violência escolar por região do DF	62
Imagem 7 – Logo representando a gestão compartilhada entre civis e militares na rede pública de ensino e brasão do DF no uniforme de escolas cívico-militares	64
Imagem 8 – Nuvem de palavras com base nas palavras-chave dos trabalhos levantados.....	75
Imagem 9 – A ponte que liga Societália e Encantéria	86
Imagem 10 – Residências e ruas de Societália e Encantéria	87
Imagem 11 – O pátio e a entrada da escola de gestão civil	96
Imagem 12 – O pátio e a quadra da escola cívico-militar	97
Imagem 13 – A escola cívico-militar vista de cima	98
Imagem 14 – Mapa com a distância entre as duas escolas	99
Imagem 15 – Mural expondo alunos destaques por série e turma na escola cívico-militar	109
Imagem 16 – Alunos em formação durante a hora cívica	120
Imagem 17 – Cartaz feito por alunos da escola cívico-militar em uma campanha contra o machismo	128
Imagem 18 – Cartaz que estabelece os padrões de cortes de cabelo em uma escola cívico-militar de Brasília-DF	138
Imagem 19 – Uniformes das escolas cívico-militares do DF	146
Imagem 20 – Alunos sentados assistindo orientações durante a hora cívica	153
Imagem 21 – Policiais observam alunos no momento da ordem unida/hora cívica.....	154
Imagem 22 – Infográfico com os principais pontos da tese	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual a série dos alunos que responderam ao questionário.....	40
Gráfico 2 – Número de escolas cívico-militares por regiões do país	53
Gráfico 3 – Número de escolas em que foram implantados os modelos de gestão cívico militar ao longo do ano no DF	60
Gráfico 4 – Distribuição de teses, dissertações e artigos por ano (2019-2023).....	72
Gráfico 5 – Instituições com maior produção (Top 6)	74
Gráfico 6 – Distribuição por área do conhecimento.....	74
Gráfico 7 – Índice de vulnerabilidade social de Societália e Encantéria de 2018 a 2021	84
Gráfico 8 – Índice de vulnerabilidade social de Societália e Encantéria de 2018 a 2021	85
Gráfico 9 – Onde oram os estudantes destas escolas?.....	100
Gráfico 10 – Qual meio de transporte os alunos utilizam para chegar na escola?	101
Gráfico 11 – Quanto tempo o aluno demora se deslocando para escola	102
Gráfico 12 – Raça ou cor segundo autodeclaração do estudante	127
Gráfico 13 – Percepção da violência segundo alunos negros.....	129
Gráfico 14 – Distribuição por sexo dos alunos que participaram da pesquisa	131
Gráfico 15 – Meninas que já presenciaram casos de violência na escola onde estudam atualmente	132
Gráfico 16 – Casos de violência pelos quais alunos já tenham se deparado na escola que estudam atualmente	133
Gráfico 17 – Segundo os familiares, os alunos já acompanharam situações de violência na escola?	134
Gráfico 18 – Motivos de escolha da escola pelos responsáveis, segundo alunos	149
Gráfico 19 – Aspectos mais valorizados pelos alunos na escola.....	157
Gráfico 20 – O que os alunos não gostam em suas escolas.....	159
Gráfico 21 – Quais destas situações o aluno já presenciou ou se envolveu na escola ou no	171
Gráfico 22 – Como as gestões lidam com casos de conflitos e violências na escola, segundo os alunos	173
Gráfico 23 – Em quem os alunos confiam quando há necessidade de gerir conflitos ou violências	191

Gráfico 24 – Qual relação de parentesco dos familiares dos alunos que responderam à pesquisa	209
Gráfico 25 – Quem é o provedor do lar das famílias entrevistadas.....	210
Gráfico 26 – Motivos que levaram os familiares a matricular o(s) aluno(s) em determinada escola	214
Gráfico 27 – Quais pontos os responsáveis admiram e mais gostam em cada escola.....	215
Gráfico 28 – Onde os alunos destas escolas já estudaram.....	217
Gráfico 29 – Segundo os familiares, quais foram as ações da escola quando o aluno esteve envolvido em um caso de violência na escola atual.....	232
Gráfico 30 – A quem os alunos recorrem quando precisam de ajuda na escola	237

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O que observar nas escolas	32
Quadro 2 – Lista de escolas de gestão compartilhada (cívico-militares) do DF	60
Quadro 3 – Tipo de atitude por gestão	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra dos entrevistados	42
Tabela 2 – Ranking de Fatos observados	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 METODOLOGIA DE PESQUISA	25
1.1 COMO OS ATORES INTERPRETAM E NEGOCIAM SIGNIFICADOS NA ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM CONTRASTE COM UMA GESTÃO CIVIL NA LENTE INTERACIONISTA?	27
1.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	30
1.2.1 Observação.....	31
1.2.2 Locais a serem observados	33
1.2.3 Survey	34
1.2.4 Entrevistas semiestruturadas	35
1.3 AMOSTRA	38
1.4 O TEMPO DA PESQUISA DE CAMPO.....	42
2 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E EMBATES	45
2.1 GESTÃO CIVIL, CÍVICO-MILITAR E COLÉGIOS MILITARES.....	45
2.2 QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS.....	48
2.3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL.....	49
2.4 O processo de militarização de escolas no Distrito Federal	54
2.5 ENTRE A LEGALIDADE E A CONTROVÉRSIA: A DISPUTA NORMATIVA SOBRE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES	64
3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS: UM ESTADO DA ARTE (2019-2023)	69
3.1 O PERÍODO ANTERIOR A 2019: CONTEXTO E BASES.....	69
3.2 O LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO ATUAL (2019-2023).....	71
3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GESTÃO CÍVICO-MILITAR: TEMAS, TENDÊNCIAS E LACUNAS (2019-2023)	71
3.4 ABORDAGENS SOBRE VIOLÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS	78
3.5 DO DEBATE À OBSERVAÇÃO: ANÁLISES E LACUNAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO ESCOLAR	80

4 O CAMPO EM MOVIMENTO: ENTRE RUAS, MUROS E ESCOLAS.....	82
4.1 ANTES DO CONFLITO: CONTEXTOS, MÉTODOS E A CHEGADA ÀS ESCOLAS .	83
4.1.1 Nomear para revelar: estratégias de anonimização.....	83
4.1.2 Territórios que me atravessam: entre o pesquisador e o menino que fui	88
4.1.3 Duas escolas, dois mundos: o contraste como ferramenta de revelação sociológica	90
4.1.4 Chegada ao campo de pesquisa.....	92
4.1.5 As escolas, suas infraestruturas e o público atendido	95
5 CADERNOS E ALGEMAS SIMBÓLICAS: A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONFLITO E DA VIOLÊNCIA NAS DUAS ESCOLAS.....	104
5.1 HISTÓRIAS QUE A ESCOLA CONSTRÓI: CONFLITOS, CORPOS E RESISTÊNCIAS	106
5.1.1 Corpos, normas e conflitos: a experiência da violência escolar	109
5.1.2 Percepções do conflito e da violência.....	115
5.2 REGULAÇÃO E RESISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA NO COTIDIANO ESCOLAR	121
5.2.1 O peso dos registros: fatos observados e a administração da disciplina	122
5.2.2 Da moral da farda ao giz: punições e controle nas rotinas escolares	136
5.2.3 Construção social da disciplina: vale o que está escrito	143
5.2.4 A escola como espaço de controle social e disputa de sentidos.....	150
6 VOZES QUE MANDAM, CORPOS QUE OUVEM: A PUNIÇÃO E DISCIPLINA NAS ESCOLAS	156
6.1 ENTRE O CONTROLE E A ESCUTA: AS GESTÕES DIANTE DA VIOLÊNCIA E DO COTIDIANO ESCOLAR	161
6.1.1 Duas gestões que se relacionam: manda quem pode, obedece quem tem juízo... ..	163
6.1.2 Influência da gestão no tratamento de conflitos e percepção da punição	169
6.2 ENTRE CONFLITO E CUIDADO: A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DE GESTÃO MILITAR E PEDAGÓGICA.....	177
6.2.1 A prática docente e o papel do professor	177
6.2.2 Entre ordens e resistências: o lugar do professor frente à gestão das escolas	181
6.2.3 Gestão: democrática ou “pede para sair”?	185

6.2.4 Governar corpos, moldar ideias: a gestão do visível e do ensinável.....	188
6.2.5 Entre a experiência e a crítica: professores diante da escola cívico-militar	192
6.3 O SER POLICIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: IDENTIDADES E PRÁTICAS	
DISCIPLINARES	195
6.3.1 Quem prevaricar, vai ter que pagar	206
6.3.2 Os efeitos simbólicos da presença policial no cotidiano escolar	207
6.4 Entre a casa e o pátio: o olhar das famílias sobre a escola	209
6.4.1 O olhar das famílias sobre os conflitos escolares: aproximações e diferenças entre os modelos de gestão.....	211
6.5 O MITO DA ORDEM: CONTROLE, EXCLUSÃO E OS LIMITES DA SEGURANÇA	
ESCOLAR	218
7 ADMINISTRANDO CONFLITOS NA ENCRUZILHADA ENTRE A ORDEM E O	
DIÁLOGO.....	223
7.1 CONFLITOS E CONVIVÊNCIA: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A VIDA	
ESCOLAR	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES.....	261
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS FAMILIARES	265
APÊNDICE C – ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE PARA OS PROFESSORES,	
COORDENADORES E DIREÇÃO (EQUIPE PEDAGÓGICA).....	268
APÊNDICE D – ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE AOS MILITARES	272
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	274

INTRODUÇÃO

As escolas são espaços de socialização que refletem valores, hábitos, disputas e desigualdades presentes na sociedade. Como microcosmos sociais, nelas coexistem sujeitos, interesses e visões de mundo distintas, tornando os conflitos parte constitutiva da vida escolar. Nessa direção, Georg Simmel (1983) compreende o conflito não como uma ruptura da vida social, mas como uma forma de interação capaz de produzir reorganizações, redefinir vínculos e construir formas possíveis de convivência. Assim, o conflito não representa, necessariamente, ameaça à ordem coletiva, mas expressão das tensões inerentes às relações sociais. No espaço escolar, sua presença não indica falência institucional, mas evidencia a pluralidade de experiências, valores e posições existentes no cotidiano. O desafio, portanto, não é eliminar os conflitos, mas administrá-los de modo que não se convertam em violência.

Ana Paula Miranda (2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que os conflitos são inerentes às sociedades, por serem sistemas abertos e interativos. Diante disso, importa compreender como a escola lida com esses embates, quem participa de sua mediação e quais práticas punitivas são usadas pelos sujeitos envolvidos. Reconhecer o conflito como parte da dinâmica escolar é essencial para sua gestão. Nalayne Pinto (2015), por sua vez, sinaliza que a sociologia oferece ferramentas conceituais para compreender esse fenômeno, que, longe de ser apenas disfuncional, pode promover socialização, criação de normas de convivência e fortalecimento dos vínculos sociais.

A violência escolar, por sua vez, deve ser compreendida como produto de interações sociais e culturais. Waiselfisz e Maciel (2003) propõem três níveis analíticos para seu estudo: Estrutural, ligado às desigualdades sociais mais amplas; institucional, relacionado às práticas escolares que reproduzem ou silenciam a violência; e individual, focado nas características pessoais dos envolvidos. Bernard Charlot (2002) distingue três formas de violência escolar: Física, como agressões e vandalismo; Incivilidade, como humilhações e desrespeito; e simbólica, expressa no desinteresse, na negação de sentido à escolarização e nas relações de poder assimétricas. Além disso, a violência na escola pode assumir quatro formas: na escola (entre membros da comunidade); da escola (quando a instituição adota práticas autoritárias); contra a escola (danos físicos ou simbólicos à instituição); simbólica (regras implícitas e exclusões estruturais).

A pesquisa também dialoga com o debate clássico entre ação e ordem social ao investigar como indivíduos interpretam, reproduzem e negociam estruturas institucionais no cotidiano

escolar. A análise busca compreender, simultaneamente, os condicionamentos estruturais produzidos pelos modelos de gestão escolar e as formas pelas quais estudantes, professores e militares atribuem sentido às suas práticas e interações. O cotidiano escolar é analisado sob a premissa de que a realidade educacional é forjada na tensão constante entre o problema da ação e o problema da ordem. Não me limito a observar como os membros da comunidade escolar interpretam subjetivamente suas vivências e guiam suas ações por significados construídos socialmente, mas investiguei de que maneira os modelos disciplinares institucionais concebem e sustentam a ordem escolar.

Ao articular a perspectiva do interacionismo simbólico com as contribuições de Pierre Bourdieu (1989), esta tese também se fundamenta no conceito de "dualidade da estrutura", proposto por Anthony Giddens (2009[PS2.1]). Dessa forma, estudantes, professores e gestores não apenas reproduzem regras socialmente estabelecidas, mas também constroem sentidos próprios para elas nas interações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Esta tese, intitulada “Administração de conflitos e militarização das escolas do DF: Esta na hora de chamar a polícia?”, tem como objetivo central investigar a premissa que seu próprio nome sugere: verificar se a justificativa frequentemente apresentada para a implantação do modelo cívico-militar, a necessidade de combater a violência escolar, está, de fato, se concretizando na prática.

A pesquisa também dialoga com o debate clássico entre ação e ordem social, discutido por Jeffrey Alexander (1987) ao investigar como indivíduos interpretam, reproduzem e negociam estruturas institucionais no cotidiano escolar. A análise busca compreender, simultaneamente, os condicionamentos estruturais produzidos pelo modelo cívico-militar e as formas pelas quais estudantes, professores e militares atribuem sentido às suas práticas e interações.

Para realizar esta avaliação, a pesquisa adota uma abordagem comparativa, focando no contexto de duas escolas localizadas na região periférica norte do Distrito Federal. A primeira unidade de análise adotou o modelo cívico-militar a partir de 2019. A segunda, que denominaremos de “escola com gestão civil”¹, localiza-se a apenas 1,6 km de distância, servindo como um

¹ Para fins de análise comparativa, utiliza-se o termo Gestão Civil para designar a unidade escolar cujo corpo diretivo, administrativo e disciplinar é composto exclusivamente por profissionais da educação. Inicialmente pretendia chamar de gestão cívico-militar e gestão pedagógica para distinguir as escolas, mas optei por evitar estes termos visto que tal dicotomia é epistemologicamente imprecisa. Reconheço que o modelo cívico-militar não carece de pedagogia, mas sim opera sob uma lógica pedagógica distinta, orientada pelo *ethos* militar e pela segmentação entre as dimensões instrucional e disciplinar. Essa diferenciação reflete a natureza institucional dos

contraponto fundamental. Esta proximidade geográfica permite isolar, em certa medida, as variáveis socioeconômicas, concentrando a análise no impacto dos distintos modelos de gestão.

Mas para esta discussão, é fundamental conceituar os tipos de gestões existentes nas escolas de educação básica brasileira para esclarecer aos leitores sobre qual tipo de instituição estou me referindo. No caso, coexistem três modelos escolares com gestões distintas: a gestão exclusivamente pedagógica, a gestão compartilhada com policiais ou bombeiros (cívico-militar) e os colégios militares.

As escolas de gestão civil são vinculadas à rede pública e geridas por profissionais da educação (direção, coordenação, professores), em conjunto com a comunidade escolar. Há autonomia pedagógica e gestão democrática, com escolha da equipe diretiva pela própria comunidade.

As escolas cívico-militares, que são implantadas com a justificativa de combaterem a violência tanto na escola quanto em seus arredores, são implantadas principalmente em áreas de vulnerabilidade social e com baixos indicadores educacionais e resultam de parceria entre as secretarias de Educação e de Segurança Pública. Nelas, militares² da ativa ou reserva (polícia ou bombeiros) assumem a gestão disciplinar, enquanto a gestão civil permanece com os educadores. Apesar de mantidas como escolas públicas, esse modelo introduz uma lógica militarizada nas rotinas escolares, alterando o ambiente institucional e o currículo, com ênfase em valores como civismo e ordem.

Os colégios militares, por sua vez, são instituições federais geridas exclusivamente por militares, subordinadas ao Ministério da Defesa. Atendem prioritariamente filhos de militares e, secundariamente, civis aprovados em concurso seletivo. Possuem estrutura e financiamento próprios, com altos investimentos, rígida disciplina, hierarquia interna e foco na formação para carreiras militares. São marcados por um currículo que combina conteúdos formais com formação cívico-patriótica.

A confusão entre colégios militares e escolas cívico-militares é comum, mas infundada: enquanto os primeiros possuem estrutura própria, seletividade e autonomia administrativa, os

agentes e nas fontes de autoridade que estruturam o cotidiano escolar, e não na presença ou ausência de uma proposta pedagógica.

² Neste trabalho, opta-se pelo uso do termo “militares” como categoria geral para designar os diferentes agentes envolvidos nas experiências analisadas. Tal denominação abrange bombeiros militares, policiais militares e, eventualmente, integrantes das Forças Armadas que, em determinados contextos, atuaram em projetos de gestão compartilhada no ambiente escolar.

segundos utilizam estruturas da rede pública e não exigem processo seletivo para ingresso dos alunos.

A distinção operacional entre as duas escolas é nítida. Na escola cívico-militar observada, há uma divisão de funções: policiais militares são responsáveis pela gestão da disciplina e da ordem, enquanto os educadores se dedicam exclusivamente às questões pedagógicas. Em contraste, na escola de gestão civil, não há a presença de agentes de segurança no cotidiano escolar; são os próprios educadores que integram e gerem tanto as demandas de disciplina e convivência quanto às questões estritamente ligadas ao ensino e à aprendizagem.

Esta pesquisa se apresentou como necessária para mim no ano de 2019 enquanto eu realizava o campo para minha dissertação de mestrado que buscava observar como escolas localizadas em regiões com altos índices de crimes contra a vida administravam seus conflitos e violências. Ao entrevistar gestores e professores dessas escolas, muito se falava de um fenômeno que se iniciava naquele ano e nunca havia ocorrido no DF, a implantação de modelos de gestão cívico-militares em escolas da rede pública da cidade, como um fenômeno novo que intrigava se haveria ou não efetividade na administração de conflitos nas escolas. Como a militarização das escolas não era o foco principal da minha pesquisa e não estava ocorrendo nas escolas que eu estava observando, a melhor opção foi a de focar neste assunto para o meu doutorado, que resultou neste trabalho.

Esta narrativa de origem não é apenas um relato pessoal, mas a demonstração empírica de como a pergunta de pesquisa emergiu do campo, e não apenas de uma revisão de literatura. A intenção central da tese é a de investigar a eficácia do modelo cívico-militar na administração de conflitos e não foi uma escolha arbitrária, mas uma resposta a um debate real e urgente nas escolas do Distrito Federal. Durante minha pesquisa de campo para minha dissertação, gestores e professores, os principais atores nesse cenário, sinalizaram espontaneamente a implantação do modelo cívico-militar como o fenômeno mais significativo e transformador daquele momento. Eles mesmos colocaram a questão que esta tese agora se propõe a responder: “haveria ou não efetividade para a administração de conflitos?”. Portanto, a decisão de focar neste tema no doutorado foi a consequência lógica de ter identificado, na prática, uma lacuna crucial de conhecimento e um debate social que demandava uma investigação sistemática. A pesquisa se relaciona com essa intenção inicial: é a resposta acadêmica, metódica e comparativa à pergunta real que o campo

educacional apresentou garantindo que o trabalho não esteja dissociado da realidade que aqui analiso, sendo seu reflexo e aprofundamento.

Neste trabalho, a coerência reside no encadeamento lógico entre o questionamento inicial, a metodologia escolhida e a análise dos dados. O estudo se propõe a contrastar operacionalmente os dois ambientes: na escola cívico-militar, onde há uma nítida divisão de funções entre policiais militares, responsáveis pela disciplina, e educadores, focados na pedagogia; e na escola de gestão civil, onde os educadores integram a gestão da convivência e o processo de ensino-aprendizagem. Esta estrutura metodológica é alimentada por dados empíricos, como os relativos ao perfil de ingresso dos alunos, que já indicam uma diferença fundamental, a escola cívico-militar atrai famílias em busca de uma alternativa para questões de conflito e disciplina, enquanto a outra recebe majoritariamente alunos pelo fluxo regular do sistema.

A contribuição deste trabalho está na geração de evidências para um debate frequentemente polarizado por ideologias. Ao oferecer uma análise comparativa sistematizada, a pesquisa supera a simples pergunta sobre a eficácia do modelo e avança para investigar como cada ambiente escolar administra os conflitos. Busco oferecer uma base analítica fundamentada e mais abrangente capaz de informar políticas públicas e enriquecer o discurso acadêmico sobre a convivência escolar, a gestão da disciplina e os reais impactos da militarização no cotidiano das escolas públicas.

Como docente de Sociologia na rede pública de ensino do Distrito Federal, acumulei ao longo de doze anos em sala de aula uma experiência direta com um padrão preocupante: conflitos escolares inicialmente administráveis frequentemente escalonavam para episódios de violência devido à gestão inadequada. Testemunhei repetidamente não apenas a carência de instrumentos eficazes de mediação, mas também uma certa resistência por parte da comunidade escolar em enfrentar a trivialização progressiva desses incidentes. Esta percepção prática foi o motor inicial que impulsionou essa pesquisa.

A questão da militarização das escolas se apresenta como extremamente relevante, situando-se no centro de um dos debates mais complexos da educação brasileira contemporânea: a expansão do modelo cívico-militar como resposta aos desafios da convivência escolar. Num contexto em que esta proposta ganha espaço crescente nas políticas educacionais, este trabalho assume o papel crucial de produzir evidências que possam informar gestores públicos, educadores e a sociedade civil, indo além de posicionamentos ideológicos e oferecendo uma análise empírica fundamentada sobre os reais impactos deste tipo de administração nos conflitos escolares.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa preenche uma lacuna significativa na literatura especializada ao adotar uma abordagem comparativa sistemática entre dois modelos de gestão escolar em condições controladas, já que a maioria dos trabalhos por mim levantados demonstram uma preocupação predominantemente com os impactos pedagógicos das escolas que adotam este modelo (e com pouquíssimas pesquisas de campo), onde o que me orientou nesta pesquisa é o impacto deste modelo para as relações sociais dos indivíduos que são diretamente afetados por este tipo de gestão escolar. A opção metodológica por analisar duas escolas geograficamente próximas, onde há uma com gestão cívico-militar e outra com gestão civil tradicional, permite isolar os efeitos específicos de cada modelo sobre a dinâmica de conflitos, constituindo uma contribuição original ao campo de estudos sobre convivência escolar. Ao focar na “administração de conflitos” em vez de restringir-se ao conceito de “violência escolar”, o estudo avança teoricamente na compreensão dos mecanismos institucionais de mediação e gestão das relações educativas.

A construção de dados foi realizada por mim, com a indispensável colaboração de uma equipe de três bolsistas de iniciação científica e estudantes de graduação em Sociologia (Cindy Lauren, Guilherme Quevedo e Júlia Maria Lopes da Silva), sob a supervisão da professora Haydée Caruso³, que também atua como minha orientadora. O trabalho de campo, conduzido entre fevereiro de 2024 e março de 2025, concentrou-se na observação sistemática e na realização de entrevistas com duas comunidades escolares de Brasília-DF. Uma delas é regida pelo modelo de gestão compartilhada entre o grupo pedagógico e policiais militares, implementado a partir de 2019, enquanto a outra mantém um modelo de gestão estritamente pedagógico.

Optamos por nos instalar estrategicamente nas salas de coordenação pedagógica (presentes em ambas as escolas) e na coordenação disciplinar, exclusiva da escola cívico-militar. Essa escolha não foi aleatória: tais espaços constituem locais privilegiados de mediação e administração de conflitos e violências, permitindo-nos acompanhar a construção e a aplicação de punições, a configuração de modelos de autoridade e os mecanismos de imposição de disciplina. Para além da observação, a pesquisa valeu-se de uma abordagem com multimétodos, incluindo a aplicação de

³ Esta estratégia só se tornou possível em razão da construção de uma agenda ampliada de pesquisa sobre a temática, desenvolvida no âmbito do projeto Dimensões visíveis e invisíveis das conflitualidades, intolerâncias e violências em ambiente escolar, atualmente em andamento e sob a coordenação da professora Haydée Caruso. O projeto investiga as múltiplas formas de conflitos e violências no espaço escolar, incluindo suas dimensões simbólicas, físicas e digitais, a partir de abordagens bibliográficas, documentais e etnográficas. Tal iniciativa possibilitou a captação de bolsas de Iniciação Científica junto ao CNPq, resultando, entre outros desdobramentos, na apresentação de trabalhos em congressos da área e na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso dos bolsistas.

entrevistas semiestruturadas com educadores, gestores e policiais militares, a realização de grupos focais com estudantes e a aplicação de questionários com alunos e seus familiares. Essa diversidade de técnicas visou captar as múltiplas perspectivas que conformam a dinâmica de gestão de conflitos nos dois contextos investigados.

Optei por utilizar a lente do interacionismo simbólico para minha análise como fundamento teórico-metodológico para observar como os diferentes atores escolares (gestores, professores, alunos, familiares e militares, ou seja, a comunidade escolar) interpretam, negociam e dão significado aos conflitos e à própria gestão da disciplina em cada modelo de gestão. Esta abordagem é fundamental para ir além de uma simples análise quantitativa de indicadores de violência, permitindo compreender os processos sociais subjacentes à administração dos conflitos, partindo das falas dos entrevistados e das observações de campo para abordar sua relação com a teoria sociológica. Enquanto outras perspectivas poderiam se limitar a descrever se há mais ou menos incidentes, o Interacionismo Simbólico fornece as ferramentas para compreender como e por que esses incidentes são definidos, geridos e vividos de maneira distinta em cada contexto.

Esta lente teórica pode decifrar a dinâmica específica da escola cívico-militar em relação com a escola de gestão civil. O encontro de duas lógicas institucionais potencialmente distintas, a pedagógica baseada no diálogo e na formação, e a militar fundamentada na hierarquia e na obediência criam um campo privilegiado de observação de interações e negociações de significados. O Interacionismo permite investigar, por exemplo, como um mesmo ato de indisciplina é simbolizado de forma diferente por um educador e por um policial militar; como os alunos reinterpretem as regras e a autoridade neste novo arranjo; e como se constrói, na prática, uma nova “ordem social” a partir deste encontro. A pergunta central desloca-se para o processo de construção social da ordem, do conflito e da autoridade no ambiente escolar. Ela posiciona a pesquisa para explorar não apenas as estruturas objetivas de cada modelo de gestão, mas sobretudo as representações, os significados partilhados e os processos interpessoais que constituem o verdadeiro tecido da vida escolar. Ao fazer isso, o trabalho oferece uma contribuição ligada à realidade experienciada pelos sujeitos, respondendo à questão proposta não com um simples “sim” ou “não”, mas com uma compreensão rica e multidimensional sobre os mecanismos simbólicos e interacionais que sustentam a administração de conflitos em cada ambiente. A escolha das famílias por um ou outro tipo de gestão escolar também faz parte da análise. É importante entender quais

são as pretensões, expectativas, frustrações e respostas positivas em relação à maneira como essas escolas lidam com os conflitos e garantem a segurança dos alunos.

Reconheço que esta investigação não pretende esgotar as complexas discussões sobre a militarização das escolas públicas, nem se apresentar como um estudo definitivo sobre o tema. Antes, quero oferecer uma contribuição significativa dentro dos limites de sua abrangência. Com os recursos disponíveis, empreendi um enorme esforço para explorar profundamente os dois contextos escolares, concentrando-me em compreender como cada modelo concebe e opera seus mecanismos específicos de administração de conflitos. É evidente que a ampliação de uma pesquisa para um número maior de escolas permitiria a identificação de padrões mais claros, uma ambição metodológica que, contudo, mostrou-se inviável para os propósitos deste trabalho e para a minha pessoa.

Com base na investigação realizada, foi possível responder ao problema de pesquisa ao constatar que, embora ambas as escolas enfrentem desafios semelhantes de conflitos e violências, os modelos de gestão adotados produzem respostas profundamente distintas. A escola de gestão civil prioriza a resolução interna dos conflitos, esgotando os instrumentos disponíveis no ambiente escolar sem tolerar casos de agressão física ou ameaças à vida, que são devidamente encaminhados. Já a escola cívico-militar, embora eficaz no controle imediato de certos comportamentos, tende a operar por meio de duas lógicas problemáticas: a da exclusão, transferindo alunos com histórico de conflitos para outras instituições, e a do controle das aparências, que frequentemente negligência violências simbólicas e relacionais, como casos de assédio, machismo e racismo, por não serem visivelmente administradas. Enquanto a primeira busca a responsabilização e a transformação de comportamentos, a segunda recorre com maior frequência a instituições externas, como a delegacia, externalizando o problema em vez de enfrentá-lo pedagogicamente. Essa diferença essencial na administração dos conflitos revela não apenas distintas concepções de autoridade e disciplina, mas também seus limites e consequências para a formação dos estudantes.

As contribuições de Luís Roberto Cardoso de Oliveira (2011) ajudam a compreender como determinadas relações de autoridade se sustentam não apenas pela coerção formal, mas também pela produção de formas de sujeição cívica socialmente naturalizadas. Nesse sentido, práticas disciplinares presentes nas escolas cívico-militares operam a partir de distinções simbólicas de status, respeito e hierarquia que organizam as interações cotidianas e estruturam expectativas de obediência consideradas legítimas pelos diferentes atores envolvidos.

Esta tese foi organizada em sete capítulos que conduzirão o leitor por uma análise do fenômeno da militarização escolar. No Capítulo 1, são detalhados os procedimentos metodológicos base para este trabalho, apresentando os instrumentos de construção de dados (como observação, *surveys*, entrevistas e grupos focais) e o desenho da pesquisa de campo que permitiu captar a negociação de significados no cotidiano escolar. O Capítulo 2 situa o leitor no contexto político e normativo do objeto, diferenciando os modelos de gestão em análise, traçando a trajetória de implantação das escolas cívico-militares no Brasil e no Distrito Federal, e examinando o embate legal que cerca essa política. Avançando para o Capítulo 3, o debate conta com um estado da arte que mapeia e analisa a produção acadêmica nacional sobre a militarização das escolas entre 2019 e 2023, identificando tendências, consensos e, sobretudo, as lacunas que tangem à administração de conflitos e violências em escolas cívico-militares.

A partir do capítulo 4 será iniciado a discussão da pesquisa de campo, como se deu o início da pesquisa de campo incluindo uma breve caracterização dos territórios e da minha relação com esses espaços. No Capítulo 5, o foco se volta para o cotidiano dessas escolas, apresentando como conflitos e situações de violência aparecem no dia a dia, como são percebidos e tratados, além das formas de controle, normas e também de resistência presentes nesses ambientes. Já o Capítulo 6 aprofunda essa discussão ao analisar as relações de poder, especialmente nas formas como disciplina e punição são construídas, vividas e negociadas entre aqueles que exercem e aqueles que recebem a autoridade. No Capítulo 7, são apresentadas as maneiras como os conflitos são administrados e mediados nas escolas, destacando seus participantes, como as decisões são tomadas e as diferenças entre práticas mais punitivas e aquelas baseadas no diálogo. Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados da pesquisa, articulando as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa parte da compreensão de que os conflitos escolares não podem ser interpretados apenas como desvios da ordem institucional, mas como elementos constitutivos das relações sociais produzidas no cotidiano escolar. Desse modo, interessa compreender como estudantes, professores, gestores, policiais e famílias interpretam, negociam e administram tensões, disputas e formas de violência em contextos escolares distintos. A distinção entre conflito e violência torna-se central para a análise, uma vez que nem toda tensão social implica ruptura dos vínculos sociais, embora determinadas formas de gestão possam ampliar processos de exclusão, silenciamento ou coerção.

Para a observação do fenômeno dos conflitos e violência e suas formas de administração em escolas cívico-militares em contraste com uma escola de gestão civil, adotarei a ótica do interacionismo simbólico, enfatizando como as interações sociais moldam as identidades com base em símbolos e significados compartilhados. Esta perspectiva metodológica tem como principais autores George Mead (1934), Herbert Blumer (1969) e Erving Goffman (2012), sugerindo que as pessoas atribuem significado às ações na medida em que interagem uns com os outros, guiando suas atitudes e comportamentos com base nessas interações com outras pessoas. O social seria construído e reconstruído de forma contínua com base na comunicação simbólica entre os indivíduos.

Ao analisar a implementação das escolas cívico-militares e seus impactos na violência e na gestão de conflitos, utilizo o interacionismo simbólico, que entende que os indivíduos agem com base nos significados construídos nas interações sociais. Essa abordagem permite focar nas interpretações atribuídas pelos diferentes membros da comunidade escolar (alunos, professores, militares, familiares e gestores). A proposição aqui é compreender que essa perspectiva teórica postula que os indivíduos constroem significados sobre o mundo e suas interações por meio da linguagem e de símbolos. Esses significados, por sua vez, orientam suas ações e a forma como percebem a realidade social. Assim, “punição”, “autoridade” e “disciplina” não são conceitos objetivos e universais, mas são socialmente construídos e negociados no cotidiano da escola, com base nas interações e interpretações dos alunos, professores e da equipe de gestão.

O resultado esperado é o de revelar os significados subjetivos atribuídos à disciplina e à violência em uma escola cívico-militar e outra de gestão exclusivamente civil⁴, que, ao longo do trabalho, chamarei de gestão civil. Gestão Civil se refere à unidade escolar administrada exclusivamente por profissionais da educação, sem a presença de agentes da segurança pública (exceto quando acionados em determinados momentos). Tal escolha busca evitar o uso do termo “gestão civil” como distintivo, uma vez que se reconhece a existência de dimensões e intencionalidades pedagógicas em ambos os modelos comparados.

A distinção proposta aqui é de natureza administrativa e funcional, focando na presença ou ausência do regime de gestão compartilhada com a Polícia Militar. Essa distinção evidencia como os membros da comunidade escolar interpretam de formas distintas a presença dos policiais militares e as formas de administração de conflitos e violências em seus contextos. Em vez de compreender tal presença apenas sob o rótulo amplo de “segurança”, o uso do termo policiamento mostra-se mais adequado, pois permite diagnosticar e enfatizar os limites da atuação desses agentes nos processos pedagógicos, cujas práticas se concentram em vigiar, conter, guardar, limitar e reduzir (Reiner, 2004; Muniz; Paes-Machado, 2010) os corpos e comportamentos escolares.

Essa escolha conceitual também ajuda a expor os riscos de envolver agentes de policiamento nos processos educativos, já que tal presença pode produzir efeitos de vigilância e exclusão, especialmente sobre determinados grupos. Afinal, “segurança” é uma construção social: enquanto uma aluna branca e de classe média pode se sentir mais protegida, estudantes negros e de origem popular podem experimentar essa mesma presença como fonte de insegurança e coerção, revelando as tensões e desigualdades simbólicas que atravessam o ambiente escolar.

⁴ A pesquisa propõe uma questão central: seria a gestão militarizada uma forma de gestão pedagógica? Considerando que a pedagogia envolve os processos de ensino e aprendizagem, os métodos didáticos, os saberes escolares e as relações entre educadores, educandos e o contexto social, pode-se entender que o modelo militarizado constitui também uma forma pedagógica, ainda que marcada por conteúdos, valores e práticas distintos das pedagogias civis. Sob essa perspectiva, o modelo cívico-militar não apenas administra, mas produz modos específicos de ensinar, aprender e conviver, o que abre uma frente analítica relevante: a de compreender como os policiais militares participam ativamente dos processos formativos, interferindo nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e na constituição dos sujeitos escolares.

1.1 COMO OS ATORES INTERPRETAM E NEGOCIAM SIGNIFICADOS NA ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM CONTRASTE COM UMA GESTÃO CIVIL NA LENTE INTERACIONISTA?

Com esta proposta metodológica a pesquisa buscou compreender como a experiência de escolas cívico-militares modifica (ou não) as formas como a equipe pedagógica e disciplinar lidam com os conflitos, já que a ideia de sua implantação vem como uma alternativa para lidar com os casos de violência que ocorrem tanto dentro quanto ao entorno das escolas, explorando as interações que emergem das relações sociais que ocorrem dentro destas escolas. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, os conceitos de interação social e relação social apresentam distinções teóricas importantes. A interação social refere-se ao contato imediato e dinâmico entre indivíduos, no qual ocorrem trocas simbólicas e interpretações recíprocas, é o nível macrosociológico em que se constroem os significados da ação (Mead, 1934; Blumer, 1969). Já a relação social, conforme Max Weber (2015), implica uma estrutura mais duradoura, orientada por expectativas mútuas de comportamento e sustentada pela repetição das interações ao longo do tempo. A interação é o ponto de partida, enquanto a relação é o resultado da estabilização das interações, formando padrões sociais relativamente permanentes.

O interacionismo simbólico nos permite captar a complexidade da experiência dos membros dessas escolas sem reduzi-la apenas a dados estatísticos, atuando como complemento aos dados quantitativos que também serão apresentados ao longo desta pesquisa, observando os indivíduos envolvidos nesta dinâmica e aprofundando a análise das relações de poder, disciplina, controle do ambiente escolar e exclusão. Quando focamos nas interações sociais, nos é permitido entender como os envolvidos constroem e negociam significados acerca de disciplina, autoridade e violência. Quando utilizamos a observação participante por um longo período (a pesquisa de campo teve duração de aproximadamente um ano e dois meses), podemos observar as interações naquele local e analisar como as normas militares são aplicadas no dia a dia, tendo uma análise dinâmica e contextualizada (levamos em conta o contexto cultural e histórico dos membros da escola). Uma participação ativa no cotidiano dessas escolas oferece uma aproximação da realidade desses indivíduos, levantando a percepção destes sobre a militarização e suas consequências de uma maneira mais detalhada.

Erving Goffman e Herbert Blumer rejeitam a noção de que se possa postular unidades discretas, previamente estabelecidas, tais como o indivíduo ou a sociedade, como ponto de partida final da análise sociológica. Indivíduos, seja em estratégias ou como seguidores de normas, são inseparáveis dos contextos transacionais nos quais estão imersos. Tudo que é social é consequência de dinâmicas relacionais.

Alguns dos pontos trabalhados por Erving Goffman (2012) são pertinentes aqui, em uma interpretação das relações escolares enquanto interações face a face. Diferentes papéis são assumidos pelos indivíduos, como o professor que se veste e se comporta como tal, sendo reconhecido e interagindo conforme o esperado. Militares da reserva, caracterizados e exercendo um poder disciplinar nos alunos com a ideia de facilitar o trabalho dos professores (muito tempo se perde em sala de aula devido à indisciplina), são outros exemplos. Alunos que seguem regras e se comportam de forma uniforme, o porteiro/vigilante uniformizado que cumpre a função de controle do acesso à escola, e o pessoal da limpeza, estão entre os indivíduos que possuem papéis a desempenhar no ambiente escolar.

A noção de “face” de Goffman remete à ideia de que um indivíduo busca construir um personagem que seja respeitado em um determinado espaço. Isso pode ser exemplificado pela figura dos militares, que constroem uma personalidade marcada pela rigidez disciplinar, cumprimento de regras e aplicação de punições. O maior temor de um indivíduo é apresentar-se sob uma determinada personalidade e acabar sendo “desmascarado”, expondo o oposto do que pretendia apresentar. Essa ideia pode ser bem compreendida quando um militar, que se apresenta como uma pessoa íntegra, é flagrado cometendo alguma infração, como casos de assédio sexual, assédio moral e violência física contra alunos, frequentemente denunciados pelos meios de comunicação e questionados pelo Ministério Público. A própria instituição representada por esse ator acaba abalada, e o trabalho desenvolvido na escola é posto em dúvida pela forma como se portam, que em outros contextos, quando abordam jovens sozinhos em becos escuros em cidades periféricas, agem de uma determinada forma (muito agressiva) e, quando estão em um contexto escolar, precisam se “policiar” para não agirem da mesma forma, tentando manter uma fachada que, por vezes, não se sustenta, sobretudo porque a Polícia Militar não tem como finalidade última a educação.

A ideia de reconhecimento social também pode ser vista nas ideias de Axel Honneth (2014), ocorrendo uma frustração por parte dos policiais quando os alunos (e até mesmo professores)

desafiam suas autoridades (para a instituição policial militar, questionamentos de ordens são atitudes a serem repreendidas) e ao serem desmoralizados perante a mídia quando são expostas várias condutas inapropriadas nas escolas, indo contra os preceitos da educação, já que, por vezes, buscam transformar a escola em espaços semelhantes a quartéis ou prisões, gerando frustrações quanto aos papéis que exercem e a perda do prestígio que possuem perante a sociedade.

A equipe policial militar não se sente bem ao ver críticas contra suas instituições, censurando trabalhos dos alunos, como ocorreu em 2021 em uma escola cívico-militar na Cidade Estrutural, região periférica do Distrito Federal. Em comemoração ao Dia da Consciência Negra, os alunos produziram cartazes sobre o tema, porém, quando citaram o extermínio da juventude negra e a truculência da polícia contra negros, criticando o racismo presente na instituição, a gestão disciplinar composta por policiais militares ordenou a retirada dos cartazes e até mesmo o afastamento da diretora da escola, demonstrando que aquele espaço não poderia ser utilizado pelos alunos para questionarem a conduta da polícia, que precisava assegurar a imagem da instituição.

Os policiais se esforçam para serem reconhecidos como essenciais para o funcionamento da escola e como autoridade nesse ambiente, mas, quando não alcançam o reconhecimento e não conseguem cumprir seus papéis, se frustram e acabam abandonando o projeto desenvolvido na escola. Em uma conversa com uma professora que atuou em uma escola cívico-militar, foi relatado que uma escola militarizada iniciou seu projeto com mais de uma dezena de militares e que, após um período, restaram apenas dois militares para lidarem com a parte disciplinar da instituição. Há também o relato de uma escola em que foi aprovada a sua militarização, mas não ocorreu porque a equipe pedagógica era contra e os militares perceberam que não queriam tentar um modelo que, por conta desse conflito, poderia vir a fracassar e ser usado como trunfo por aqueles que criticam este modelo (muitas vezes, utiliza-se de estruturas anteriores a este modelo que funcionavam para atribuir a melhora da escola após a implantação do modelo cívico-militar).

Há um estigma significativo atribuído a esses jovens negros que residem em periferias, estigma este que é frequentemente reproduzido pelas elites e instituições policiais. Estas últimas apresentam a ideia de que os militares se deslocam para essas comunidades com o objetivo de “melhorá-las”. No entanto, o que ocorre na prática é a exclusão desses jovens estigmatizados, uma vez que muitos não se adequam ao modelo que se busca implantar naquele ambiente, ou já são malvistas pelos militares.

Como se dá o controle e a fiscalização da atuação policial nesses contextos? Diversos aspectos vêm a público em razão das facilidades tecnológicas disponíveis aos membros da comunidade escolar. No entanto, quando se trata das instituições policiais, observa-se a emissão de comunicados que tendem a apresentar uma situação de normalidade, atribuindo eventuais problemas a casos pontuais, como a atuação de militares da reserva. Nesse sentido, tais instituições parecem buscar não apenas suavizar os conflitos, mas também controlar a circulação de informações sobre o funcionamento dessas escolas.

1.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de pesquisa aplicados neste trabalho visam o levantamento de dados para se responder aos problemas levantados e construir uma compreensão do fenômeno da violência escolar e as formas utilizadas para sua administração.

Para compreender os códigos de conduta e os rituais hierárquicos que permeiam o cotidiano das escolas cívico-militares, foi adotado uma postura de imersão no campo. Isso permite apreender, a partir de dentro, como se estrutura aquele mundo social específico, tal como Becker (2008) defendeu em seus estudos sobre grupos desviantes, onde a observação participante foi crucial para revelar lógicas internas invisíveis ao observador externo.

Para tal, por meio de observações participantes, aplicação de questionários quantitativos, entrevistas qualitativas semiestruturadas e grupos focais buscou-se compreender o fenômeno da militarização das escolas, sua relação com a administração e prevenção de violências além da relação dos professores, gestores e policiais militares no cumprimento e respeito a suas funções.

Para a aplicação das variadas técnicas de pesquisa que foram adotadas, contei com a colaboração fundamental de Guilherme Quevedo, Cindy Lauren e Júlia Maria Lopes da Silva, bolsistas de iniciação científica do curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. A participação deles foi essencial não apenas pelo ganho de tempo proporcionado, mas sobretudo pela qualidade e profundidade das contribuições oferecidas durante o trabalho de campo e o tratamento dos dados. Cada um desenvolveu investigações próprias, com focos e abordagens específicas, que dialogam com a questão da militarização de escolas da rede pública. Contudo, ao final do processo, as análises e interpretações aqui apresentadas baseiam-se exclusivamente nas

observações e reflexões realizadas por mim, aplicadas sobre o conjunto de dados coletados ao longo da investigação.

1.2.1 Observação

O tipo de observação utilizada e proposta por Gold (1958), é a de “participante como observador”. Segundo o autor, o pesquisador de campo pode assumir diferentes posicionamentos, que variam do “participante completo”, aquele que se insere totalmente no grupo sem revelar sua identidade de pesquisador, ao “observador completo” que acompanha o contexto sem qualquer interação. Nossa atuação, desenvolvida por mim e por três bolsistas, caracterizou-se como de “participante como observador”, uma vez que atuamos de forma identificada como pesquisadores, mantendo interação direta com professores, gestores e alunos, sem, no entanto, integrar formalmente o corpo institucional da escola. Cabe ainda registrar que, para garantir o anonimato das instituições estudadas e de seus membros, optou-se por não identificar a cidade de localização das escolas, mencionando apenas a região em que se inserem. Ocorreram observações em escola cívico-militar e de gestão democrática de forma comparativa para analisar como as interações diárias entre alunos, professores e militares ocorrem. Observou-se práticas disciplinares, rituais simbólicos (uniformes, cerimônias, linguagem utilizada) e como essas práticas influenciam a percepção da violência e do conflito. Participamos, observamos e desenvolvemos relações com os interlocutores da pesquisa, sem ocultar nossas intenções em relação ao grupo observado, deixando claro que somos pesquisadores na busca de se entender como se dão as dinâmicas naquele ambiente.

Foram analisadas as falas e discursos institucionais (documentos escolares, regimentos internos, comunicados oficiais, discursos de diretores, professores, orientadores, coordenadores, alunos e policiais militares), buscando compreender por meio da análise de discurso, como a linguagem molda e expressa formas de violência e compreensões sobre os conflitos e sua administração e legitimação dentro da escola militarizada em contraste com a de gestão civil. Como os alunos internalizam ou resistem às normas militares e como isso se reflete no comportamento dentro e fora da escola é uma questão que também envolve dimensões identitárias e simbólicas. Considera-se a possibilidade de que alguns estudantes se identifiquem com o militarismo, seja porque ele expressa valores de autoridade e disciplina presentes em seus contextos sociais, seja

porque é percebido como uma via de reconhecimento ou ascensão, especialmente entre jovens de classes populares que aspiram a ingressar nas forças de segurança. Tais aspectos ainda serão discutidos à luz dos dados coletados, buscando compreender em que medida essa identificação, ou a resistência a ela, influencia as práticas e percepções no ambiente escolar. Para isso, foram observados eventos específicos (ex.: punições, premiações, resoluções de conflitos) para entender os significados atribuídos às regras e sanções.

Por fim, a impossibilidade de acesso ao caderno de ocorrências de ambas as escolas com base na lei de proteção de dados deve ser compreendida não apenas como uma limitação de campo, mas como um dado analítico relevante. A recusa ou a ausência desses registros sinaliza que, mesmo em escolas não militarizadas, os mecanismos de controle e administração de conflitos são constitutivos de uma perspectiva disciplinar, demonstrando que a lógica da arbitragem é transversal ao modelo escolar contemporâneo, operando tanto através do rigor formal da escola cívico-militar quanto pelas práticas metodológicas da escola civil, reafirmando o caráter disciplinador da instituição escolar como um todo. A seguir, no Quadro 1, apresento os pontos a serem levantados para o estudo de um ambiente escolar.

Quadro 1 – O que observar nas escolas

1 – Espaço	Identificação do “ <i>layout</i> ” da sala de aula, escritórios, banheiros, quadra, auditório...
2 – Atores	Pessoas envolvidas na situação e seus nomes.
3 – Atividades	As várias atividades relacionadas às pessoas no ambiente (função) – professores, alunos, coordenadores, vigilantes, militares...
4 – Objetos	Elementos físicos, como mobília e sua disposição em determinado local (como na sala de mediação disciplinar, como fica a distribuição e local de cada um, do agressor, vítima, mediador e demais pessoas).
5 – Atos	Ações de indivíduos – professores, coordenadores, alunos...
6 – Eventos	As atividades dos indivíduos, como por exemplo reunião de pais.
7 – Tempo	A sequência do tempo na escola – manhã, tarde, entrada, saída, aulas, intervalos.
8 – Metas	Atividades que os atores (quem está implicado na “cena”) estão tentando realizar em situações particulares, como a situação de policiais militares na coordenação disciplinar.
9 - Sentimentos	Expressões emocionais em contextos particulares.

Fonte: elaboração própria.

Com essas situações descritivas posso construir um retrato detalhado da situação social da escola que pode me encaminhar a situações particulares. Os tipos de fenômenos observados e distinguidos de forma comparativa entre as duas escolas com suas diferentes gestões foram: a) conflitos que são administrados; b) conflitos que não são administrados; c) conflitos que se tornam violência; d) conflitos que esgotaram os meios de administração e não são “solucionados”.

1.2.2 Locais a serem observados

Para este estudo de caso, pretendi acompanhar a rotina de duas escolas na região norte do Distrito Federal⁵, sendo uma escola com gestão cívico-militar e outra com gestão civil. Esta localidade tem recebido pouca atenção de outros pesquisadores, com maior ênfase sendo dada às escolas da região sul do DF, como Taguatinga e Ceilândia. Foram seguidos os ritos para se ter a autorização para realizar a pesquisa nestas escolas, sendo necessário aprovação do Comitê de Ética⁶ em Pesquisa da Universidade de Brasília, aprovação da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal e permissão da gestão das escolas. Antes de dar início ao cumprimento desta burocracia, para não ser um trabalho e desgaste de tempo em vão, foi realizada uma reunião com as direções de ambas as escolas, em momentos distintos, para falar da pesquisa e se haveria possibilidade de realizá-la. Ambas concordaram sem nenhuma condição desde que estivesse tudo dentro das normas da Universidade e da Secretaria de Educação do DF, porém a escola de gestão civil foi a que mais se preocupava com estes trâmites, pois o diretor alegava que a escola é uma grande referência na cidade e estava constantemente sobre avaliação de instâncias superiores, além de já terem enfrentado problemas por não terem cobrado a documentação necessária para um outro pesquisador.

Com as autorizações devidamente aprovadas, observei três grupos de comportamentos:

- 1) rotineiros: entrada e saída; troca de sala dos alunos após cada aula; intervalo dos alunos e professores (com foco nas conversas e interações) e horário cívico.
- 2) eventos especiais: como passeios, festas, eventos, reuniões escolares (com e sem a presença das famílias), eventos previamente definidos que fogem da rotina escolar, interclasse (competições esportivas) e gincanas;
- 3) situações adversas que incluem emergências: situações dramáticas e crises não previstas que rompem com a normalidade do cotidiano e não são planejadas por seus membros, como por exemplo brigas no interior ou entorno da escola, conflitos das gestões com familiares dos alunos,

⁵ Para preservar o anonimato das escolas e de seus membros, não será aqui citado a cidade onde estão localizadas, apenas a região.

⁶ Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), referente ao projeto “Análise da administração de conflitos em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal”, de autoria de Paulo Cesar Martins Stumpf. CAAE: 79463924.4.0000.5540. Instituição proponente: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Parecer nº 6.845.903.

situações com a necessidade da intervenção do batalhão escolar com necessidade de encaminhamento de alunos para a delegacia, entre outras situações.

Nas observações, me baseando nas premissas de Pais (1993), dei ênfase a situações que geram uma quebra do cotidiano, da normalidade daquele espaço, observando:

- a) sala dos professores (muitos compartilham suas experiências nesse ambiente);
- b) intervalo dos alunos (há uma maior interação);
- c) Conselho de classe (professores compartilham com o grupo diversas situações de conflito);
- d) saída e entrada dos estudantes na escola (principalmente a mudança de turno, já que haveria um aumento na interação entre turmas, turnos e público externo);
- e) momento cívico em escolas militarizadas;
- f) sala da direção/coordenação onde ocorrem mediações de conflitos.

Com o acesso às escolas, me apresentei aos membros da comunidade escolar com a intenção de melhorar nossa relação, evitando ser estigmatizado como um intruso que está ali para criticar seus trabalhos. Utilizei também de momentos em que alunos não tiveram aulas por conta da ausência/falta de um professor para a aplicação de questionários.

1.2.3 Survey

Tomando algumas turmas como amostra (no tópico 1.3 apresentarei melhor como foi feita a amostragem) para responderem a um questionário que durava em média 10 minutos para ser respondido, apuramos como suas percepções de violência e formas de administração delas podem se alterar ou não ao longo do ano. Há no questionário perguntas de múltipla escolha como também abertas para que apontassem casos de conflito e violência presenciados e formas que julguem adequado para a escola lidar com esses casos para saber suas percepções acerca da administração de conflitos.

Ao utilizar um questionário transversal com aproximação longitudinal e uma entrevista semiestruturada para abordar questões passadas no presente, entrevistando membros da comunidade escolar que acompanharam os dois processos disciplinares na escola, a disciplina a cargo do grupo pedagógico e a passagem da gestão disciplinar para policiais militares, observei como se dava a administração de conflitos e como foi se alterando (ou não).

No questionário para os alunos, além de outros pontos, realizei estudos contextuais, levantando os contextos em que o respondente estaria inserido para poder descrevê-lo. Este questionário possui um bloco dedicado à caracterização sociodemográfica e de trajetória dos estudantes. A coleta desses dados contextuais - organizados nas dimensões de perfil socioeconômico (local de moradia, tempo de deslocamento), capital cultural e escolar (histórico de ensino privado, motivações para a matrícula) e perfil identitário (idade, raça/cor, gênero), parte da ideia de que as experiências e percepções sobre a escola e a violência são socialmente situadas. Esta abordagem permite não apenas descrever a amostra, mas, principalmente, analisar como a posição social e os recursos (econômicos, culturais) dos estudantes se relacionam com suas vivências nos dois modelos de gestão escolar.

Esta mesma lógica orienta os questionários aplicados às famílias. Ele foi estruturado para levantar informações sobre as estratégias familiares em relação à escolarização dos estudantes, investigando os critérios de escolha pela escola (como segurança, disciplina ou proximidade com a residência ou local de trabalho) e a trajetória escolar prévia (passagem pelo ensino privado, motivos de transferência). Ao cruzar informações como quem é o principal responsável pelo sustento da família e a percepção sobre a eficácia das punições, compreende-se os capitais econômico, cultural e social que as famílias mobilizam, bem como a sua relação de confiança ou adesão com cada modelo de gestão escolar, contrastando, por fim, suas expectativas iniciais com a satisfação atual e a intenção de permanência do aluno na instituição.

1.2.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa qualitativa que equilibra estrutura e flexibilidade. Ela opera a partir de um roteiro temático preestabelecido, garantindo a abordagem dos tópicos essenciais à pesquisa, também permitindo que a sequência e a profundidade das questões sejam adaptadas ao fluxo de cada entrevista. Essa maleabilidade colabora para capturar a perspectiva singular do entrevistado, possibilitando a exploração de detalhes, contradições e temas emergentes que um instrumento rigidamente estruturado não poderia nos oferecer para esta pesquisa.

O instrumento metodológico se adequa para esta pesquisa por ter a possibilidade de equilibrar a condução e abertura para outros pontos que vão além do roteiro da entrevista,

permitindo explorar os temas definidos sem restringir a emergência de percepções inesperadas dos entrevistados.

Seguindo a perspectiva de Burgess (1984) sobre a pesquisa de campo, tal abordagem favorece a adaptação ao contexto e a captura dos significados construídos pelos participantes. Ademais, à luz das contribuições de Becker (2007) sobre a construção de perguntas, o roteiro foi elaborado para evitar vieses e estimular narrativas ricas, focando nas experiências concretas dos entrevistados. Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com professores, policiais militares, coordenadores, direção e orientadores educacionais, com o objetivo de apreender suas percepções sobre a disciplina militar e pedagógica e seu impacto na gestão de conflitos e violências escolares. Esta técnica foi utilizada para compreender os sentidos atribuídos por esses agentes à presença de policiais militares nas escolas, bem como os conceitos de respeito, medo, obediência e justiça no cotidiano escolar.

1.2.5 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que consiste na condução de discussões com um grupo de pessoas sob a moderação dos pesquisadores, nas quais um conjunto de participantes, selecionados por suas características comuns relevantes ao objeto de estudo, interage a partir de tópicos predefinidos. Diferente de entrevistas semiestruturadas, essa dinâmica tem como principal vantagem obter não apenas opiniões individuais, mas processos de construção social de significados, nos quais as visões são expressas, confrontadas e reformuladas publicamente, revelando consensos, dissensos e sutilezas que dificilmente emergiriam em outros contextos.

Para a aplicação desta técnica, a estrutura geral das sessões foi cuidadosamente construída com base nos objetivos e problemas de pesquisa, seguindo o planejamento metodológico defendido por Krueger (1994). A condução dos debates, por sua vez, pautou-se nas contribuições de Becker (2007) sobre a formulação de perguntas, utilizando um guia semiestruturado com questões abertas que evitassem a indução de respostas e encoraja narrativas espontâneas.

O roteiro do grupo focal foi organizado em oito blocos temáticos. A sessão inicia com um momento de quebra-gelo, no qual a equipe de pesquisa se apresentava, contextualizava a investigação e reforçava os princípios éticos: a voluntariedade da participação, a garantia de anonimato e a liberdade de expressão, assegurando aos participantes que suas falas não seriam

repassadas à escola. A metodologia era então explicitada como uma “roda de conversa” na qual todas as opiniões eram valorizadas, incentivando a complementaridade e a discordância entre os participantes.

A moderação foi conduzida por um pesquisador principal, auxiliado por dois relatores cujas funções eram distintas: um registrava percepções não verbais, silêncios significativos e dinâmicas de grupo, enquanto o outro se dedicava a transcrever integralmente as falas, complementando a gravação de áudio. A estrutura dos blocos de perguntas guiou a discussão de forma semiestruturada, partindo do perfil dos participantes e do acesso à escola (Blocos 1 e 2), passando pela adaptação ao modelo cívico-militar e as relações com professores e gestão (Blocos 3, 4 e 5), até temas mais sensíveis como a relação com os policiais (Bloco 6), questões de diversidade e inclusão (Bloco 7) e, finalmente, a administração de conflitos e violências (Bloco 8). Questões específicas, como casos de *vaping* (cigarro eletrônico), xenofobia e a ausência do grêmio estudantil, foram inseridas para aprofundar temas que emergiram com força nos questionários aplicados anteriormente aos alunos.

Imagem 1 – Pesquisadora principal, mediadora e alunos da escola cívico-militar ao fim do grupo focal



Fotografia: Paulo Stumpf (2025).

A amostra foi intencionalmente composta, dividindo-se os participantes em dois grupos focais distintos: um com alunos da escola cívico-militar e outro com alunos da escola de gestão civil. Cada grupo foi estratificado por série, incluindo dois alunos da 1ª série, dois da 2ª série e dois da 3ª série do ensino médio (seis alunos por escola), de ambos os sexos. Esta composição permitiu não apenas comparar as percepções entre os dois modelos de gestão, mas também capturar a variedade de experiências ao longo das diferentes etapas do ensino médio. A técnica, portanto, mostrou-se indispensável para acessar a complexidade das percepções estudantis em sua dimensão dialógica e coletiva, indo além da coleta de opiniões isoladas e permitindo observar a própria emergência negociada dos significados atribuídos à disciplina, à segurança, à justiça no ambiente escolar, violências e conflitos.

1.3 AMOSTRA

Para a amostra, foram selecionados membros da comunidade escolar ligados ao ensino médio no período matutino de ambas as escolas. Além das observações participantes que foram feitas e conversas informais, responderam questionários e foram entrevistados e gravados:

a) Professores: foram selecionados três professores da escola de gestão civil e três de gestão cívico-militar para a entrevista semiestruturada. Para não interferir no trabalho pedagógico dos professores e nem atrapalhar suas aulas, com a permissão da direção da escola, os professores eram chamados quando estavam em coordenação no turno contrário às suas aulas;

b) Equipe pedagógica: na escola de gestão civil, foram entrevistadas a orientadora do Serviço de Orientação Educacional (SOE), uma professora readaptada⁷ que estava como coordenadora e o diretor da escola. Na escola cívico-militar, foi entrevistado um professor readaptado responsável pela biblioteca, uma coordenadora pedagógica, o diretor e o vice-diretor. Como seus horários eram mais flexíveis, foram entrevistados em diferentes momentos e quando não estavam ocupados.

c) Policiais militares: participaram das entrevistas semiestruturadas dois policiais praças e um oficial, ambos responsáveis pela coordenação disciplinar da escola cívico-militar;

d) Alunos:⁸ O questionário foi respondido por 358 alunos da escola de gestão civil, o que corresponde a aproximadamente 40% do total de 893 estudantes matriculados na instituição. A distribuição por série foi a seguinte: 136 alunos da 1ª série, 156 da 2ª série e 66 da 3ª série do ensino médio. Cabe notar que a aplicação ocorreu no final do ano letivo, período em que é comum observar uma redução na assiduidade dos estudantes. Muitos alunos já não compareciam regularmente às aulas ou se encontravam fora da sala, ocupados em atividades como buscar professores para esclarecimentos sobre notas e situações de recuperação, uma dinâmica típica desse momento do

⁷ Professores readaptados são aqueles que por motivos de saúde ficaram um longo período afastados das funções da escola, sendo progressivamente readequado as funções da escola, mas a maioria acaba se aposentando antes de retornar à sala de aula.

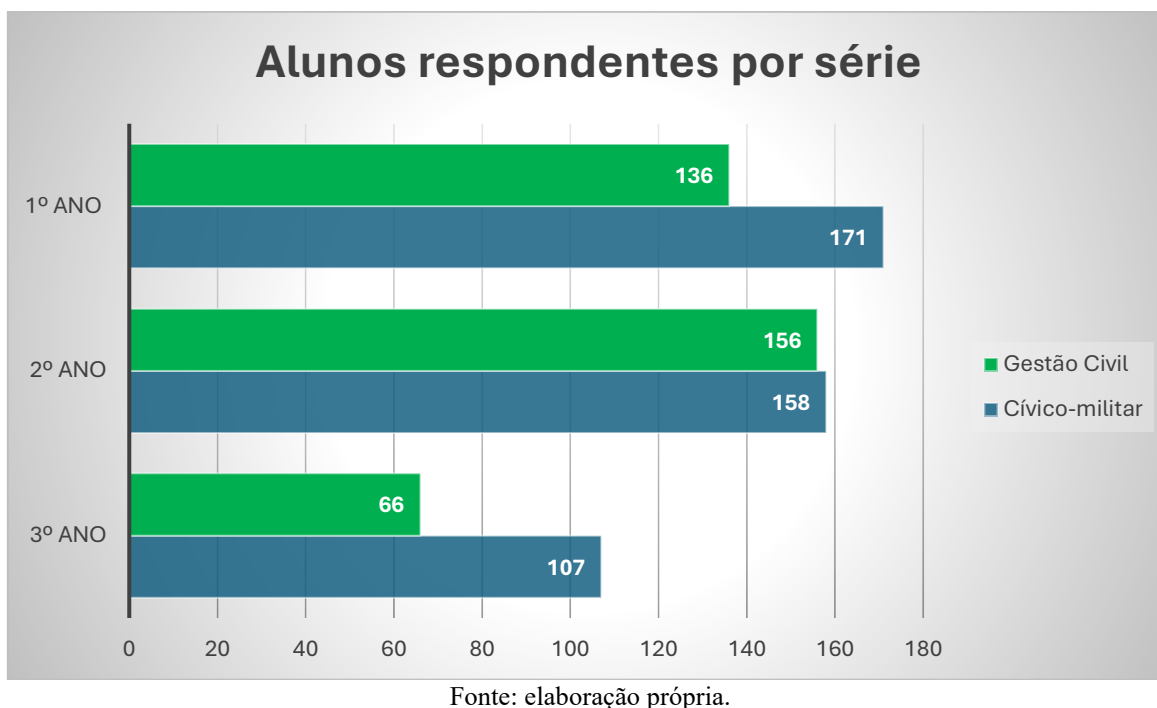
⁸ O dimensionamento amostral para cada série escolar foi calculado mediante aplicação da fórmula de Cochran para populações finitas (Cochran, 1977), expressa por $n = [N \times p \times (1-p)] / [(e^2/Z^2) \times (N-1) + p \times (1-p)]$, em que N representa o tamanho populacional específico de cada série, *p* denota a proporção estimada na população, adotando-se o valor conservador de 0,50 para maximizar a variabilidade, *e* indica a margem de erro admitida de 5% (0,05), e Z corresponde ao escore-z para 95% de confiança (1,96). Para a escola de gestão civil, considerando as populações de 151 alunos no primeiro ano, 284 no segundo ano e 270 no terceiro ano, obtiveram-se amostras mínimas de 108, 163 e 159 alunos, respectivamente. Para a escola cívico-militar, com populações de 291 alunos no primeiro ano, 252 no segundo ano e 188 no terceiro ano, os cálculos indicaram amostras mínimas de 167, 152 e 127 alunos, respectivamente. A amostragem, estratificada por série e unidade escolar, garantiu que cada subgrupo atendesse aos requisitos mínimos de representatividade estatística, assegurando precisão analítica tanto no nível global quanto nos cortes específicos por ano letivo.

calendário escolar. Para viabilizar a construção de dados, a escola disponibilizou o laboratório de informática, com seus computadores, permitindo que os alunos respondessem diretamente pela plataforma *Google Forms*. Essa estratégia agilizou significativamente o processo de coleta e otimizou o tempo da pesquisa, além de facilitar a organização e a tabulação posterior dos dados.

Na escola cívico-militar, participaram da pesquisa 436 alunos, representando cerca de 60% do total de 728 estudantes matriculados. A amostra foi distribuída da seguinte forma: 171 alunos da 1ª série, 158 da 2ª série e 107 da 3ª série do ensino médio. Do ponto de vista operacional, a construção de dados enfrentou um desafio logístico: o laboratório de informática havia sido desativado para ceder espaço a uma nova sala de aula, visando atender à alta demanda por vagas no ensino fundamental II. Diante dessa limitação, a opção adotada foi a aplicação de questionários impressos, cujas respostas foram, posteriormente, transcritas manualmente para a plataforma *Google Forms*. Vale destacar que, como essa etapa foi realizada no início do segundo semestre letivo, houve maior disponibilidade de tempo e uma adesão maior dos alunos.

Além da aplicação dos *surveys*, foram realizados dois grupos focais com estudantes, sendo um em cada modelo de gestão escolar investigado. Em cada grupo participaram seis alunos do Ensino Médio, selecionados de forma a contemplar representantes das três séries (dois estudantes do 1º ano, dois do 2º ano e dois do 3º ano) garantindo também a participação equilibrada de meninos e meninas em cada série (em menino e uma menina por série). A realização dos grupos focais permitiu aprofundar qualitativamente questões identificadas previamente nos *surveys*, oferecendo maior compreensão sobre como os estudantes interpretam, negociam e atribuem sentidos às experiências relacionadas à disciplina, aos conflitos, às violências e às relações de autoridade no cotidiano escolar. Essa etapa da pesquisa possibilitou compreender não apenas opiniões individuais, mas também os processos de construção compartilhada de significados produzidos nas interações entre os próprios estudantes.

Gráfico 1 – Qual a série dos alunos que responderam ao questionário



e) Demais funcionários da escola: para além das técnicas formais de construção de dados, esta pesquisa foi enriquecida por um conjunto de observações espontâneas e diálogos informais mantidos com funcionários das escolas, incluindo profissionais da portaria, cantina e serviços de limpeza. O acesso a esses atores, cujas percepções são frequentemente negligenciadas quando se analisa o ambiente escolar, deu-se de maneira espontânea, aproveitando momentos de menor movimentação ou quando os próprios funcionários iniciavam um diálogo. As interações não eram roteirizadas, mas orientadas por um interesse genérico em compreender o ambiente escolar, a dinâmica de convívio e os eventuais problemas de conflito e violência sob a ótica daqueles que circulam por todos os espaços da escola.

Optei por não realizar gravações e anotações no momento da conversa para preservar o caráter natural e descontraído da conversa, evitando constrangimentos ou a quebra de confiança. No entanto, imediatamente após cada interação, me recolhia para um ambiente reservado e registrava, em meu caderno de campo, os pontos principais deste diálogo. Os registros soltos do caderno de campo eram, periodicamente, transcritos e organizados digitalmente em um arquivo único, sendo posteriormente submetidos ao mesmo processo de codificação temática aplicado às

transcrições⁹ das entrevistas e grupos focais. Esta abordagem permitiu incorporar ao estudo dados contextuais e baseados nas percepções dos funcionários das escolas, fundamentais para triangular e dar maior profundidade às informações obtidas pelos instrumentos formais;

f) Familiares: com a aplicação de questionários, contei com a participação de 32 respostas de familiares com alunos matriculados na escola de gestão civil e 37 com alunos matriculados na de gestão cívico-militar. Os que tenham membros matriculados nas escolas observadas responderam a um questionário para se entender suas expectativas com a escola, o motivo da escolha da escola e casos de violência que tenham presenciado. Em dias de reunião de pais, eram entregues bilhetes aos familiares que apresentavam a pesquisa e os convidava a acessarem um link ou *QR Code* para responderem ao questionário *online*.

A Tabela 1 permite visualizar, de maneira comparativa, a amplitude da pesquisa realizada nos dois modelos de gestão escolar analisados, reunindo dados quantitativos e qualitativos produzidos por meio de *surveys*, entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Tabela 1 – Amostra dos entrevistados

Instrumento	Quantidade de participantes na gestão cívico-militar	Quantidade de participantes na gestão civil
<i>Survey</i> com alunos	436	358
<i>Survey</i> com familiares	37	32
Entrevista semiestruturada com professores	3	3
Entrevista semiestruturada com equipe pedagógica	4	3
Entrevista semiestruturada com policiais	3	0
Grupo focal	6	6

Fonte: elaboração própria.

1.4 O TEMPO DA PESQUISA DE CAMPO

Como utilizo o interacionismo simbólico para a análise dos impactos da militarização de escolas nos casos de violência e formas de administração de conflitos, a pesquisa pretende capturar interações no ambiente escolar e analisar como as normas militares são aplicadas no dia a dia dos estudantes, permitindo captar a percepção dos participantes sobre a militarização e suas consequências de maneira detalhada. Para isso, o acompanhamento das interações exige tempo,

⁹ As transcrições dos áudios das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais foram realizadas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial NotebookLM.

disponibilidade e uma imersão no ambiente escolar. Foram dedicados um ano e um mês para a pesquisa de campo, iniciada em fevereiro de 2024 e finalizada em março de 2025, com o acompanhamento da abertura e fechamento de um ano letivo e o início de outro ano letivo consecutivo.

Com base na análise realizada em minha dissertação de mestrado (STUMPF, 2020), pude observar que os conflitos escolares tendem a ser mais frequentes no início do ano letivo, conforme relatado por supervisores e professores entrevistados. Como destacado no capítulo 4, há um consenso entre os profissionais de que, nesse período, os alunos ainda estão em processo de adaptação às normas e à dinâmica da escola, o que pode gerar maior incidência de situações de indisciplina e confrontos. Por exemplo, uma supervisora de uma escola no Guará-DF afirmou: “Esse ano no começo estava mais tenso, nem era briga era indisciplina mesmo, xingamentos, correndo no corredor, mas agora deu uma amenizada [...] eles começam a familiarizar com a escola e ver até onde ele pode ir” (Stumpf, 2020, p. 87).

Essa percepção foi reforçada por docentes da Fercal-DF, que relataram que, com o passar do tempo, os alunos internalizam as regras e os limites, reduzindo significativamente os conflitos. Um professor ressalta a importância de estabelecer claramente as normas desde o início: “Se você mostra que existe um limite ele vai se recuar; se você não mostra, ele vai deitar e rolar” (Stumpf, 2020, p. 87). Esse fenômeno é particularmente relevante entre alunos recém-chegados oriundos de outras escolas ou modalidades de ensino, que ainda não se adequaram ao regimento e à cultura local. Dessa forma, a confirmação desse padrão nas escolas pesquisadas reforça a necessidade de um acompanhamento mais próximo e de estratégias de mediação específicas principalmente no início do ano letivo, período em que a internalização das normas está em curso e os conflitos são mais propensos a ocorrer.

A estratégia foi focar no ambiente escolar do turno matutino das turmas de ensino médio¹⁰ no período matutino nas escolas, observando o público mais distinto possível, com idas diárias em ambas as escolas, mais uma vez contando com o apoio dos bolsistas do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília.

¹⁰ Na escola cívico-militar, no período matutino é ensino médio e no vespertino ensino fundamental 2. Já na de gestão civil, tanto o turno matutino quanto o vespertino são ensino médio. Por uma questão de melhor comparação entre as duas escolas, optei por manter o período (manhã) para observarmos as turmas de ensino médio, já que por diferentes razões ficaria desbalanceado uma comparação de aluno que tem em média 15 a 18 anos com alunos de 11 a 14 anos.

Foram acompanhados os conselhos de classe dos professores que ocorrem no fim de cada bimestre. No fim do ano letivo, conversei com membros da direção e coordenadores disciplinares para obter um balanço dos conflitos ao longo do ano.

No capítulo seguinte iniciarei distinguindo os tipos de gestão escolar que são relevantes para esta pesquisa (colégios militares, escolas cívico-militares e escolas com gestão exclusivamente pedagógica). Em sequência, abordo uma análise político-ideológica com oposições que divergem sobre a militarização das escolas públicas do país, seguida por uma discussão sobre o processo de implantação e implementação das escolas cívico-militares no Brasil e no Distrito Federal. O capítulo é encerrado por uma análise no campo jurídico sobre a legalidade e suas controvérsias para a implantação de escolas cívico-militares.

2 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E EMBATES

Ao longo deste trabalho, optei por utilizar os termos implantação e implementação como conceitos distintos, ainda que sejam frequentemente usados como sinônimos na linguagem coloquial. Implantação refere-se principalmente à fase de instalação, fundação ou estabelecimento inicial de uma estrutura, sistema, projeto ou política. Está associada à materialização de algo que antes não existia naquele contexto. Por outro lado, a implementação designa a etapa posterior de execução prática, operacionalização e efetivo funcionamento daquilo que foi implantado, envolvendo a aplicação de métodos, a gestão de processos e a concretização das atividades planejadas.

Este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma sintética, a trajetória histórica que culminou no fenômeno central desta tese: a implantação e implementação das escolas cívico-militares. Sem a pretensão de elaborar uma historiografia minuciosa, uma tarefa que demandaria a expertise do historiador, busco aqui oferecer ao leitor um panorama elucidativo de como se processou, ao longo do tempo, a militarização da educação brasileira. A ideia é usar estudos de especialistas no assunto para explicar como, aos poucos, as ideias e práticas militares foram entrando nas escolas do país. Ao entender essa trajetória, fica mais claro como surgiu o modelo de gestão, especialmente aqui no Distrito Federal, que é o pano de fundo necessário para a análise específica que se desenvolve ao longo desta tese.

A seguir, apresento distinções conceituais fundamentais para se entender os tipos de gestão escolar, polaridades político-ideológicas acerca do tema da militarização das escolas, o processo de implantação e implementação de escolas cívico-militares no Brasil e no Distrito Federal e uma análise sobre a legislação que garante ou barra esse tipo de gestão escolar.

2.1 GESTÃO CIVIL, CÍVICO-MILITAR E COLÉGIOS MILITARES

Para iniciarmos esta discussão, é necessário definir o que compreendemos por escolas com gestão civil, escolas cívico-militares e colégios militares.

Como citado no capítulo anterior, vou me referir a escolas da rede pública de ensino que tem como forma de gestão escolar exclusivamente educadores pertencentes ao grupo pedagógico,

como escolas de gestão civil. As escolas de gestão civil são aquelas nas quais os educadores são escolhidos pela comunidade escolar e, em conjunto com essa comunidade, administram o ambiente escolar. As escolas cívico-militares contam com a participação da polícia militar e/ou bombeiros para gerirem a escola, ficando a cargo do corpo docente (professores, direção, coordenadores e orientadores) a responsabilidade de cuidar de questões ligadas ao campo pedagógico, enquanto policiais militares e/ou bombeiros militares ficam responsáveis por questões ligadas à disciplina dos estudantes. Ambas as escolas recebem orçamento da secretaria de educação e se utilizam de estruturas de escolas da rede pública de ensino.

A distinção formal entre “gestão pedagógica” e “gestão disciplinar”, frequentemente apresentada nos documentos oficiais das escolas cívico-militares, mostra-se limitada quando observada no cotidiano escolar. Na prática, as ações desenvolvidas pelos diferentes agentes tendem a se articular em uma mesma lógica organizacional, produzindo aquilo que pode ser compreendido como uma “pedagogia cívico-militar”. Nesse contexto, disciplina, comportamento, desempenho e sociabilidade não aparecem como dimensões separadas, mas como elementos integrados de um mesmo projeto de formação moral e institucional dos estudantes.

A transformação de uma escola de gestão civil em cívico-militar costuma ser justificada pelo argumento de que essas unidades apresentariam baixos índices de desempenho e estariam inseridas em contextos de elevada vulnerabilidade social. No entanto, essa narrativa não se sustenta quando observada de perto. O estudo de caso de Caruso e Paz (2022) sobre o CED 07, na cidade de Ceilândia no Distrito Federal, evidencia esse descompasso: antes da militarização, a escola já se consolidava como uma referência para a comunidade, apresentava baixos índices de violência e contava com o engajamento de professores e estudantes. Esses elementos colocam em xeque o diagnóstico oficial que fundamenta a implementação do modelo de “Gestão Compartilhada” no DF.

A implantação de uma escola cívico-militar inicia-se com uma consulta à comunidade escolar e, se houver concordância, é implantado um modelo de gestão em que policiais ou bombeiros militares da ativa e da reserva ficam responsáveis pela parte disciplinar dos estudantes, enquanto professores e coordenadores lidam com a parte pedagógica, com a proposta de que cada grupo tenha bem delimitado quais são suas funções e que um grupo não interfira no papel do outro, ou seja, anuncia-se que haverá uma divisão de tarefas na gestão escolar.

Já os colégios militares combinam a educação formal com valores, normas e rotinas inspiradas na cultura e disciplina militar com sua administração feita exclusivamente por militares. O ensino é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Cultura do Exército Brasileiro, órgão gestor da linha de ensino do Exército. Essas instituições têm como ideia principal a de preparar seus alunos para carreiras militares. Os colégios militares recebem orçamento do Ministério da Defesa e das mensalidades cobradas aos alunos civis. Tem como características uma disciplina rigorosa, com regras de comportamento estritas, uniformes padronizados, hierarquia interna e punições formais para indisciplina, uma organização hierárquica com cargos e funções (como monitor de turma, líder de pelotão) que simulam a estrutura de comando militar, uma formação cívica e patriótica que dá ênfase em valores como respeito à autoridade, patriotismo, responsabilidade individual e espírito de grupo. Esses colégios são voltados para os filhos de militares de carreira, mas também oferecem vagas para a sociedade civil que são preenchidas mediante concurso público.

Catarina Santos, Miriam Alves, Marcelo Mocarzel e Sabrina Moehlecke (2019) distinguem essas escolas da forma que os colégios militares têm como objetivo atender primeiramente os dependentes de militares de carreira e os demais candidatos por meio de processo seletivo e que mensalmente pagam um valor mensal (há uma seleção dos alunos que apresentarem melhores conhecimentos nas provas e exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões da escola). É uma escola que obedece às leis das forças armadas e tem como função principal a preparação dos jovens para a carreira militar. Sua infraestrutura é muito completa se comparada com escolas da rede pública e conta com professores mais bem remunerados. Já as escolas militarizadas são aquelas em que aproveitam a estrutura de uma escola da rede pública ligada à secretaria de educação em que há uma parceria com a secretaria de segurança ou a polícia militar e bombeiros para que estes possam gerir a parte disciplinar dos alunos contando com a presença de monitores cívico-militares.

Já a nomenclatura escolas cívico-militares foi cunhada pelo Governo Federal, a partir do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, quando criou no âmbito do Ministério da Educação a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico Militares (BRASIL, 2019a). Até então, nenhuma escola militarizada utilizava essa denominação. A partir de 2019 elas começam a usar essa nomenclatura. (Santos *et al.*, 2019, p. 583-586)

Dentre esses modelos, as escolas cívico-militares e os colégios militares acabam sendo confundidos no senso comum da população. Há a ideia de que estes teriam a mesma estrutura e

rendimento escolar dos alunos, porém, isso não ocorre na prática. Além de os colégios militares terem mais investimentos e estrutura, quando abrem vagas para a comunidade, fazem-no por meio de uma prova em que os mais bem colocados são aceitos. Isso difere da escola pública, que não utiliza esses tipos de critérios para a entrada de alunos, não excluindo alunos por conta de seus conhecimentos, pois a educação pública visa ser universal.

2.2 QUESTÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS

A implantação das escolas cívico-militares no Brasil é um tema marcado por uma profunda divisão político-ideológica. De um lado, os principais meios de comunicação frequentemente veiculam reportagens críticas ao modelo, destacando denúncias de abusos contra alunos e interferência na autonomia pedagógica dos professores. No espectro político, a proposta é majoritariamente exaltada por políticos de direita e extrema-direita, tendo sido uma bandeira central do governo anterior, de Jair Bolsonaro, que celebrava o militarismo. A análise de Messenberg e Camargos (2024) sobre o chamado bolsonarismo-raiz permite compreender como o discurso político contemporâneo de extrema direita opera por meio da produção e disseminação de afetos morais, ressentimentos e polarizações que se legitimam em nome da ordem, da moral e da defesa da pátria. Segundo os autores, esses propagandistas do ódio atuam como agentes de difusão de uma racionalidade autoritária, convertendo o medo e a insegurança em instrumentos de mobilização política. Tal lógica se articula à defesa de uma escola “livre de ideologia”, mas que, paradoxalmente, reproduz uma ideologia de controle e homogeneização dos comportamentos sociais.

A ideia-força Escola sem Partido foi igualmente central no discurso desses formadores de opinião. Nela desdobraram-se publicações relacionadas com a crítica a certa doutrinação de esquerda nas escolas, sobretudo a de viés marxista; a necessidade de combate ao método Paulo Freire de ensino; a defesa da educação tradicional, de preferência com a implantação da disciplina militar e o repúdio à discussão de gênero nas instituições de ensino. (Messenberg; Camargos, 2024, p. 12-13)

Nesse sentido, a presença de profissionais da segurança pública nas escolas, sob a justificativa de promover disciplina e civismo, pode ser lida como um desdobramento concreto dessa racionalidade política. A militarização escolar se insere, portanto, no mesmo horizonte ideológico descrito por Messenberg e Camargos (2024), o de contenção das diferenças, da crítica

e da pluralidade, em nome da restauração de uma suposta ordem moral e nacional. Assim, a escola cívico-militar torna-se um espaço privilegiado de disputa simbólica, onde a extrema direita procura reafirmar seus valores tradicionais, enquanto os setores progressistas defendem a autonomia pedagógica e a liberdade de pensamento como fundamentos da educação democrática.

Embora o atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) tenha desencorajado a expansão do modelo, diversos governos estaduais, identificados no espectro político da centro-esquerda, mantiveram o compromisso de implantá-las. Essa polarização reflete visões opostas sobre o propósito da educação. Grupos alinhados à direita enxergam no modelo cívico-militar uma solução para a crise educacional, defendendo a retomada de valores tradicionais, uma disciplina rígida semelhante ao quartel e o fim do que denominam “doutrinação comunista”. Para eles, a escola militarizada representa uma forma de restaurar a ordem e o respeito, sem, no entanto, vincular essa crise a questões estruturais como cortes de verba, sucateamento das escolas ou a desvalorização dos professores.

Grupos identificados com a esquerda, por outro lado, criticam veementemente o modelo. Eles argumentam que a escola, que deveria ser um ambiente de questionamento e formação crítica, se transforma em um espaço de opressão onde os jovens são ensinados a obedecer e se conformar. Nesta perspectiva, o rigor disciplinar teria como objetivo principal “adestrar” os estudantes para o mercado de trabalho, inibindo a capacidade de questionar as desigualdades sociais e perpetuando o serviço às elites.

Essa disputa pode ser analisada à luz da teoria de Jürgen Habermas (1987). Para ele a modernidade é inacabada, principalmente por ter dinâmicas de exclusão e a potencialidade de uma sociedade mais livre e inclusiva. Com isso, há uma instrumentalização do espaço escolar quando nele se insere dinâmicas de militarização, buscando que alunos se adequem a essa disciplina militar para futuramente se adaptarem ao mercado de trabalho, aprendendo técnicas de produção sem questionamentos de autoridades (uma razão instrumental).

2.3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL

A sociedade brasileira foi acompanhando diversos períodos ditatoriais ou governados por oligarquias que davam preferências a interesses privados em detrimento dos interesses públicos e

utilizando de mecanismos de força do Estado para garantir a obediência e disciplina. A escola, como uma instituição social, logo reflete esses valores.

Sergio Adorno (2021) apresenta como a elite letrada brasileira atua influenciando na política e na administração pública, utilizando-se do saber jurídico e acadêmico para a ascensão social e política. Tivemos períodos em que o acesso à educação era um privilégio de membros da elite e que posteriormente foi apontado como um direito com a intenção de universalizar a educação. Essas situações podem ser cíclicas, passando da universalização e obrigatoriedade que jovens estejam devidamente matriculados, a modelos que excluem esses jovens e se mostram autoritários buscando um controle ideológico com a justificativa de resgate aos valores tradicionais.

Em 1964 tivemos o golpe militar, período conhecido como anos de chumbo, onde havia uma intensa participação militar na vida pública e na política buscando uma obediência por meio da força e controle das expressividades sociais, como a cultura e produções acadêmicas. A censura é quem molda o que pode ou não ser debatido e aprendido nas escolas e universidades, todos aqueles que desobedecem às ordens eram perseguidos e punidos. A formação da cidadania passa para o controle estatal, com conteúdos ministrados em disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica, e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Os próprios militares, posteriormente, suspenderam a presença dessas disciplinas nos currículos (Alves; Toschi, 2019).

Em 1986, na capital Cuiabá foi criada a Escola Estadual de 1º Grau da Polícia Militar Tiradentes fruto do decreto n. 2364 de 1986 e posteriormente complementado com o decreto n. 3.107 de 1991. A intenção era de se criar uma escola militar estadual, mas não ocorreu, pois, a fonte de financiamento para esta instituição era advinda da secretaria de educação. Esta escola não reservava vagas aos filhos de militares, mas recebia jovens da comunidade civil e era gerida por membros civis. A escola então possuía um nome militar, mas de fato não era militarizada, mas apresentava indícios de que isto ocorreria futuramente.

Com a redemocratização, em 1988 temos a constituição cidadã que devolve a cidadania a população e busca a chamada “educação democrática”¹¹. Porém diversas legislações ligadas ao período militar continuaram em vigor ou tomando como base orientações desse período, sendo usadas por líderes políticos.

¹¹ Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Em 1990, o Governo do Estado de Mato Grosso, por meio do Decreto nº 2.650/1990, reorganizou a Escola da Polícia Militar Tiradentes, ampliando sua atuação para os níveis de 1º e 2º graus e consolidando a participação da Polícia Militar em sua gestão. A instituição, contudo, já possuía vínculo com a corporação militar, não se configurando como um caso de militarização de escola pública civil, mas sim como a estruturação de uma escola militar no âmbito da rede estadual, em articulação com a Secretaria de Educação. Esse arranjo pode ser compreendido como uma das experiências iniciais de aproximação entre a gestão militar e a escola pública no Brasil, ainda que não se configure plenamente como os modelos de militarização de escolas civis que se consolidariam posteriormente.

Ao longo da década de 1990, outros estados brasileiros também iniciaram processos de militarização em escolas da rede pública. Para obter apoio da população, era necessário transmitir a ideia de que essas novas instituições replicaram a estrutura organizacional e a suposta excelência acadêmica dos tradicionais colégios militares. Em 1998, a transferência da gestão de escolas públicas estaduais em funcionamento para a Polícia Militar se iniciou em Goiás. Em 1999, o governador do estado de Goiás Marconi Perillo utilizou-se de uma lei criada no período do regime militar para instalar a primeira escola militarizada do Brasil em que passava a gestão de uma escola pública para a polícia militar do estado. O governador utilizou a lei nº 8.125/1976 do estado de Goiás que criara os colégios militares na região, porém alterando o ponto que dizia que a escola era exclusiva para os dependentes dos militares, autorizando a entrada de civis, surgindo o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Cezar Toledo (Alves; Toschi, 2019). Ou seja, o governo utilizou de uma legislação do período do regime militar que visava a implantação de colégios militares para implantar um modelo de escola militarizada.

A expansão desse modelo de escola ocorreu de forma lenta, sendo que em oito anos apenas seis escolas militarizadas foram implantadas em Goiás. O crescimento do número de instituições com esse modelo de gestão apresentou uma relativa alta a partir de 2013, com uma marca de dezoito novas escolas, seguida por trinta e três em 2015 e mais de cinquenta e oito em 2017.

O Estado do Piauí decide em 2015 adotar ao modelo de escolas cívico-militares após a visita da então Secretária de Educação do Estado Rejane Dias a escolas militarizadas em outros Estados e vislumbrar que este modelo seria o ideal para o combate à violência escolar, iniciando com a Unidade Escolar Dirceu Mendes Arcoverde, localizada em um bairro de classe média de Teresina, escola que já era controlada pela Polícia Militar, mas que a partir daquele momento teria

professores civis. No ano seguinte, dezesseis novas escolas foram anunciadas para adotarem este modelo, porém duas vingaram e 14 foram barradas depois que grupos contrários a esse modelo apresentaram denúncia ao Ministério Público contra a expansão das escolas cívico-militares no Estado.

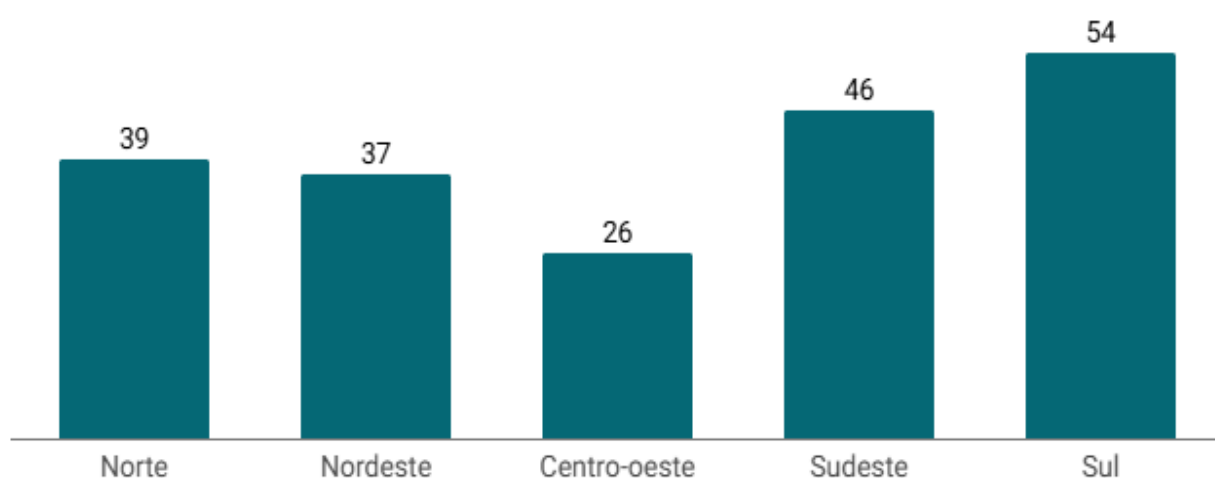
Em 2017, o Amapá implementou o modelo de gestão cívico-militar em três escolas estaduais através de uma proposta da Secretaria de Educação em parceria com corporações militares. No ano seguinte, a Bahia contava com aproximadamente cinco unidades escolares seguindo esse mesmo modelo. Até então, a expansão das escolas cívico-militares no Brasil mantinha-se em escala reduzida e com crescimento moderado, demonstrando uma adoção ainda limitada e controlada desse formato de gestão educacional.

No ano de 2018 ocorreram eleições presidenciais que se mostraram muito acirradas e marcaram uma polarização na sociedade brasileira. De um lado havia o candidato do Partido dos Trabalhadores (Fernando Hadad que se lança após a prisão do principal líder do partido) que se apresenta com uma ideologia de centro esquerda, contra o candidato Jair Bolsonaro do Partido Social Liberal com a defesa de ideologias de grupos de direita. O candidato de extrema direita vence a eleição e apresenta a militarização das escolas como sua principal bandeira para a educação, criando uma subsecretaria para fomentar a implantação dessas escolas nas redes públicas (Alves; Toschi, 2019).

Em 2019, por meio de decreto o então presidente Jair Bolsonaro institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que visa implantar modelos de escola cívico-militares em escolas públicas de ensino regular que apresentem baixos índices de desempenho nas avaliações do Ideb, localizadas em bairros com alta vulnerabilidade social e com permissão da comunidade escolar, tendo como proposta “desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio”, com a intenção de uma melhora nas relações no ambiente dessas escolas por meio da presença de militares que garantiriam a segurança e a ordem da comunidade escolar. O Pecim não instituiu as escolas cívico-militares já que algumas já existiam previamente em diversos Estados, mas garantiu a expansão desse modelo no Brasil, buscando alcançar até 2023 duzentas e dezesseis escolas cívico-militares.

Em 2020, primeiro ano de implementação do Pecim, 54 escolas foram implantadas pela iniciativa federal. No ano seguinte, o Ministério da Educação registrou um total de 202 escolas cívico-militares em funcionamento no território nacional, conforme demonstrado no Gráfico 2. Durante o último ano do governo de Jair Bolsonaro, em 2022, o programa mantinha 213 unidades em atividade, configurando uma discreta expansão em relação ao ano anterior.

Gráfico 2 – Número de escolas cívico-militares por regiões do país



Fonte: Ministério da Educação (2021).

Após a eleição de 2022 em que o então candidato da centro esquerda Luiz Inácio Lula da Silva obteve vitória sobre seu oponente Jair Bolsonaro, no ano de 2023 com o início do novo governo do Partido dos Trabalhadores e como prometido em campanha, o governo decide por acabar com a diretoria responsável pela implementação das escolas cívico-militares e o Pecim. Um ofício foi enviado às Secretarias estaduais (e do Distrito Federal) de Educação desaconselhando a descontinuidade de modelos cívico-militares de escolas do país, suspendendo os repasses do Governo Federal para esse tipo de programa, ficando a cargo dos Estados esses custos caso decidam por manter o programa (o documento se refere apenas a escolas cívico-militares implementadas por meio do Pecim).

A partir daquele momento, havia uma busca de uma retomada para um modelo civil sem a intervenção de militares dentro das escolas, mas que estes se mantenham apenas em seus arredores. Por meio de decreto, ainda em 2023, o Pecim foi extinto, já que se entendia que havia desvio de funcionalidade dos membros das Forças de segurança.

Mesmo com a extinção do Pecim, diversos governadores, tanto apoiadores do então derrotado candidato à reeleição Jair Bolsonaro quanto do atual presidente Lula, decidem custear e manter as escolas que adotaram o modelo cívico-militar. O governador de São Paulo Tarcísio de Freitas (Republicanos) em 2025 tem como meta criar mais cem escolas cívico-militares no estado, porém enfrenta empecilhos jurídicos que tentam barrar essa expansão, como a ordem do Tribunal de Justiça de São Paulo que suspende a implantação de novas escolas cívico-militares. Em novembro de 2024 o Supremo Tribunal Federal derruba essa decisão por entender que a competência para avaliar a constitucionalidade desta implantação cabe ao próprio STF, que atualmente está sendo discutido em plenário¹², mas que a derrubada desta decisão não implica em afirmar que há legalidade na implantação de escolas cívico-militares da forma como estão sendo feitas, mas que um tribunal com jurisdicionalmente inferior ao STF não pode interferir na jurisdição da Corte.

As Forças Armadas brasileiras mantêm atualmente 18 colégios militares em território nacional, sendo 1 estabelecimentos vinculados à Marinha, 15 ao Exército e 2 à Aeronáutica. Conforme estabelecido na Lei nº 13.554/2017, estas instituições de ensino encontram-se sob gestão exclusiva do Ministério da Defesa, constituindo um sistema educacional paralelo à rede coordenada pelo Ministério da Educação. A nível estadual e distrital, de acordo com o Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024), o país conta atualmente com 216 escolas cívico-militares sob gestão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), distribuídas em todas as unidades federativas. Somam-se a estas aproximadamente 494 unidades vinculadas às polícias militares estaduais, totalizando mais de 750 estabelecimentos de ensino sob administração militar em todo o país.

2.4 O processo de militarização de escolas no Distrito Federal

Em 2018, o então candidato à eleição para governador do DF, Ibanez Rocha (MDB) não apresentou em seu programa de campanha a proposta de militarizar as escolas da rede pública do DF. A política de entregar a gestão de escolas à Polícia Militar (PM) parece ter sido um alinhamento com o Governo Federal eleito no mesmo ano. O plano federal anunciado visava inaugurar uma

¹² a lei que institui o modelo de ensino cívico-militar no estado é questionada no STF nas ADIs 7662 e 7675, propostas pelo Partido Socialismo e Liberdade (Psol) e pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

escola militar em cada unidade da federação e criar uma estrutura no Ministério da Educação para ampliar a participação de militares na gestão escolar (Mendonça, 2019).

No primeiro ano de seu governo, a ideia de implementar escolas cívico-militares pegou membros da secretaria de educação de surpresa. Coube ao Secretário de Educação, Rafael Parente, a organização para a implementação de escolas cívico-militares no DF, tendo quatro escolas como piloto. No final de 2018 e início de 2019 a Secretaria de Educação do DF (SEEDF) inicia o processo de consulta para a implantação do modelo cívico-militar com quatro escolas piloto, ocorrendo a consulta à comunidade escolar durante o recesso, com professores e estudantes de férias. Reuniões abertas, chamadas de “audiências públicas”, e votação formal plebiscitária foram realizadas nas quatro escolas escolhidas mesmo sem a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Sete dias após o início do governo, o Secretário de Educação, Rafael Parente, manifestou-se em entrevista sobre a militarização, mencionando resultados superiores em outros estados como Goiás. No mesmo período (janeiro de 2019), houve um desentendimento com o subsecretário de educação, que, por meio de uma nota técnica, expressou que não via real efetividade no programa como era apresentado (havia inconsistências jurídicas e pedagógicas), na qual ele tentava resgatar o papel do batalhão escolar, não o de policiais como monitores disciplinares dentro das escolas. O subsecretário foi exonerado e em uma fala autoritária, o secretário avisou que não há espaço para pessoas desleais em sua pasta.

Ao final do primeiro mês de governo, é publicada a Portaria Conjunta nº 01¹³, assinada pelos secretários de educação e de segurança pública, que dispõe sobre a implementação do projeto piloto “Escola de Gestão Compartilhada”. Esta portaria previa a transformação de quatro unidades de ensino específicas da rede pública em “Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal”. As quatro escolas escolhidas foram o Centro Educacional 3 de Sobradinho, o Centro Educacional 308 do Recanto das Emas, o Centro Educacional 1 da Estrutural e o Centro Educacional 7 de Ceilândia.

Em cerimônia de inauguração oficial do Pecim, o então presidente Jair Bolsonaro disse que a comunidade escolar “não tem que aceitar não (o modelo militarizado), tem que impor”. O contexto da fala se deu na presença do governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, apoiador do

¹³ A Portaria Conjunta SEDF/CBMDF/PMDF nº 01, de 11 de março de 2019, estabelece as diretrizes para a implementação do Programa de Gestão Compartilhada no âmbito do Distrito Federal, que institui o modelo de escolas cívico-militares na rede pública de ensino. Este ato normativo conjunta da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF), Corpo de Bombeiros Militar do DF (CBMDF) e Polícia Militar do DF (PMDF) define os termos de atuação dos militares no ambiente escolar, incluindo atribuições, regime de colaboração e competências das partes envolvidas.

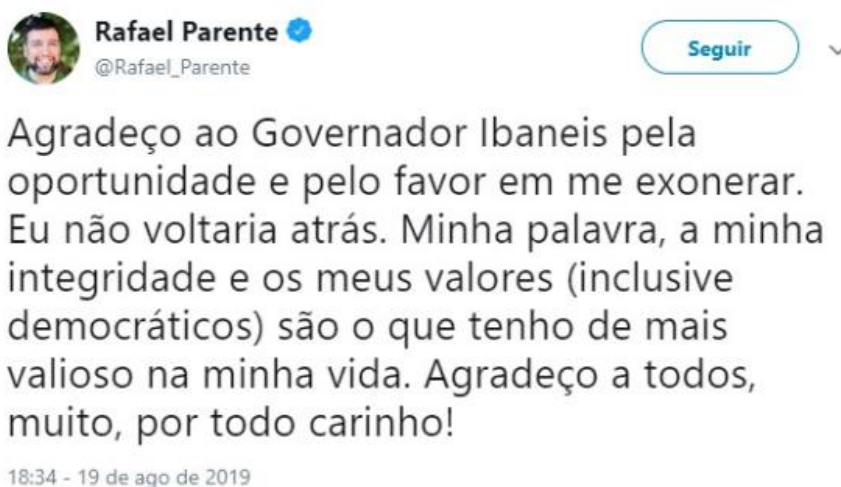
programa, após algumas escolas da região, ao serem consultadas, irem contra a implantação do modelo. O decreto que formalizou o Pecim previa que a adoção das escolas cívico-militares fosse voluntária, após consulta e aprovação por parte da comunidade escolar, o então presidente sinaliza que o programa seria imposto, obrigatório.

Em fevereiro de 2019, o Deputado Leandro Grass (Rede Sustentabilidade) apresentou à Câmara Legislativa do DF o Projeto de Decreto Legislativo nº 008/2019 com o objetivo de suspender os efeitos da portaria conjunta. A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) emite a Nota Técnica nº 001/2019, manifestando-se sobre a legalidade da política pública de implementação do projeto piloto. Neste período ocorre a implantação do modelo nas escolas piloto.

Em abril de 2019, o governador publica o Decreto nº 39.765 que cria um grupo de trabalho que deve levantar informações sobre a expansão de escolas com gestão compartilhada. Neste mês, o projeto do deputado Leandro Grass é derrubado pelo plenário da Câmara Legislativa e é arquivado.

Em agosto de 2019, quatro das seis escolas consultadas recusaram o projeto de serem militarizadas, considerando as normas da Lei de Gestão Democrática local para eleição plebiscitária. No entanto, o governo desconsidera a norma e contabiliza apenas o total de votos. O governador declara publicamente que aplicará a gestão compartilhada “de todo jeito”, inclusive nas escolas que recusaram o projeto, afirmando que a eleição teve efeito apenas consultivo e não vinculante. Ele chega a dizer que começaria o calendário de aplicação pelas escolas que o rejeitaram. Há reações de deputados da oposição contra essa imposição. O governador pede desculpas à Câmara após um desentendimento com o deputado Fábio Félix (Psol) por causa da PM na gestão das escolas. Ele também afirma pela imprensa que o secretário de educação estaria agindo de forma errada ao garantir que as escolas que rejeitam o projeto não seriam obrigadas a implementá-lo. Pouco tempo depois, o secretário de educação publicou sua despedida do governo por meio de uma rede social (Mendonça, 2019).

Imagem 2 – Mensagem de despedida do cargo de Secretário de Educação



Fonte: Rede social Twiter do Secretário (2019).

O Secretário de Educação, Rafael Parente permanece no cargo por oito meses, mas é exonerado após um conflito por conta da imposição dos modelos cívico-militares em escolas que a comunidade os rejeitou, sendo que o governador do DF acabou seguindo as orientações do então presidente Jair Bolsonaro de impor este modelo mesmo contra a vontade da comunidade escolar. O Secretário afirmou que manteria o compromisso firmado com essas escolas e soube através da mídia, não do chefe do executivo local, sobre sua exoneração do cargo. O então secretário do trabalho João Pedro Ferraz, um ex-procurador-geral do Ministério Público do Trabalho, assume como novo secretário de educação.

João Ferraz deixa claro que sua principal função é a de implantação de escolas cívico-militares, se mostrando muito leal ao governador, afirmando que este modelo não vai contra a democracia. Em 2019, já são 10 o número de escolas cívico-militares no DF. Em sua fala o secretário de educação destaca que:

Não podemos dizer que militar é antônimo de democracia. As Forças fazem parte da nossa estrutura de Estado. A comunidade está diuturnamente pedindo polícia na rua. Não estamos colocando os militares em sala de aula para ensinar princípios, disciplina e a hierarquia militar. Eles foram chamados para ajudar na organização e na segurança de alunos e professores. (Metrópoles, 2019).

O mandato do então secretário enfrenta um período delicado, temos a pandemia de covid-19, o que gera a suspensão das aulas em março de 2020. A implantação de escolas cívico-militares fica impossibilitada na prática. Em junho de 2020, o secretário é exonerado a pedido dele e em

setembro do mesmo ano é alvo de uma operação da Polícia Civil que o investiga por envolvimento com fraudes na merenda escolar.

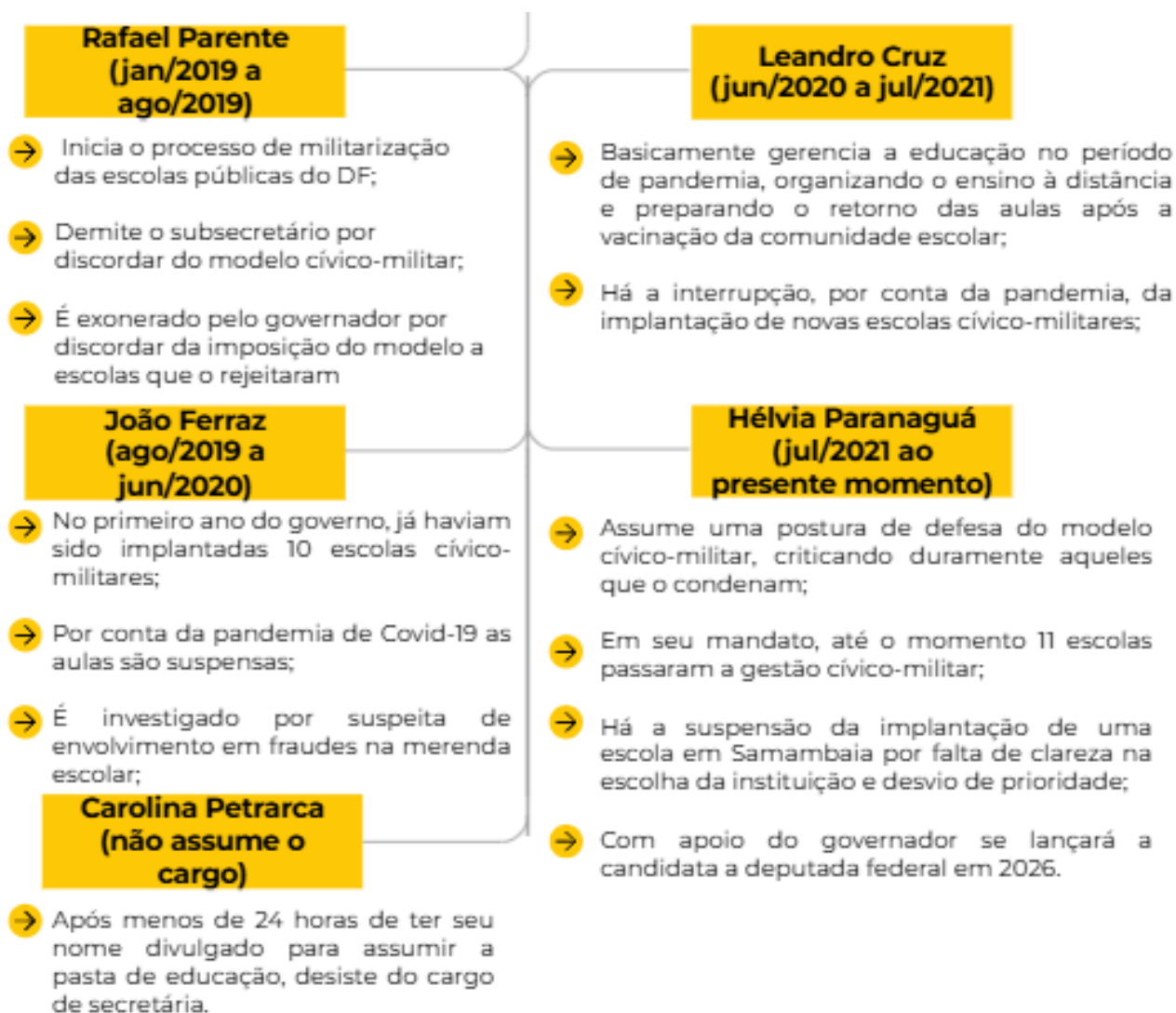
Para o cargo de Secretária de Educação, a advogada Carolina Louzada Petrarca é chamada para assumir a pasta, porém em menos de 24 horas ela declinou do convite e o governador opta pelo Secretário de Esporte e Lazer Leandro Cruz que tem como desafio de retomar as aulas à distância evitando aglomerações e o contágio de covid-19. Ficou no cargo de junho de 2020 a julho de 2021, quando se preparava para o retorno das aulas presenciais nas escolas do DF.

Poucos dias antes da retomada das aulas presenciais e com membros da comunidade escolar já vacinados contra a covid-19, a professora Hélvia Paranaguá (e amiga de infância do governador) assume o cargo de Secretária de Educação do DF. Ela se apresenta como defensora da implantação de escolas cívico-militares por meio de falas polêmicas, como as ditas em 2024 durante a Conferência Distrital de Segurança Pública do DF, em que ao defender o modelo de escolas cívico-militares e sua expansão, chega a dizer que quem é contra a militarização é a favor de bandidos, dando a entender que as escolas não militarizadas formam bandidos. A então secretária já contava com apoio do governador e seu partido (MDB) para se lançar no ano de 2026 como candidata a deputada federal.

Em 2022 o Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia iniciava o seu processo de militarização, mas a pedido da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação esse processo foi suspenso por falta de clareza na escolha da instituição e desvio de prioridade (Correio Braziliense, 2022). O processo então foi suspenso e a escola se manteve com gestão civil. No mesmo ano, na escola cívico-militar da Cidade Estrutural ocorre uma denúncia de que um Policial Militar havia agredido um aluno, mudando assim a percepção do Ministério Público do DF sobre a legalidade deste modelo e revogando a Nota Técnica 1/2019, gerando o entendimento de que esse modelo fere os princípios constitucionais e da gestão democrática do ensino público.

Em 2023, com a descontinuidade do Governo Federal com o Pecim, o governo do DF decidiu acolher quatro escolas de gestão compartilhadas no DF e anteriormente vinculadas ao Pecim. Neste mesmo ano, a secretaria de educação determina que todas as escolas públicas já militarizadas sejam renomeadas como “Colégio Cívico-Militar do Distrito Federal”. Na Imagem 3, destaca-se a atuação de cada Secretário de Educação do DF.

Imagem 3 – Cronologia da atuação dos secretários de educação do DF em relação a implantação das escolas cívico-militares

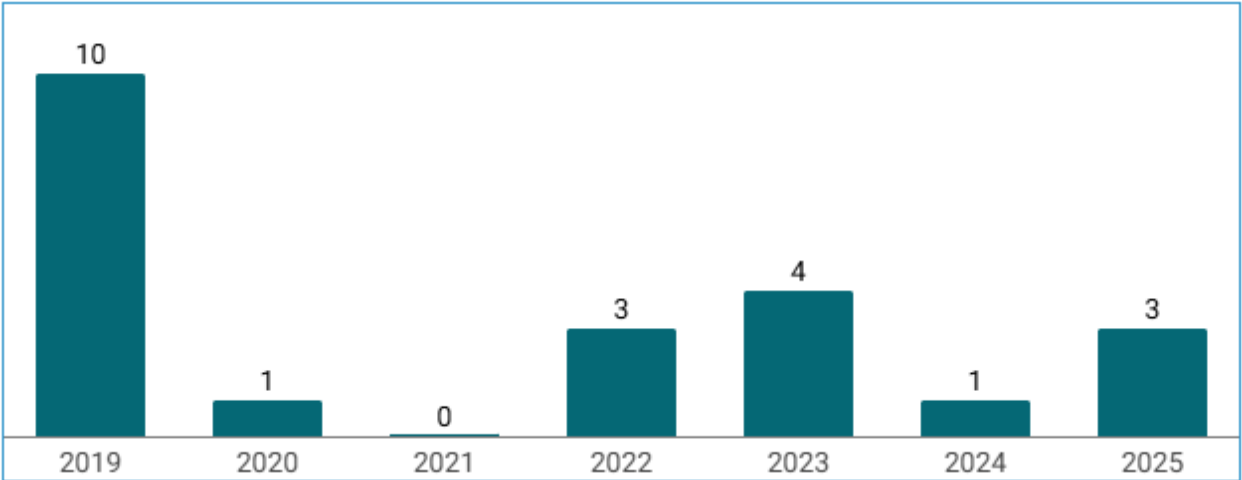


Fonte: elaboração própria.

O governador optou por nomes que não tem uma experiência concreta com a educação para assumirem a pasta com a justificativa que administração e gestão é o que a educação do DF precisa. A expansão deste modelo é vista como certa pelo atual governo do DF e como a principal medida de combate da violência escolar. No Gráfico 3, demonstra-se o quantitativo de escolas militarizadas no DF ao longo dos anos¹⁴:

¹⁴ Conforme matérias divulgadas pela Agência Brasília em outubro de 2025, as comunidades escolares do Centro de Ensino Fundamental Vila Areal (Ceilândia) e do Centro de Ensino Fundamental 01 da Candangolândia aprovaram, por meio de consultas públicas, a adesão ao modelo de gestão compartilhada cívico-militar, somando 25 escolas cívico militares no DF. As votações ocorreram sob acompanhamento da Secretaria de Educação do Distrito

Gráfico 3 – Número de escolas em que foram implantados os modelos de gestão cívico militar ao longo do ano no DF



Fonte: SEDF (2025).

Atualmente, o Distrito Federal conta com 25 escolas cívico-militares, sendo 18 sob gestão compartilhada entre a Secretaria de Educação (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP-DF), e 4 acolhidas pelo governo do DF após o fim do Pecim:

Quadro 2 – Lista de escolas de gestão compartilhada (cívico-militares) do DF

Ano	Nome da escola
2019	CED Estância III
2019	CED 01 da Estrutural
2019	CED 01 Itapuã
2019	CED 03 de Sobradinho
2019	CED 07 da Ceilândia
2019	CED 308 do Recanto das Emas
2019	CEF 01 do Riacho Fundo II
2019	CEF 01 do Núcleo Bandeirante
2019	CEF 19 de Taguatinga
2019	CEF 407 de Samambaia
2020	CEF 103 de Santa Maria
2022	CED 02 de Brazlândia
2022	CEF 01 do Lago Norte
2022	CEF 01 do Paranoá
2023	CEF 416 de Santa Maria
2023	CEF 04 de Planaltina
2023	CEF 05 do Gama

(Continua)

Federal (SEEDF) e da Secretaria de Segurança Pública (SSP-DF), integrando o processo de expansão do programa de escolas cívico-militares no DF.

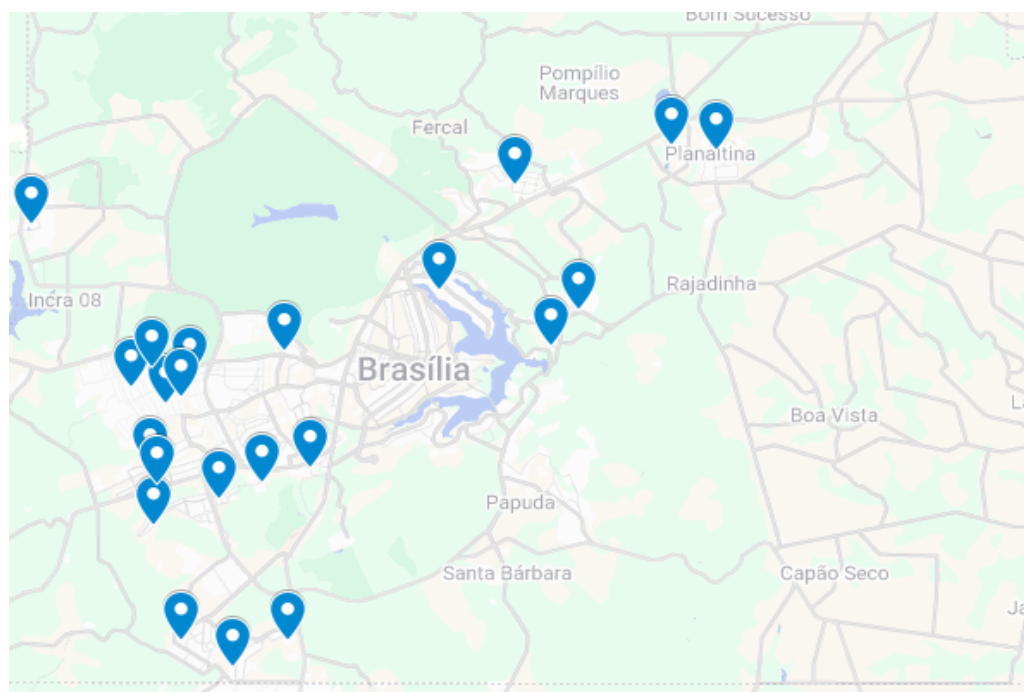
(Continuação)

Ano	Nome da escola
2023	CEF 507 de Samambaia
2024	CEM 01 do Riacho Fundo I
2025	CEF 12 de Taguatinga
2025	CEF 16 de Taguatinga
2025	CEF 17 de Taguatinga

Fonte: SEDF (2025).

A listagem das escolas contempladas pela política permite uma primeira visualização do alcance da iniciativa no Distrito Federal. No entanto, para além da identificação nominal dessas escolas, é possível compreender, conforme Imagem 5, como elas se distribuem no território, considerando as especificidades regionais e os contextos em que estão inseridas. A análise espacial dessas escolas contribui para uma leitura mais ampla da lógica de implementação do modelo de gestão compartilhada.

Imagem 4 – Localização das escolas cívico-militares no DF

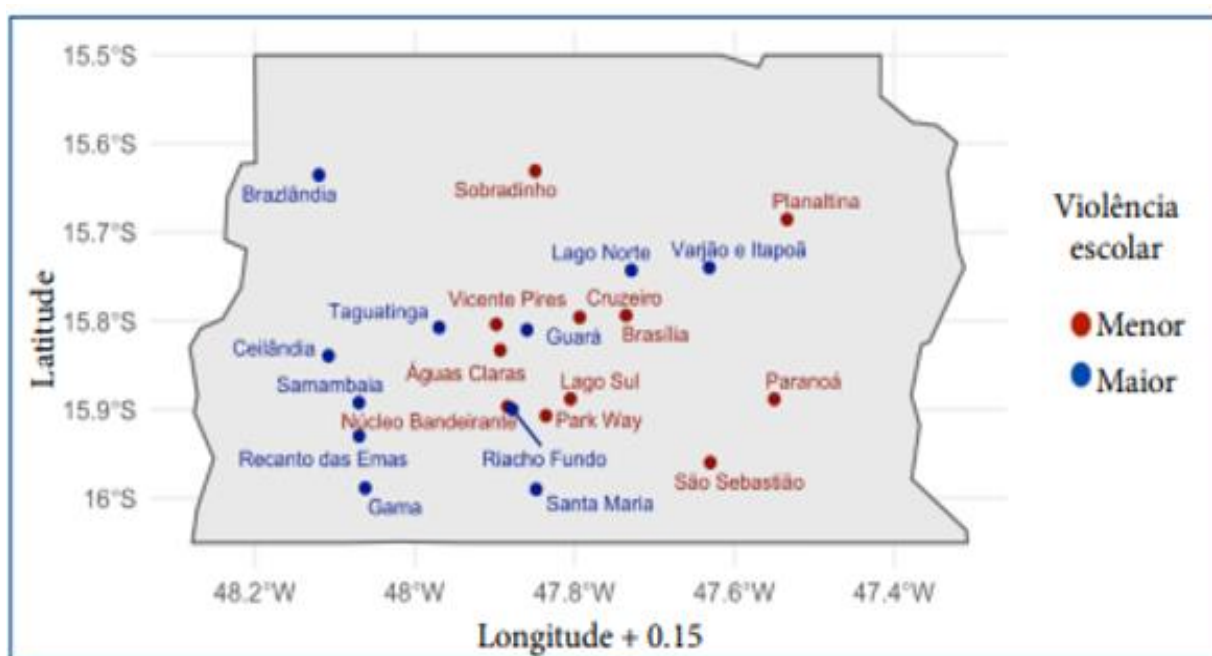


Fonte: elaboração própria com dados da SEEDF (2025).

Sullyvan Garcia-Silva, Paulo Lima Junior e Haydée Caruso (2022) discutem como se é falha esta ideia de que a violência presente em um determinado bairro acabaria por ultrapassar os muros da escola e influenciar nas interações daquele ambiente, sendo a ideia de militarização das escolas como meio de garantir que estas escolas não sejam suscetíveis a ataques externos e para

que se tenha um respeito a autoridade dos professores não passaria de uma busca por soluções rápidas e populistas. Não é porque um bairro é violento que necessariamente a escola seria violenta, ou mesmo porque o bairro não é violento nem sempre isso reflete no interior da escola. “Isso reforça a ineficiência do Estado em lidar com a questão e alguma ingenuidade ao tratar temas relativos à violência escolar” (Garcia-Silva; Junior; Caruso, 2022, p. 6). Os autores apontam o seguinte mapa da violência nas escolas do DF:

Imagem 5 – Violência escolar por região do DF



Fonte: Garcia-Silva; Junior; Caruso (2022).

O mapa da violência escolar no Distrito Federal demonstra que o registro de ocorrências escolares é maior nas Regiões Administrativas (RAs) situadas junto à saída sul do DF, como Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Santa Maria e Gama. As regiões centro-norte, mesmo periféricas (como Sobradinho, Planaltina, Paranoá), apresentam menor ocorrência de violência escolar, com exceção notada para Lago Norte, Varjão e Itapoã.

Essa busca por soluções militarizadas em regiões de baixa incidência de crimes, como a zona norte do Distrito Federal, pode ser explicada pelo fato de que o medo do crime e a vitimização são fenômenos autônomos e não necessariamente associados. Em áreas onde a violência escolar é menor, ocorre frequentemente o fenômeno da substituição, no qual as famílias constroem sua percepção de perigo a partir de representações sociais e mediáticas, gerando um pânico moral que

exige medidas de controle rígido. Nesse cenário, a escola cívico-militar surge como uma resposta simbólica a essa ansiedade, pois “O medo do crime é um tipo particular de ansiedade provocada pela percepção do risco de ser vítima de crime” (Costa; Durante, 2022), podendo ser fruto de crenças e representações sociais desvinculadas de ameaças reais. A presença policial satisfaz o desejo por ordem e disciplina, uma vez que a simples visualização da autoridade nas instituições é capaz de elevar a sensação de segurança de forma imediata, atendendo ao clamor por soluções rápidas e populistas descritas no mapa da violência escolar

O Distrito Federal possui 22 escolas cívico-militares, sendo que 16 delas estão localizadas na zona sul da cidade e 6 na zona norte. Considerando que o combate à violência escolar é uma justificativa para a implantação destas escolas e que as áreas com maior incidência de violência estão predominantemente na zona sul do DF, a concentração de 16 das 22 escolas cívico-militares nesta zona justifica a militarização de escolas nessas regiões baseando-se nos níveis de violência apresentados no mapa. Os mapas mostram a existência de 6 escolas cívico-militares na zona norte, sendo que o mapa da violência escolar aponta que regiões centro-norte (incluindo Sobradinho, Planaltina, Paranoá) apresentam menor ocorrência de violência escolar, sugerindo que, para as escolas localizadas na zona norte, a justificativa baseada unicamente nos altos índices de violência escolar pode ser menos direta, de acordo com as informações gerais sobre a violência nessas regiões.

As atuais pretensões do Governo do Distrito Federal para a expansão do modelo cívico-militar são ambiciosas e apresentam um projeto de crescimento. Em declaração à mídia, o governador Ibaneis Rocha afirmou que a meta é atingir a marca de 40 a 50 escolas sob gestão compartilhada no DF. Este anúncio sinaliza uma nítida política de continuidade e ampliação do programa, indicando que a militarização é vista pela atual gestão como uma estratégia educacional a ser consolidada e expandida na rede pública de ensino. A fala do governador, ao quantificar o objetivo, não apenas confirma a intenção de dar escala ao modelo, mas também o posiciona como um legado permanente de sua administração, estendendo significativamente o alcance inicial do projeto piloto que começou com apenas quatro unidades.

Imagem 6 – Logo representando a gestão compartilhada entre civis e militares na rede pública de ensino e brasão do DF no uniforme de escolas cívico-militares



Fotografia: Júlia Maria Lopes da Silva (2025).

Com base na correlação observada, é possível inferir que a estratégia de expansão das escolas cívico-militares no Distrito Federal segue uma dupla lógica: na zona sul, a implantação parece responder a um critério de focalização, direcionando o modelo para áreas onde a violência escolar é historicamente mais acentuada, alinhando a oferta à principal justificativa apresentada para o programa. Por outro lado, a presença e a perspectiva de ampliação do modelo em regiões da zona norte, onde os índices de violência escolar são comparativamente menores, sugerem que outros fatores (de natureza política, ideológica ou de gestão territorial) também influenciam significativamente a seleção das unidades escolares. Esta distinção evidencia que a militarização da educação no DF não é um fenômeno homogêneo em suas motivações, mas um processo complexo em que a retórica do combate à violência convive e, por vezes, se sobrepõe a outros interesses e agendas.

2.5 ENTRE A LEGALIDADE E A CONTROVÉRSIA: A DISPUTA NORMATIVA SOBRE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O modelo de militarização da educação pública básica, implantada no modelo das escolas cívico-militares, tem se constituído como uma das políticas públicas mais controversas do cenário educacional brasileiro recente. Criado no âmbito do Decreto nº 10.004/2019, o Pecim reacendeu o debate sobre a compatibilidade desse modelo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Trata-se de uma questão que extrapola o campo político e social, adentrando o núcleo constitucional e dos princípios jurídicos que estruturam a educação pública.

Neste tópico, tenho como objetivo identificar se há fundamento jurídico consistente que sustenta a legalidade do modelo ou se este permanece juridicamente frágil, sendo necessária uma alteração legislativa específica.

A Constituição de 1988 assegura, em seu art. 24, IX¹⁵, combinado com o art. 211¹⁶, a competência concorrente da União, dos estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação. Essa disposição garante significativa autonomia federativa, permitindo que organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, a criação de escolas cívico-militares poderia ser interpretada como mero exercício dessa competência administrativa, sem violação constitucional. Porém, o Art. 22, XXIV¹⁷, atribui à União a competência privativa para legislar sobre normas gerais de educação. Com isso, qualquer inovação que configure modalidade ou forma diferenciada de ensino deve ser estabelecida por lei federal. Como a militarização não está prevista na legislação nacional vigente, os estados e municípios podem estar indo além de suas responsabilidades ao criar escolas cívico-militares. O dilema constitucional reside, portanto, na tensão entre autonomia federativa e centralização normativa.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) é outro ponto de embate quanto à implantação deste modelo. Seus artigos 14 e 15¹⁸ asseguram a autonomia administrativa e pedagógica das instituições escolares, o que é usado como argumento favorável ao modelo cívico-militar, sob a ideia de que

¹⁵ Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX – educação, cultura, ensino e desporto.

¹⁶ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

¹⁷ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV – diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁸ Art. 14 da LDB (Lei nº 9.394/1996): “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Art. 15 da LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, nos termos da legislação e das normas do respectivo sistema de ensino”.

este se limita a reorganizar funções de gestão e disciplina, preservando o núcleo pedagógico. Por outro lado, o art. 83¹⁹ da LDB menciona explicitamente os colégios militares da União, mas não prevê a figura das escolas cívico-militares em redes estaduais ou municipais. Como ressalta Cury (2002), a educação básica brasileira é regida pelo princípio da tipicidade normativa, de forma que modelos ou sistemas não previstos explicitamente em lei não podem ser estabelecidos por meio de decretos, portarias ou outros atos administrativos. Nesse sentido, a ausência de previsão legal na LDB é um argumento forte contra a constitucionalidade do modelo, pois afronta o princípio da legalidade (CF, art. 5º, II²⁰).

O art. 206, V²¹, da Constituição prevê que a valorização dos profissionais da educação ocorre por meio de plano de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público e garantia de formação continuada. Os defensores das escolas cívico-militares alegam que essa norma não é violada, já que os militares da reserva não exercem funções docentes, restringindo-se ao apoio disciplinar. No entanto, como argumenta Saviani (2011), o processo educativo é indissociável da totalidade da experiência escolar. Assim, mesmo que não ministrem conteúdos curriculares, os militares atuam na formação moral e comportamental dos alunos, desempenhando papel pedagógico indireto. Ao fazê-lo sem concurso público e sem formação pedagógica, estariam violando o princípio da valorização docente. O Ministério Público Federal, em pareceres²² sobre o tema já destacou que a substituição de funções típicas da gestão escolar por militares representa desvio de função e contraria a exigência constitucional do concurso público (CF, art. 37, II²³).

A gestão democrática é prevista no art. 206, VI²⁴ da CF/88 e na própria LDB. Defensores do modelo sustentam que ela não é eliminada, mas apenas reconfigurada, permanecendo conselhos escolares e participação de pais e alunos em deliberações. Entretanto, a lógica de hierarquia e obediência militares é incompatível com os processos deliberativos participativos da educação democrática. Gentili (2014) e Freitas (2018) observam que a militarização reforça a pedagogia da

¹⁹ Art. 83 da LDB (Lei nº 9.394/1996): “O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.”

²⁰ II - Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

²¹ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - Valorização dos profissionais da educação escolar.

²² Os pareceres referem-se a Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) contra programas estaduais de escolas cívico-militares, questionando sua compatibilidade com o ordenamento jurídico-educacional brasileiro.

²³ Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos seguintes princípios: II - Impessoalidade;

²⁴ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

ordem e da obediência, restringindo o pluralismo de ideias e a liberdade de cátedra, previstos no art. 206, II²⁵ da Constituição. Assim, ainda que a gestão democrática não seja formalmente extinta, sua substância é significativamente reduzida.

O Decreto nº 10.004/2019 instituiu o Pecim. Seus defensores argumentam que ele se insere no poder regulamentar do Presidente da República (CF, art. 84, VI²⁶), sendo mero instrumento de organização administrativa, sem criar modalidade nova de ensino. O decreto que criou as escolas cívico-militares foi além do que um presidente pode fazer sozinho. Ao inventar um novo modelo de gestão escolar e criar regras para sua expansão, ele acabou fazendo o trabalho que é do Congresso Nacional, que é criar leis. Por isso, esse decreto é considerado ilegal, por ter ultrapassado os limites do poder do presidente.

No campo internacional, organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) têm se posicionado contra a militarização da educação. O Conselho de Direitos Humanos da ONU apontou que a presença militar ameaça a autonomia acadêmica. Em 2025, a Relatora Especial para o Direito à Educação, Farida Shaheed, defendeu a desmilitarização das escolas brasileiras. O Comitê de Direitos da Criança (ONU) recomendou explicitamente que o Brasil proíba a militarização escolar em todos os entes federativos. Essas recomendações reforçam que a adoção do modelo, além de contestada internamente, coloca o Brasil em posição de tensão com compromissos internacionais assumidos no campo dos direitos humanos e da infância (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

No âmbito nacional, o Supremo Tribunal Federal tem sido provocado a se manifestar. Em novembro de 2024, o ministro Gilmar Mendes suspendeu decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo que interrompeu o programa cívico-militar no Estado, sob o argumento de que a matéria é de competência do STF. A Ação Direta de Inconstitucionalidade 7662, que discute a constitucionalidade do modelo, segue pendente de julgamento. A decisão final do STF será determinante para esta questão, delimitando se o modelo é simples forma de gestão (constitucional) ou nova modalidade de ensino (inconstitucional sem lei federal).

²⁵ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

²⁶ Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República: VI - Dispor, mediante decreto, sobre: a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos; b) extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos;

Com o que foi aqui exposto, o modelo das escolas cívico-militares encontra respaldo jurídico apenas em interpretações ampliativas da autonomia federativa e da autonomia administrativa das escolas. Contudo, os argumentos contrários mostram-se mais consistentes, pois se apoiam em princípios estruturantes da educação pública brasileira: ausência de previsão na LDB; afronta ao princípio da valorização docente e ao concurso público; restrição à gestão democrática e ao pluralismo pedagógico; extrapolação do poder regulamentar pelo Decreto nº 10.004/2019 (Pecim); e recomendações internacionais contrárias à militarização escolar.

A criação das escolas cívico-militares não tem uma base legal forte dentro das leis atuais. Para que esse modelo seja legalmente seguro e permaneça válido, é necessário que o Congresso Nacional aprove uma lei específica sobre o assunto. Caso contrário, ele continuará vulnerável e poderá ser derrubado pelo Supremo Tribunal Federal por ser considerado uma grande insegurança jurídica.

Para além da descrição desta trajetória e de seus marcos legais, é relevante aqui se investigar como o conhecimento acadêmico tem se apropriado, problematizado e analisado esse fenômeno. A produção científica funciona como um termômetro dos debates sociais e de evidências e críticas. Dessa forma, para avançar na compreensão aprofundada do assunto deste trabalho, o próximo capítulo apresentará um levantamento bibliométrico das produções acadêmicas, abarcando artigos, teses e dissertações que tenham como foco a militarização das escolas brasileiras. Este mapeamento buscou identificar as principais tendências, os autores de referência, as lacunas no conhecimento e, sobretudo, como o diálogo entre militarização escolar, violência e os modelos de administração de conflitos vem sendo estabelecido no campo acadêmico.

3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS SOBRE O FENÔMENO DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS: UM ESTADO DA ARTE (2019-2023)

Este capítulo tem como objetivo mapear e analisar criticamente a produção acadêmica brasileira referente aos modelos de gestão cívico-militar nas escolas públicas, concentrando-se no período de 2019 a 2023. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliométrico²⁷ que buscou identificar as principais tendências, abordagens teóricas e lacunas presentes nessa literatura, estabelecendo um diálogo entre esses achados e o problema central desta tese: a violência escolar e a administração de conflitos em unidades cívico-militares. O recorte temporal justifica-se por compreender o período de implementação e consolidação inicial do Pecim²⁸, marco que não apenas acelerou a adoção do modelo em escala nacional, mas também intensificou o debate acadêmico sobre o tema. A opção metodológica por incluir exclusivamente produções nacionais em língua portuguesa, por sua vez, visa assegurar a relevância contextual da análise, focando no debate acadêmico domesticamente constituído em torno de uma política pública específica do Brasil²⁹.

3.1 O PERÍODO ANTERIOR A 2019: CONTEXTO E BASES

Antes de adentrar na análise do período pós-2019, é crucial contextualizar a trajetória de expansão desses modelos. O modelo de gestão compartilhada entre educadores e militares começou a se organizar de maneira mais espontânea e gradual a partir de 1999, inicialmente como experiências estaduais pontuais. Mato Grosso foi pioneiro nesse processo, que, ao longo das

²⁷ O levantamento bibliométrico é uma metodologia que realiza uma análise quantitativa e sistemática da literatura acadêmica. Seu objetivo é mapear a evolução, as tendências e o impacto de um tema específico por meio de indicadores como volume de publicações ao longo do tempo, periódicos e autores mais influentes, redes de colaboração entre pesquisadores e palavras-chave mais frequentes. Neste estudo, o levantamento bibliométrico foi empregado como uma ferramenta para mapear quantitativamente o campo de estudos sobre a militarização das escolas no Brasil. O trabalho de busca e compilação dos dados foi realizado em 2024 com a colaboração dos discentes de iniciação científica e graduandos em Ciências Sociais Cindy Lauren, Guilherme Quevedo e Julia Maria.

²⁸ O quinquênio 2019-2023 foi selecionado por representar o ciclo inicial de produção científica diretamente influenciado pela criação do Pecim. Este recorte concentrado, antecedendo a data do levantamento (2024), permite um foco analítico na literatura mais contemporânea e pertinente ao fenômeno em sua fase de implementação e primeiros desdobramentos.

²⁹ A decisão metodológica de incluir exclusivamente produções brasileiras em português fundamenta-se na natureza do objeto investigado, a militarização das escolas no Brasil, impulsionada por um programa governamental nacional (Pecim). Este filtro é crucial para assegurar a relevância contextual dos dados, analisar o debate acadêmico que se formou dentro do país e evitar comparações inadequadas com realidades educacionais e jurídicas distintas.

décadas de 2000 e 2010, se expandiu para outras unidades da federação, principalmente no Estado de Goiás. Esse movimento gradual de militarização foi ganhando escala, criando um fenômeno educacional que demandava a necessidade da investigação acadêmica.

Nesse contexto, o trabalho de Alves e Toschi (2019) constitui uma referência fundamental, realizando um levantamento bibliográfico abrangente sobre o tema na área da Educação. No artigo “A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil”, as autoras mapearam a produção acadêmica disponível até aquele ano, consultando as bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Google Acadêmico.

Os resultados de seu levantamento revelaram uma produção ainda em estágio inicial, porém reveladora. No Portal de Periódicos da Capes, após uma triagem que excluiu estudos sobre os colégios militares federais³⁰, foram identificados apenas cinco artigos que tratavam diretamente da militarização da rede pública, todos publicados em 2018 e 2019, sinalizando a emergência do tema. Na BDTD, foram encontrados quinze trabalhos (oito dissertações e sete teses). Já no Google Acadêmico, a busca retornou um material diversificado, incluindo livros e artigos que as autoras ressaltam, porém, que muitos dos trabalhos localizados nessa ferramenta referiam-se às mesmas teses e dissertações já identificadas na BDTD, indicando uma repetição na utilização das fontes. Geograficamente, embora com forte concentração em Goiás, os estudos já apontavam para a ocorrência do fenômeno em estados como São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Ceará, Minas Gerais, Distrito Federal e Sergipe.

O estudo de Alves e Toschi (2019) não apenas ofereceu um diagnóstico inicial valioso, identificando temas recorrentes como gestão, disciplina, currículo e violência, mas também estabeleceu um ponto de partida essencial. A pesquisa que se desenvolve neste capítulo, portanto, dá continuidade a esse esforço pioneiro, atualizando-o e expandindo-o para o período de 2019 a 2023, marcado pela aceleração e nacionalização da política.

³⁰ É fundamental distinguir os Colégios Militares das Escolas Cívico-Militares. Os Colégios Militares são instituições de ensino tradicionais, vinculadas às Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica) ou às Polícias Militares estaduais, com currículo próprio e corpo docente formado, em grande parte, por dependentes de militares. Já o modelo de Escolas Cívico-Militares implica a conversão de escolas públicas regulares preexistentes. Neste modelo, a gestão é compartilhada entre gestores da área educacional e militares da ativa ou da reserva das Polícias Militares ou Bombeiros Militares, aplicando-se um padrão de normas de conduta e disciplina inspirado no ambiente militar, mas sem a integralidade do modelo dos colégios militares tradicionais.

3.2 O LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO ATUAL (2019-2023)

Para dar sequência ao mapeamento iniciado por Alves e Toschi (2019), foi realizado um levantamento bibliométrico nas plataformas SciELO, Google Acadêmico e no repositório da Capes. Os critérios de busca incluíram as palavras-chave “militarização nas escolas”, “escola cívico-militar” e “militarização educação” nos títulos de trabalhos publicados entre 2019 e 2023. A seleção priorizou produções nacionais, em língua portuguesa, vinculadas às áreas de Educação, Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Ciências Sociais.

A partir dessa metodologia, foi possível identificar e compilar um volume de produção maior em relação ao período anterior: sete teses de doutorado, vinte e uma dissertações de mestrado e cinquenta e cinco artigos científicos que foram analisados de forma integrada para mapear tendências, abordagens teóricas e, principalmente, identificar como a literatura trata da relação entre militarização, violência escolar e gestão de conflitos - questão central desta tese. Este número de trabalhos demonstra o crescimento do interesse acadêmico pelo tema a partir da instituição do Pecim. O levantamento permite não apenas dimensionar essa produção, mas também analisar seus contornos e as principais perspectivas teórico-metodológicas adotadas para elucidar o fenômeno.

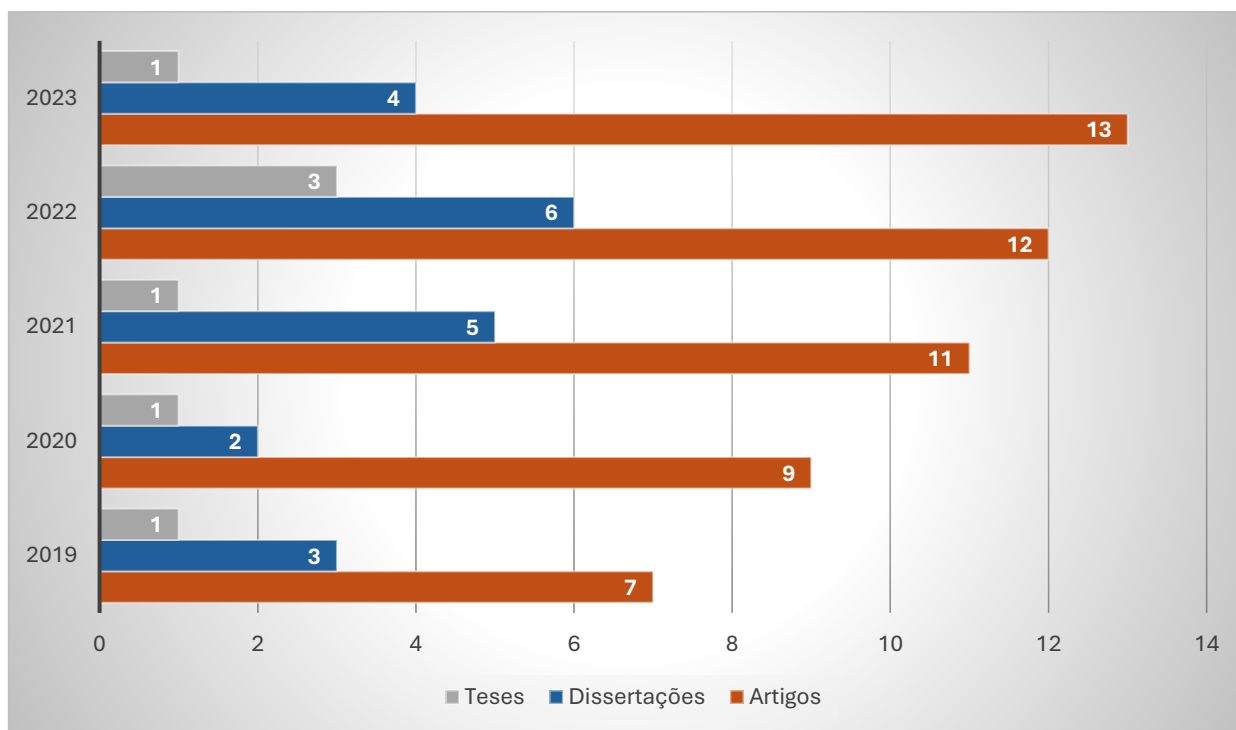
Este estado da arte não se limita a um inventário. Seu propósito fundamental é estabelecer um diálogo crítico entre as descobertas da literatura existente e o problema central desta pesquisa: a violência nas escolas e as formas de administração de conflitos e violências em unidades cívico-militares. Ao levantar o que já foi produzido, este capítulo intenciona identificar lacunas, evitar repetições temáticas e apontar caminhos para uma contribuição inovadora no campo acadêmico.

3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GESTÃO CÍVICO-MILITAR: TEMAS, TENDÊNCIAS E LACUNAS (2019-2023)

Neste levantamento, a produção acadêmica sobre gestão cívico-militar entre 2019 e 2023 totalizou setenta e nove trabalhos, distribuídos entre artigos (52), dissertações (20) e teses (7). Como ilustra o Gráfico 4, é possível observar uma trajetória de crescimento consistente, principalmente nos artigos científicos, que mantiveram produção regular mesmo durante o período mais crítico da pandemia de covid-19 (2020-2021). Enquanto teses e dissertações apresentaram

variações anuais com pico significativo em 2022, a publicação de artigos manteve um ritmo constante, sem ser significativamente afetada pelas restrições da pandemia.

Gráfico 4 – Distribuição de teses, dissertações e artigos por ano (2019-2023)



Fonte: elaboração própria,

A análise metodológica revela que a principal metodologia de análise é qualitativa, que constituem 77 dos 79 trabalhos analisados (97,5%). Apenas duas pesquisas (2,5%) utilizaram metodologia mista, com uma ausência de estudos apenas quantitativos. Esta concentração aponta para um campo de investigação voltado para a compreensão de processos, significados e contextos específicos, mas que ainda não explora o potencial de generalização e identificação de padrões amplos que as abordagens quantitativas poderiam oferecer.

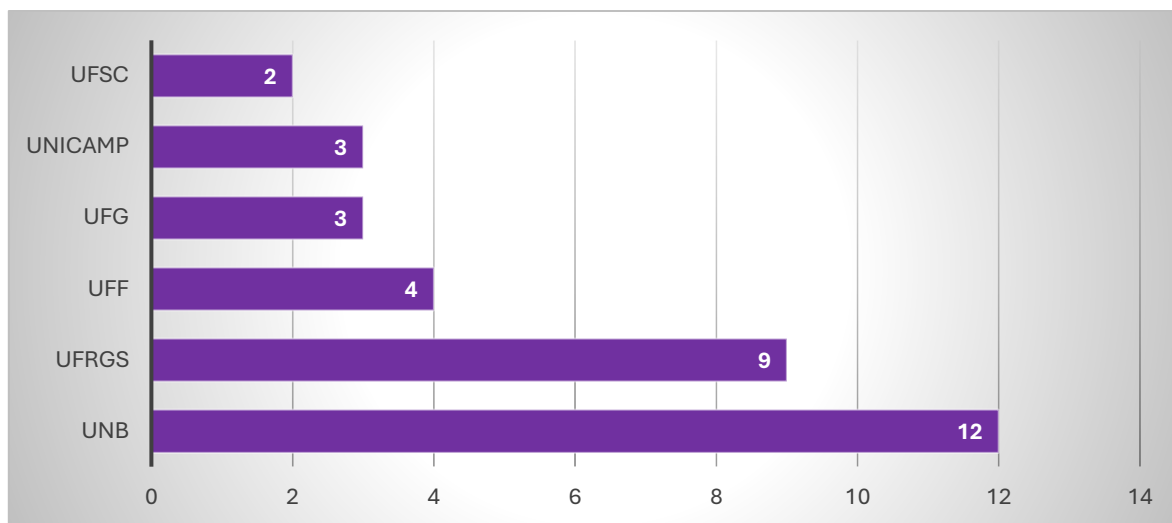
O contexto de produção dos trabalhos, em sua maioria, concebidos durante a pandemia de covid-19, impôs restrições significativas à realização de pesquisas de campo, dado o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto. Apesar desse desafio, 16 dos 79 trabalhos (20,3%) conseguiram realizar investigações empíricas, sendo a maior parte delas concentrada em dissertações (10) e teses (2), em contraste com apenas 4 artigos. Essa distribuição sugere que o esforço da coleta de campo foi mais comum nos trabalhos de pós-graduação, que tipicamente demandam um mergulho mais aprofundado na realidade investigada.

Geograficamente, as pesquisas empíricas concentraram-se majoritariamente no Distrito Federal (6 trabalhos) e em Goiás (4 trabalhos), epicentros da expansão do modelo, com registros pontuais em outros estados como Piauí, Minas Gerais, Rondônia e Maranhão (um trabalho cada). A predominância de abordagens qualitativas, como estudos de caso e entrevistas, foi a maioria nesses estudos de campo, o que é adequado para a compreensão de contextos específicos. No entanto, o fato de 63 trabalhos (79,7%) não envolverem empiria, aliado ao baixo número de investigações resultantes de trabalho de campo, revela uma lacuna significativa. Esta carência limita a capacidade de generalização dos achados e a identificação de padrões sobre a implantação do modelo cívico-militar em diferentes realidades, reforçando a pertinência e a contribuição original desta tese, que inclui uma investigação empírica para aprofundar tais questões.

A produção acadêmica sobre a militarização escolar está institucionalmente bem distribuída, mas com núcleos claramente definidos. A UnB é o principal polo de pesquisa sobre a militarização das escolas, sendo a instituição com maior produção de dissertações (7) e artigos (5). Outras instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destacam-se na publicação de artigos (9), indicando um núcleo ativo de pesquisa sobre militarização na região Sul do país. A Universidade Federal Fluminense (UFF) também se mostra significativa, com produção consistente em ambas as modalidades (teses/dissertações e artigos).

Contudo, uma análise mais fina revela uma significativa concentração temática. A hegemonia da Área de Educação abrange 93% das teses e dissertações e 89% dos artigos. Enquanto a Educação analisa principalmente os impactos pedagógicos, a participação de outras disciplinas como Sociologia (4%), Ciência Política (3%) e Antropologia (0%) aponta para uma lacuna interdisciplinar. Esse cenário tende a direcionar as análises para aspectos da gestão escolar e do currículo, deixando em segundo plano questões relacionadas às estruturas de poder que sustentam a presença militar no espaço educacional e às práticas cotidianas que influenciam as relações sociais na escola. Mais do que uma característica do campo, essa ausência representa uma lacuna da administração de conflitos e da violência nas escolas cívico-militares.

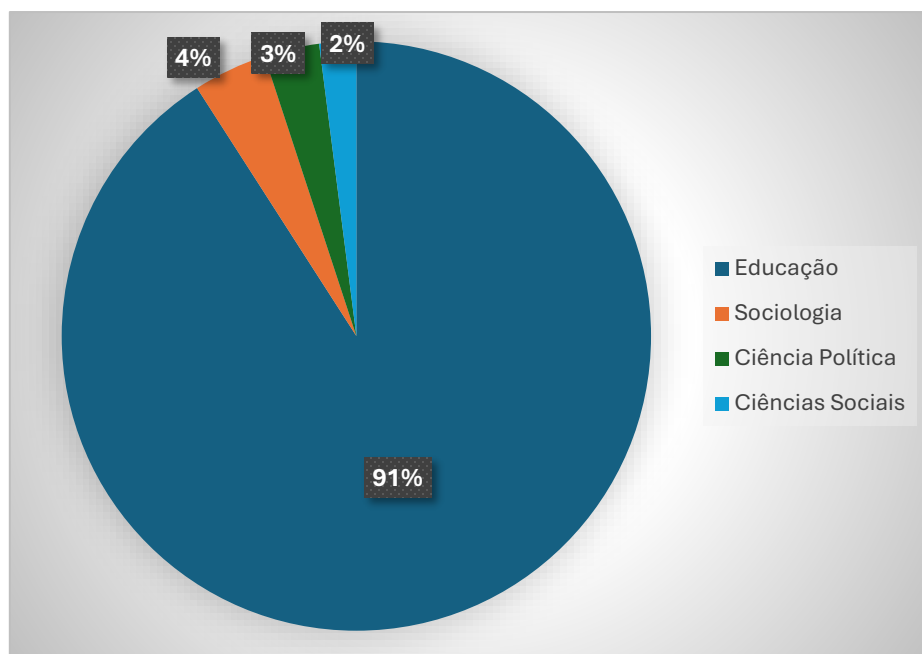
Gráfico 5 – Instituições com maior produção (Top 6)



Fonte: elaboração própria.

Ao observar as áreas do conhecimento, aparece uma característica importante desse campo de estudos. Se antes vimos que as pesquisas se concentram em poucas universidades, agora fica claro que elas também se concentram em uma área: a Educação. Esse dado é importante porque ajuda a mostrar uma lacuna a ser preenchida

Gráfico 6 – Distribuição por área do conhecimento



Fonte: elaboração própria.

A análise das palavras-chave permitiu identificar sete eixos temáticos centrais que estruturam o debate acadêmico sobre a militarização escolar. Estes eixos não apenas mapeiam os interesses de pesquisa, mas também revelam as tensões e os pressupostos que orientam as investigações. São eles: militarização e educação; gestão e políticas educacionais; teorias e fundamentos pedagógicos; controle, disciplina e vigilância; conservadorismo e autoritarismo; democracia, direitos e valores; e contexto socioeconômico e político. A seguir, detalho cada um desses núcleos de sentido.

a) No centro do debate situa-se o eixo da Militarização da Educação, que emerge como tema dominante com expressivas 80 ocorrências de termos relacionados. A predominância de expressões como “Escola Cívico-Militar” (24 ocorrências), “Militarização” (19) e “Militarização das escolas” (16) demonstra que este constitui o objeto principal das pesquisas. Esta centralidade não apenas confirma a predominância do olhar educacional, mas revela um campo intelectual organizado em torno de um projeto de disputa, onde de um lado há uma concepção de educação como prática emancipatória e, de outro, a militarização como lógica de controle que redefine finalidades, métodos e relações no espaço escolar.

b) Articulando-se diretamente a esta problemática central, o eixo da Gestão e Políticas Educacionais (28 ocorrências) explicita o campo de disputa que a militarização provoca. A significativa recorrência de “Gestão democrática” (10 ocorrências) atua como contraponto conceitual à “Gestão Militar” (3 ocorrências), revelando que os pesquisadores entendem a militarização como substituição de modelos: da participação à obediência, da autonomia à subordinação. Termos como “Política educacional” (7) e “Projeto político pedagógico” (3) situam esta disputa tanto no nível macro das políticas públicas quanto no micro da organização escolar.

c) Situando o fenômeno no campo mais amplo das disputas societárias, o eixo do Conservadorismo e Autoritarismo (12 ocorrências) demonstra que os pesquisadores compreendem a militarização não como medida técnica, mas como expressão de um projeto político mais amplo. A presença de “Conservadorismo” (3), “Escola sem Partido” (3) e “Extrema direita brasileira” (2) contextualiza historicamente o fenômeno, vinculando-o a movimentos políticos específicos e a tradições autoritárias brasileiras. Termos como “Escola sem Partido” e “extrema direita brasileira” funcionam como marcadores históricos, demonstrando que os trabalhos compreendem essas políticas educacionais não como medidas técnicas, mas como expressão de uma agenda política de reordenamento das relações entre Estado, sociedade e indivíduo.

d) Servindo como fundamento para as críticas a esse modelo, o eixo da Democracia, Direitos e Valores (11 ocorrências) articula os princípios éticos e jurídicos que fundamentam a resistência à militarização. “Direito à Educação” (4) e “Direitos Humanos” (3) emergem como referências centrais que permitem aos pesquisadores construir uma crítica fundamentada não apenas em preferências pedagógicas, mas em leis e valores sociais já estabelecidos. Esta constelação conceitual indica que os pesquisadores identificam na militarização um mecanismo de segregação socioespacial que opera através de duplo movimento, que oferecem a “ordem” como valor escolar às classes médias, ao mesmo tempo em que converte práticas educacionais em mecanismos de controle da pobreza, distorcendo o princípio universal do direito à educação.

e) Ainda criticando à militarização, o eixo das Teorias e Fundamentos Pedagógicos (25 ocorrências) fornece o referencial educacional que orienta as análises. A presença de Paulo Freire (2) e de termos como “Educação Emancipatória” (2) mostra a base teórica de muitos estudos. A análise das palavras-chave indica que, além de criticar a militarização, os pesquisadores se apoiam em uma concepção de educação baseada na liberdade, no diálogo e na formação de sujeitos críticos. Esses conceitos funcionam como um horizonte de valores, o “norte” que guia as críticas. Ou seja, a militarização é criticada justamente por ir na direção contrária a esses ideais, que em vez de autonomia, propõe obediência; em vez de diálogo, impõe hierarquia. No entanto, esse confronto entre modelos de educação voltados à liberdade ou ao controle ainda são discutidos mais no plano das ideias. Falta compreender como essa disputa se manifesta no cotidiano escolar, no “chão da escola”. Isso envolve entender como professores e alunos vivenciam esse conflito, se a gestão democrática é efetiva ou apenas um discurso, e como os estudantes percebem questões como disciplina e liberdade.

f) No plano dos mecanismos operacionais, o eixo do Controle, Disciplina e Vigilância (15 ocorrências) desvenda as tecnologias de poder que implementam a militarização no cotidiano escolar. A “Disciplina” (7 ocorrências) emerge como a ferramenta central de governo dos corpos e mentes, enquanto referências explícitas ao pensamento foucaultiano (“Corpos Dóceis”, “Vigiar e punir”, “Microfísica do poder”) mostram a lógica teórica usada para explicar esses mecanismos de controle

g) Finalmente, o eixo do Contexto Socioeconômico e Político (10 ocorrências) revela como os trabalhos buscam articular a militarização com condicionantes estruturais e conjunturais. Termos como “Capitalismo dependente”, “Vulnerabilidade Social” e “Criminalização da pobreza”

(2 ocorrências cada) desvelam a compreensão da militarização como mecanismo de segregação socioespacial que opera através de duplo movimento, o da oferta de “ordem” para certos setores sociais, enquanto transforma práticas educacionais em instrumentos de controle penal da pobreza. Estudantes mais vulneráveis são submetidos a mecanismos de vigilância e repressão que pouco têm a ver com educação e muito com o policiamento de suas existências.

A análise das palavras-chave utilizadas nos estudos sobre militarização escolar demonstra a falta de pesquisas de campo que mostram como conflitos e violências são realmente geridos no cotidiano das escolas. Embora o debate esteja fundamentado teoricamente, ele precisa de dados concretos que comprovem ou questionem suas hipóteses. Os estudos usam muitos termos como “controle” e “disciplina”, mas não mostram como essas ideias se aplicam no dia a dia. Será que a disciplina militar realmente é a principal forma de resolver conflitos? Como alunos e professores lidam com essas regras na prática? Sem observar o que acontece dentro das escolas, essas perguntas ficam sem resposta. Além disso, os pesquisadores criticam a ideia de que militarização traz ordem e segurança, mas não investigam como as pessoas nas escolas veem isso. Os pais se sentem mais seguros? Os alunos concordam com os métodos? Só ouvindo os envolvidos é possível entender se a militarização reduz a violência ou apenas a disfarça.

Outro ponto importante é que as pesquisas atuais falam sobre “criminalização da pobreza”, mas não mostram como isso acontece na realidade. Como a escola trata alunos de diferentes classes sociais? A pesquisa de campo seria essencial para desvendar questões como esta. Os estudos descrevem o modelo das escolas cívico-militares, mas não revelam como ele funciona na prática. Como as regras são aplicadas? Que efeitos não previstos aparecem? Como as decisões são tomadas nos momentos de tensão?

3.4 ABORDAGENS SOBRE VIOLÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS

A análise integrada de teses, dissertações e artigos revela que a questão da violência escolar e administração de conflitos aparecem em algumas das produções acadêmicas sobre militarização, sendo abordada em 10 trabalhos de pós-graduação e 19 artigos científicos. No entanto, a violência nem sempre constitui o objeto central de investigação, surgindo principalmente como elemento justificativo para a implantação do modelo. Identifiquei ao analisar os trabalhos que abordam a

violência e suas administrações em escolas com gestão cívico-militar em tópicos temáticos principais que articulam essa relação:

a) *A violência como justificativa para a militarização*: parte significativa dos estudos demonstra como o discurso da violência escolar opera como motor legitimador do modelo cívico-militar. Pesquisas em diferentes estados, como Rondônia (Bezerra, 2019), Maranhão (Sena, 2021) e Goiás (Guimarães, 2019) documentam como a violência real ou suposta nas escolas e seus entornos é mobilizada como argumento central para a implantação da gestão cívico-militar. Contrapondo essa narrativa, Veiga (2020) demonstra estatisticamente a fragilidade dessa correlação, apontando o caráter arbitrário de tal justificativa.

b) *A disciplina como tecnologia de controle*: outro eixo relevante explora como a gestão militarizada opera através de mecanismos disciplinares específicos para o controle de conflitos. Serafim (2021) e Rocha (2022) observam a transferência da gestão disciplinar para policiais e bombeiros, enquanto Lopes (2022) analisa a incorporação de categorias militares como “hierarquia” e “disciplina” nas práticas pedagógicas. Leite (2022), ao examinar manuais escolares, identifica nessas práticas uma estratégia de controle dirigida especialmente a grupos vulneráveis.

c) *Críticas e consequências não previstas*: um terceiro conjunto de trabalhos problematiza os impactos da militarização, argumentando que o modelo pode piorar as tensões em vez de resolvê-las. Estudos no Tocantins (Sousa; Oliveira, 2023) e no Distrito Federal (Tomasini et al., 2023) questionam a efetividade do modelo na redução da violência, que ao contrário disso, apontam para sua potencialização. Outros pesquisadores destacam efeitos colaterais como o silenciamento de corpos não-hegemônicos (Castro; Silva, 2021) e a gradual destruição da gestão democrática (Martins, 2020; Nascimento; Moreira, 2021).

A produção acadêmica converge ao identificar a centralidade do discurso sobre violência na promoção da militarização escolar, mas deixa em aberto investigações sobre como se dão concretamente os processos de mediação de conflitos nestas escolas e qual a eficácia real do modelo no tratamento da violência que alega combater.

Este mapeamento demonstra que a produção acadêmica já identificou com clareza os principais contornos do debate sobre a militarização escolar, especialmente suas dimensões políticas, pedagógicas e de controle disciplinar. No entanto, uma questão crucial permanece menos explorada, o de como essa estrutura, centrada na disciplina e na hierarquia militar, lida com os conflitos e a violência no ambiente escolar, que é justamente um dos argumentos centrais utilizados

para justificar a implantação do modelo. É precisamente nesta lacuna que se concentra a análise seguinte, que examinará como os trabalhos levantados abordam, ou deixam de abordar, a questão da violência e da administração de conflitos.

3.5 DO DEBATE À OBSERVAÇÃO: ANÁLISES E LACUNAS SOBRE A MILITARIZAÇÃO ESCOLAR

Estes trabalhos lidam com questões de gestão, disciplina, implicações políticas, ideológicas e de direitos humanos. A principal preocupação é de como esse modelo pode impactar na vida dos alunos e interferir nas dinâmicas de professores e no trabalho da equipe gestora, questionando suas premissas e apontando outras formas para se lidar com o ambiente escolar.

Com base nesses trabalhos, podemos dizer que alguns autores argumentam que a militarização de escolas promove um ambiente mais disciplinado e ordenado, o que pode ser visto como positivo para o aprendizado e para a segurança escolar. Professores em algumas escolas militarizadas relatam aprovação do modelo pela valorização da hierarquia e da disciplina. Um dos objetivos declarados do Pecim era a qualificação do ensino público e a melhoria do desempenho escolar. Estratégias motivacionais usadas nessas escolas podem contribuir para a elevação do índice de aprovação e o aperfeiçoamento de habilidades socioemocionais, que há a ênfase em valores como civismo, honestidade e respeito, que são apresentados como importantes para a formação dos estudantes, apresentada como uma resposta à violência e à indisciplina presentes em algumas escolas, com a expectativa de que a presença militar possa trazer mais segurança e controle, oferecendo um modelo educacional que possa atender às necessidades específicas desses contextos

A maioria dos artigos analisados aborda os aspectos negativos das escolas cívico-militares, ela seria uma ameaça à gestão democrática do ensino público. A inserção de militares na gestão escolar pode ferir a autonomia pedagógica das escolas, expropriando espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem. A imposição da militarização pode ser uma estratégia política para ocultar a negligência histórica com a educação pública e o desvio de recursos destinados a ela

A gestão democrática é vista como um princípio constitucional e legal do ensino público que é confrontado pelas características do projeto de militarização. A militarização prioriza a disciplina, a hierarquia e o controle, o que pode prejudicar o desenvolvimento do pensamento

crítico, da criatividade e da autonomia dos estudantes. Esse modelo pode levar à formação de “corpos dóceis” e personalidades autoritárias, anulando a palavra, a cultura e o saber do outro. A educação emancipatória e a formação humana integral são vistas como incompatíveis com a lógica da militarização. As justificativas de redução da violência e melhoria do rendimento escolar são consideradas falaciosas por alguns autores.

Em vez de promover uma cultura de paz, a militarização tem sido associada à uma ampliação de formas de violência no ambiente escolar e à incorporação de práticas autoritárias. As regras adotadas aproximam essas instituições de uma lógica disciplinar mais rígida, o que tensiona o direito à educação e pode contribuir para o silenciamento de sujeitos e experiências, especialmente no que se refere a gênero e sexualidades. A padronização do visual dos estudantes e o controle mais estrito de suas condutas indicam mudanças nas formas de regulação da vida escolar.

Este capítulo demonstrou que a produção acadêmica sobre gestão cívico-militar se consolidou criticamente em torno de eixos como os impactos pedagógicos, as dimensões político-ideológicas e os mecanismos disciplinares. No entanto, a revisão sistemática também apresentou uma lacuna no campo acadêmico com a falta de pesquisas empíricas que analisem, a partir da observação direta das interações, como se constituem os processos de administração de conflitos neste modelo. Para ampliar as reflexões apresentadas até aqui, o capítulo seguinte desloca o foco para a pesquisa de campo, realizada por meio de um estudo de caso comparativo entre uma escola cívico-militar e outra de gestão civil, situadas em regiões próximas na região periférica norte do Distrito Federal. Antes de adentrar propriamente na análise dos contextos escolares, será apresentada uma caracterização das cidades em que essas instituições se inserem, bem como a minha relação com esses territórios.

4 O CAMPO EM MOVIMENTO: ENTRE RUAS, MUROS E ESCOLAS

Ao longo desta escrita, busquei um equilíbrio delicado, o de como ser fiel à complexidade acadêmica sem perder a clareza que me move como educador? Há em mim uma vigilância constante pelo rigor, pela precisão teórica, mas também um impulso quase natural de traduzir ideias densas em linguagem acessível, de abrir portas, e não erguer muros com palavras. Os capítulos que antecedem este não foram apenas preparação; foram alicerces. Cada linha, cada referência, cada discussão metodológica foi um passo necessário para que pudéssemos, juntos, chegar até aqui: ao momento de trazer a teoria para o mundo real.

Primeiro, veio a lente, o interacionismo, a decisão de olhar para os fios e não apenas para o tecido. A escolha de enxergar, nos gestos, nas pausas, nas pequenas ordens e resistências do dia a dia, a trama viva de como a autoridade se constrói, a disciplina se impõe e o conflito se administra. Foi a promessa de que, para compreender a escola, era preciso observar suas interações.

Depois, veio o mapa, um desenho histórico de como a militarização avançou pelo Brasil e pelo Distrito Federal, linha a linha, decreto a decreto. Um movimento que não foi acidente, mas projeto e que precisava ser sistematizado em sua abrangência e intencionalidade.

Em seguida, veio o diálogo, uma conversa com a produção acadêmica, com as teses, as dissertações, os artigos, as críticas e as defesas. O que já se pensou, o que já se questionou, o que ainda faltava. E no meio desse debate, uma pergunta que ecoava: e as vozes de dentro? O que dizem os corpos que habitam esses espaços? Depois de ouvir o que se fala sobre elas, era preciso calçar os sapatos, entrar pelos portões e escutar o que as paredes, os corredores e os olhares têm a dizer, ou como dizia meu professor da graduação Sadi Dal Rosso, está na hora de colocar o pé na lama.

Os próximos capítulos são a tradução do abstrato em concreto. É onde os conceitos de “disciplina”, “autoridade” e “gestão democrática” ganham corpo, voz e contradição. É onde deixamos de perguntar “o que dizem sobre as escolas cívico-militares?” para perguntar “o que acontece dentro delas?”. Aqui, o leitor encontrará o que talvez esteja buscando desde o início, uma interpretação da realidade.

Através do contraste entre duas escolas, uma cívico-militar e outra de gestão civil, convido o leitor a adentrar o cotidiano em que a autoridade é construída, a disciplina é negociada e os conflitos são administrados, nem sempre como os manuais preveem. Veremos como a hierarquia

se entrelaça com a pedagogia, como professores e policiais³¹ desempenham seus papéis, por vezes sobrepostos, por vezes conflitantes, e como as famílias justificam suas escolhas em um cenário de opções limitadas. Por fim, fechamos com o que talvez seja o cerne desta investigação, uma análise sobre como a violência e o conflito são geridos ou silenciados em cada um desses modelos.

Bem-vindo ao campo.

4.1 ANTES DO CONFLITO: CONTEXTOS, MÉTODOS E A CHEGADA ÀS ESCOLAS

Este tópico tem como propósito situar o leitor no caminho que conduz à pesquisa de campo, apresentando tanto trajetórias, os contextos institucionais das escolas investigadas quanto às escolhas metodológicas que orientaram o trabalho. Antes de tratar diretamente das observações sobre violência e administração de conflitos, é necessário compreender o terreno sobre o qual essas interações se desenrolam, como as estruturas, as rotinas, os sujeitos e as condições que configuram o espaço escolar em suas diferentes formas de gestão.

Desse modo, esta parte da tese busca apresentar o campo empírico não apenas como cenário, mas como espaço de relações vivas, onde normas, resistências, valores e práticas se encontram e se tensionam. Ao explicitar as escolhas metodológicas e o percurso que levou à observação direta das interações escolares, abre-se o caminho para a análise que será desenvolvida nas seções seguintes, voltadas à compreensão das formas de administração de conflitos e das múltiplas expressões da violência na vida cotidiana das escolas.

4.1.1 Nomear para revelar: estratégias de anonimização

Para esta pesquisa, a escolha por utilizar nomes fictícios para os territórios urbanos analisados não se limita apenas a um procedimento metodológico de anonimização, mas configura-se como um gesto teórico e político de leitura e representação das relações sociais em disputa.

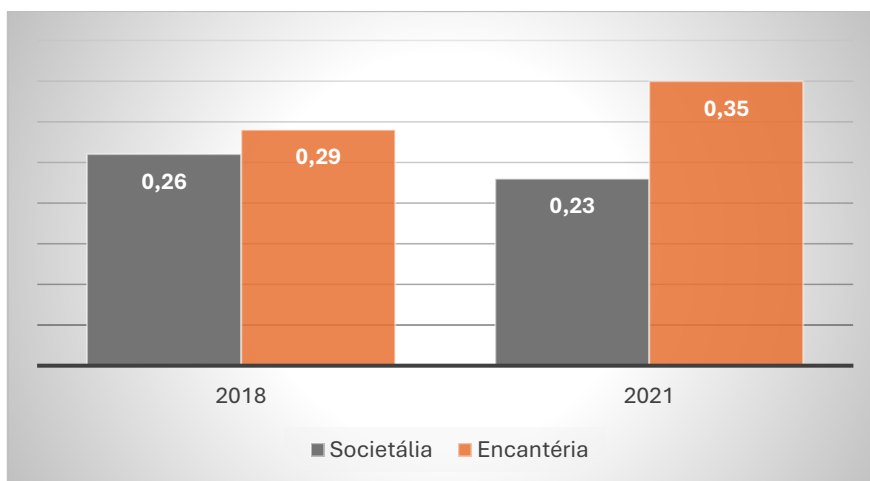
³¹ Ao longo deste trabalho, os termos “policial militar” e “monitor disciplinar” serão utilizados de forma intercambiável para se referir aos profissionais da Polícia Militar que atuam no ambiente escolar no modelo cívico-militar. Embora “monitor disciplinar” corresponda à função institucional que exercem na escola, e “policial militar” remeta à sua formação e vínculo corporativo, ambos os termos designam o mesmo agente no contexto aqui analisado. A opção por um ou outro em determinado trecho buscará atender à clareza do texto ou à ênfase desejada, seja na dimensão educativa de sua atuação, seja em sua identidade policial.

Inspirado na tradição das ciências sociais que reconhece o valor simbólico dos territórios, optei por nomear como ***Societália*** a cidade onde estão localizadas as duas escolas que foram feitas os campos, uma sob o modelo cívico-militar e outra com gestão civil, na região periférica norte do Distrito Federal. Trata-se de um espaço urbano planejado, com população de maior escolaridade média.

O nome ***Societália*** foi escolhido por remeter à ideia de uma cidade projetada para a produção de sujeitos conformes à norma, mostrando como as instituições fortalecem estruturas de dominação e controle. Como observa Bourdieu (1989), o espaço social é um espaço multidimensional, construído sobre princípios de diferenciação ou de distribuição constitutivos de formas específicas de capital, o que permite compreender esse território como um campo de forças onde normas, expectativas e distinções se sobrepõem.

Por outro lado, nomeei como ***Encantéria*** a cidade correspondente à região que faz fronteira com a região da escola cívico-militar e é separada dela por um brejo que conta com uma ponte de madeira bem simples, marcada por urbanização precária, ocupações irregulares e vulnerabilidades sociais.

Gráfico 7 – Índice de vulnerabilidade social de Societália e Encantéria de 2018 a 2021³²

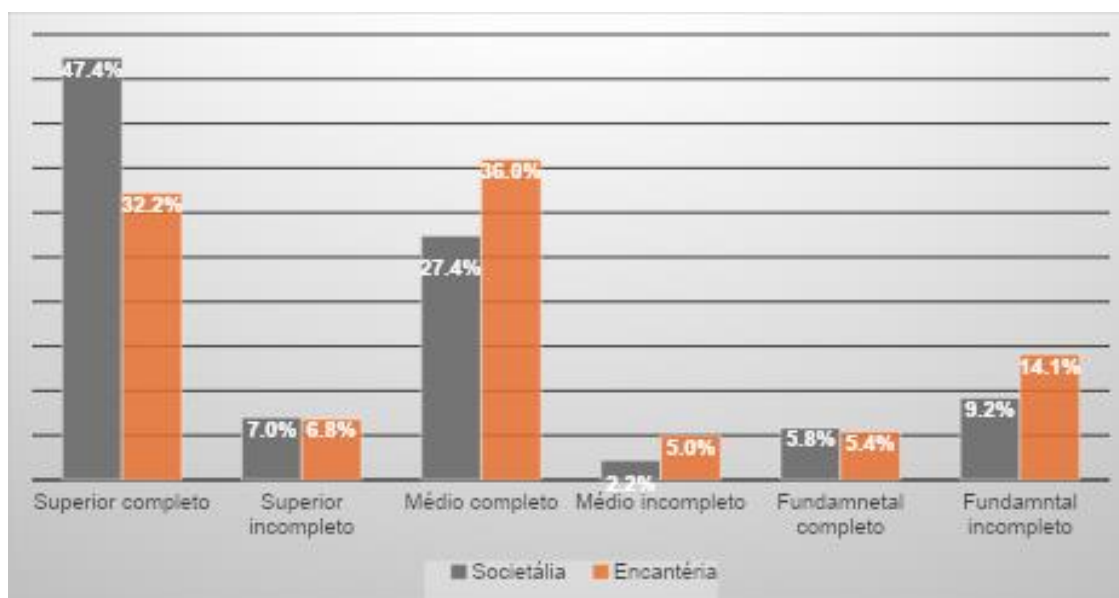


Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios -PDAD 2018 e 2021

³² O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) é uma métrica que classifica territórios ou grupos populacionais de acordo com suas situações socioeconômicas. Conforme a tabela de referência, esse índice é calculado em uma escala contínua que varia de 0 a 1, sendo os intervalos definidos da seguinte forma: valores inferiores a 0,2 indicam vulnerabilidade muito baixa; de 0,2 a 0,3, vulnerabilidade baixa; de 0,3 a 0,4, vulnerabilidade média; de 0,4 a 0,5, vulnerabilidade alta; e valores entre 0,5 e 1 representam vulnerabilidade muito alta. Dessa forma, quanto mais próximo o índice se aproxima de 1, mais críticas são as condições de vida da população analisada, refletindo privações em dimensões como renda, educação, saúde e infraestrutura urbana. Essa mudança no IVS geral indica uma piora nas condições de vida em Encantéria em comparação com uma leve melhora em Societália.

Apesar de sua condição material de invisibilidade e abandono, é justamente desse território que emergem muitos dos estudantes matriculados nas escolas investigadas. O nome Encantéria deriva da fusão entre “encantado” e “matéria”, e busca capturar o paradoxo entre a marginalização estrutural e a presença viva de saberes e resistências populares. Como afirma Haesbaert (2004), o território não é apenas uma forma de controle político, mas também uma construção simbólica, afetiva, cultural, que expressa e conforma identidades, pertencimentos e resistências. Encantéria, portanto, é pensada como um território simbólico e político onde habitam práticas de reinvenção da vida e modos alternativos de produção de sentido.

Gráfico 8 – Índice de vulnerabilidade social de Societália e Encantéria de 2018 a 2021³³

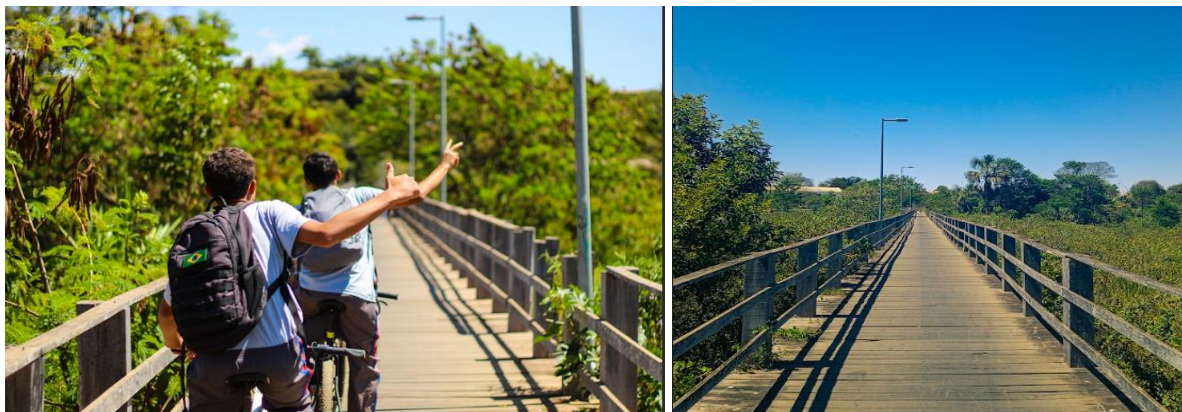


Fonte: IPEDF/DIEPS/COEPS/PDAD-A-2024

Entre Societália e Encantéria, há mais do que um limite administrativo, existe um abismo social travestido de ligação. A cidade planejada de Societália, com seus asfaltos regulares e fachadas discretas, é conectada à Encantéria (território de precariedade e resistência) por duas pontes. Uma delas, oficial, larga, de concreto e tráfego veloz. A outra, escondida, feita de madeira sobre o brejo, é passagem cotidiana dos que vêm a pé. Essa segunda ponte não figura nos mapas, mas está nos pés dos estudantes, nos olhares dos moradores e nas marcas de barro deixadas nos uniformes.

³³ Quanto aos dados sobre a população sem escolaridade, a amostra foi insuficiente e por isso não foi inserida no gráfico.

Imagem 8 – A ponte que liga Societália e Encantéria



Fotógrafo: Israel Oliveira (2025).

Esse percurso físico é também metáfora da travessia simbólica entre mundos desiguais, entre o esperado e o esquecido, entre a norma e o encantado. Na música “*A Ponte*”, o rapper brasileiro GOG (2000) atravessa esta pesquisa como um dispositivo analítico e sensível. Em seus versos, a ponte é metáfora da desigualdade urbana, “A ponte é invisível pra quem nunca precisou / Mas pra quem vem de lá é o que sobrou.”. Nomeando essa fronteira como lugar de sobrevivência, um elo frágil entre realidades apartadas, onde o concreto não alcança a história. Ao inserir esse verso nesta tese, busco honrar não apenas os deslocamentos visíveis, mas também os deslocamentos epistemológicos³⁴, os gestos de passagem entre saberes marginalizados e políticas de apagamento. A ponte, nesse contexto, não é infraestrutura, é ferida aberta e caminho possível.

Como propõe Rolnik (2001), a escuta do sensível é um dos caminhos para acessar o real em sua complexidade. A música, nesse sentido, não é adereço, é produção de conhecimento. Incorporá-la à pesquisa é reconhecer que os saberes da periferia não apenas contam histórias, mas constroem teoria, e ao fazê-lo, rompem com os paradigmas que naturalizam a exclusão, um percurso diário dos estudantes entre mundos sociais distintos. A escuta dessa canção não apenas inspirou a escrita, mas também orientou o olhar de campo, provocando questionamentos sobre o que é visto e o que é ocultado, quem atravessa e quem permanece, quem define o centro e quem é lançado à borda.

Além dessas duas localidades, foi necessário nomear uma terceira região onde muitos dos alunos dessas escolas também residem, situada próxima a Encantéria, mas que, por estar mais afastada e ter se transformado ao longo dos anos de uma ocupação informal em uma zona de

³⁴ O termo "epistemológico" aqui se refere a uma mudança no próprio modo de produzir e valorizar o conhecimento.

condomínios de alto padrão, passou a operar segundo uma lógica específica de valorização urbana seletiva e ocultamento das origens populares. Nomeada de Encobrália, essa localidade representa a faceta paradoxal da urbanização periférica que, ao ser incorporada ao mercado formal, apaga sua memória de resistência e exclusão, convertendo-se em enclave de distinção social e simbólica, nos termos propostos por Caldeira (2000). O nome remete à operação de encobrimento, tanto histórico quanto espacial, de saberes e práticas populares, agora substituídos por um ideal de pertencimento elitizado.

Assim, os nomes fictícios *Societália*, *Encantéria* e *Encobrália* funcionam como operadores conceituais, que condensam desigualdades históricas, conflitos institucionais e epistemologias em confronto no interior do campo educacional e urbano. Sua adoção busca não apenas proteger os sujeitos da pesquisa, mas também potencializar uma leitura crítica das formas como o espaço é simbolicamente construído e operacionalizado nas políticas públicas e práticas sociais contemporâneas. Nas imagens a seguir, temos um breve comparativo entre residências e ruas de Encantéria (a esquerda) e Societália (a direita):

Imagem 9 – Residências e ruas de Societália e Encantéria



Fotografia: Israel Oliveira (2025).

4.1.2 Territórios que me atravessam: entre o pesquisador e o menino que fui

Para este tópico, preciso ressaltar aqui a minha relação com as regiões que interagem com a localização destas escolas. Em grande parte da minha infância, morei em Societália, mas com 9 anos me mudei com meus pais para Encobrália. Na época, Encobrália era um local muito simples e os valores dos lotes eram bem atrativos para trabalhadores da época por conta do processo de grilagem de terras. Quando nos mudamos para lá, quase não haviam vizinhos, éramos rodeados por mato (ambiente bem rural), acabava de chegar o cabeamento de telefonia (antes disso não havia telefone fixo e em 1996, muito menos celulares), praticamente não havia comércio, o transporte público era raro e muito precário (fatores que nos isolava do resto mundo) e não havia asfalto no local, o que nos obrigava a andar com uma flanela na mochila para quando chegássemos a escola, poder limpar nossos tênis e não sermos rotulados como desleixados. Com o passar dos anos houve uma expansão enorme em Encobrália dando lugar a condomínios de alto padrão e expulsando aqueles em que a renda não acompanhou essas mudanças (muitos amigos meus e conhecidos perderam suas casas por dívidas com taxas de condomínio).

A partir da 5ª série do ensino fundamental, estudei em escolas da rede pública de Societália, onde acompanhei diversos episódios de violência, sendo o mais grave uma troca de tiros na porta da escola no momento que alunos aguardavam para entrar, além de casos de violência por diversos motivos. Ao final do ensino fundamental, conheci e comecei a me identificar com o movimento do *heavy metal*, o que alterou minha aparência e comportamento de forma considerável. Isso foi me levando para minha relação com as escolas pesquisadas, pois no ensino médio estudei em ambas (sendo que a cívico-militar não havia sido implantada ainda).

Iniciei o ensino médio na escola que nesta pesquisa manteve o modelo de gestão civil. Na época, como um adolescente revoltado buscando uma identidade, eu matava muita aula, tinha muitos problemas na escola por conta de não querer usar uniforme, mas sim camisas de banda de rock e por vezes fui pego fumando cigarro dentro da escola, o que gerou a minha expulsão desta escola, sendo transferido para a escola que hoje em dia utiliza a gestão cívico-militar (isso foi em 2003 e a implantação da militarização só ocorre em 2019). Lembro bem do diretor desta escola olhar para mim e pedir, de forma bem cordial, que me vestisse de acordo com um estudante, não com roupas rasgadas e tão fora dos padrões. Não liguei para isso pois na época, ele não teria

respaldo para impor isso para mim, quem imaginaria que anos depois isso se tornaria uma regra passível de punições.

Em minha graduação em sociologia na Universidade de Brasília, minha monografia orientada pelo professor Arthur Costa intitulada “Menores infratores em ambiente escolar” (Stumpf, 2011) focava em estudantes que por determinação judicial, deveriam cumprir penas socioeducativas nas escolas. Realizei meu campo em Encantéria com entrevistas a gestores de escolas da região para entender como se dava a relação desses jovens com a comunidade escolar. Após a graduação, em 2012 trabalhei por dois anos como pesquisador, inicialmente para a Fiocruz em uma pesquisa intitulada “Pesquisa Nacional sobre o uso de Crack” (Fiocruz, 2013) e em seguida como assistente de pesquisa no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em duas pesquisas: “Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa” (Ipea, 2023) e outra, uma “Metodologia para o Diagnóstico Social, Econômico e Cultural dos Atingidos por Barragens” (Ferreira; Stumpf, 2014), pesquisas essas que me deram uma boa base de conhecimento no campo de pesquisas sociológicas.

Em 2010, durante a minha graduação passei no concurso de professor da rede pública de ensino, mas apenas em 2014 fui convocado para assumir o cargo de professor efetivo de sociologia da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, onde junto com alunos desenvolvi uma oficina de combate ao *bullying*. A oficina se mostrava como um sucesso e já surgia uma necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre violência escolar, onde na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre a orientação do professor Michel Misse fiz meu mestrado em Sociologia e Antropologia, selecionando duas comunidades do DF (com alunos da Cidade Estrutural e da Fercal) em que os índices de crimes contra a vida fossem muito elevados e observei como as escolas da região faziam para lidarem com os casos de conflitos e violências que vinham a ocorrer no ambiente escolar, observando que uma escola utilizava da exclusão dos alunos considerados problemáticos enquanto outra realizou uma parceria com uma universidade particular para que graduandos que estivessem finalizando o curso de psicologia realizassem um estágio na escola para acompanharem os alunos. O campo foi realizado em 2019, ano do início da implantação de escolas cívico-militares no DF e como era de se esperar, o assunto foi diversas vezes levantado pelos entrevistados, porém por se tratar de algo muito extenso e com necessidade de aprofundamento, optei por abordar o assunto posteriormente no doutorado, que realizo atualmente sob a orientação da professora Haydée Caruso.

A escolha do tema desta pesquisa e do local de realização do campo não se deu por acaso. Ela se enraíza na minha própria história, nas vivências nessas cidades e nas experiências escolares que me atravessaram. Além disso, enquanto a maior parte dos trabalhos acadêmicos costuma se concentrar na análise da população da região periférica sul do Distrito Federal, volto meu olhar para a região periférica norte. A escolha por investigar essa periferia não se deve apenas à minha trajetória pessoal, mas à urgência em iluminar outros territórios de uma cidade que, embora pequena, revela-se profundamente desigual e complexa. Tal perspectiva dialoga com a tese de Guilherme Lemos (2023), que, ao comparar Brasília e Joanesburgo, demonstra como projetos urbanos aparentemente modernos podem ocultar dinâmicas profundas de segregação. A arquitetura das satélites e das *townships* não pode ser compreendida fora do quadro mais amplo das políticas de controle populacional e racial que marcaram o século XX. Enquanto em Brasília falava-se em “integração nacional”, na prática construía-se uma geografia de exclusão (Lemos, 2022). Seguindo essa abordagem, compreende-se que não há neutralidade no planejamento das cidades, mesmo em escalas reduzidas, o espaço reproduz hierarquias sociais e raciais que precisam ser nomeadas e confrontadas. Brasília não pode ser reduzida ao rótulo de “capital política”, ela é feita de múltiplas histórias, de dinâmicas sociais que escapam ao senso comum e que insistem em se fazer ouvir.

4.1.3 Duas escolas, dois mundos: o contraste como ferramenta de revelação sociológica

A análise comparativa de modelos institucionais na educação pode se beneficiar das contribuições de Roberto Kant de Lima (2011), especialmente no que diz respeito à noção de contraste e semelhança como ferramenta metodológica. O autor destaca que a antropologia se constrói a partir da tensão entre aquilo que aproxima universos distintos e aquilo que os diferencia radicalmente. Segundo ele, o contraste é a ferramenta essencial da descrição antropológica. É ao observar as diferenças nas formas de agir, pensar e organizar a vida que o antropólogo revela a diversidade cultural. No entanto, só conseguimos enxergar essas diferenças porque partilhamos, com aqueles que estudamos, certas bases de entendimento comum sobre o mundo.

Aplicando essa perspectiva ao campo da educação no Distrito Federal, nota-se que tanto as escolas cívico-militares quanto as escolas de gestão civil³⁵ da SEEDF compartilham um mesmo

³⁵ Cabe retomar aqui uma distinção já apresentada em capítulos anteriores, mas que se faz novamente necessária para evitar confusões terminológicas. As escolas cívico-militares são instituições públicas estaduais ou distritais, nas quais a gestão é compartilhada entre militares da reserva (responsáveis por aspectos administrativos e

núcleo de semelhanças: são mantidas com recursos públicos; seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); atendem majoritariamente estudantes de camadas populares; e têm a finalidade de garantir o direito constitucional à educação. Essas semelhanças permitem que as duas modalidades sejam comparadas. No entanto, é nos contrastes que se revelam suas diferenças mais profundas.

No caso das escolas cívico-militares, observa-se uma lógica de gestão fortemente centralizada e hierarquizada. A disciplina é estruturada a partir de padrões militares, o que implica em uniformização, padronização de condutas e obediência rígida a normas. Já nas escolas de gestão civil, a autoridade é exercida por diretores, coordenadores e professores civis, com maior ênfase na gestão democrática, prevista na legislação educacional brasileira. Os contrastes não são apenas diferenças empíricas, mas modos de organização simbólica que revelam distintas concepções de ordem e autoridade (Kant de Lima, 1995), de um lado, existe a ideia de que a ordem vem da lei igual para todos, de outro, prevalece a noção de que a ordem se impõe pela autoridade e hierarquia, tratando cada grupo social de um jeito. O conflito entre essas duas visões explica a atuação contraditória da polícia no dia a dia.

Outro contraste central está na concepção de formação. Enquanto as escolas cívico-militares se propõem a formar sujeitos disciplinados, ordeiros e patriotas, reproduzindo valores militares, as escolas de gestão civil tendem a enfatizar a autonomia crítica, a cidadania ativa e a formação intelectual voltada para a participação democrática. Essa diferença ecoa a observação de Kant de Lima sobre os sistemas de justiça, que pode ser transposta para o campo educacional, são instituições que partilham de estruturas semelhantes podem, em contextos diferentes, produzir efeitos culturais radicalmente distintos (Kant de Lima, 2011).

Assim, o estudo comparativo mostra que a semelhança estrutural entre os dois modelos educacionais do DF (ambos públicos, ambos submetidos às diretrizes nacionais) não elimina os contrastes simbólicos e práticos. Pelo contrário, são justamente essas diferenças que revelam duas formas distintas de pensar a educação e a formação do cidadão, uma pela lógica da hierarquia e da disciplina militar, outra pela lógica da gestão civil democrática.

disciplinares) e profissionais civis da educação (encarregados da dimensão pedagógica). Já as escolas de gestão exclusivamente pedagógica correspondem ao modelo tradicional da rede pública, conduzido integralmente por gestores e docentes civis, orientado pelos princípios da gestão democrática e da autonomia pedagógica previstos na LDB. Por sua vez, os colégios militares são instituições federais de ensino básico subordinadas ao Exército Brasileiro, com acesso seletivo e regime disciplinar próprio, não devendo ser confundidos com o modelo cívico-militar implementado nas redes estaduais e distrital.

4.1.4 Chegada ao campo de pesquisa

A ida a campo foi um momento de grande expectativa. A região onde pretendia realizar a pesquisa havia sido escolhida com base em um longo e criterioso processo, carregado de significados para o meu trabalho. Por isso, a recusa das escolas em permitir meu acesso (um direito legítimo) representou mais do que um obstáculo logístico, foi um imprevisto que exigiria repensar e reprogramar toda a pesquisa.

Minha rede de contatos foi essencial para se fazer uma ponte com os gestores da escola. Com a ajuda de uma amiga da época da graduação que atua como professora em Societália, consegui o número de telefone de uma professora de Sociologia que atua na escola cívico-militar. Expliquei sobre a pesquisa e minha intenção e ela entrou em contato com a direção da escola, me passou o contato do vice-diretor e consegui marcar uma reunião com a equipe pedagógica e direção. Ainda com preocupação de acabarem vetando a minha entrada na escola, decidi previamente mudar por completo minha aparência para causar uma “boa impressão” e aceitação daquela comunidade escolar já marcada pela lógica militar: decidi cortar meu cabelo que mantive grande por 22 anos, retirei todos os brincos e decidi que usaria apenas blusas sociais que encobririam minha tatuagem que cobre todo o meu braço direito (nem fui a campo ainda e já ocorreu o controle da minha aparência).

Marcamos uma reunião em uma manhã, indo nesta reunião os três bolsistas do programa de iniciação científica (Cindy, Julia e Guilherme que trabalham com o tema das escolas cívico-militares) e minha orientadora, a professora Dra. Haydée Caruso. A conversa se mostrou agradável e com uma receptividade muito boa (por vezes ocorriam falas desconexas do diretor demonstrando sua orientação política com jargões utilizados por simpatizantes de ideologias políticas de extrema-direita), já sendo autorizado o início do campo naquela semana. Acordamos que o melhor local para que eu e os bolsistas pudéssemos observar a administração de conflitos e violências seria na sala da coordenação pedagógica/direção ou na coordenação disciplinar (sala dos policiais), para onde os alunos eram enviados em caso de indisciplina, além de rodarmos pela escola para acompanhar a rotina desta comunidade.

Para a entrada na escola de gestão civil que ficava muito próxima da escola cívico-militar, mais uma vez recorri a minha amiga professora que me passou o contato de uma professora, que também entrou em contato com a direção e me passou o contato do diretor. Marquei uma reunião

e fiquei bem confiante (já que para mim, o mais difícil já havia sido feito, que era conseguir entrar na escola cívico-militar) e fui à escola para falar da pesquisa e iniciar o campo. O diretor demonstrou muito interesse e reconheceu a relevância da pesquisa, porém alertou que por ser uma escola referência na cidade, era constantemente avaliada pela regional de ensino e que precisava estar sempre tudo dentro das regras e por conta disso, iria permitir a realização da pesquisa apenas quando passasse por um processo burocrático e autorizado pela Secretaria de Educação. Tive que providenciar a documentação que demanda tempo, como a aprovação do conselho de ética da Universidade de Brasília, documento que demorou muito para ser emitido, e após sua emissão, ainda era necessário aguardar os trâmites burocráticos da secretaria de educação. Por conta dessa exigência, a ida ao campo atrasou por cerca de um semestre. Para ambas as escolas os trâmites foram feitos, onde na escola cívico-militar o campo pode ocorrer enquanto o processo burocrático estava em andamento, pois era considerado uma mera formalidade, mas na escola de gestão civil a pesquisa só pode iniciar com o processo finalizado. Quando iniciado o campo, em ambas as escolas a recepção e circulação nos espaços foi excelente, onde por vezes membros da comunidade escolar me abordavam ou aos bolsistas para entender o que fazíamos ali e para colaborarem com a pesquisa (inclusive os policiais militares).

Ao contrário do que imaginava, a escola cívico-militar não se mostrou um espaço de barreiras, mas de abertura inesperada. Logo percebi que essa permeabilidade estava ligada também à minha própria história. Meu pai foi sargento da Polícia Militar, tendo atuado por anos em Societália, Encantéria e Encobrália. Nos relatos, era descrito como alguém dedicado ao trabalho, mas igualmente temido nas regiões em que servia, acumulando tanto prestígio em unidades táticas [como o Batalhão de Choque, o Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) e o Grupo Tático Operacional (GTOP) da Polícia Militar], quanto punições da Corregedoria da Polícia militar.

Esse passado reverberou no campo. Uma coordenadora me contou conhecer minha família, lembrando que seus irmãos foram professores e alfabetizaram minhas irmãs. Em outro momento, ao narrar episódios sobre meu pai na sala dos professores, notei como os policiais presentes silenciaram para ouvir. Alguns comentaram: “Então você é filho do Sargento? Seu pai é muito conhecido no batalhão”. Os mais antigos recordam experiências diretas de trabalho com ele. Brasília, frequentemente descrita como um “ovo” onde todos se conhecem, parecia ainda menor quando atravessada por essas redes que conectam periferia, polícia e escola. Foi nesse

entrecruzamento de histórias pessoais e coletivas que o campo se abriu de forma surpreendente, e a comunidade escolar passou a se engajar espontaneamente.

Também reencontrei professores que haviam me dado aulas no ensino médio, encerrado há vinte anos. Esse retorno, marcado pelo estranhamento e pela familiaridade, conferiu uma camada adicional à pesquisa: eu não era apenas o pesquisador, mas também o ex-aluno, o “filho do sargento”, alguém já inscrito naquele espaço social. A construção de dados, assim, foi atravessada por essas relações. Professores cederam tempo de aula para a aplicação de questionários, coordenações pedagógicas e disciplinares se mostraram abertas à minha permanência, policiais me abordaram nos corredores para compartilhar relatos e, por vezes, solicitaram minha presença em mediações. Funcionários e docentes reservaram momentos de suas rotinas para conceder entrevistas, enquanto estudantes, especialmente do 1º e 2º anos, demonstraram entusiasmo em participar da pesquisa.

Se o acesso à comunidade escolar foi generoso, com circulação livre e colaboração ativa, a aproximação com os familiares mostrou-se mais restrita. Mensagens em redes sociais, convites impressos e tentativas durante reuniões de pais resultaram em adesão limitada. Essa ausência, longe de ser mero detalhe metodológico, revela as dificuldades estruturais de mobilização das famílias e a distância que muitas vezes se estabelece entre a instituição escolar e seu entorno social.

Na escola de gestão civil, a principal dificuldade não esteve dentro dos muros, mas no tempo que antecedeu a entrada: foi preciso aguardar o trâmite burocrático que autorizasse formalmente a pesquisa. Uma vez iniciado, porém, o campo se mostrou aberto. A circulação pela escola era livre, e não raro a própria direção e coordenação me chamavam para acompanhar casos de conflito ou situações de violência, inserindo-me diretamente no cotidiano desta escola. A sala de informática foi disponibilizada para a aplicação dos questionários, e os professores, muitos deles com passagens anteriores pela escola cívico-militar, mostraram-se interessados e receptivos, oferecendo momentos de coordenação para entrevistas e conversas.

O diretor, em tom descontraído, dizia que ali ninguém reclamaria de minha aparência e que eu poderia me vestir com mais liberdade, um comentário aparentemente trivial, mas que revelava, um “sinal denso” da diferença de *ethos* institucional, onde de um lado havia a disciplina militarizada, e de outro, uma gestão civil mais flexível e relacional (Geertz, 2008). Os alunos também se mostraram receptivos, embora a proximidade do fim do ano letivo tenha limitado sua participação. Essa ausência aponta para a forma como os ritmos escolares se impõem sobre a

pesquisa, reforçando que o campo não é um dado estável, mas um espaço em constante negociação (Das, 2007).

No que se refere aos familiares, o esforço metodológico foi semelhante ao empregado na escola cívico-militar: convites impressos, mensagens em redes sociais e tentativas durante reuniões de pais. Ainda assim, a adesão foi relativamente baixa, evidenciando novamente a distância entre a instituição escolar e as famílias, e apontando para uma dificuldade estrutural de mobilização desse segmento, mesmo em contextos nos quais a escola se mostra aberta e colaborativa com a pesquisa.

As experiências de campo nas duas escolas revelaram contrastes significativos nas formas de acesso, circulação e participação. Na escola cívico-militar, onde inicialmente se supunha encontrar maiores barreiras, o campo se abriu de maneira inesperada. Minha trajetória familiar ressoou diretamente nas relações estabelecidas. Professores, coordenadores e policiais vinculavam meu nome ao meu pai, rememorando histórias e criando um ambiente de reconhecimento imediato. Aqui, meu capital social e simbólico (Bourdieu, 1989), herdado e reatualizado no campo, funcionou como chave de acesso. O espaço escolar, como lembra Goffman (2007), não é apenas um cenário neutro, mas uma instituição permeada por hierarquias, memórias e estigmas, que me reposicionaram não apenas como pesquisador, mas também como ex-aluno e “filho do sargento”.

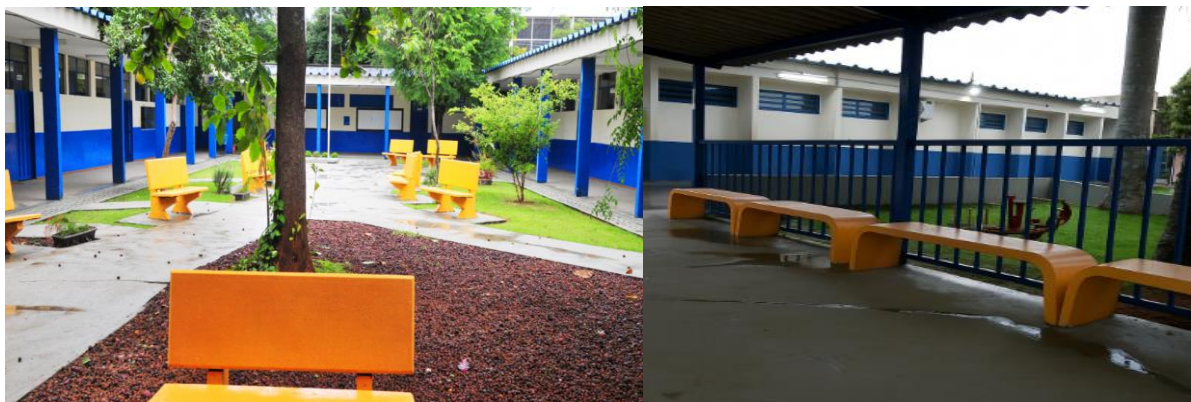
Essa comparação evidencia como diferentes formas de gestão escolar modulam as relações de acesso, autoridade e engajamento, mas também como certas ausências permanecem. A descrição densa (Geertz, 2008) permite compreender que não se trata apenas de registrar a receptividade das escolas, mas de interpretar os significados desses gestos, silêncios e ausências à luz de processos mais amplos de disciplinamento (Foucault, 1987), de produção de capital social (Bourdieu, 1989) e de negociação cotidiana do poder (Das, 2007).

4.1.5 As escolas, suas infraestruturas e o público atendido

Quando cheguei nas escolas a primeira coisa feita foi observar a estrutura das escolas. Como estudei em ambas as escolas pude fazer um comparativo de como foram as mudanças ao longo do ano. Em 20 anos, a estrutura das escolas não sofreu grandes alterações³⁶.

³⁶ Durante o período de aulas remotas, as escolas passaram por reformas importantes, incluindo obras nas salas, revisões da rede elétrica e hidráulica, com investimento significativo via PDAF (Programa de Descentralização Administrativa Financeira).

Imagem 10 – O pátio e a entrada da escola de gestão civil



Fonte: rede social da escola (2025).

A escola de gestão civil possui três portões até se acessar o interior da escola, sendo o primeiro portão ao lado de uma guarita com um vigilante, o segundo com acionamento remoto para abertura do vigilante e o terceiro com catracas a serem ainda instaladas para alunos acessarem a escola com a apresentação de carteirinha estudantil, onde no momento da pesquisa, a conferência das carteirinhas era feita por funcionários da escola com punições para aqueles que não estivessem em posse de suas carteirinhas. Na minha época, a direção da escola ficava ao lado do terceiro portão de acesso, hoje em dia a escola achou melhor desconcentrar a direção, mantendo a vice direção, coordenação e sala dos professores ao lado da terceira entrada e a sala do diretor e da orientadora pedagógica ao “fundo” da escola, como uma forma de haver alguma autoridade em diversos pontos da escola em casos de necessidade e apoio dos estudantes. A escola atende alunos do ensino médio nos três turnos.

A escola possui cantina, biblioteca, sala de informática (esta foi fundamental para a aplicação dos questionários para os alunos de forma *online*, facilitando o lançamento dos dados) conjugada com um estúdio de rádio, auditório, secretaria (com janela para atendimento ao lado da segundo portão, não sendo necessário entrar na escola para ser atendido), 28 salas de aula (todas com câmeras de vídeo), sala dos professores, sala de coordenação, laboratórios de ciência (química e física), sala da direção e sala da vice direção. Na área externa da escola ficam as quadras para aulas de educação física, uma biblioteca comunitária e uma escola de educação infantil.

A escola cívico-militar possui quatro portões de acesso e mais um ao fim da escola que controla a entrada de alunos nas quadras de esportes (evitando que matem aula neste local). Há um primeiro portão que por vezes ficam os policiais no momento da entrada já monitorando os alunos,

um segundo portão que fica aos cuidados de um porteiro e um vigilante, um terceiro portão que limita o acesso a secretaria e um portão que fica ao lado do painel de apresentação da carteirinha estudantil, onde os familiares podem conferir no *site* da escola o horário de entrada e saída dos alunos. Ao entrar na escola, a primeira direita conta com a secretaria e a sala de coordenação dos professores. A escola tem 25 salas de aula separados por 5 blocos onde todas possuem ar-condicionado, porém não podem ser usados pois a fiação elétrica da escola é muito antiga e não suportaria, gerando risco de incêndio, uma cantina, biblioteca, as salas de coordenação disciplinar, pedagógica e a coordenação “triagem” (aqui os alunos costumam passar primeiro por uma coordenadora pedagógica para decidir para onde serão encaminhados) que ficam uma ao lado da outra.

Imagem 11 – O pátio e a quadra da escola cívico-militar



Fonte: rede social da escola (2025).

No pátio central da escola há um palco e mesas de pingue pongue, uma sala separada para o oficial responsável pela coordenação disciplinar (os policiais que atuam no ensino médio não são os mesmos do ensino fundamental), Sala de recursos, sala de orientação educacional, e duas quadras, sendo uma coberta (muito usada na hora cívica) e outra não. Todo o espaço de circulação dos alunos, exceto banheiros, conta com câmeras de vídeo e não possui mais um laboratório de informática pois preferiram desativar o existente para criar uma sala de aula para suprir a demanda de aulas que segundo a direção, conta com uma fila de espera enorme principalmente para o ensino fundamental 2.

Imagem 12 – A escola cívico-militar vista de cima



Fonte: Google Maps, 2025

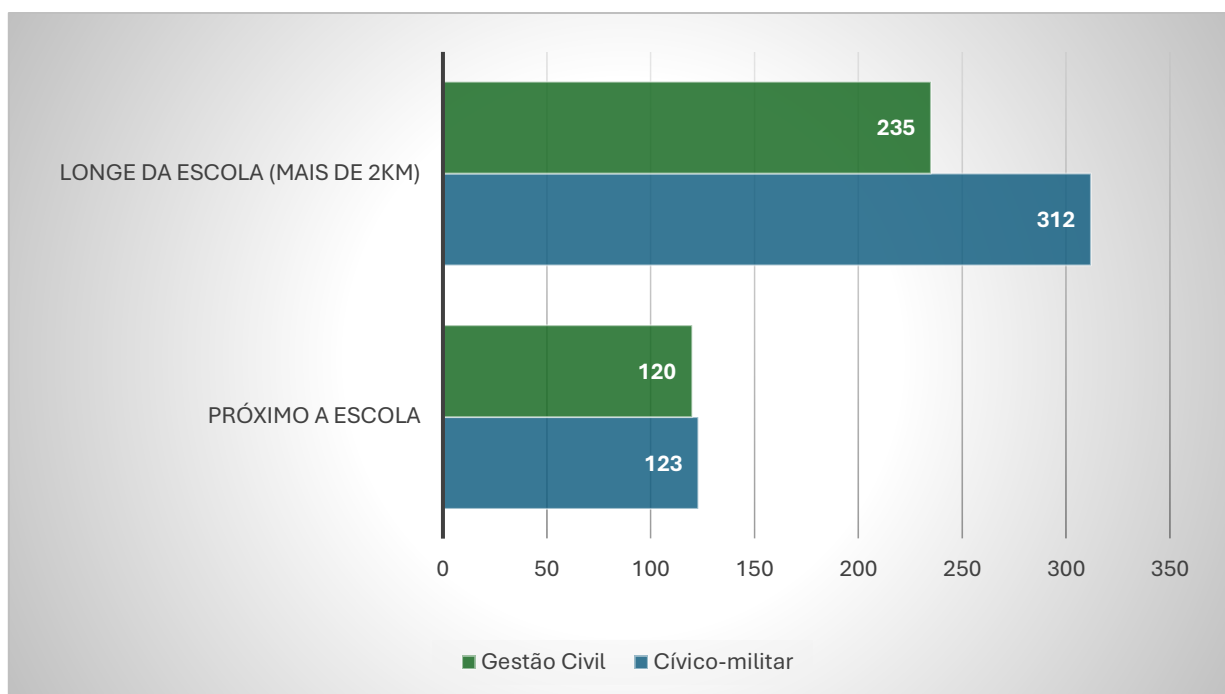
A proximidade geográfica entre as duas escolas pesquisadas de apenas 1,6 km em linha reta, como ilustrado na Imagem 14, estabelece um cenário singular para a análise comparativa. Essa vizinhança física, no entanto, não se traduz necessariamente em semelhanças institucionais ou no perfil dos estudantes, como ficará evidente nos próximos capítulos.

Imagem 13 – Mapa com a distância entre as duas escolas



Fonte: *Google Maps*, 2025.

Essas instituições de ensino, como tantas outras da modernidade, compartilham uma lógica de organização que remete a contextos de disciplinamento social mais amplos. Para autores como Giddens (1991), a modernidade se caracteriza pela vigilância e pelo controle sistemático em ambientes delimitados. Foucault (1987) avança nessa análise ao demonstrar como a escola, à semelhança de presídios e quartéis, estrutura-se por meio de mecanismos de vigilância hierárquica e normalização, convertendo alunos em corpos moldados pela disciplina. Dessa forma, a escola atua não apenas como transmissora de conhecimentos, mas também como instância de controle social que, ao educar, simultaneamente regula comportamentos e reproduz um modelo institucional de confinamento. Essa estrutura disciplinar, no entanto, não determina uniformidade no público atendido. Os dados de localização de residência dos estudantes revelam perfis territoriais bastante distintos entre as escolas, conforme detalhado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Ondeoram os estudantes destas escolas?³⁷

Fonte: elaboração própria, 2025

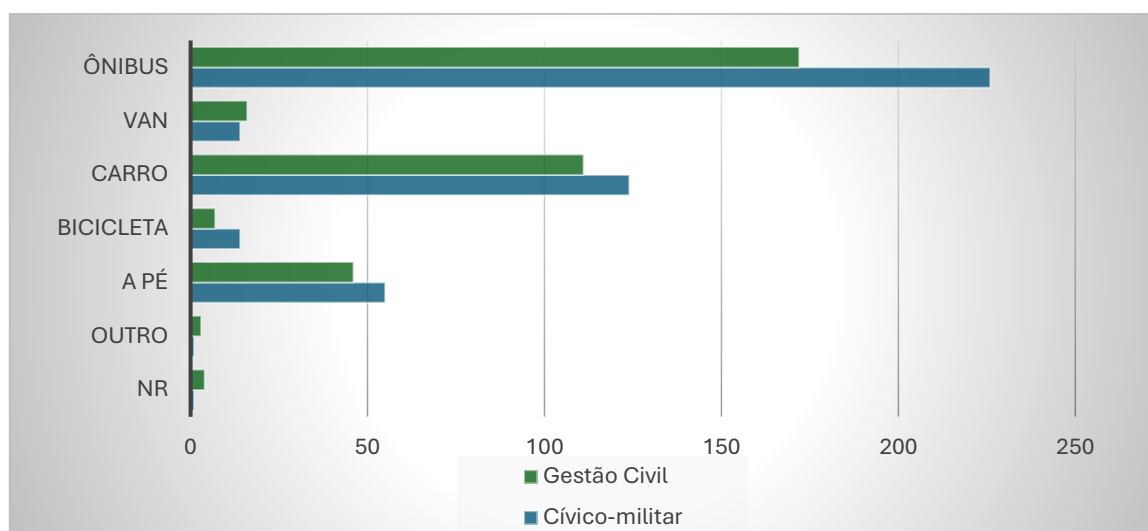
Na Escola Cívico-Militar, observa-se uma distribuição mais equilibrada, com percentuais significativos do local de moradia dos estudantes. Há os que moram no Setor de Mansões (18,54%), em Societália próxima à escola (15,79%) e da Encantéria que é distante da escola (14,65%), além de representatividade da Zona Rural (10,07%). Esse panorama contrasta com o da Escola de Gestão civil, onde há forte concentração em duas áreas. Em Societália próximo a escola (27,45%) e Encobrália (22,13%). Tais diferenças indicam que a escola cívico-militar atrai um público mais diversificado espacialmente, enquanto a gestão civil mantém um vínculo territorial mais concentrado, ainda que ambas registrem pequenos percentuais de estudantes de outras cidades.

Os dados sobre o local de moradia dos estudantes revelam que as duas escolas atendem majoritariamente alunos que precisam se deslocar de longe para estudar, com mais de dois terços dos estudantes residindo a mais de 2 km de distância das instituições. Na escola cívico-militar, essa característica é ainda maior, com 71,72% dos alunos morando longe da escola, enquanto apenas 28,28% residem nas proximidades. Na escola de gestão civil, embora predomine o perfil de estudantes de outras regiões (66,20%), observa-se uma proporção ligeiramente maior de alunos

³⁷ A distância de até 2km da escola foi baseada na legislação para concessão de passe livre estudantil, para que o aluno tenha direito ele precisa morar no mínimo a 2 km de distância da escola, menos que isso o aluno pode se deslocar por conta própria sem auxílio do transporte público gratuito.

locais (33,80%) em comparação com a escola cívico-militar. Esses números indicam que, apesar dessas escolas receberem principalmente estudantes de outras localidades, a escola de gestão civil demonstra uma integração um pouco mais forte com a comunidade do seu entorno.

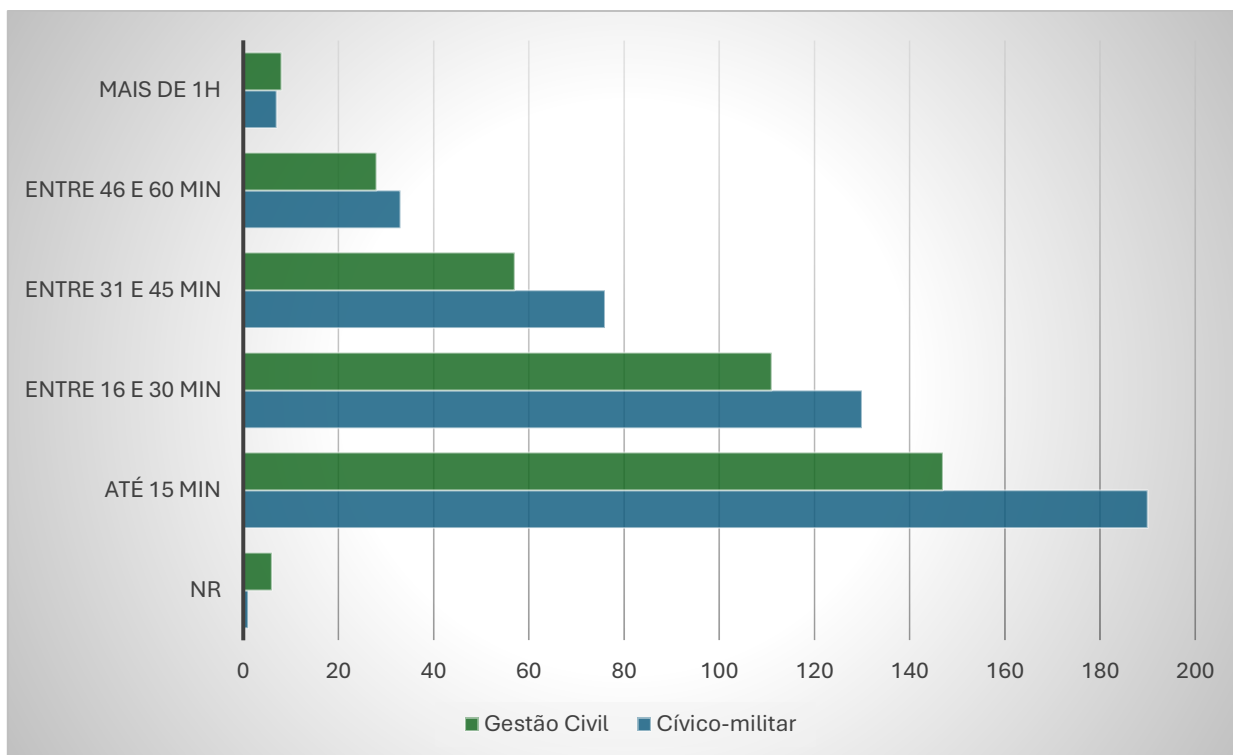
Gráfico 10 – Qual meio de transporte os alunos utilizam para chegar na escola?



Fonte: elaboração própria

Os dados do Gráfico 10 revelam que o transporte público é o principal meio de locomoção dos estudantes em ambas as escolas, sendo utilizado por 51,95% dos alunos da escola cívico-militar e 47,91% dos da escola de gestão civil. O carro aparece como segunda opção mais frequente, com percentuais similares nas duas instituições (28,51% na cívico-militar e 30,92% na gestão civil). O deslocamento a pé representa aproximadamente 12,6% em ambas as escolas, enquanto os demais meios, como bicicleta, van e outras opções apresentam percentuais inferiores a 5% cada. As não-respostas e a categoria “outro” somam menos de 2% do total em cada escola, indicando baixa indefinição nas respostas.

Gráfico 11 – Quanto tempo o aluno demora se deslocando para escola



Fonte: Elaboração própria

A análise dos tempos de deslocamento revela padrões similares entre as duas escolas, com a maioria dos estudantes realizando trajetos de até 15 minutos. Na escola cívico-militar, 73,23% dos alunos chegam à escola em até 30 minutos (43,48% em até 15 minutos e 29,75% entre 16 e 30 minutos), enquanto na escola de gestão civil esse percentual é de 72,27% (41,18% em até 15 minutos e 31,09% entre 16 e 30 minutos). Os deslocamentos mais longos, superiores a 45 minutos, representam menos de 10% em ambas as instituições, sendo 9,15% na cívico-militar e 10,08% na gestão civil. A proporção de estudantes com trajetos superiores a uma hora é ligeiramente maior na escola de gestão civil (2,24%) em comparação com a cívico-militar (1,60%). As não-respostas foram insignificantes na cívico-militar (0,23%) e baixas na gestão civil (1,68%).

Com base nos dados dos Gráficos 9, 10 e 11 (os três últimos gráficos citados acima), observamos que ambas as escolas possuem um perfil majoritariamente distante da comunidade que a cerca, com mais de dois terços dos estudantes residindo a mais de 2 km de distância (71,72% na escola cívico-militar e 66,20% na de gestão civil). Esse distanciamento geográfico reflete-se diretamente nos meios de transporte utilizados, com o ônibus é o principal meio de transporte dos alunos em ambas as instituições (51,95% e 47,91%, respectivamente), seguido pelo carro particular

(cerca de 30% em cada), enquanto os deslocamentos a pé e de bicicleta, representam menos de 16% do total.

Quanto ao tempo de viagem, a maioria dos alunos de ambas as escolas leva até 30 minutos para chegar na escola (cerca de 73%), com trajetos superiores a 45 minutos permanecendo abaixo de 10%. Embora a maioria more longe, os deslocamentos tendem a ser dentro de um limite de tempo razoável, possivelmente facilitado pelo uso predominante de transporte motorizado. No entanto, o reduzido percentual de alunos moradores do entorno, apenas 28,28% na cívico-militar e 33,80% na gestão civil, indica uma integração ainda limitada com a comunidade local. Uma maior proximidade entre escola e território poderia potencializar a participação das famílias, fortalecer vínculos comunitários e reduzir a dependência de transporte motorizado, favorecendo trajetos mais curtos, seguros e sustentáveis, além de tornar a escola mais acessível e integrada à vida cotidiana da população que habita suas imediações.

O próximo capítulo volta o olhar para o cotidiano das duas escolas, buscando compreender como o conflito e a violência são vividos, interpretados e produzidos no dia a dia. Em Cadernos e algemas simbólicas, o foco está nas experiências de estudantes e profissionais da educação, nas histórias que a própria escola constrói sobre si e sobre aqueles que a habitam. Ao longo da análise, aparecem os conflitos, as formas de controle sobre os corpos, as normas que organizam a vida escolar e as diferentes maneiras de resistência. Mais do que identificar episódios de violência, o capítulo procura entender como eles são percebidos, registrados e administrados, e como esses processos ajudam a definir o que é considerado indisciplina, desvio ou problema.

5 CADERNOS E ALGEMAS SIMBÓLICAS: A PRODUÇÃO SOCIAL DO CONFLITO E DA VIOLÊNCIA NAS DUAS ESCOLAS

As escolas são instituições sociais cuja função primordial é a socialização de seus membros com conhecimentos técnicos, preparando-os para a convivência em sociedade. Dessa forma, a escola reflete as relações que ocorrem fora de seu ambiente, uma vez que os estudantes trazem e aplicam nela os hábitos adquiridos em outros contextos. Ao mesmo tempo, essa abertura submete a escola a um fluxo constante de conflitos, os quais, longe de representarem meros problemas de gestão, reafirmam a diversidade e a pluralidade ligados à sua comunidade. A sociedade é como uma multiplicidade de ações possíveis, onde as relações se baseiam no impulso do indivíduo de se relacionar com os outros. Nesse contexto, a sociologia teria a responsabilidade de identificar as formas de socialização que constituem a vida coletiva.

A maneira como cada escola lida com a diversidade e as diferenças socioculturais dos alunos revela o sucesso ou fracasso de seus regimes disciplinares e pedagógicos, sendo os conflitos manifestações diretas dessa pluralidade. Na escola cívico-militar a pluralidade se expressa principalmente pelo contraste socioeconômico e pela identidade pessoal que é suprimida pelas regras de uniformização.

Os conflitos observados nas escolas pesquisadas não aparecem como acontecimentos excepcionais, mas como parte das interações cotidianas que estruturam a vida escolar. Brigas, disputas simbólicas, resistências às normas, enfrentamentos verbais e tensões disciplinares revelam diferentes formas de negociação da convivência e dos limites institucionais. Nesse sentido, o conflito não é tratado aqui como elemento externo à escola, mas como dimensão constitutiva das relações sociais produzidas em seu interior.

Quando se transporta essa perspectiva para a análise das punições nas escolas cívico-militares, é possível identificar uma relação profunda com a ideia de conflito como constitutivo. Nesse modelo educacional, a principal função das punições não é simplesmente reprimir, mas atuar como um mecanismo explícito e regulado de gestão do conflito, visando a uniformização de comportamentos. O conflito, na forma de desvios de conduta, indisciplina ou não conformidade, é entendido como uma ameaça à ordem estabelecida e extingui-lo por meio da exclusão dos envolvidos ao invés de media-lo é uma prática recorrente nesse contexto. A punição, então, surge como a resposta formal destinada a suprimir esse conflito individual e a reintegrar o desviante ao

padrão coletivo. O objetivo último é a homogeneização, a criação de um corpo discente coeso e padronizado, onde as diferenças individuais são suprimidas em prol de uma identidade coletiva rígida.

Assim, a prática punitiva na escola cívico-militar pode ser vista como a materialização do processo descrito por Simmel (1983), no qual o conflito é administrado para produzir uma ordem social específica. Ao punir um comportamento, a instituição não está apenas eliminando uma discordância, mas está definindo e reforçando os limites do que é aceitável. O ato punitivo torna-se um ritual público que dramatiza o poder da instituição e reafirma os valores que ela busca impor. Dessa maneira, a busca pela uniformização, por meio da punição, revela-se como uma tentativa de direcionar o conflito constitutivo (comum a qualquer grupo social) para um fim que fortaleça a coesão em torno de princípios de hierarquia, disciplina e conformidade, elementos centrais do *ethos* cívico-militar.

Embora Georg Simmel ofereça contribuições fundamentais para compreender o conflito como elemento constitutivo das relações sociais, outros autores permitem ampliar essa análise ao evidenciar suas dimensões organizacionais, políticas e simbólicas. Lewis Coser (1975), por exemplo, demonstra que o conflito pode exercer funções sociais importantes, contribuindo tanto para a manutenção quanto para a transformação das estruturas coletivas. Já Ralf Dahrendorf (1992) chama atenção para o papel das relações de autoridade e das disputas por poder na produção dos conflitos sociais, aspecto particularmente relevante em instituições marcadas por hierarquias rígidas e assimetrias disciplinares. Randall Collins (2009), por sua vez, possibilita compreender os conflitos cotidianos a partir das dinâmicas de interação e das disputas por reconhecimento, status e controle simbólico presentes nas relações escolares.

Nesse contexto, a análise das escolas cívico-militares também aponta para a formação de uma espécie de “sensibilidade cívica”, compreendida aqui como um conjunto de disposições e percepções produzidas pela convivência entre lógicas civis e militares no cotidiano escolar. Essa sensibilidade manifesta-se na incorporação gradual de valores associados à disciplina, à hierarquia, à vigilância e ao controle moral, redefinindo formas de comportamento, percepções de autoridade e expectativas de conduta entre estudantes, professores e gestores. Trata-se de uma cultura híbrida que não elimina completamente as referências escolares tradicionais, mas reorganiza as interações sociais a partir de novos parâmetros de ordem, respeito e pertencimento institucional (Giddens, 1991; Geertz, 1989).

5.1 HISTÓRIAS QUE A ESCOLA CONSTRÓI: CONFLITOS, CORPOS E RESISTÊNCIAS

A partir da perspectiva do interacionismo simbólico, os conflitos escolares deixam de ser compreendidos apenas como eventos objetivos ou desvios disciplinares, passando a ser analisados como situações interpretadas e negociadas pelos próprios sujeitos envolvidos. Assim, estudantes, professores e militares atribuem significados distintos às experiências de violência, punição, autoridade e respeito, construindo percepções que influenciam diretamente suas formas de agir no cotidiano escolar.

Nas escolas, as divisões sociais não ficam apenas nos livros, elas se materializam nos corredores, nos uniformes e nos olhares. Uma professora readaptada da escola de gestão civil observa como os meninos se dividem, diz que “tem os almofadinhas e os menos favorecidos”. O conflito, ali, nasce do contraste entre quem pode e quem não pode, do uso de um tênis, de um celular etc. Um monitor disciplinar confirma que é preciso intervir constantemente nos atritos entre alunos de diferentes territórios, como os da zona rural e os de Encantéria, rebaixados publicamente por sua origem ou classe social.

Esse mesmo fenômeno também aparece na escola de gestão civil, já que não há uma uniformização das aparências e por vezes fica claro a qual classe um aluno pertence de acordo com a forma como se veste, mas na militarizada ele ganha contornos mais nítidos e mais cortantes. É justamente nesse ponto que se justifica a lógica militarizada de uniformizar a aparência dos alunos, padronizando a cor dos tênis, os cortes de cabelo e proibindo adereços considerados ostentação. O conflito é inerente e deve ser administrado e essa padronização forçada é uma tentativa explícita de suprimir os conflitos visíveis que nascem das desigualdades materiais. No entanto, essa estratégia não consegue eliminar as distâncias simbólicas que permeiam as relações entre os alunos. A uniformidade imposta pela instituição pode até camuflar as marcas externas da diferença, mas ela é impotente para dissolver as regras não escritas ligadas ao *status*, os sotaques, as origens geográficas e os hábitos que continuam a gerar hierarquias informais e exclusão. O conflito, portanto, não desaparece, ele simplesmente migra da superfície dos corpos para as entrelinhas das interações, onde as divisões entre “almofadinha” e “menos favorecidos” se perpetuam de forma mais sutil, porém não menos cortante.

Em uma dessas manhãs, uma adolescente da zona rural chegou à escola após caminhar 5 km a pé até o ponto de ônibus. Sua blusa estava suja de poeira e seus cabelos crespos desalinhados fugindo ao padrão imposto pela escola, fazendo com que uma policial militar a parasse no corredor. A cena, narrada por um professor que testemunhou o ocorrido, foi “horrível”. A menina foi repreendida publicamente por algo que estava completamente fora de seu controle: a realidade de onde vinha. A disciplina, nesse contexto, não educa, ela pune a pobreza. Mas os corpos que a instituição tenta moldar nem sempre se calam. Outra aluna desabafa que “[o] que mais me incomoda é ter que cortar o cabelo, pois ele não consegue expressar a identidade dele”. Seus cabelos não eram apenas fios, eram afirmação.

Em meio aos casos de segregação silenciosa, um episódio em particular ganhou as páginas dos jornais e revelou os limites entre disciplina e discriminação. Uma estudante do 9º ano foi impedida de entrar em sala de aula por usar uma guia espiritual branca, própria de sua tradição religiosa de matriz africana. O motivo alegado? O acessório supostamente feriria as normas de uniforme. No entanto, como mostram as reportagens da época, a proibição partiu especificamente de uma “ala cristã” de funcionários da escola (Metrópoles, 2023), em um claro caso de racismo religioso institucionalizado. A situação extrapolou os muros da escola. O pai de santo da jovem denunciou publicamente o constrangimento: “Ela chegou em casa chorando, sem entender por que não podia expressar sua fé” (Metrópoles, 2023). A família, então, tornou visível o que a escola tentou abafar. Dias depois, a mãe da estudante, emocionada, desabafou à imprensa: “Minha filha foi impedida de estudar por ser quem é” (Metrópoles, 2023). A comoção levou manifestantes a se reunirem em frente à escola, com cartazes que lembravam: “Nossa fé não é disfarce. Nosso axé é resistência”.

O episódio da guia espiritual transcende a questão do uniforme, revelando um mecanismo mais profundo de poder. Sob o pretexto da “neutralidade” normativa, a escola frequentemente consolida um padrão cultural hegemônico, onde certas expressões de identidade são aceitas e outras, silenciadas. Essa lógica ultrapassa um caso isolado, seja pela menina da zona rural punida por sua pobreza e obrigada a cortar o cabelo, ou pela jovem impedida de usar seu símbolo religioso, o que emerge é um padrão, o da escola, especialmente em modelos mais rígidos, transformando-se em uma arena onde se disputam corpos, identidades e existências. Longe de ser meramente instrutiva, a disciplina opera como ferramenta de seleção e normalização, que classifica vidas entre dignas e inadequadas. A pergunta então não é sobre como se fazer cumprir regras, mas sobre que

projeto de sociedade sustenta tais regras. Quando uma jovem é punida por expressar sua fé, sua cultura ou sua condição social, a escola deixa de ser um espaço de acolhimento para tornar-se instrumento de exclusão. Cabe refletir, então, se o preço da ordem imposta não é, justamente, a perpetuação das mesmas desigualdades que a educação deveria combater.

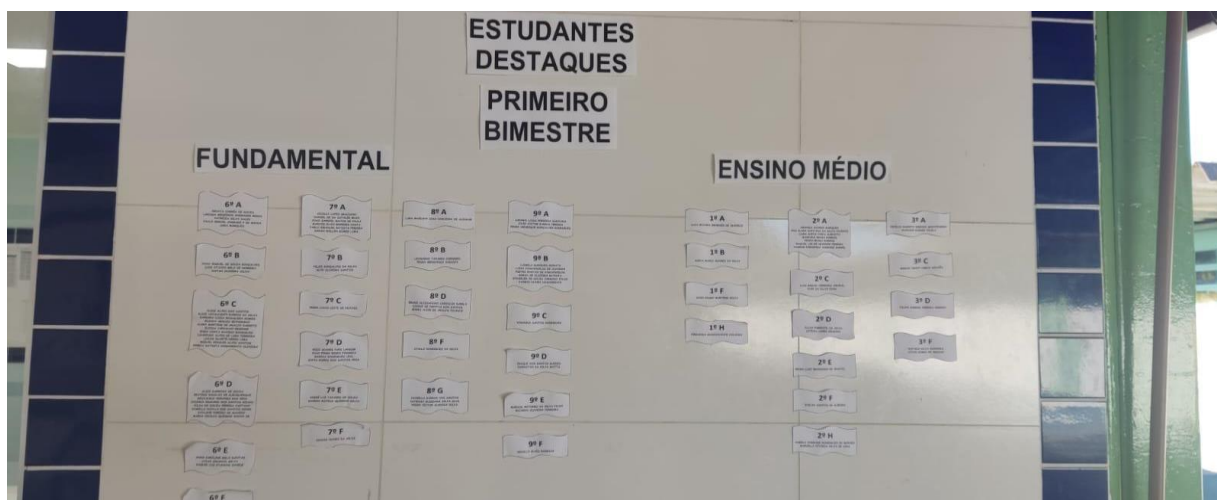
Na escola de gestão civil, as questões de pluralidade e preconceito também ocorrem, mas são administradas internamente de forma a evitar a punição que exceda o ato. Um professor da escola relata que a violência de cunho religioso contra matriz africana era presente, com alunos sendo chamados de “filhos do diabo”, mas que a situação foi contida através de conversas e um trabalho conjunto dos membros da gestão. O mesmo professor afirma que na escola o foco não é a competição, e que os alunos aprendem a interagir, dizendo: “Olha, aquele grupo lá, tem aquele menino que é bom em edição de vídeo. Ei, vai ajudar todo mundo, viu? Aí ele: ‘Não, aqui não é competição, cara. Aqui vocês estão fazendo para aprender’”.

Na Escola Cívico-Militar, o regimento impõe uma definição militarizada de “aluno exemplar” baseada na aparência e disciplina (cabelo, uniforme). Essa tentativa de uniformização visa nivelar as diferenças socioeconômicas e geográficas (zona rural, Societália, Encantéia e Encobrália), mas o resultado é a criminalização da diferença. O ato de um aluno expressar sua identidade ou de uma aluna da zona rural ter dificuldades de vestimenta por conta da sua realidade social é interpretado como transgressão disciplinar. O modelo cívico-militar, ao se concentrar na forma (aparência) em vez do conteúdo (identidade e contexto social), transforma a diversidade em uma fonte de violência simbólica. Nesse processo, a diferença é sistematicamente estigmatizada, criando o que Goffman (1988) descreve como uma “identidade estragada”, uma imagem social desacreditada que desqualifica o indivíduo perante o grupo. Em contraste, a escola de gestão civil, embora enfrente questões de preconceito religioso e social, demonstra priorizar a mediação e a inclusão de ferramentas pedagógicas. A ausência de um foco punitivo rígido na aparência permite que a escola se concentre no crescimento e na cooperação (visão do professor da escola de gestão civil sobre a colaboração em trabalhos), em vez de reforçar a competição e o individualismo, elementos que um professor que já trabalhou com ambos os modelos crítica no modelo militarizado por “criar monstros”.

Um professor questiona abertamente a lógica militarizada de competição, materializada nos “Murais de Destaque”, definindo-a não como estímulo, mas como uma forma sutil de violência simbólica. Para ele, a exposição seletiva de alunos (celebrando alguns e silenciando outros)

naturalizam hierarquias e reforça um modelo excludente, em que o mérito acadêmico é confundido com adesão a normas disciplinares.

Imagem 14 – Mural expondo alunos destaques por série e turma na escola cívico-militar



Fonte: Própria, 2025

Neste sentido, é importante observar a relevância do conflito em espaços escolares. Não estamos tratando aqui do fim do conflito, mas sim de sua gestão para evitar que se torne uma violência (o conflito é visto como um fenômeno associativo dos indivíduos, distinto da violência).

O próprio conflito resolve a tensão entre contrastes. [...]. Essa natureza aparece de modo mais claro quando se compreende que ambas as formas de relação – a antitética e a convergente – são fundamentalmente diferentes da mera indiferença entre dois ou mais indivíduos ou grupos. [...] o conflito contém algo de positivo. (Simmel, 1983, p. 123).

O conflito é um elemento constante na dinâmica da vida em sociedade e está presente em ambientes escolares. Ele não deve necessariamente ser percebido como algo negativo, mas como uma expressão da pluralidade que reflete a personalidade dos espaços sociais. Diferenças de opiniões, interesses, crenças, ideologias e valores se manifestam como conflitos no contexto das interações sociais.

5.1.1 Corpos, normas e conflitos: a experiência da violência escolar

A violência escolar manifesta-se em diferentes níveis e formas (física, moral, simbólica). A comparação entre os modelos revela como a presença policial altera a natureza e a administração

da agressão. Reconhecer a presença do conflito no ambiente escolar e debater os casos vivenciados pode ser uma das estratégias para lidar com essa situação. Nesse sentido, a sociologia pode oferecer ferramentas conceituais que auxiliam na identificação e compreensão deste fenômeno social.

No conflito desenvolvem-se regras de conduta e formas de expressão das divergências, e, além disso, há nele uma função unificadora, pois aproxima pessoas e permite uma socialização pelo conflito. Por isso favorece um comportamento socializado através das diferenças, promove regulação social através de normatização e determinação de normas e regras de convivência entre os agentes em conflito. Se seguirmos a leitura de Simmel, os conflitos relatados no ambiente escolar seriam caracterizados como parte da vida escolar e comum entre os jovens. Caberia, então, perguntar se assim são percebidos os conflitos no ambiente escolar estudado, e, de que forma o encaminhamento desses conflitos podem (ou não) ser produtores e fomentadores de consensos e diálogos entre eles. (Pinto, 2015, p.172)

Na escola cívico-militar, a presença policial trouxe uma aparente segurança externa e coibiu certas dinâmicas de violência explícita no entorno, conforme relatado por um monitor disciplinar³⁸, antes da militarização, “tinha tráfico de droga, alunos entravam pra sala para estudar drogados... brigas eram constantes”, situação que hoje considera “praticamente zerada”. No entanto, essa mesma presença não foi capaz de eliminar violências interpessoais graves, como ameaças de morte e brigas com troca de socos, nem as violências sutis e simbólicas que persistem no cotidiano escolar. Enquanto a segurança no entorno melhorou, com a redução do “mercado” para “meliantes” nas proximidades, segundo o monitor, o uso de drogas (principalmente o cigarro eletrônico) permanece como um problema quase rotineiro no ensino médio. Paralelamente, alunos ressentem-se da violência simbólica representada pela presença de policiais armados em sala de aula, uma realidade que consideram “sem precedente”. Essa percepção se acentua quando comparam com instituições socioeducativas, onde agentes não portam armas justamente por lidarem com adolescentes.

Observamos então um paradoxo, onde a mesma estrutura que inibe a violência externa e algumas transgressões visíveis pode, ao mesmo tempo, naturalizar outras formas de controle e intimidação, tornando a escola um espaço seguro sob alguns aspectos, porém marcado por novas tensões simbólicas e relacionais.

Na escola de gestão civil a violência física é apresentada como rara, mas a violência social e a simbólica são reconhecidas como problemas estruturais. Uma professora nunca viu nada

³⁸ Todos os policiais militares que atuam na escola são chamados de monitores disciplinares.

violento como “uso de arma”, outro professor relata que brigas físicas não são frequentes, quando ocorrem, são mais por “infantilidade”. Outro professor observa que a violência em sala de aula “é muito rara” naquela escola.

A violência não é um fenômeno isolado, mas resulta de interações sociais e se manifesta de maneiras específicas em cada cultura, de acordo com o conjunto de normas e valores que podem orientar os indivíduos em uma sociedade. Portanto, é necessário levar em consideração as categorias nativas de violência e as formas como as comunidades, onde as escolas estão localizadas, lidam com elas. Com a compreensão das instâncias de funcionamento do conflito, seria possível vislumbrar formas de lidar com ele e, assim, prevenir casos de exclusão causados pela violência escolar. De acordo com Waiselfisz e Maciel (2003), podemos discutir a violência em três níveis de análise: estrutural, institucional e individual.

[...] enfoque teórico-explicativo estrutural procura considerar a problemática como decorrente de um desdobramento natural de uma crise estrutural mais ampla na sociedade. Assim, para eliminar ou diminuir as violências nas escolas seria preciso, sobretudo, procurar solucionar o problema no nível mais amplo das violências como um todo. [...] enfoque teórico-explicativo institucional procura verificar o que, no espaço especificamente pedagógico, aconteceu (ou, inversamente, não aconteceu), de modo a favorecer que determinado fenômeno social nele se reproduza. [...] enfoque teórico-explicativo individual atrela o problema da violência nas escolas a aspectos biológicos, hereditários e de personalidade dos agressores. (Waiselfisz; Maciel, 2003, p. 23-24).

O autor defende que a violência escolar não pode ser compreendida por uma única perspectiva. Enquanto a abordagem estrutural a vincula a crises sociais mais amplas, exigindo soluções em uma escala maior, a abordagem institucional foca em dinâmicas internas à escola que permitem a reprodução desses fenômenos. Já a perspectiva individual, por sua vez, atribui a violência a características biológicas ou de personalidade dos envolvidos. A análise integrada dessas três dimensões mostra-se essencial para uma compreensão do problema. Compreender os mecanismos que regem os conflitos escolares permite desenvolver formas eficazes de lidar com eles e, assim, prevenir situações de exclusão resultantes da violência. Como bem sintetizou Bernard Charlot (1997), a violência na escola pode ser classificada em três níveis:

I) a violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; II) incivilidade – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; III) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a

negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (Charlot, 1997, p. 1).

Existem, portanto, quatro tipos de violência escolar que devem receber atenção especial ao longo da pesquisa: a violência *na* escola, que ocorre entre os membros desta, principalmente entre alunos, entre alunos e professores ou entre os próprios professores; a violência *da* escola, quando a própria instituição utiliza meios exagerados para tratar seus membros, principalmente quando lidam com alunos, mas também incluindo militares, professores, gestores e funcionários que podem ser afetados por esse tipo de violência; a violência *contra* a escola, quando a própria instituição pode ser alvo de depredações, refletindo uma insatisfação ou até um exagero de seus membros; e, finalmente, a violência simbólica, que está enraizada na base social com regras não escritas.

Na escola cívico-militar, há uma substituição da violência ostensiva e do crime externo pela violência administrativa interna. A militarização da gestão disciplinar foi eficaz em coibir o tráfico e os assaltos nas imediações, trazendo tranquilidade aos professores. Essa nova dinâmica se materializa no uso sistemático dos Fatos Observados (instrumento disciplinar que será detalhado no tópico “5.2.1 O Peso dos Registros: Fatos Observados e a Administração da Disciplina”, p. 126) para punir condutas relacionadas à aparência e ao uniforme, enquanto demonstra ineficiência em caracterizar e enfrentar adequadamente violências mais graves, como racismo e assédio. Dessa forma, o aparato disciplinar mostra-se desbalanceado, é rigoroso com as transgressões formais, porém frouxo com violências que ferem a dignidade dos estudantes. O uso da arma pelo policial na escola é um ato de violência institucional simbólica que inibe a liberdade e gera medo nos alunos. A gestão civil demonstra maior maturidade institucional na administração de violência grave, como no caso de assédio por parte de um professor, respondendo com transferências e sindicâncias. Seu foco está em resolver as questões interpessoais através da mediação e da autonomia do professor.

Com base nos relatos abertos dos alunos no questionário a eles aplicado, é possível identificar padrões distintos de conflitos e violências que marcam o cotidiano de cada tipo de escola, revelando não apenas a natureza dos problemas, mas também como o modelo de gestão parece influenciar a percepção e a experiência dos estudantes.

Na escola cívico-militar, os conflitos mais mencionados estão profundamente ligados à própria estrutura disciplinar e ao controle institucional. Os alunos descrevem, com frequência, situações de violência institucional (violência da escola), como abordagens agressivas e

humilhações públicas por parte de policiais ou monitores, incluindo exposições vexatórias de alunos. Além disso, há relatos recorrentes de discriminação (racismo, homofobia e gordofobia) que, segundo os estudantes, nem sempre são adequadamente resolvidos pelas autoridades escolares. Já as situações de violência física frequentemente envolvem o uso de objetos, como cadeiras, e costumam ser motivadas por questões de honra, relacionamentos ou assédio sexual. Um padrão que chama a atenção é a percepção de injustiça no desfecho desses episódios, onde em vários relatos, o aluno que reagiu para defender alguém acaba sendo punido mais severamente, inclusive com expulsão, do que o agressor original. Para essa questão, fica mais claro se eu contar essa história.

Em uma manhã na escola cívico-militar, um episódio grave tomou conta dos corredores, um aluno havia fotografado, sem consentimento, as partes íntimas de uma colega. Quando o namorado da jovem soube do ocorrido, a tensão explodiu. Ele invadiu a sala do assediador e desferiu uma cadeirada contra ele. A resposta da gestão da escola foi imediata, mas assimétrica: o aluno assediador recebeu suspensão temporária, enquanto o jovem que reagiu em defesa da namorada foi transferido compulsoriamente para outra unidade de ensino. A decisão gerou revolta entre os estudantes, que em coro consideraram a medida injusta, afinal, quem deveria ser expulso, para eles, era o autor do assédio, não quem tentou “fazer justiça com as próprias mãos”. Esse caso explicita uma dinâmica complexa no ambiente escolar militarizado em que a direção evita rotular publicamente alunos como “assediadores” ou “estupradores”, temendo a eclosão de um fenômeno conhecido como o que aqui vou chamar de “justiça de presídio”, uma lógica em que os próprios estudantes passam a perseguir e punir fisicamente quem comete certos tipos de crime, especialmente os de conotação sexual, assim como ocorrem em prisões.

Outro episódio que vai nessa mesma linha ganhou as páginas da mídia em 2019, o caso de um policial militar atuando como monitor disciplinar foi acusado de assediar uma aluna menor de idade (Metrópoles, 2019). Em outubro de 2021, o Tribunal de Justiça do DF manteve a condenação do sargento a um ano de prisão pela Justiça Militar. As investigações revelaram que ele havia usado sua posição de autoridade para enviar mensagens de cunho sexual à estudante, incluindo a referência a “um beijo no canto da boca”. Seu afastamento imediato em 2019 e a posterior condenação representam uma das formas no tratamento de casos de assédio no ambiente escolar militarizado. Este desfecho judicial condenatório não apaga a regra documentada nesta pesquisa. Segundo o relato de um professor, na mesma escola, um professor acusado de assédio havia sido

simplesmente transferido para outra unidade. A condenação do policial militar só foi possível porque a aluna rompeu o silêncio, a imprensa deu visibilidade ao caso e o Ministério Público e a Polícia Civil atuaram de forma independente.

Esse temor contrasta com o observado na escola de gestão civil, onde os alunos, diante de casos semelhantes, recorrem a meios institucionais para resolver conflitos, como a organização de abaixo-assinados, acionam a regional de ensino e buscam, por vias formais, a transferência dos agressores. Na escola cívico-militar, porém, a justiça paralela e a violência retributiva parecem substituir, em alguns casos, os canais de diálogo e reparação institucional e a própria gestão, ao evitar nomeações, acaba por reforçar essa lógica.

Na escola de gestão civil, um professor passou a assediar alunas com olhares insistentes e comentários constrangedores, criando um ambiente de desconforto e medo. Diante das denúncias, os estudantes se mobilizaram, esperando uma atitude firme da instituição. A escola, no entanto, optou por uma solução que gerou ainda mais indignação, transferiu o professor para outra unidade de ensino, em vez de responsabilizá-lo formalmente. Para piorar, a transferência o levou justamente para uma escola de ensino fundamental. Os alunos reagiram com revolta, pois estariam mandando um assediador conhecido para um ambiente com meninas mais jovens e, em sua visão, mais vulneráveis. “Ele vai fazer isso com meninas que nem vão saber como se defender”, protestou um estudante. A sensação era de que a escola não havia resolvido o problema, apenas o terceirizou e, ao fazê-lo, colocou outras crianças em risco. Esse caso ilustra como soluções burocráticas, quando desconectadas de um compromisso real com a segurança das vítimas e a responsabilização dos agressores, podem perpetuar ciclos de violência. A transferência, nesse contexto, não é solução, é o adiamento de um conflito, e a transferência de um problema que a escola não quis enfrentar.

Enquanto a escola cívico-militar prioriza a preservação institucional, seja pelo abafamento ou pela transferência de acusados, a escola de gestão civil opta pela “terceirização” do problema. O caso do PM condenado mostra que a responsabilização é possível, mas ainda depende de uma combinação incomum de fatores, como a coragem das vítimas, pressão midiática e atuação independente do sistema de justiça. Na prática cotidiana, prevalece a cultura do silêncio que, ao proteger agressores, ensina aos estudantes que suas vozes valem menos que a reputação do sistema.

Na escola de gestão civil, os problemas mais destacados pelos alunos concentram-se especialmente em condutas inadequadas de professores, incluindo assédio moral e sexual contra alunas, comentários racistas e humilhações em sala. Esses casos, segundo os relatos,

frequentemente não são solucionados, gerando um sentimento de impunidade e desproteção. Também são citados com frequência o *bullying*, a exclusão social e diferentes formas de preconceito entre os alunos. Quando ocorrem agressões físicas, elas costumam acontecer fora da sala de aula (na frente ou nos arredores da escola) e muitas vezes estão relacionadas a conflitos interpessoais, como ligados a relacionamentos. Casos graves, como ameaças com facas ou o porte de arma no ambiente escolar também são mencionados, embora de forma menos frequente.

Enquanto na escola cívico-militar a violência parece estar mais associada ao próprio modelo de controle e a reações intensas de defesa ou honra, na escola de gestão civil as queixas centram-se na omissão ou na conduta inadequada de adultos e na persistência de um ambiente social hostil. Esses contrastes sugerem que cada modelo institucional produz vulnerabilidades específicas, exigindo estratégias diferenciadas de prevenção e intervenção.

Como demonstram os estudos de Miriam Abramovay (2002), a violência escolar está diretamente ligada ao desinteresse pelos estudos, à queda no rendimento e ao aumento dos índices de evasão, pois cria um ambiente contaminado por conflitos negativos (Abramovay; Rua, 2002). Esses conflitos, quando se intensificam, prejudicam profundamente as relações entre os membros da escola, operando muitas vezes por meio de uma violência simbólica que descreve a imposição invisível de significados que desqualificam e humilham (Bourdieu, 1998). Portanto, ter consciência da complexidade do fenômeno é o primeiro passo para geri-lo adequadamente, superando abordagens meramente reativas e implementando estratégias de prevenção e mediação que envolvam toda a comunidade (Debarbieux, 2001).

5.1.2 Percepções do conflito e da violência

A percepção do que constitui um conflito e de como ele deve ser resolvido é o ponto de maior divergência entre os modelos de gestão dessas escolas, especialmente na distinção entre o olhar disciplinar e o olhar pedagógico. Segundo Michel Misse (2012), quando afirmamos que algo é violento, não estamos apenas descrevendo, mas também convocando uma repressão a essa violência. A palavra “violência” está associada ao crime, e as violências que não são criminalizadas podem não ser reconhecidas como tal, necessitando ser contextualizadas para serem impedidas, o “que, em um dado momento, numa dada sociedade, é considerado como violência varia segundo a

natureza da sociedade considerada, conflagrando a realidade empírica da violência como um fenômeno polissêmico e plural” (Porto, 2002, p. 153).

Na escola de gestão cívico-militar, a equipe disciplinar compreende o conflito primordialmente como transgressão de normas, e a lei como um instrumento coercitivo necessário. Nessa lógica, as principais fontes de tensão não são disputas pedagógicas ou relacionais, mas o descumprimento de regras formais, como padrões de aparência, uniforme e pontualidade. O diretor disciplinar fundamenta essa visão em uma cadeia hierárquica de autoridade, que se não há obediência em casa, o professor perde autoridade em sala, tornando necessária a imposição externa de disciplina. Dessa forma, a função da escola militarizada passa a ser a de restaurar uma ordem percebida como ausente no ambiente doméstico, substituindo a falta de estrutura familiar por um rígido controle institucional. Essa perspectiva revela que a disciplina não se constrói pela reflexão, mas pela adesão compulsória a padrões de conduta, onde o conflito é visto não como oportunidade educativa, mas como falha a ser sanada.

Em sala de aula, muitas vezes há confusão sobre o que seria uma violência e o que seriam brincadeiras compartilhadas entre jovens. Para que haja violência, é preciso que haja uma interpretação de que o ato seja violento, levando em conta o sentido dos atores e dos observadores em relação ao fenômeno. Observar principalmente quem define um ato como violento é necessário para entender a dinâmica dessas relações, já que um ato pode não ser preocupante para um observador externo ou até para um agressor, mas pode ser percebido como extremamente violento pela vítima desse mesmo ato (o trabalho do pesquisador é observar essas disputas de sentido). Na modernidade, há um consenso de criminalizar o que consideramos violento, sendo raro que uma violência não seja criminalizada (Misse, 2012).

A recente legislação de 2024³⁹ que criminaliza o *bullying*⁴⁰ e o *cyberbullying*, é vista pelos monitores disciplinares da escola cívico-militar como um avanço. A justificativa é que a sensação de impunidade reforça o erro, e a sanção legal faz com que o agressor compreenda que sua conduta

³⁹ Lei nº 14.811, de 11 de dezembro de 2024, que altera a Lei nº 13.185 (Programa de Combate à Intimidação Sistemática) e tipifica criminalmente a prática de bullying. A nova norma inclui penas de reclusão de 1 a 4 anos e multa para condutas de assédio moral, violência física ou psicológica, intimidação, discriminação e cyberbullying praticadas de forma intencional e repetitiva em contextos educacionais, esportivos ou laborais. A lei também prevê a realização de campanhas educativas e a implementação de medidas de prevenção pelas instituições de ensino

⁴⁰ O termo bullying, de origem inglesa, remete a “valentão” ou “brigão”, referindo-se a alunos que recorrem repetidamente a atos violentos para humilhar colegas. Caracteriza-se como agressões intencionais e frequentes, praticadas por indivíduos ou grupos ligados à comunidade escolar contra um ou mais de seus membros. Nesse processo, as vítimas, muitas vezes desamparadas, experimentam profunda humilhação e encontram poucos meios para se defender.

“vai além de um comportamento” e que “tem que pagar por isso”. Para o monitor disciplinar, a lei auxilia ao permitir a punição por crimes maiores (ameaça, extorsão) que estavam mascarados como *bullying*. Contudo, a equipe pedagógica expressa discordância com a mera criminalização, defendendo que “só criminalizar não resolve”. A visão pedagógica, baseada na contextualização, exige um olhar sensível tanto para a vítima quanto para o agressor, buscando entender o contexto social e familiar do estudante que pratica o *bullying* (“de onde veio isso?”).

Um exemplo compartilhado pela coordenadora pedagógica revela a complexidade por trás de certos comportamentos indisciplinados: um aluno, com uma história de vida de “bicho solto”, que sequer tem acesso a um café da manhã regular, manifesta agressividade e condutas inadequadas que, em seu contexto original, são interpretadas como naturais e normais. Para esse jovem, a violência não é uma escolha deliberada, mas uma linguagem de sobrevivência aprendida e reforçada cotidianamente. O que a escola enxerga como transgressão, ele vê como reação esperada a um mundo hostil. A grande ruptura pedagógica, nesses casos, está em desnaturalizar essas condutas sem desumanizar o estudante, mostrando que existem outros códigos de interação possíveis, sem ignorar a realidade de privação que moldou seu comportamento. A verdadeira compreensão só emergiu quando a equipe escolar decidiu olhar para além do comportamento aparente e contextualizar a vida do aluno. Perceberam, que a agressividade e a suposta “indisciplina” eram, na realidade, sintomas de uma realidade muito mais profunda, a do jovem que não tinha sequer garantia de uma refeição matinal, cuja história de vida era marcada pelo abandono e pela luta diária pela sobrevivência. Foi esse olhar ampliado que permitiu à escola enxergar que o problema estava muito além da esfera disciplinar. Ele era, sobretudo, social, emocional e humano. A agressão não era um ato de rebeldia gratuita, mas uma linguagem distorcida, um reflexo de um ambiente onde a violência era, muitas vezes, a única ferramenta conhecida de expressão e autopreservação. A partir dessa percepção, a intervenção mudou completamente, deixando de ser focada em punição e controle, e passou a ser orientada por acolhimento, suporte e escuta. A escola entendeu que, sem enfrentar as causas externas (a fome, a negligência, a falta de estrutura), qualquer tentativa de corrigir o comportamento dentro da sala de aula seria superficial e fadada ao fracasso. Só quando pararam de tratar a indisciplina como um problema meramente individual é que puderam começar a construir, com ele, uma nova possibilidade de existir, também dentro da escola.

As equipes pedagógicas de ambas as escolas divergem quando falam de priorizar a compreensão do contexto e a mediação como a única forma de mudança duradoura. Uma orientadora pedagógica da escola cívico-militar afirma que “a minha visão enquanto educadora é que nós sempre fizemos os dois (conscientizar e orientar famílias), a gente só criminalizar as atitudes não resolve”. Ela enfatiza a necessidade de um “olhar sensível” para entender o contexto do agressor. O vice-diretor da escola cívico-militar reconhece que para os alunos, a exclusão por *bullying* ou exclusão por uma infração (FO) tem um peso e importância enorme, mesmo que para os adultos pareça “uma besteira”. Um professor que trabalhou em ambas as escolas afirma: “A escola é lugar de você errar. O aluno tem direito de errar dentro da escola porque ele tem os professores para indicar os acertos”.

Muitos professores nem sempre intervêm em alguns casos de violência por acreditarem que se trata de uma brincadeira entre jovens daquela idade, principalmente as mais violentas, com agressões verbais e físicas entre os meninos, algo muito incentivado em nossa cultura. Seria então apropriado que os envolvidos se manifestassem em determinados momentos para solicitar a intervenção de alguma autoridade, porém essa busca dos alunos por ajuda nem sempre é bem-vista pelos colegas, o que pode criar um ambiente problemático para aqueles que não se sentem bem com algumas ações.

A importância de inibir uma “brincadeira” vista de fora por uma autoridade que não está envolvida no caso tem como objetivo evitar que essa brincadeira se torne uma violência. As autoridades geralmente inibem tais comportamentos com punições (que também podem ser vistas como uma violência, levantando questões se escolas mais punitivistas são menos violentas), não importando se os participantes consideram ou não aquilo como uma violência, mas sim que aquilo pode se tornar um conflito que pode se agravar e deve ser prevenido. A interferência em uma situação, mesmo que pareça ser uma brincadeira, às vezes pode se tornar necessária, já que as vítimas nem sempre buscam ajuda e sentem que até mesmo o professor não faz nada para que as agressões cessem.

Para os monitores disciplinares, a ação desviante é um fato, que deve ser registrado (FO) e confrontado com a lei (criminalização). Eles operam sob a lógica da coerção e da autoridade. Para a equipe pedagógica, a ação desviante é um sintoma de um problema contextual, seja na família (“bicho solto”) ou na dificuldade de autoexpressão (cabelo). Eles defendem a mediação e a desnaturalização da violência. Essa oposição é o conflito central do modelo cívico-militar, como a

orientação pedagógica (que busca a transformação interna e lenta) colide com a lógica militar (que exige a conformidade externa e imediata). A orientadora educacional sentiu falta de formação pedagógica por parte dos policiais militares para que eles pudessem caracterizar violências como machismo e homofobia, e não apenas como indisciplina.

Nalayne Pinto (2014) discute em seu trabalho que os próprios jovens, no caso estudantes do ensino médio, apresentem suas percepções sobre conflitos e violências no ambiente escolar. Para os jovens, a maior parte dos conflitos está ligada à diversidade e à intolerância às diferenças. Em suas narrativas a maioria dos alunos afirmam que os conflitos não fazem parte da dinâmica social, mas que pode ser o ponto de partida para comportamentos violentos, ou seja, o conflito faz parte do cotidiano mas caso não se tenha uma atenção ao seu desenrolar, pode resultar em uma violência, “o ressentimento dos alunos com a falta de participação da escola na prevenção e resolução dos conflitos leva-nos a pensar a necessidade de essas temáticas serem inseridas na formação do professor e nas políticas públicas de educação (Pinto, 2015. p. 185)

Um desafio central na administração de conflitos é a interpretação do limite entre “brincadeira” e “violência”. Para a equipe disciplinar e a pedagógica, o ato de questionar essa fronteira é fundamental. O vice-diretor da escola cívico-militar relata um caso em que um aluno machucou o joelho de outro e alegou que era “brincadeira,” mas a noção de violência “não está clara” para os estudantes. O monitor disciplinar destaca a importância de educar os alunos para que percebam que a repetição de brincadeiras das quais não se gosta configura em uma violência.

Observo como que os alunos frequentemente recorrem à alegação de “brincadeira” para justificar ou atenuar agressões, especialmente entre meninos, como xingamentos e agressões físicas. Um episódio que acompanhei há alguns anos ilustra bem essa dinâmica: dois estudantes se envolveram em uma briga, mas ao serem encaminhados à direção e compreenderem que as punições seriam duras (incluindo a comunicação aos pais, o que certamente os prejudicaria em casa), resolveram o impasse por conta própria. Antes mesmo de entrarem na sala da coordenação, ainda no corredor, os dois rapidamente fizeram as pazes. Na sequência, relataram aos gestores que tudo não passava de uma “brincadeira” entre eles, insistindo que não havia necessidade de qualquer intervenção ou sanção. Essa manobra não apenas os livrou das consequências disciplinares, como demonstrou uma percepção aguçada sobre as regras do sistema, já que os alunos administraram o conflito de forma autônoma, interrompendo sua escalada, evitando a mediação institucional e prevenindo punições que consideravam indesejáveis. Esse caso revela que, mesmo quando a

violência de fato ocorre, os estudantes são capazes de negociar e gerir seus próprios conflitos quando motivados por consequências concretas, ainda que essa “solução” não aborde as causas reais do problema, mas apenas oculte suas manifestações sob o manto da “brincadeira”.

As escolas são espaços de socialização, refletindo os valores, hábitos e conflitos da sociedade. Como microcosmos sociais, nelas se expressa a pluralidade de sujeitos e relações, o que torna os conflitos inevitáveis. O conflito é uma forma legítima de sociabilidade, sendo constitutivo das relações sociais. Não visa à destruição, mas à resolução de tensões e à construção de unidades possíveis. Assim, longe de representar uma ameaça à ordem social, o conflito é um mecanismo estruturante da vida coletiva.

O conflito é permanente, multifacetado e produtivo. Sua presença nos espaços escolares não indica falência, mas expressão da diversidade de ideias, valores e posições. Nesse sentido, o desafio não é eliminar o conflito, mas mediá-lo para que não se converta em violência. Ana Paula Miranda (2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que os conflitos são inerentes às sociedades, por serem sistemas abertos e interativos. Diante disso, importa compreender como a escola lida com esses embates, quem participa de sua mediação e quais práticas punitivas são usadas pelos sujeitos envolvidos. Reconhecer o conflito como parte da dinâmica escolar é essencial para sua gestão. Nesse sentido, Nalayne Pinto (2015) diz como a sociologia oferece ferramentas conceituais para compreender esse fenômeno, que, longe de ser apenas disfuncional, pode promover socialização, criação de normas de convivência e fortalecimento dos vínculos sociais.

Imagem 15 – Alunos em formação durante a hora cívica



Fotografia: própria, 2025

Na Imagem 16, em que há alunos repetindo incessantemente os movimentos de “continência” e “descansar” até a exaustão, nota-se a materialização visual de um projeto pedagógico que privilegia o controle corporal como via de disciplinamento. Esta não é uma simples formação, mas um ritual de submissão. A repetição exaustiva não tem por objetivo ensinar um conteúdo ou desenvolver uma habilidade cognitiva, seu propósito é anular a vontade individual e quebrar qualquer resistência, transformando os corpos em instrumentos dóceis que obedecem a comandos de forma automática. Essa prática revela uma concepção de educação onde a ordem não é um meio para a aprendizagem, mas um fim em si mesma. O cansaço físico aqui é um recurso deliberado, um corpo exausto é um corpo que não questiona, não debate, não cria, ele apenas obedece. A cena, portanto, vai além do treinamento militar; é um exercício de poder que busca moldar subjetividades através da fadiga e da repetição, substituindo o pensamento crítico pelo reflexo condicionado e a autonomia pela obediência inquestionável.

5.2 REGULAÇÃO E RESISTÊNCIA: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA NO COTIDIANO ESCOLAR

A escola, tradicionalmente celebrada como espaço de formação cidadã e emancipação, revela-se também um palco de tensões onde se negociam, impõem e contestam normas de conduta. Esta pesquisa adentra os corredores, pátios e salas de aula das duas instituições com projetos pedagógicos distintos (a escola cívico-militar e a escola de gestão civil) para compreender os mecanismos concretos pelos quais a disciplina é socialmente construída, vivenciada e, não raro, desafiada. Longe de ser um conceito abstrato, a disciplina materializa-se em detalhes minuciosos, como no corte de cabelo que precisa ser “social”, no uniforme que não veste corpos reais, no FO negativo que pune uma conversa paralela durante a hora cívica.

O controle sobre o corte de cabelo emerge como um importante marcador simbólico de disciplina e pertencimento institucional. Diferentemente dos professores e gestores civis, os estudantes tornam-se os principais alvos dessa padronização estética, evidenciando como o corpo discente assume centralidade nos mecanismos de visibilidade, vigilância e conformação moral presentes no modelo cívico-militar.

A observação atenta do dia a dia estudantil demonstra que o regime disciplinar não se resume a um conjunto de regras fixas, mas opera como um processo dinâmico de controle social.

Esse controle é constantemente tensionado pela ação dos alunos, que desenvolvem táticas de resistência, desde a customização de um uniforme até a estratégia de “se esconder atrás de quem está mais errado”. Ao analisar a aplicação de punições e a hierarquia de valores que as sustenta, este tópico busca iluminar como se dá essa disputa cotidiana pelos sentidos da ordem, da liberdade e do próprio papel da instituição escolar na modelagem dos alunos. A pergunta que nos guia não é apenas “o que é punido”, mas “o que essas punições revelam sobre o tipo de sujeito que a escola pretende formar?”.

5.2.1 O peso dos registros: fatos observados e a administração da disciplina

Nas escolas cívico-militares o Fato Observado (FO) é o principal instrumento de punição, representando um mecanismo central na administração da disciplina nesta escola, funcionando como um sistema de registro e pontuação com implicações significativas no comportamento e permanência dos alunos na escola sendo um reforço para que o aluno tenha disciplina.

Cada aluno inicia o ano letivo com oito pontos de fatos observados que impactam nas notas de todas as disciplinas, na medida que comete infrações essa pontuação pode ir diminuindo ou caso se adequem as regras, podem ter essa pontuação aumentada. Há uma forte percepção de que o FO é usado para registrar apenas o negativo. O FO positivo é considerado pelos alunos entrevistados como o que chamam de uma “lenda urbana” ou algo extremamente raro, o que desincentiva o comportamento positivo e foca na falha, pois “tem alunos que são amigos dos policiais. Os policiais dão mais atenção para esses alunos que são amigos deles, evitam de dar um FO ou alguma coisa para esses alunos que estão errados. E o aluno que está certo, mas que não são amigos desses policiais, eles vão lá e fazem marcação com esse aluno e dão o FO” (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025).

Os relatos dos estudantes vão além, apontando para uma aplicação subjetiva e injusta da norma. Eles notam que os monitores militares (PMs) criam vínculos diferenciados com alguns alunos que “se dão bem” com eles. A relação é mais conversada e há uma tendência de evitar a aplicação de um FO negativo. Por outro lado, há a sensação de “martelar” ou “fazer marcação” com aqueles que não são considerados “amigos”, aplicando-lhes punições com maior rigor. Esta percepção de favorecimento e perseguição individualiza a punição de forma arbitrária,

transformando uma ferramenta que deveria ser impessoal em um instrumento de poder que pode aprofundar desigualdades e ressentimentos dentro dessa escola.

A acumulação de FOs negativos pode ter sérias consequências. Se a nota de disciplina do aluno cair abaixo de 5, um conselho escolar pode ser montado para avaliar sua “transferência educativa” por não estar se adequando ao modelo escolar e cumprindo as metas e exigências que os gestores dessa escola esperam do aluno. Além disso, alunos que recebem FO negativo não podem participar de atividades como os jogos estudantis (interclasse), sendo excluídos de atividades que alteram a rotina escolar e por vezes são aguardadas com expectativas pelos alunos. O uso constante do FO, associado à rigidez militar, contribui para a sensação de que a escola é um ambiente de punição. Alunos chegaram a nomear um time de futebol do interclasse de “Alcatraz”, expressando a sensação de estarem em uma “cadeia” e gerando um desconforto por parte da coordenação pedagógica.

A ironia por trás do nome “Alcatraz”, no entanto, revela uma dinâmica social complexa. Ao mesmo tempo que a equipe usou o termo para criticar metaforicamente o ambiente restritivo da escola, foi durante uma partida do mesmo campeonato interclasse que os integrantes desse time entraram em confronto físico com o adversário, resultando em sua desqualificação. Este episódio parece ilustrar um paradoxo onde o conflito não é eliminado pela repressão, mas muitas vezes é redirecionado. A mesma energia de rebeldia que inspirou o protesto criativo do nome “Alcatraz” transbordou em uma agressão física, demonstrando que a rigidez do sistema, ao tentar suprir todas as formas de conflito, pode falhar em canalizá-las de forma construtiva. O regulamento precisou ser acionado não para coibir uma metáfora, mas para conter uma violência real, mostrando que a disciplina imposta não conseguiu internalizar nos alunos os mecanismos para gerir seus próprios antagonismos. A insubordinação simbólica coexistiu com a insubordinação violenta, ambas como faces do mesmo conflito que a instituição se propõe a controlar.

O registro de FO é feito de forma organizada na plataforma Sistema de Orientação Educacional e Interação Familiar (SOI) que foi desenvolvido pelo vice-diretor da escola cívico-militar onde está pesquisa foi realizada e compartilhada para a utilização de todas as escolas que aderem ao modelo cívico-militar no DF. Uma das críticas desse vice-diretor é que esse sistema foi uma das promessas não cumpridas as escolas que assumiram o modelo cívico-militar e coube a ele criar e compartilhar este sistema, o que gerou um trabalho além de sua função e que foi feito “de boa vontade” sem que recebesse nada pela criação do sistema. O histórico do aluno, incluindo os

Fatos Observados (FOs), é acessível aos pais e a autoridades externas, como o Conselho Tutelar. A intenção é que órgãos do Distrito Federal ligados à proteção de crianças e adolescentes, ao terem acesso a essas informações, possam tomar providências ao identificar qualquer problema que necessite de intervenção. Além disso, é importante notar que um FO pode ser registrado mesmo que o estudante esteja fora do espaço físico da escola, desde que esteja representando a instituição, como por exemplo, ao usar o uniforme em um trajeto ou atividade externa.

Os FOs são aplicados para diversas infrações, muitas vezes vistas pelos alunos e alguns professores como menores ou arbitrárias (cabelo, uniforme, barba). Houve relatos específicos de FOs aplicados por motivos mínimos, como um aluno que recebeu FO por estar arrumando a blusa no portão ou por sua barba que “começava a crescer”, demonstrando a inflexibilidade na cobrança. Os relatos de campo destacam que o sistema de FO é predominantemente utilizado para coibir transgressões relacionadas à aparência e ao cumprimento imediato de regras, deixando de se ater a violências interpessoais graves.

Tabela 2 – Ranking de Fatos observados

Colocação	Infração	Frequência
1º	Chegar atrasado	4.364
2º	Comparecer com cabelo desalinhado	3.071
3º	Uniforme	1.987
4º	barba ou bigode por fazer	1.260
5º	Perturbar o estudo dos colegas	1.065
[...]		
14º	Ser retirado por mau comportamento de sala de aula	315

Fonte: SIGA, SEEDF, 2025.

Entre 2019 e 2025, 22.363 FOs foram aplicados nessa escola, sendo 20.831 negativos e apenas 1.532 positivos. Para cada 1 FO positivo aplicado, foram registrados aproximadamente 13,6 FO negativos. Os principais FOs negativos são: atrasos, cabelo fora do padrão, uniforme inadequado, barba/bigode por fazer. O *ranking* de Fatos Observados (FO) Negativos apresentados na Tabela 1 acima reflete a prioridade da disciplina militarizada em relação à aparência, pontualidade e ordem imediata, e sugere que, embora a indisciplina em sala seja um problema, ela ocupa posições menos proeminentes na hierarquia de punição do que as questões de vestimenta e apresentação pessoal.

Para o vice-diretor, a maioria dos FOs negativos é aplicada por problemas que os alunos deveriam resolver antes de entrar na escola. Os principais motivos são o atraso e a aparência

pessoal, como cabelo, barba ou uniforme fora do padrão, falhas consideradas de responsabilidade individual do estudante. Já a indisciplina dentro de sala de aula, na visão dele, é um problema que a escola, de fato, precisa enfrentar e resolver. Isso indica que a maior parte dos registros disciplinares é feita em espaços de circulação e formação, e não em sala de aula. A prioridade é manter a ordem externa e visível, enquanto a indisciplina pedagógica ocupa lugar secundário. Essa lógica apresenta a forma como escolas militarizadas constroem sua legitimidade a partir da disciplina ostensiva, reduzindo a gestão civil a uma dimensão acessória frente ao espetáculo da ordem.

Para o monitor disciplinar, essa uniformidade é essencial para a organização, segurança e para evitar a “disputa entre os alunos” sobre roupas caras ou tendências, tirando o foco do estudo, já uma das coordenadoras expressou desconforto com as normas, notando que o foco excessivo no cabelo, por exemplo, pode prejudicar a adaptação e a aprendizagem do aluno, que se sente impedido de expressar sua identidade. A prática disciplinar aproxima-se do que Roberto Kant de Lima (1989) descreve como a busca por um ordenamento formal e ostensivo, típico das instituições policiais, em que o cumprimento da norma se sobrepõe à mediação de conflitos concretos. A rigidez na cobrança de itens como cabelo e uniforme gera aversão ao modelo por parte de muitos alunos. Alguns alunos não gostam das regras e buscam a transferência por quererem ter a liberdade de usar o cabelo como gostam ou usar brinco.

Sim, eu noto isso: os pais parecem querer muito que os filhos venham para cá, porque muitos desses meninos já estão dando problema em casa, e eles acreditam que a escola seria uma forma de controlar esse comportamento. Mas, às vezes, a gente percebe que os alunos não querem estar aqui, justamente porque gostam de usar brinco, de ter o cabelo comprido. Eu mesmo tive uma aluna, no início da militarização da escola, que relatou essa situação: (...) me disse que iria sair porque queria manter o cabelo grande. Então, há uma resistência muito forte dos adolescentes em relação a essas questões, como o corte de cabelo e as normas escolares, que acabam interferindo em aspectos próprios dessa fase da vida. (Professor na escola cívico-militar, 2025)

Esse relato do professor expõe uma contradição fundamental no projeto das escolas cívico-militares, a disciplina imposta de fora para dentro, muitas vezes, ignora a identidade e a fase de desenvolvimento dos jovens, gerando um conflito direto entre a autonomia individual e a padronização coletiva. A saída da aluna que preferiu seu cabelo à escola simboliza como a rigidez do modelo pode, na prática, excluir em vez de integrar. No entanto, essa lógica de controle, que se mostra inflexível em questões de aparência pessoal, revela suas limitações e inconsistências quando precisa lidar com conflitos sociais mais profundos, como o racismo.

Durante o mês da Consciência Negra, um monitor disciplinar dedicou a hora cívica para falar sobre racismo estrutural. Para ilustrar a gravidade do problema, ele compartilhou uma experiência pessoal: certa vez, enquanto arrumava sua roupa usando o reflexo na janela de um carro em um bairro de classe alta, foi acusado de tentar roubar o veículo, uma suspeita que recaiu sobre ele simplesmente por ser um homem negro. O monitor enfatizou que a lei pune severamente esse tipo de crime e que todos devem ser tratados com igualdade. No entanto, apesar do discurso firme e da conscientização promovida, as observações de campo na escola revelam uma realidade diferente, que há uma falha consistente na aplicação prática dessas punições quando incidentes racistas de fato ocorrem no ambiente escolar.

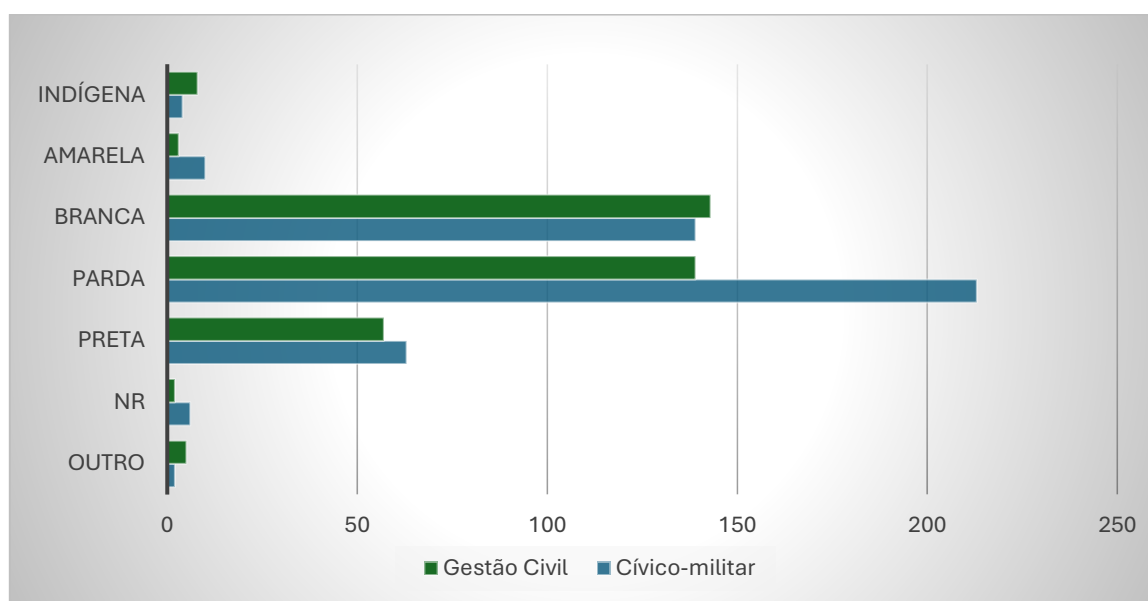
A escola tende a minimizar conflitos sérios como assédio sexual (visto como “picuinha”), racismo (ignorado ou tratado com “conversa”) e machismo, criando um ambiente onde as vítimas não se sentem amparadas e a impunidade se instala. Essa prática produz uma espécie de subnotificação institucional que minimiza a gravidade de determinados atos, transformando violência em simples “indisciplina”. Na perspectiva de Michel Misse (2010), ao discutir a produção social da categoria de “suspeito”, mais do que os atos concretos, o que define a intervenção institucional é a forma como as condutas são classificadas. No caso da escola, infrações visuais e formais (como cabelo ou uniforme) são classificadas como mais relevantes do que ofensas e violências interpessoais. O modelo cívico-militar, ao focar excessivamente na disciplina externa (uniforme, cabelo), desvia a atenção de questões mais profundas e complexas como assédio, racismo e machismo. A orientadora pedagógica da escola cívico-militar observou que os registros de FO são muito resumidos e não detalham o contexto que gerou o problema, dificultando a caracterização de atos como violência. Ela ressaltou a importância de caracterizar a violência, como machismo ou homofobia, em vez de tratá-la apenas como “indisciplina”.

Porque assim, a violência física eu acho que é difícil de acontecer, mas outros tipos de violência eu acho que acontece. E quando eu fui fazer a minha pesquisa sobre isso também, eu percebi, eu fiquei sentindo falta de caracterizar (nos registros de FO) no que é violência aqui na escola. O que é, como eles enxergam a violência, né? Tem a violência, a verbal, a física. Aí a gente pode trazer, não sei se foge muito desse conceito de violência, mas casos de homofobia, machismo, não sei se enquadram como violência. (orientadora pedagógica da escola cívico-militar, 2025).

Este cenário de subnotificação ganha contornos mais graves quando observamos o perfil racial dos estudantes. O Gráfico 12 demonstra que ambas as escolas pesquisadas têm uma maioria de alunos autodeclarados negros (pretos e pardos), sendo essa representação ainda mais expressiva

na escola cívico-militar, onde eles constituem 63,16% dos alunos, contra 54,90% na escola de gestão civil. Esta composição étnico-racial evidência que a escola lida majoritariamente com a população negra, tornando a falha apontada pela orientadora, a falta de um protocolo claro para identificar e registrar violências como o racismo, não apenas uma lacuna administrativa, mas um risco concreto de perpetuar racismo institucional a maioria de seus alunos. A ausência de registros específicos sobre essas ocorrências, em um ambiente com tal perfil, apaga a manifestação de um conflito social fundamental e silencia as vozes daqueles que são seus principais alvos.

Gráfico 12 – Raça ou cor segundo autodeclaração do estudante



Fonte: elaboração própria

Na escola cívico-militar, a maioria dos alunos se autodeclara parda (48,74%), seguida por branca (31,81%) e preta (14,42%), totalizando 63,16% de alunos que se identificam como negros (soma de pretos e pardos). Já na escola de gestão civil, também prevalece a autodeclaração parda (38,94%), porém com percentual próximo ao de alunos brancos (40,06%), enquanto 15,97% se declaram pretos, somando 54,90% de estudantes negros. Em ambas as instituições, as demais categorias (amarela, indígena, outro e não resposta) representam menos de 5% do total, indicando que o contexto regional é marcado por uma significativa presença de estudantes negros, ainda que com distribuição distinta entre os modelos de gestão.

Essa lógica que pune rigorosamente o “cabelo desalinhado”, mas é tolerante com o ‘mau comportamento’ cria um ambiente propício para a negligência de violências mais profundas.

Enquanto a instituição se ocupa em fiscalizar a conformidade visual, prática que por si só pode recair desproporcionalmente sobre corpos e expressões identitárias negras, ela demonstra pouca eficácia em coibir atos como o racismo, que exigem uma intervenção pedagógica e não apenas punitiva. O foco na aparência, portanto, atua como uma cortina de fumaça que obscurece a falta de mecanismos eficazes para lidar com conflitos relacionais graves.

Imagem 16 – Cartaz feito por alunos da escola cívico-militar em uma campanha contra o machismo

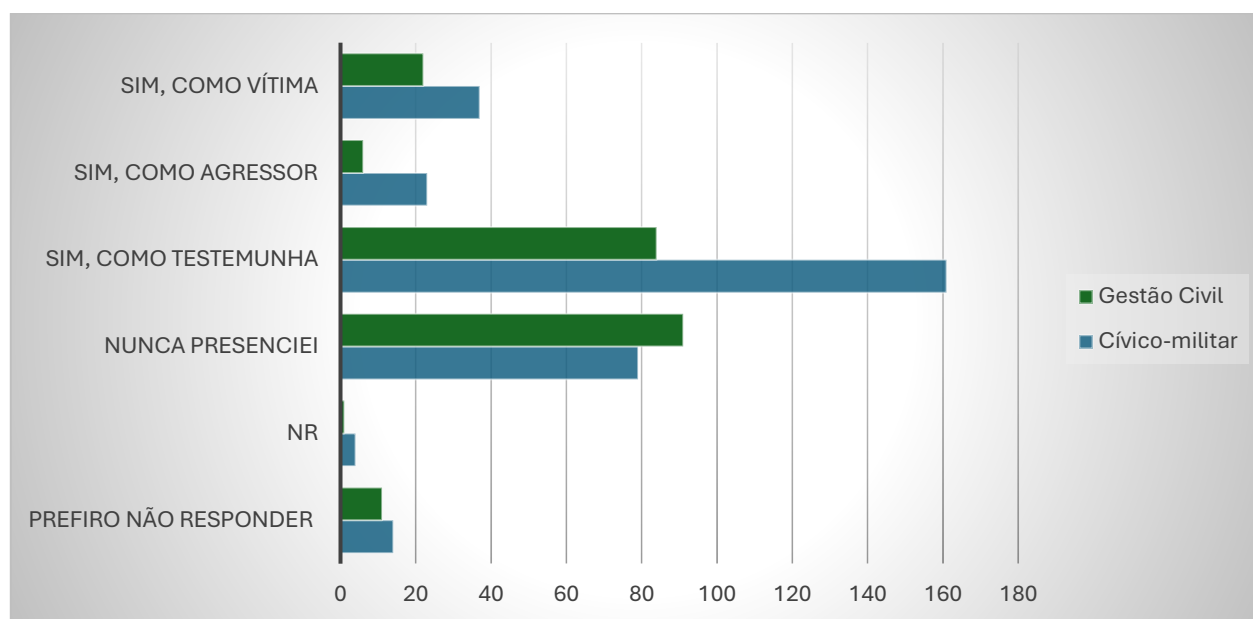


Fonte: própria, 2024.

Para Castro e Abramovay (2006), o racismo nas escolas não se manifesta apenas em episódios explícitos e violentos, mas opera de modo estrutural e simbólico, permeando as relações cotidianas e as próprias práticas institucionais. A instituição escolar, longe de ser um ambiente neutro, frequentemente reproduz lógicas de exclusão que marginalizam alunos negros. Essa discriminação se evidencia por meio de “brincadeiras” pejorativas, pela desconfiança sobre a capacidade intelectual desses estudantes e pela negação de sua história e cultura. Essa dinâmica é agravada pela ineficácia ou ausência de protocolos para lidar com tais situações. As escolas geralmente não possuem ferramentas adequadas para identificar, registrar e combater o racismo, tratando-o muitas vezes como um “conflito isolado” ou um “problema de conduta”, o que acaba por naturalizá-lo e silenciar suas vítimas. O ambiente escolar que deveria ser promotor de equidade, transforma-se em um espaço onde hierarquias raciais são reforçadas, afetando profundamente a autoestima, a trajetória escolar e o projeto de vida dos jovens negros.

O ambiente escolar impacta de maneira distinta a vivência dos estudantes negros. Na escola cívico-militar, metade desses alunos (50,63%) relata testemunhar violência com frequência, criando uma percepção de um espaço mais conflituoso. Esse cenário é agravado por um índice significativamente maior de alunos que assumem o papel de agressores (7,23%) em comparação com a escola de gestão civil (2,79%). Essa dinâmica sugere que a rigidez disciplinar do modelo militar não previne o conflito, mas o intensifica, normalizando a agressividade como forma de interação. O fato de a escola de gestão civil apresentar um ambiente percebido como menos violento pela maioria de seus alunos negros (42,33% nunca presenciaram violência) levanta questão sobre essa estrutura supostamente criada para impor ordem pode, na verdade, estar estimulando um ciclo de violência que atinge de forma mais contundente justamente a população estudantil negra, majoritária na escola.

Gráfico 13 – Percepção da violência segundo alunos negros



Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados acima também indicam um ambiente mais favorável na escola de gestão civil para alunos negros. Os alunos nesta escola relataram menor exposição à violência como testemunhas (39% contra 51% na cívico-militar) e menor envolvimento como agressores (3% contra 7% na cívico-militar). Além disso, um percentual maior de alunos negros na escola de gestão civil afirmou nunca ter presenciado violência (42% contra 25% na cívico-militar).

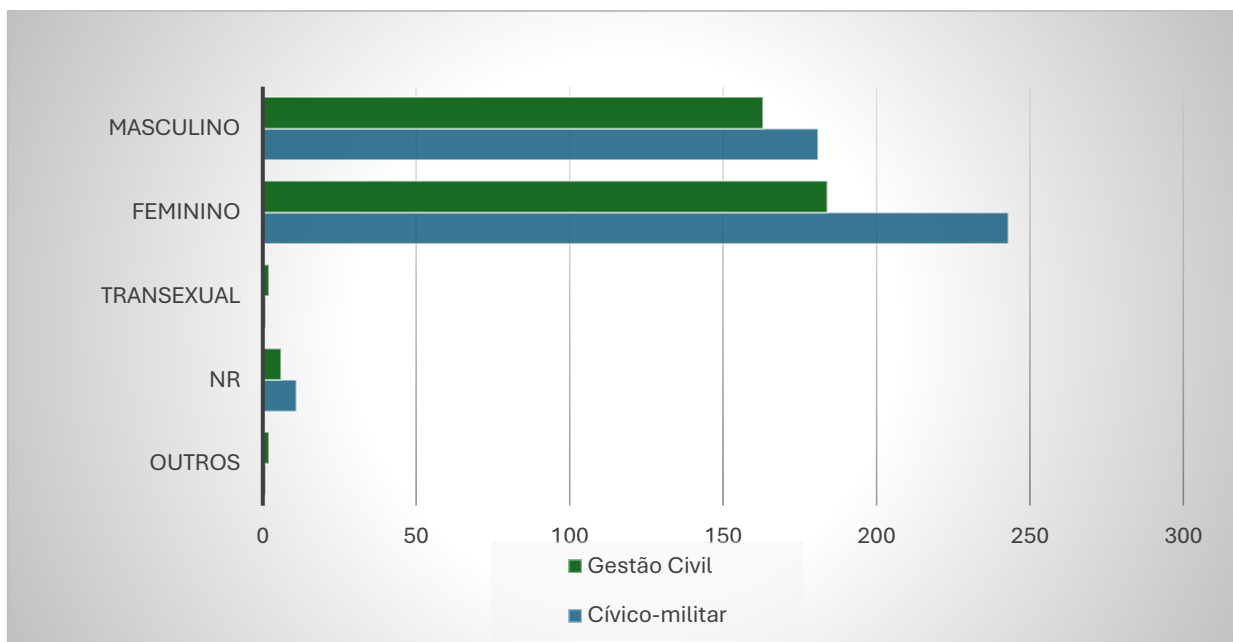
Os relatos dos alunos da escola cívico-militar revelam uma disparidade significativa na forma como a escola lida com diferentes tipos de conflito. De acordo com eles, casos graves de assédio e racismo (como um estudante ser insultado com o termo “macaco”) frequentemente resultam apenas em uma “conversa” por parte dos policiais militares, sem a aplicação de um Fato Observado (FO). Essa postura gera a percepção de que a instituição minimiza ou ignora violências de cunho discriminatório, enviando uma mensagem ambígua sobre a seriedade dessas ofensas.

Ao mesmo tempo, a escola se vê diante de conflitos intensos motivados por homofobia e moralismo. Um aluno narra, por exemplo, um episódio em que outros estudantes quiseram agredir colegas porque duas meninas estavam se beijando dentro da escola (um ato que, em si, já fere a regra interna que proíbe qualquer demonstração de afeto). Esse caso ilustra como a proibição genérica não impede o surgimento de violências homofóbicas, criando um ambiente tenso.

Outra situação que gera confusão envolve um(a) estudante em processo de definição de sua identidade de gênero. Segundo a gestão, o/a aluno/a estaria usando seu nome social de forma oportunista, alternando-o para obter benefícios eventuais, como receber bombons no Dia Internacional da Mulher ou ser liberado/a mais cedo junto com a fileira dos meninos. Essa narrativa, no entanto, corre o risco de enxergar como um distúrbio a busca identitária do jovem, expondo a falta de um protocolo claro e respeitoso para lidar com questões de gênero, o que acaba por intensificar os conflitos em vez de resolvê-los. “O que que você espera de nós? É um estudante que decidiu mudar de nome social, mas quer o ônus por ser quem é e o bônus por ser mulher e o bônus por ser homem e na hora das obrigações, dos deveres, aí pula para outro opção sexual.” (monitor disciplinas da escola cívico-militar, 2024)

Estes relatos de machismo, homofobia e transfobia ganham um contorno particular quando observamos o perfil de gênero dos estudantes que vivenciam o ambiente escolar. A pesquisa revela que ambas as instituições possuem um corpo discente majoritariamente feminino. No modelo cívico-militar, 55,61% dos alunos são do sexo feminino, contra 41,42% do sexo masculino. Na escola de gestão civil, a composição é similar, com 51,54% de mulheres e 45,66% de homens. Em ambas, outras identidades de gênero e as não respostas somam menos de 4% do total. Essa predominância numérica de alunas coloca em ainda maior evidência a urgência de se combater as violências de gênero relatadas, uma vez que é esta maioria que está diretamente exposta a um ambiente onde o machismo se manifesta.

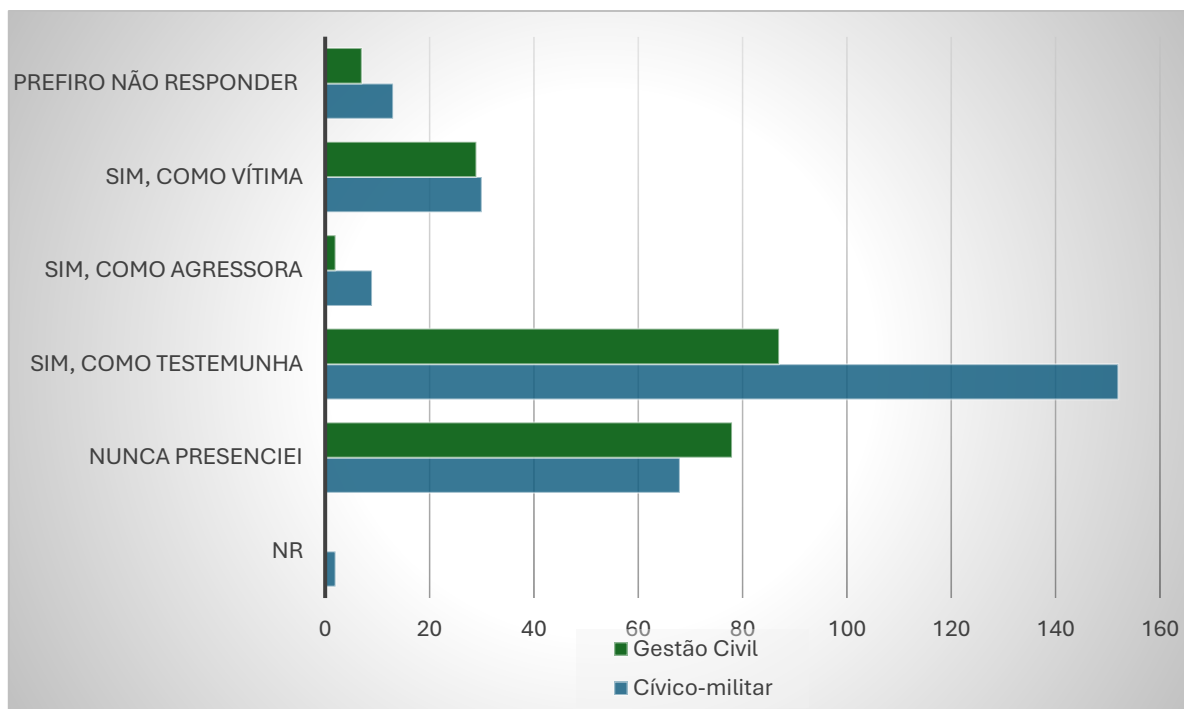
Gráfico 14 – Distribuição por sexo dos alunos que participaram da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2025

A predominância de meninas nesses ambientes não se traduz em um espaço de proteção para elas. Os dados revelam que elas estão massivamente expostas à violência, majoritariamente no papel de testemunhas. Na escola cívico-militar são 62,3% das 244 entrevistadas que relataram ter presenciado situações violentas, um índice significativamente superior aos 42,9% registrados entre as 203 meninas da escola de gestão civil. Esse contraste sugere que o modelo disciplinar rígido, longe de erradicar a violência, pode estar tornando-a mais visível ou mesmo mais frequente, imergindo as estudantes em um clima de conflito constante. Embora a porcentagem de vítimas seja similar em ambas as escolas (cerca de 12-14%), o dado mais alarmante na cívico-militar é a proporção de meninas que assumiram o papel de agressoras (3,7%, contra 1,0% na outra escola), indicando uma possível reprodução, por parte delas, de mecanismos agressivos internalizados do próprio ambiente escolar.

Gráfico 15 – Meninas que já presenciaram casos de violência na escola onde estudam atualmente

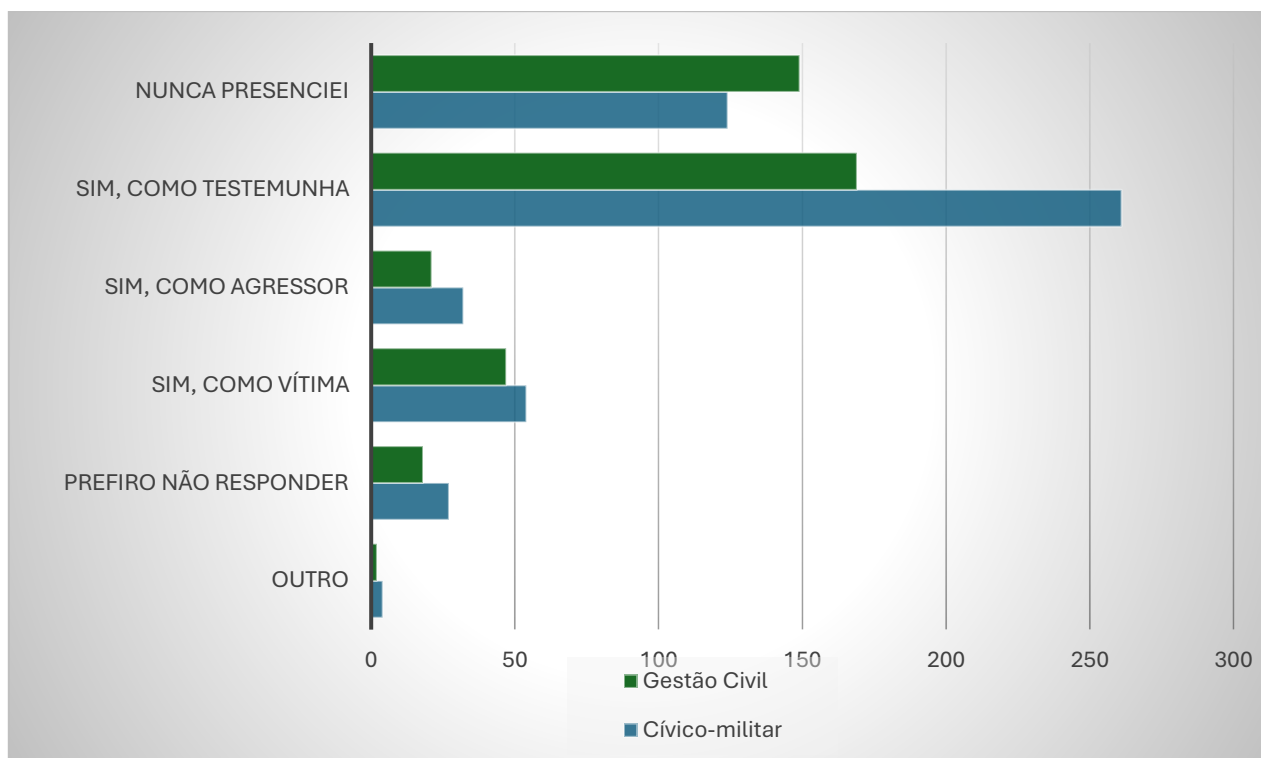


Fonte: elaboração própria, 2025

Estes padrões sugerem que a escola de Gestão civil parece estar criando um ambiente escolar com menor propagação de violências relacionadas a gênero e raça, embora ambas as escolas apresentem desafios significativos, particularmente no que diz respeito à alta porcentagem de testemunhas de violência, o que indica que essas questões ainda são frequentes nos ambientes escolares.

A violência escolar deve ser compreendida como produto de interações sociais e culturais. Waiselfisz e Maciel (2003) propõem três níveis analíticos para seu estudo: o nível estrutural, ligado às desigualdades sociais mais amplas, o nível institucional, relacionado às práticas escolares que reproduzem ou silenciam a violência e o nível individual, focado nas características pessoais dos envolvidos. Bernard Charlot (1997) distingue três formas de violência escolar: a física (como agressões e vandalismo), incivilidade (como humilhações e desrespeito) e simbólica, expressa no desinteresse, na negação de sentido à escolarização e nas relações de poder assimétricas. Além disso, a violência na escola pode assumir quatro formas: Na escola (entre membros da comunidade); da escola (quando a instituição adota práticas autoritárias); contra a escola (danos físicos ou simbólicos à instituição); e simbólica (regras implícitas e exclusões estruturais).

Gráfico 16 – Casos de violência pelos quais alunos já tenham se deparado na escola que estudam atualmente



Fonte: Elaboração própria, 2025

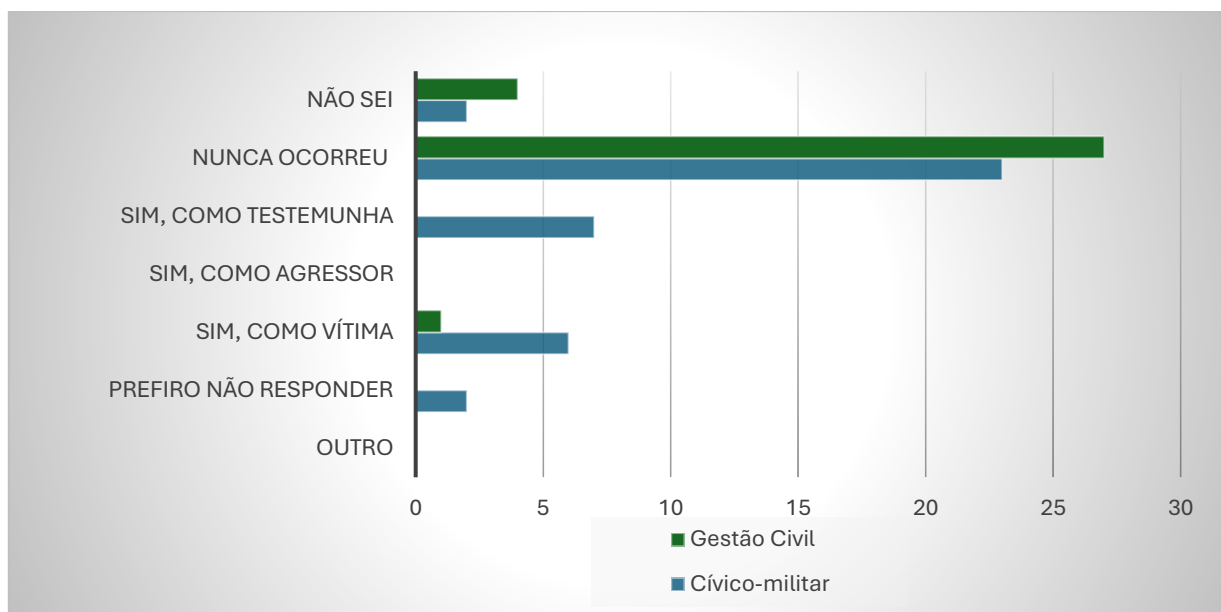
A exposição à violência escolar foi relatada de forma distinta pelos alunos das duas instituições. Na escola cívico-militar, 79,4% dos estudantes afirmaram já ter presenciado algum caso de violência, sendo a maioria como testemunhas (59,7%), enquanto 12,4% se declararam vítimas e 7,3% agressores. Os que relataram nunca ter presenciado violência correspondem a 28,4%. Na escola de gestão civil, o percentual total de alunos que presenciaram violência foi de 66,4%, com 47,3% como testemunhas, 13,2% como vítimas e 5,9% como agressores. Nesta última, 41,7% dos respondentes indicaram nunca ter vivenciado situações violentas no ambiente escolar.

A análise da exposição à violência revela um contraste entre os modelos. Enquanto na escola de gestão civil uma parcela maior de alunos (41,7%) relata nunca ter presenciado violência, sugerindo um ambiente percebido como mais seguro, a escola cívico-militar se caracteriza por uma violência mais visível e socializada. O fato de quase 60% de seus alunos se declararem testemunhas de atos violentos, índice superior ao da outra escola, indica que os conflitos neste ambiente assumem um caráter mais público e coletivo. Os percentuais de vítimas e agressores são similares em ambas, o que aponta que a diferença central não está necessariamente na quantidade

de eventos graves, mas na forma como a violência permeia o cotidiano e é percebida pelos alunos. A rigidez disciplinar do modelo cívico-militar, portanto, não parece conter a eclosão de conflitos, mas potencialmente contribui para que eles ocorram de maneira mais aberta.

Há um distanciamento entre a percepção das famílias e a realidade vivenciada pelos alunos, um contraste que se acentua no modelo cívico-militar. Enquanto a maioria dos responsáveis na escola cívico-militar (57,5%) acredita que seus filhos nunca tiveram problemas com violência, os estudantes apresentam um cenário oposto, em que apenas 24,7% deles declararam nunca ter presenciado violência. Na escola de gestão civil, essa discrepância também existe, mas é menor, com 67,5% das famílias acreditam na ausência de violência, frente a 35,2% dos alunos que confirmam essa experiência. A invisibilidade do problema para as famílias é mais crítica no ambiente militarizado, com apenas 17,5% delas que sabiam que seus filhos testemunharam atos violentos, contra 52% dos alunos que relataram essa exposição, um índice significativamente maior que os 39,8% registrados na escola de gestão civil, mas invisibilizado deste problema para as famílias, (já que apenas um familiar respondeu que sim, como vítima) sugerindo possíveis barreiras ainda maiores de comunicação entre escola-família neste modelo.

Gráfico 17 – Segundo os familiares, os alunos já acompanharam situações de violência na escola?



Fonte: Elaboração própria, 2025

As famílias têm uma percepção substancialmente minimizada da violência escolar, particularmente na escola cívico-militar, onde a distância entre o relato familiar e a experiência

estudantil é maior. A combinação entre o ambiente mais violento (especialmente para meninas e estudantes negros) e a menor percepção familiar sobre essa realidade sugere que o modelo cívico-militar pode estar criando uma dupla vulnerabilidade, uma maior exposição à violência e menor capacidade de proteção familiar devido ao desconhecimento da real situação vivenciada pelos estudantes. Esse distanciamento evidencia que o controle rígido do modelo cívico-militar, longe de erradicar a violência, parece criar uma barreira que a torna menos visível para o mundo exterior, enquanto os estudantes permanecem imersos em um ambiente onde o conflito é amplamente testemunhado.

Durante o trabalho de campo, registrei um episódio que ilustra a gravidade de algumas ocorrências de violência no cotidiano escolar como o de um aluno do ensino fundamental que foi encaminhado à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) após se envolver em uma briga física, com troca de socos, e ameaçar de morte um colega. Ao ser chamado pela coordenação disciplinar, o estudante confirmou a ameaça, justificando-a como prova de ser “sujeito homem” e de que “cumpre o que fala”. A situação exigiu a presença imediata da mãe, sob pena de o aluno ser encaminhado a um abrigo, o que gerou ainda uma reclamação da responsável quanto à forma de abordagem verbal do policial militar. Esse caso se articula com outras situações observadas, como brigas entre meninas envolvidas em gangues ou desentendimentos internos entre alunos, que evidenciam diferentes dimensões da violência escolar. A partir da tipologia proposta por Charlot (2002), é possível reconhecer aqui tanto a violência física, expressa nas agressões corporais, quanto a violência simbólica, presente nas ameaças e na reafirmação de masculinidade por meio do discurso do estudante, além da violência institucional, manifesta nos procedimentos punitivos e na linguagem empregada por agentes externos. Assim, a administração de conflitos em escolas cívico-militares revela-se atravessada por práticas que, embora busquem restaurar a ordem, acabam também reproduzindo formas de violência que impactam a experiência escolar.

Os Fatos Observados (FO) na escola cívico-militar é uma ferramenta administrativa rigorosa e amplamente utilizada para impor o regime disciplinar e a padronização de aparência. Embora a gestão afirme que o sistema contribuiu para a segurança e ordem, a análise dos dados sugere que ele é percebido pelos alunos como um instrumento de punição focado em questões menores (aparência), enquanto falha em lidar de maneira eficaz e contextualizada com violências interpessoais graves, que são frequentemente resolvidas apenas com “conversas”.

5.2.2 Da moral da farda ao giz: punições e controle nas rotinas escolares

Para este tópico, analiso a construção social da autoridade, punição e disciplina nessas escolas com o objetivo de compreender como os indivíduos observados interagem e atribuem significados a esses conceitos, moldando as práticas e as relações dentro da instituição, analisando como essa modalidade de gestão influencia a administração da disciplina, a ocorrência e o tratamento de conflitos e a percepção de punição no ambiente escolar, compreendendo as particularidades desse modelo no contexto das discussões contemporâneas sobre segurança, controle social e a crescente influência de discursos punitivistas no espaço educacional.

A disciplina é administrada de forma rígida e incessante, com fiscalização constante e intervenção direta dos policiais-monitores. Essa presença constante atua como um poder coercitivo que, por si só, “acaba com todo e qualquer conflito”, tornando a disciplina mais efetiva e menos dependente de sanções formais. A proposta é a de que o professor tenha “autonomia e mais tranquilidade para desenvolver seu trabalho em sala de aula”, sem agressões físicas ou verbais de alunos. Ao falarmos sobre a construção social da autoridade para os alunos da escola de gestão civil, eles questionam a forma como professores querem alcançar de forma muito rápida um respeito a sua autoridade, tentando se impor a eles.

Pesquisador: E nas relações com os professores, quais são os problemas mais comuns que vocês vêm à sala de aula?

Aluno: Eu acho que tem algumas pessoas que assim eles querem ter o nosso respeito muito rápido. Então, tipo assim, só que é uma figura de autoridade. Ele, tipo, acho que tudo que ele falar com a gente a gente já vai ser, a gente já vai ceder e tal. É claro que a gente tem que ter, né, essa visão de que a gente tá na escola, um ambiente controlado para estudar e tal, mas eu acho que ele já tenta se já tenta se impor, ele não consegue servir para a comunidade da gente. (Grupo focal com alunos de escola de gestão civil, 2025)

Isso sugere que a autoridade é vista como algo a ser conquistado, não meramente imposta, e que a imposição unilateral gera ressentimento. Há uma percepção de que alguns professores “cobram mais do que deveriam”, tanto no conteúdo quanto no comportamento:

Pesquisador: Você acha que o professor então deveria meio que conquistar os alunos?

Aluno: É, tipo assim, eu acho que tem que ter o respeito pelo professor, sim, obviamente, mas que ele respeita também. Eu vejo que tem muitos professores que não fazem isso.

Pesquisador: Uhum. Vocês, quais são os problemas que vocês veem em sala de aula?

Aluno: Eu acho que tem muitos professores que às vezes cobram mais do que deveriam, querem cobrar mais do que o que deve.

Pesquisador: Mas cobrar, como assim? No conteúdo, no comportamento.
 Aluno: Nos dois. (Grupo focal com alunos de escola de gestão civil, 2025)

A autoridade nas escolas não pode ser compreendida como algo dado ou imposto de forma impositiva, mas sim como uma construção relacional que depende do reconhecimento e da legitimidade atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Max Weber (2015) ao abordar a questão do poder e da autoridade legítima na sociedade, fala que esta só se efetiva quando há aceitação por parte daqueles que obedecem, ou seja, quando o comando é reconhecido como válido pelos dominados.

Os alunos da escola cívico-militar percebem uma diferenciação interna entre os professores, onde há aqueles que “focam nas leis” (interpretam e aplicam literalmente as normas), cobrando padrões de uniforme e comportamento, enquanto outros “não estão nem aí”. Isso mostra que a adesão dos professores ao modelo cívico-militar é variada, o que pode gerar inconsistências na aplicação da autoridade e disciplina.

Estudante 1: Eles ficam muito em cima das meninas, olhando o cabelo, o acessório... ficam dizendo que tá fora do padrão. Isso entra no que eu falei também: às vezes se preocupam mais com coisas que não importam tanto.

Estudante 2: Tem professor que aplica as regras direitinho, manda arrumar o cabelo, colocar a blusa para dentro... se não fizer, ele mesmo disciplina. Mas tem outros que não estão nem aí. Pode soltar o cabelo, usar o que quiser.

Estudante 3: É bem variado. Alguns professores cobram a gente, outros não. Mesmo sem ter matéria militar, tem professor que age como se tivesse. Mas também tem quem não cobre nada.

Entrevistador: Vocês acham que os professores aderiram ao modelo cívico-militar?

Estudante 1: Não necessariamente. Tem uns que seguem, outros não.

Estudante 2: Claramente, tem quem cobre e quem não cobre. Mas, para mim, a maioria não cobra.

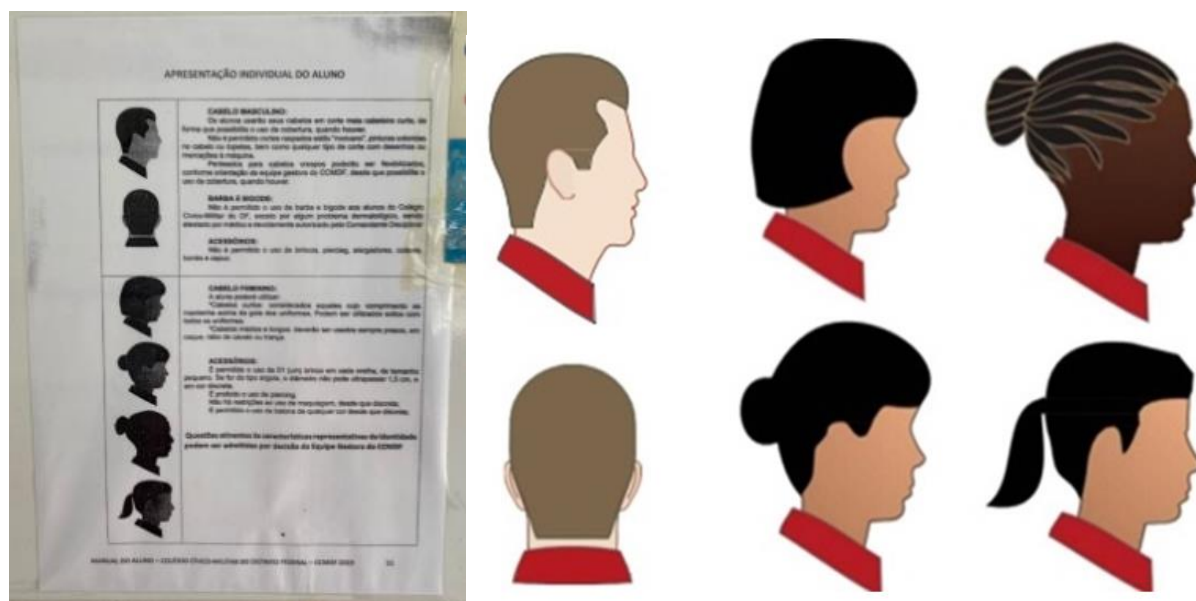
Estudante 3: Tipo a professora “tal”. Ela ensina super bem, interage com a gente. É a matéria que eu mais entendo e gosto. Não precisa ser rígida para ensinar direito. (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

Os relatos de abusos por parte de professores na escola cívico-militar, como impedir a ida ao banheiro a ponto de um aluno urinar na sala, punir por cochilos ou proferir frases desmotivadoras como “vocês nunca vão ter futuro”, transcendem meros casos de indisciplina, revelando um exercício arbitrário do poder que nega a dignidade básica dos estudantes. Essas práticas, sustentadas pela assimetria radical entre aluno e autoridade docente, materializam o que se pode entender como uma violência simbólica institucionalizada, na qual o constrangimento e a humilhação são instrumentalizados como ferramentas de controle. A percepção dos alunos de que “a nossa palavra não vale nada” explicita a negação de sua condição de sujeito de direito dentro da instituição. Esse sentimento de impotência é agravado pela arquitetura do próprio sistema de

vigilância, com a falta de áudio nas câmeras de segurança, que deveriam assegurar a transparência, é convertida em um instrumento de impunidade para o adulto, permitindo que a palavra do aluno seja sistematicamente desacreditada pela “falta de provas”. Dessa forma, o ambiente que se propõe a ensinar regras e valores civis opera, na prática, por meio de um mecanismo perverso que ensina, sobretudo, a submissão e a descrença na justiça.

Se os relatos de abusos revelam o exercício arbitrário e subjetivo do poder, os dados institucionais sobre os Fatos Observados (FOs) expõem a face burocrática e sistemática desse mesmo controle. Segundo informações da própria direção, compiladas em um sistema interno do modelo cívico-militar, a escola registrou, de 2019 a março de 2025, a marca de 22.363 FOs aplicados. A desproporção é evidente, com 20.831 negativos (geram perda de pontos de comportamento), contra apenas 1.532 positivos, evidenciando uma lógica institucional na qual a cobrança e a punição são enormemente mais presentes do que o reconhecimento e o elogio. Este mecanismo de vigilância prioriza a regulação de aspectos formais e corporais, seguido por irregularidades no uniforme e pela presença de barba ou bigode. São justamente estas infrações estéticas, que supostamente atentam contra a disciplina e a uniformidade, as que mais mobilizam o aparato punitivo da escola.

Imagem 17 – Cartaz que estabelece os padrões de cortes de cabelo em uma escola cívico-militar de Brasília-DF



Fonte: Paulo Stumpf e SEEDF, 2024.

Além dos FOs, nas escolas cívico-militares, há advertências, suspensão e transferência dos alunos que não se adequem às normas desta escola. A expulsão por brigar fora da escola usando o uniforme demonstra a extensão da punição para além dos limites físicos da instituição, reforçando a ideia de que o nome da escola cívico-militar deve ser protegido a qualquer custo. Em contraste com a lógica da escola cívico-militar, a escola de gestão civil também aplica medidas disciplinares como advertências, suspensões e transferências, especialmente em casos de violência física grave. A diferença fundamental está no alcance dessa autoridade. Enquanto na escola cívico-militar a punição se estende para além dos seus muros, a escola de gestão civil mantém seu controle limitado ao espaço e ao tempo escolar. Essa distinção revela uma fronteira clara, que na gestão civil a responsabilidade da escola termina onde começa a vida privada do aluno, enquanto no modelo militarizado, a instituição busca proteger sua imagem e impor sua disciplina “a qualquer custo”, invadindo a esfera pessoal dos estudantes.

A extensão da punição para além dos muros escolares relatadas por alunos da escola cívico-militar, como no caso da expulsão por atos cometidos fora da escola, mas com o aluno usando o uniforme, mostra como o controle se desloca do espaço físico da escola para os corpos dos sujeitos. O uniforme, nesse caso, funciona como marcador de pertencimento e responsabilidade simbólica, o aluno passa a representar a instituição em qualquer lugar, sendo passível de sanção por ações que comprometam a imagem da escola. Foucault (1987) chama atenção justamente para essa transição da punição física para formas sutis e contínuas de vigilância e correção, nas quais o indivíduo é capturado por uma rede de poder que se estende ao seu cotidiano.

A prática de relatar casos de infração em público, como parar todo mundo na hora da saída ou manter os alunos em forma além do tempo previsto, sem mencionar nomes, mas com o intuito de dar exemplo e prolongar a hora cívica causando uma punição para toda a turma, constrói a punição como um ato de humilhação coletiva e perda de tempo, visando “cansar a gente, pra gente aprender” ou até para que os próprios alunos se disciplinem entre si podendo gerar punições físicas entre eles, como é uma lógica vista em quartéis ou prisões, levando os próprios alunos a vigiar e reprimir comportamentos, inclusive por meio de punições físicas:

Eu acho que como eles sabem que a gente meio que não gosta dessa formatura por questão mesmo de ficar em pé, não poder ir ao banheiro, não pode beber água, porque assim que acaba a formatura a gente já tem aula. Eu acho que é uma forma meio que de punir mesmo, porque assim, eles pegam um aviso da semana e acumulam e ficam falando, falando, falando. Tem gente que precisa ir ao banheiro (...) A gente fica pelo menos 30 minutos lá. O dia que a gente mais ficou pé foi quase dois horários (45 minutos cada horário

totalizando cerca de uma hora e meia). (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

O relato de que a hora cívica é prolongada como forma de punição encontra eco nos próprios indicadores de insatisfação dos alunos. Quando questionados sobre o que menos gostam na escola⁴¹, 53,09% dos estudantes da escola cívico-militar apontam justamente a hora cívica como o principal motivo, destacando de forma negativa e a coloca no topo do ranking de rejeições, à frente dos deveres de casa (43%) e da própria presença dos policiais (42%). A hora cívica como a principal insatisfação dos alunos no modelo militarizado sugere que o ritual, em vez de cumprir sua função simbólica de unificação e cultivo cívico, é vivido como um instrumento de controle e uma experiência negativa, usado como instrumento de punição no cotidiano escolar.

Segundo Michel Foucault (1987), essas instituições operam como dispositivos de disciplinamento que moldam corpos e condutas, buscando a produção dos corpos úteis, controláveis e submissos. A punição pública, coletiva e difusa não visa mais apenas a correção do infrator, mas o controle do grupo, funcionando como um mecanismo de vigilância generalizada e de interiorização da norma. Isso reforça o poder disciplinar não apenas pela coerção externa, mas pelo medo e pela autovigilância entre os pares.

Para os alunos da escola cívico-militar a presença constante dos policiais é vista como uma fonte de “segurança e ao mesmo tempo de autoridade”, sendo eles quem “mantêm a ordem da escola”, indicando que a autoridade é primariamente associada à figura do policial e à disciplina militar, dando foco na ideia de que os professores devem se preocupar principalmente em ministrarem suas disciplinas, não perdendo tempo com o controle da disciplina dos estudantes. Apesar de manterem a ordem interna, os policiais são percebidos como “inúteis” para atuar fora da escola, por exemplo quando “não poderia sair da escola e ir atrás” de assaltantes, o que gera frustração entre os alunos. Essa limitação legal na atuação externa desmistifica a percepção de autoridade onipresente.

Porque dá uma presença de segurança e ao mesmo tempo de autoridade. Então é meio por causa disso. Eles que mantêm a ordem da escola. Dependência do povo da direção de ordem nenhuma. E eu acho inútil porque semana retrasada, se eu não me engano, teve um aluno que saindo daqui da escola quando chegou bem ali no finalzinho da escola, ele foi assaltado e espancado, retornou à escola e a orientação foi a de ligar para a polícia pois os

⁴¹ Este tema será retomado na análise do Gráfico 19, no qual são apresentadas, de forma detalhada, as respostas dos estudantes sobre os aspectos de que menos gostam na escola.

policiais da escola não poderiam fazer rondas fora da escola naquele momento. (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

Essa forma de disciplinamento, ao ser legitimada como “exemplo” ou “ensino moral”, revela o caráter normativo da escola cívico-militar, que se aproxima mais de instituições punitivas do que de espaços educativos que prezam pelo senso crítico dos alunos. A punição não atua apenas sobre o erro, mas sobre a gestão dos corpos, dos tempos e das condutas. Alunos da escola de gestão civil não relataram controle sobre seus comportamentos para além da escola, mas a gestão afirma que quando vê como necessário, há o acionamento de policiais para controlar o que está sendo feito nas proximidades da escola, como o consumo de drogas lícitas e ilícitas.

Os alunos envolvidos em conflitos são “notificados e há uma sanção” conforme o regimento. No entanto, segundo a instituição o objetivo final é a “compreensão e educação”. Em casos mais simples, como quebrar uma porta, pode ser aplicada uma “correção” através do auxílio na limpeza ou organização. A condução à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) é reservada apenas para casos de “ato infracional ou crime”, como agressão grave ou posse de materiais ilícitos.

Através de redes sociais, ex-alunos e alunos da escola cívico-militar compartilharam relatos anônimos sobre punições que consideram abusivas e excessivas durante seu período como estudantes. Esses depoimentos, coletados em conversas *online*, descrevem diversos casos de supostos exageros na aplicação de medidas disciplinares. Os depoimentos dos estudantes revelam um ambiente escolar marcado por práticas de humilhação e controle excessivo, como desabafa um aluno que um “Professor proibindo aluno de ir urinar” e “mandando aluno calar a boca”. No mínimo o que o professor pode pedir é para fazer silêncio”, demonstrando como atitudes básicas de respeito são substituídas por autoritarismo. Essa percepção é reforçada por outro estudante que relata que “Hoje a monitora disciplinar me humilhou só por conta que eu estava com as tranças boxeadora”, evidenciando como elementos da identidade cultural e pessoal dos alunos são criminalizados pela instituição. A LGBTfobia aparece como outro eixo central de discriminação, conforme expresso no desabafo: “eu sou humilhada constantemente por ser quem eu sou (LGBTQIA+) [...] sou punida por qualquer coisa”. Outro relato detalha que “um dia minha calça rasgou e eu tive que ir de calça marrom e levei um F.O por causa disso”, mostrando como a rigidez das normas ignora as circunstâncias reais dos estudantes. A mesma lógica se aplica ao controle

sobre o corpo feminino, quando “a monitora disciplinar já humilhou uma menina na gincana por estar com short”.

A arbitrariedade no exercício da autoridade é outro padrão evidente nos depoimentos. Um estudante descreve como “o sargento mandou eu tirar a aliança e [...] me disse 'mais quem tá mandando agora é eu, tira logo que você não manda nem na sua vida'”, ilustrando o abuso de poder que desrespeita até mesmo acordos previamente estabelecidos entre alunos e outros militares. Outro relato sobre a humilhação no refeitório em que “a monitora disciplinar chega com um policial e começa a humilhar a gente no meio da cantina” – demonstra como essas práticas são exercidas publicamente, tornando-se instrumentos de intimidação coletiva.

Esses testemunhos mostram que o ambiente da escola cívico-militar, longe de promover disciplina através do exemplo e do respeito, frequentemente recorre à humilhação e ao autoritarismo, afetando profundamente a autoestima e a saúde mental dos estudantes, como desabafa uma aluna que “Me sinto presa naquele lugar, aquele lugar me faz mal!”, ecoando o sentimento de muitos outros que veem a escola mais como um espaço de opressão do que de aprendizagem.

Os relatos analisados evidenciam como a lógica disciplinar da escola cívico-militar se materializa em práticas cotidianas que priorizam o controle sobre a formação integral. A padronização dos corpos, a vigilância constante e a organização espacial rígida expressas na disposição em filas, na postura corporal enrijecida e na presença ostensiva de militares revelam um projeto pedagógico centrado na ordem e na hierarquia. Através da exposição pública e da repetição de rituais cívicos, busca-se normalizar comportamentos e apagar espontaneidade, substituindo o protagonismo do jovem pela conformidade visual. O que emerge dessas práticas não é apenas um ambiente regulado, mas uma gestão educacional que opera através do corpo e da imagem como instrumentos de poder, onde a disciplina se sobrepõe à autonomia e a aparência da ordem vale mais que a construção crítica da cidadania.

No cotidiano da escola cívico-militar, os alunos percebem com clareza uma divisão fundamental entre o corpo docente. De um lado, identificam professores que focam nas leis, aplicando com rigor literal às normas sobre uniforme, aparência e comportamento. De outro, reconhecem aqueles que não veem necessidade na aplicação de algumas normas, adotando uma postura mais flexível em relação ao regimento. Esta percepção dos estudantes revela que a adesão dos professores ao projeto disciplinar não é uniforme, criando um ambiente de autoridade

fragmentada onde a experiência do aluno varia drasticamente dependendo de como qual professor interage. Tal inconsistência na aplicação das regras não apenas gera confusão sobre os limites aceitáveis, mas também expõe as tensões inerentes à implementação de um modelo rígido em uma comunidade educativa plural, onde visões distintas sobre educação e disciplina precisam coexistir.

Na percepção dos alunos, não há diálogo ou conversa, a autoridade vem por meio de imposição, principalmente na figura do policial militar. A coordenação pedagógica é quem dialoga e resolve as demandas de forma mais rápida, enquanto os coordenadores disciplinares (policiais) resolvem de forma autoritária e impositiva.

5.2.3 Construção social da disciplina: vale o que está escrito

A disciplina é um pilar fundamental no modelo cívico-militar e é construída socialmente através de um processo de cobrança incessante. As regras são percebidas como algo que “vem de cima” (alto comando), cabendo aos policiais a execução e o diálogo com os alunos para que entendam o porquê dessas regras. A atribuição de significado à disciplina ocorre por diversos meios. Para alunos desta escola, há uma fiscalização de cada passo deles e uma cobrança justificada para que o aluno “entenda o processo”. O diálogo é “franco e aberto” para que compreendam o que é certo e errado. Para os alunos da gestão civil, a fiscalização é mais voltada para o uso do uniforme, a proibição de celulares na escola e o controle de drogas lícitas e ilícitas e as regras são claramente expostas e cobradas já no início do ano letivo.

A forte vigilância exercida por policiais nas escolas cívico-militares pode ser compreendida como um reflexo da lógica de caserna, na qual o receio de retaliações institucionais ou de ser acusado de insubordinação, ideias que se aproximam do conceito de prevaricação no cumprimento do dever, dita o rigor do comportamento do policial. Diferente da ética civil, que preza pela adesão reflexiva às normas, a estrutura militar impõe uma fiscalização ostensiva para garantir a conformidade aos comandos superiores, o que acaba sendo levado para o cotidiano escolar. Conforme analisam Kant de Lima e Pedro Geraldo (2022), essa dinâmica é intrínseca a uma “instituição militar que se baseia na obediência estrita e automática ao pronto comando, como em uma Ordem Unida, mas não em uma instituição de ensino civil” (Lima, Geraldo, 2022).

A mera “presença do policial” é, por si só, um poder coercitivo utilizado para manter a ordem, sem a necessidade de violência física, mas garantindo o cumprimento dessas ordens por

meio de uma violência simbólica. A analogia é a de um pai que educa pela autoridade, sem precisar levantar a mão para o filho. Na gestão civil há também a presença policial, muitas vezes em horários de entrada e saída de alunos, quando solicitados para revistarem alunos ou para resolverem violências mais graves (o batalhão da polícia militar e a delegacia da polícia civil ficam a um quarteirão da escola), mas estes policiais atendem situações pontuais de violência ou revista dos alunos, tendo sua presença requisitada principalmente nos arredores da escola.

A disciplina é vista como um caminho para o crescimento educacional e para a “preparação para enfrentar o mundo”, incluindo habilidades para o mercado de trabalho como pontualidade e assiduidade. Alguns alunos relatam ter compreendido o valor das regras para o sucesso profissional e acadêmico, inclusive na universidade. Um aluno da escola cívico-militar afirmou como internalizou bem as normas impostas a ele, onde relata a surpresa de seu pai ao ver como se portou muito bem em uma entrevista de emprego, atribuindo isso a forma como foi condicionado pela escola. Na escola de gestão civil e da cívico-militar algumas das regras são semelhantes. Incluem horário de entrada até às 7:15, uso de uniforme, porte da carteirinha, proibição de celular e não “matar aula” (faltar sem permissão). As sanções são graduais: anotações (infrações leves, que se acumularem para três se tornam uma advertência), advertências que devem ser assinadas pelos responsáveis, suspensão e transferência de escola. Já na escola cívico-militar a disciplina é extremamente rígida e abrangente controlada principalmente pela aplicação dos Fatos Observados, incluindo padrões de uniforme (camiseta para dentro, casaco específico), cabelo (curto, sem degradê, totalmente preso para meninas), barba, acessórios (brincos, pulseiras, esmalte), porte da carteirinha, até a forma de andar e se portar na escola é regulamentada na forma de “sentido, descansar!”.

Na escola de gestão civil, as causas mais comuns para advertências são atrasos, falta de uniforme, “matar aula” e uso de celular. Para a suspensão, inclui tentar sair com a carteirinha de outro, agredir professor, ou usar cigarro eletrônico no banheiro. A violência física leva à expulsão. Os alunos questionam a justiça das punições, como no caso da advertência por falta de carteirinha com atestado médico. A equivalência de punição para infrações “simples” e “bater em alguém na escola” também é percebida como desproporcional.

Então, mesmo que as advertências fossem coisas simples, como sair com carteirinha, aí acaba virando uma suspensão e você não está com uniforme. pode ser que você seja expulso, sendo então o mesmo tipo de punição por se você tivesse batido em alguém na escola. (Grupo focal com alunos da escola de gestão civil, 2025)

Os alunos estão criticando uma falha no sistema de punição da escola. Eles apontam que faltas leves, como não usar o uniforme ou a carteirinha, vão acumulando advertências até virar uma suspensão e, em casos extremos, podem até levar à expulsão. O problema é que isso acaba igualando uma infração pequena a um ato grave, como bater em alguém, já que ambos podem ter a mesma punição final. Isso parece injusto para os alunos e passa a mensagem errada, como se a violência física e uma simples falta de organização tivessem o mesmo peso.

Para membros da escola cívico-militar, há limitações que afetam a construção da disciplina, principalmente porque as regras regimentais são pré-determinadas e os policiais na linha de frente (monitores disciplinares) não participaram da sua elaboração, o que os limita a “não dar o melhor para o aluno” em alguns aspectos. A falta de um uniforme militar completo e a ausência de espaço no Programa Político Pedagógico para a Ordem Unida dificultam o ensino formal de comportamentos como postura, tom de voz e apresentação pessoal, levando a uma “flexibilização da cobrança que não deveria”. O tempo limitado para as formaturas (em média 10 minutos, segundo os policiais) também impede um diálogo mais aprofundado sobre disciplina. Os alunos de ambas as escolas percebem a aplicação das regras como injustas em determinados momentos, como uma aluna da escola de gestão civil que possuía uma justificativa médica por ter faltado no dia de recebimento da carteirinha, o que fez com que fosse a escola sem a carteirinha e recebeu uma anotação e outros alunos reclamam que por conta do atraso do ônibus, a escola não tolera nem mesmo um minuto de atraso e os obrigando a entrar no segundo horário.

Na escola cívico-militar, mesmo em momentos de comemoração, festas ou jogos interclasses (situações de quebra da rotina escolar), a disciplina é rigorosa. Alunos são punidos por “bater palma” ou “fazer barulho” em jogos escolares, o que é visto por eles como um abuso da autoridade. Festividades são questionadas por terem FOs negativos por “comemorar demais”, sendo este um momento de extravasar, socializarem e comemorarem, saindo um pouco da rotina escolar. A necessidade de permanecer enfileirado para entrar e sair da escola e a hora cívica e a não circulação fora da sala são vistas como restrições desnecessárias. O sistema de “cartãozinho para fazer xixi” além de ser algo anti-higiênico, simboliza uma disciplina que desumaniza e infantiliza os alunos.

A rigidez na padronização dos uniformes nas escolas cívico-militares gera problemas de adequação e identidade. Como destacou uma aluna, a distribuição de tamanhos únicos, apenas G ou GG no ensino médio, após os alunos receberem P ou M no fundamental (ficaram com o

uniforme que sobrou), como relata uma aluna que “É porque no fundamental eles deram P ou M e pro médio deram apenas G ou GG”, causando desconforto físico e abala a autoestima, especialmente entre as meninas, que recebem peças masculinas e se sentem deslocadas, longe do que consideram apropriado ou bonito como podemos perceber na Imagem 19. Essa falta de flexibilidade chega ao ponto de a escola cobrar o uso do casaco que simplesmente não serve, evidenciando uma lacuna entre as normas e a realidade vivida pelos estudantes. Em contrapartida, na escola de gestão civil, o equilíbrio entre organização e individualidade é mais bem dosado. A exigência concentra-se na blusa padrão, enquanto os alunos têm liberdade para escolher casacos, calças, shorts e calçados. Além disso, é comum que os alunos personalizem suas blusas com cortes ou ilustrações, desde que a identificação da escola seja mantida. Esse modelo demonstra que é possível aliar identidade institucional ao respeito pela diversidade corporal e expressiva dos estudantes.

Imagem 18 – Uniformes das escolas cívico-militares do DF



Fonte: SEEDF, 2025.

Para os policiais-monitores, eles atribuem a si o papel de educador, envolvendo-se profundamente na formação dos alunos, tratando-os “como se fossem filhos” e dando “o mesmo carinho”. Essa abordagem relacional e de cuidado ressignifica a autoridade, afastando-a da mera repressão e aproximando-a da orientação. Alguns dos alunos relataram se espelharem nos monitores e se sentem protegidos e orientados, enquanto outros não.

Há o problema de regras não escritas, em que há normas que não constam no manual e são cobradas, como questões de cabelo e unha, como o aluno que relata uma contradição na aplicação da regra sobre o cabelo. Ele explica que foi ler o regulamento e constatou que não há nenhuma menção específica que proíba o corte degradê. A norma apenas estabelece que o cabelo deve ser “curto” e define isso como um “corte social”. Portanto, a proibição do degradê parece ser uma interpretação ou uma exigência adicional que não está oficialmente escrita nas regras. Os alunos dizem que para coibir esses abusos de cobrarem itens que vão além do manual do aluno, eles garantem lerem e saberem ponto a ponto de quais são suas obrigações para se negarem a cumprir além do que está escrito e claro (um aluno alegou já ter lido e relido o manual sete vezes). Essa prática pode ser compreendida à luz do conceito de violência simbólica, formulado por Pierre Bourdieu, como uma forma de dominação que se exerce de maneira sutil e invisível, sendo aceita como legítima tanto por quem a impõe quanto por quem a sofre (Bourdieu, 1989). Trata-se de uma coerção incorporada nas relações sociais, em que regras implícitas e naturalizadas impõem padrões de conduta, aparência e comportamento considerados “aceitáveis” sem questionamento.

A violência simbólica opera justamente na imposição de valores e normas não escritas, apresentadas como naturais, mas que atuam como formas de distinção e exclusão, afetando diretamente os sujeitos que não se enquadram nesses padrões. Ao se sentirem obrigados a adequar seu corpo e aparência a normas não formalizadas, os alunos experienciam uma forma de dominação que restringe sua autonomia e expressão, muitas vezes sem espaço de contestação efetiva.

Diante da rigidez das escolas cívico-militares, os alunos desenvolvem o que chamam de “malandragem” e “artimanhas” para escapar do olhar dos policiais, como abaixar a cabeça, fingir um dedo cortado para esconderem adereços, entrar por corredores específicos, ou usar roupas por baixo do uniforme para trocar na sala de aula para não serem notados ou receberem punições. Isso mostra que a disciplina é construída como um jogo de evasão, onde os alunos buscam brechas para manter sua individualidade e liberdade.

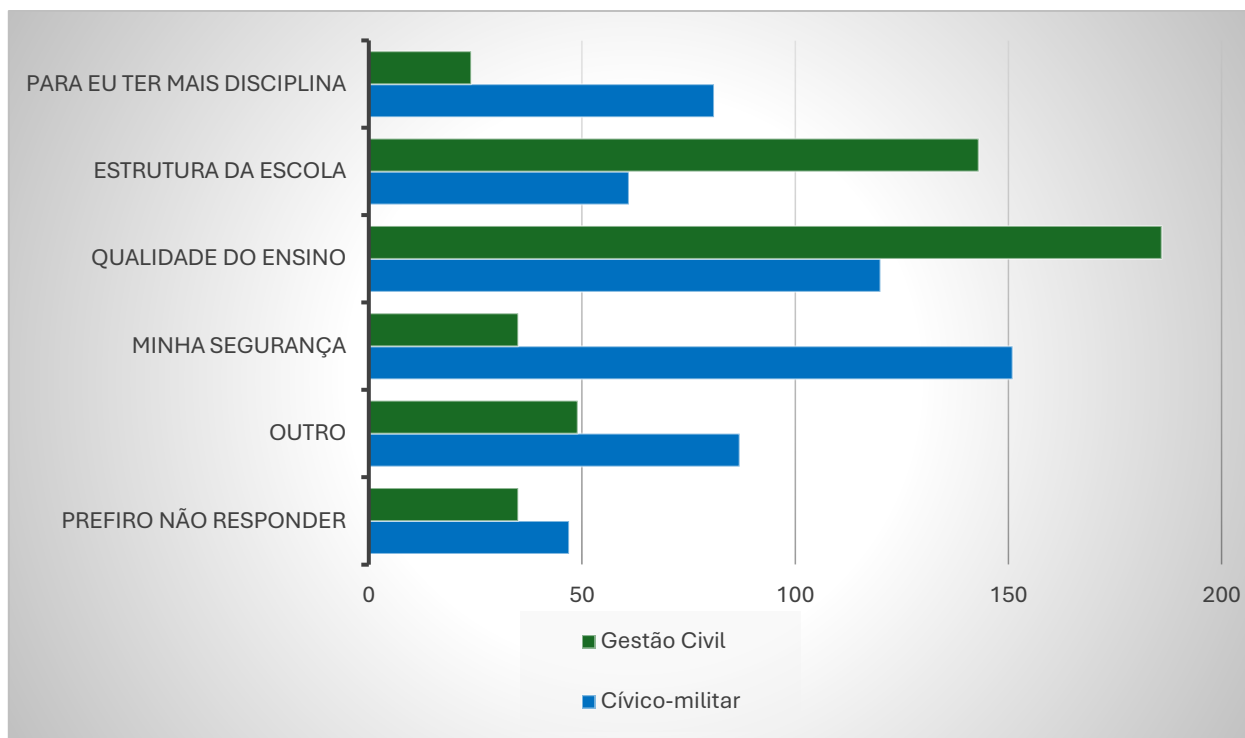
Quando eu vim para cá eu achava que só a gente andar no padrão já resolveria. Não mesmo assim não. Ou seja, também é fiel por muitas outras condutas. Então, por exemplo, eu mesmo, atualmente a minha barba cresce muito rápido. Ela não cresce, ela não cresce muito, mas ela já começa a aparecer um pouco muito rápido. Eu tenho que fazer a barba geralmente de dois em dois dias. E quando ela fica um pouco mais aparente, tem uma ideia de que sempre a gente faz o seguinte: se você está errado, é só ficar atrás (na fila) de uma pessoa que está mais errado que você. (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

Inspiradas nas formulações de Erving Goffman (1985), as interações observadas revelam diferentes estratégias de construção de “fachadas” utilizadas por estudantes e professores para lidar com as exigências disciplinares presentes no ambiente escolar. Em muitos casos, o cumprimento aparente das normas convive com práticas de negociação, resistência silenciosa, subterfúgios e adaptações cotidianas que permitem aos sujeitos administrar tensões sem confrontar diretamente a autoridade instituída.

O relato expõe com clareza a falácia central de um sistema regulatório excessivamente rígido, com a crença inicial do aluno de que a simples adesão ao padrão resolveria sua boa relação com a escola e que se mostrou ingênua. A experiência revela que a conformidade não garante tranquilidade, pois o controle se estende a diversas e não escritas regras de conduta, como o crescimento natural e acelerado da barba do aluno. Este exemplo concreto demonstra a lógica da escola onde a fiscalização não busca a excelência, mas a culpa. Isso gera uma estratégia de sobrevivência baseada não na correção, mas na camuflagem, como a tática de se posicionar atrás de alguém considerado “mais errado” para escapar do foco punitivo. Tal comportamento evidencia que o sistema, em vez de promover disciplina e ordem, fomenta uma cultura da aparência e da comparação negativa, onde o valor do indivíduo é constantemente medido por suas pequenas falhas em relação ao outro, esvaziando o sentido educativo da normatização.

Segundo os policiais, a comunidade externa passou a ver a escola como um “espaço de segurança” devido à “presença da Polícia Militar” e ao que eles nomearam de “resposta imediata” a ocorrências. A mudança do nome da escola para “escola cívico militar” e a presença visível do letreiro e paredes brancas sem pichações e com algumas palavras escritas (como paz, amor e respeito) reforçam esse simbolismo de segurança. Quando perguntados aos alunos quais os motivos levaram seus familiares os matricularem naquela escola, as respostas dos estudantes foram:

Gráfico 18 – Motivos de escolha da escola pelos responsáveis, segundo alunos



Fonte: Elaboração própria, 2025

A escola com gestão civil se caracteriza por ser um destino “natural” dentro da rede de ensino, compatível com uma unidade que recebe alunos seguindo o fluxo regular de transição, tal como uma escola de ensino médio que acolhe egressos do Fundamental II de outras unidades da mesma região. No que diz respeito ao perfil de transição dos alunos, observo uma marcante diferença entre as instituições. A Escola Cívico-Militar apresenta um perfil voluntário e familiar maior, tendo a “escolha da família” como principal motivo de ingresso, representando 37,84% dos casos. Esse dado sugere que a escola é procurada de forma ativa por famílias em busca de uma alternativa específica ao modelo de ensino anterior de seus filhos. Em contrapartida, a Escola de Gestão civil exibe um perfil institucional e de fluxo regular bastante forte, onde o “encaminhamento após o Fundamental II” representa a expressiva maioria de 69,57% das motivações. Isso indica que a maior parte de seus alunos chegam por meio do fluxo padrão do sistema de ensino, e não por uma decisão familiar explícita de mudança.

Essa distinção se reflete também nos indicadores de conflito que motivaram a saída dos alunos de suas escolas anteriores. A Escola Cívico-Militar apresenta indícios de que uma parcela de seus alunos vivencia situações de conflito, com registros de saída por motivos como indisciplina,

perseguição por colegas ou dificuldade em se manter na escola particular, cada um correspondendo a 5,4% dos casos. Somados, esses fatores problemáticos representam cerca de 16% dos alunos que se transferiram para a unidade. Por outro lado, na Escola de Gestão civil não há registros de saída por quaisquer tipos de conflito, sendo todos os motivos categorizados como neutros ou positivos, o que sugere um grupo com um histórico escolar menos conturbado.

A Escola Cívico-Militar funciona como uma alternativa proposital ao sistema regular, atraindo ativamente famílias que buscam solucionar problemas de convivência, disciplina ou segurança vivenciados em outras escolas. Já a Escola de Gestão civil atua como a continuidade esperada desse mesmo sistema, recebendo sua clientela majoritariamente pelo fluxo padrão de transição entre as etapas de ensino.

Um policial que é monitor disciplinar na escola cívico-militar alerta para o fato de muitos dos estudantes que ali estudam, estão contra sua vontade e por uma imposição da família. Sem encontrarem meios de convencer seus familiares de trocá-los de escola, optam por se comportarem mal a fim de acumularem punições até que a alternativa da escola seja a de os transferir para outra escola, ou seja, performam e utilizam do excesso de rigor para se livrarem deste ambiente que controlam suas aparências e comportamentos. A vigilância rigorosa nas escolas não visa apenas o controle dos alunos, mas serve como uma salvaguarda para o próprio policial contra o “medo de serem retalhados” ou perseguidos por seus superiores caso não demonstrem o controle total esperado pela hierarquia militar. Tal modelo, revela-se inadequado para o ambiente de ensino público, pois substitui a autoridade pedagógica pelo autoritarismo fundado na punição e no silenciamento

5.2.4 A escola como espaço de controle social e disputa de sentidos

Como já vimos, o Fato Observado (FO) é a principal ferramenta de controle na escola cívico-militar. Na prática, ele é usado quase sempre para punir. Os alunos veem o “FO positivo” como uma lenda, pois a grande maioria das anotações são por erros, como ter o cabelo ou uniforme fora do padrão. Essa rotina de punições é sentida como injusta, com relatos de que alguns alunos são “marcados” enquanto outros são favorecidos. O controle não para nos portões da escola. Alunos já foram punidos por atos cometidos fora dela, apenas por estarem de uniforme, mostrando que a instituição quer controlar sua imagem a qualquer custo. Técnicas como chamar a atenção dos

alunos publicamente e mantê-los em longas filas sob o sol são usadas para constranger e fazer com que todos vigiem a si mesmos e aos colegas, numa clara estratégia para criar sujeitos obedientes. Táticas como a menção de infrações em público e a imposição de longas formaturas (hora cívica) são utilizadas como formas de humilhação coletiva e perda de tempo, visando o disciplinamento do grupo e até a autovigilância entre os próprios alunos, remetendo à lógica de “corpos dóceis” de Michel Foucault (1987).

A análise da autoridade na escola cívico-militar revela uma dualidade na gestão entre as equipes pedagógicas e disciplinares. Enquanto a presença policial é associada à segurança e manutenção da ordem interna, os alunos percebem a aplicação das regras pelos policiais como arbitrária e excessiva, e a coordenação pedagógica como um recurso para o diálogo e eficaz na resolução de conflitos. Há uma notável falta de comunicação e desalinhamento entre essas duas esferas de gestão, com cada equipe atuando em seu “quadrado”, o que deslegitima a autoridade geral da instituição. A adesão dos professores ao modelo é variada, gerando inconsistências na aplicação da disciplina. Além disso, alunos relatam abusos por parte de professores, como a negação de acesso ao banheiro e comentários desmotivadores, evidenciando uma desvalorização da voz do aluno.

Quanto ao tratamento de conflitos, embora a escola afirme buscar o diálogo e a mediação inicialmente, a pesquisa destaca que a implantação do modelo não levou a uma diminuição imediata da violência. Pelo contrário, o foco excessivo na disciplina externa (uniforme, cabelo) desvia a atenção de questões mais profundas e complexas, como assédio sexual, racismo e machismo, que são frequentemente minimizadas ou ignoradas pela instituição. Essa minimização cria um ambiente onde as vítimas não se sentem amparadas e a impunidade se instala. A desigualdade no tratamento de conflitos entre meninos e meninas também é evidente, com a banalização de casos envolvendo meninos e a trivialização de conflitos femininos. Há uma intensificação de um discurso punitivista, onde a culpa recai sobre o aluno e a punição é a primeira resposta, muitas vezes desproporcional, revelando um sistema que prioriza a manutenção da imagem institucional sem uma justiça e proteção dos alunos.

O modelo cívico-militar, embora justificado pela busca por um ambiente mais organizado e seguro, impõe uma lógica militarizada nas rotinas escolares, alterando o ambiente institucional e o currículo. A disciplina é construída socialmente através de um processo de cobrança incessante, que, embora alguns policiais (monitores) busquem uma abordagem de “educador” e “carinho”,

frequentemente se traduz em regras rígidas, por vezes arbitrárias e não escritas, gerando uma violência simbólica e restringindo a autonomia e expressão dos alunos. Diante dessa rigidez, os alunos desenvolvem estratégias de resistência e subversão, como a “malandragem” para escapar da vigilância ou serem transferidos de escola.

Essa percepção da rigidez disciplinar e do ambiente controlado reflete-se diretamente na satisfação dos estudantes, conforme atestam os próprios familiares em suas respostas aos questionários aplicados. Enquanto na escola de gestão civil 81,3% dos responsáveis afirmam que seus filhos demonstram gostar de estudar na instituição, na escola cívico-militar esse índice cai para 52,8%, com 22,2% reconhecendo abertamente a insatisfação e outros 22,2% expressando dúvidas (“talvez”). Essa significativa diferença sugere que o modelo baseado em regras rígidas, vigilância constante e hierarquia militarizada, longe de promover um vínculo positivo com a escola, pode estar gerando um distanciamento afetivo dos estudantes em relação ao ambiente educacional. A resistência e o desejo de transferência, antes apenas inferidos a partir das estratégias de “malandragem” e evasão, encontram assim eco no reconhecimento familiar de que muitos alunos efetivamente não se sentem bem em um espaço onde a autonomia e a expressão são sistematicamente restringidas em nome da ordem.

A comunidade externa pode perceber a escola cívico-militar como um “espaço de segurança” devido à presença policial, mas a experiência interna para muitos alunos é de um controle social que visa mais à obediência e conformidade externa do que à resolução efetiva de problemas complexos ou à promoção de um ambiente verdadeiramente seguro e justo. Essa modalidade de gestão se aproxima mais de instituições punitivas do que de espaços educativos que prezam pelo senso crítico e pelo bem-estar integral dos alunos. Para a prevenção e o tratamento eficazes da violência e dos conflitos no ambiente escolar, ressaltamos a importância da participação familiar, da formação continuada de professores e de um trabalho em rede com outros órgãos, elementos que se mostram desafiados no contexto da gestão compartilhada.

Imagem 19 – Alunos sentados assistindo orientações durante a hora cívica



Fonte: Própria, 2024.

Em meio à formação cívica, podemos observar na Imagem 20 um aluno em conversa paralela, vista como um deslize comportamental mínimo que, no rígido sistema punitivo da escola cívico-militar, pode ser tratado com a mesma severidade destinada a infrações graves. A cena ilustra a cultura da fiscalização contínua, onde até pequenos gestos de distração se tornam passíveis de anotação no FO negativo, reforçando o ambiente de controle total sobre a conduta estudantil.

Imagem 20 – Policiais observam alunos no momento da ordem unida/hora cívica



Fonte: Própria, 2024.

Na Imagem 21, há a síntese essa discussão sobre a escola como espaço de controle social e disputa de sentidos. Em primeiro plano, a mochila abandonada sobre o banco representa mais do que um objeto esquecido, é o símbolo da individualidade deixada para trás, da identidade que precisa ser abandonada para adentrar aquele ambiente. Seu isolamento contrasta com a cena de fundo, onde os corpos dos alunos, alinhados e em posição de sentido, são moldados pela disciplina

visível dos uniformes e pela vigilância armada. Os policiais em posição de observação não apenas garantem a ordem, mas materializam o poder do Estado dentro do espaço educativo, definindo os limites do comportamento aceitável. O momento da “hora cívica”, que deveria ser de construção de um sentimento de pertencimento e nação, transforma-se aqui em um ritual de submissão corporal, onde a formação para a cidadania é substituída pela obediência passiva. A Imagem 21 narra essa disputa de sentidos, que de um lado tem a educação como processo de autonomia e singularidade (representada pela mochila solitária) e de outro, a educação como instrumento de controle e padronização (representada pelos corpos enfileirados e vigiados). A fotografia captura não apenas uma cena escolar, mas a própria encenação de um poder que decide quais corpos, quais gestos e quais identidades são permitidos ocupar esse espaço público.

No próximo capítulo, aprofundo a análise ao colocar em foco as relações de poder que atravessam o cotidiano das escolas, especialmente nas formas como a disciplina e a punição são vividas e interpretadas. Em *Vozes que mandam*, corpos que ouvem, o olhar se volta para quem exerce autoridade, quem a recebe e como essas posições são construídas e negociadas no dia a dia.

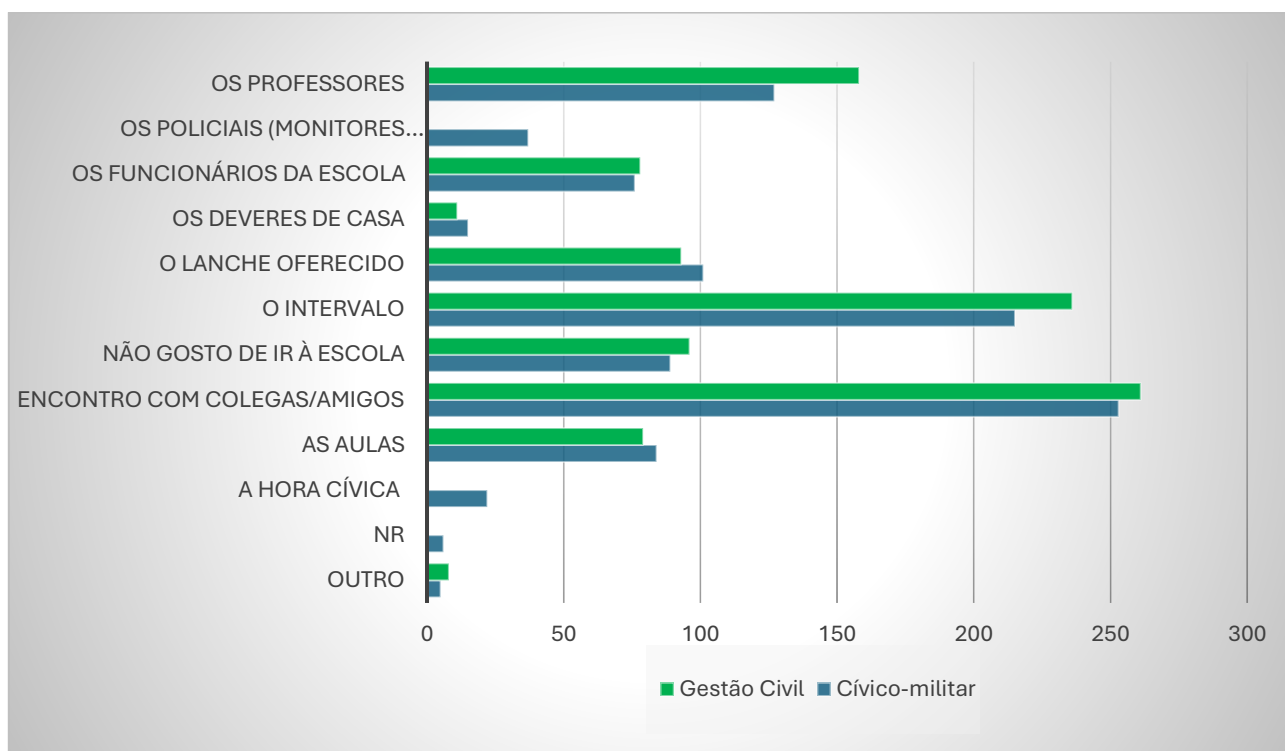
6 VOZES QUE MANDAM, CORPOS QUE OUVEM: A PUNIÇÃO E DISCIPLINA NAS ESCOLAS

As escolas são espaços de socialização, refletindo os valores, hábitos e conflitos da sociedade. Como microcosmos sociais, nelas se expressa a pluralidade de sujeitos e relações, o que torna os conflitos inevitáveis. A perspectiva sociológica que entende o conflito como integrante da vida social oferece uma chave para decifrar a rigidez do modelo. A busca pela uniformização de condutas e aparências pode ser lida não como a negação do conflito, mas como uma tentativa de administrar e direcionar as tensões inerentes à coletividade, canalizando-as para um equilíbrio específico e controlado pela instituição. O conflito é uma forma legítima de sociabilidade, sendo constitutivo das relações sociais, não visando à sua extinção, mas à resolução de tensões e à construção de unidades possíveis. Assim, longe de representar uma ameaça à ordem social, o conflito é um mecanismo estruturante da vida coletiva. O conflito é uma força inerente e produtiva na dinâmica social. No ambiente educacional, sua manifestação é inevitável e até mesmo necessária, pois espelha o choque de perspectivas que caracteriza uma comunidade plural. A questão crucial para a instituição não é, então, suprimir essas tensões, mas criar canais para sua mediação construtiva, transformando o atrito potencialmente destrutivo em um motor de negociação e aprendizado coletivo. Reconhecer o conflito como parte da dinâmica escolar é essencial para sua gestão.

Em seu trabalho intitulado “O jovem como sujeito social”, Juarez Dayrell (2003) propõe entender a juventude como uma condição social concreta e não apenas um estágio transitório rumo à vida adulta. O autor afirma “Não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (Dayrell, 2003, p. 41). Para ele, jovens de camadas populares “constroem determinados modos de ser jovem” a partir de seu cotidiano, inclusive através de estilos de música e cultura urbana, como rap e funk, medindo sua identidade e expressando suas reivindicações. (Dayrell, 2003). As escolas cívico-militares que atendem a maioria de seus alunos vindos da periferia minariam então esse determinado modo de ser jovem, buscando uma uniformização dos comportamentos e aparências impedindo que os alunos se expressem. O jovem é sujeito no presente, ele vive, interpreta, age e é agente social, e essa ação é tanto uma produção quanto reprodução das condições nas quais vive (Dayrell, 2003).

Em “Juventude e ações socioeducativas no Brasil” (Dayrell; Leão, 2006), o protagonismo juvenil aparece como parte dos discursos de muitas políticas públicas, mas os autores alertam para limites práticos, “Constata-se a existência de uma ‘pedagogia da precariedade’ e apontam-se os limites e as possibilidades da dimensão socioeducativa presentes nessas ações” (Dayrell; Leão, 2006, p. 300). Embora muitos projetos proponham que os jovens sejam atores centrais (protagonistas) das ações, na prática nem sempre esse protagonismo se concretiza de maneira plena, ele pode estar condicionado por restrições institucionais, econômicas e culturais. (Dayrell; Leão, 2006). O autor também destaca que há reivindicação do “direito à juventude”, ou seja, os jovens esperam que se reconheça seu modo de ser e existir, seus estilos, suas identidades, não somente uma padronização de comportamentos ou aspirações adultas (Dayrell, 2003). Quando perguntamos aos alunos o que eles mais gostam ou menos gostam em suas escolas, queremos entender as insatisfações e satisfações desses alunos nestas escolas.

Gráfico 19 – Aspectos mais valorizados pelos alunos na escola



Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados do Gráfico 19 revelam um perfil claro de preferências entre os estudantes de ambas as escolas, com destaque para os momentos de socialização. Na escola cívico-militar o

“encontro com colegas/amigos” foi o aspecto mais valorizado, representando 57,9% das menções, seguido pelo “intervalo” com 49,2%. Na escola de gestão civil, essa preferência se mantém ainda mais acentuada, com o “encontro com colegas/amigos” sendo citado por 73,11% dos alunos e o “intervalo” por 66,11%. As diferenças mais significativas aparecem nos elementos institucionais específicos de cada modelo de gestão. Na escola cívico-militar, aspectos disciplinares como “os policiais (monitores disciplinares)” foram mencionados por 8,47% dos alunos, e “a hora cívica” por 5,03%. Já na escola de gestão civil, esses elementos não receberam nenhuma menção já que não fazem parte da rotina escolar dos estudantes.

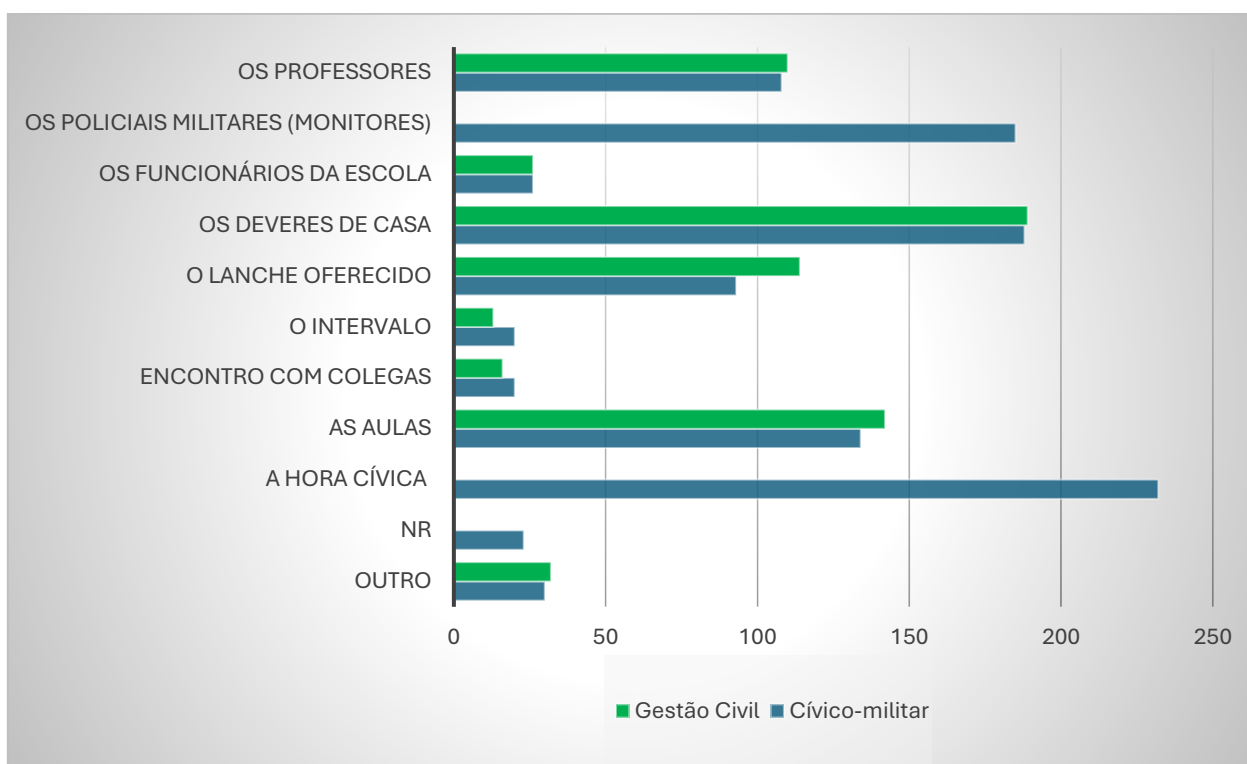
Em relação aos aspectos pedagógicos, os professores foram mais valorizados na escola de gestão civil (44,26%) do que na cívico-militar (29,06%). As “aulas” mantiveram percentuais similares em ambas as instituições (19,22% na cívico-militar e 22,13% na gestão civil). É significativo observar que o descontentamento com a escola (“não gosto de ir à escola”) foi expressivo em ambas as instituições, atingindo 20,37% dos alunos na cívico-militar e 26,89% na gestão civil. Os aspectos relacionados ao ensino (“as aulas” e “os deveres de casa”) mantiveram percentuais similares em ambas as instituições, variando entre 19-22% para as aulas e 3% para os deveres de casa.

Podemos dizer que o perfil dos alunos de ambas as escolas é marcado por um forte valor atribuído à socialização e ao convívio entre colegas, aspectos que se destacam como os mais relevantes em seus cotidianos escolares. No entanto, as diferenças surgem na forma como os estudantes se relacionam com a estrutura institucional de cada modelo de gestão. Na escola cívico-militar, os alunos demonstram uma certa assimilação dos elementos disciplinares, como a presença de policiais e a realização de ritos cívicos. Esse cenário sugere que a rigidez do modelo não anula a busca por espaços de descontração e relacionamento, mas parece influenciar uma percepção de ordem que, por sua vez, pode estar associada a um nível de insatisfação menor em comparação à outra instituição.

Na gestão civil, os alunos não apenas ignoram completamente aspectos ligados à autoridade formal, como também depositam maior valor na figura do professor e no vínculo educacional, indicando uma expectativa por relações mais horizontais e dialógicas. Contudo, é justamente nesse ambiente que a insatisfação com a experiência escolar se mostra maior, o que pode ser interpretado como um reflexo de críticas mais liberadas em um contexto que incentiva a expressão, ou mesmo como um sinal de que a ausência de um controle rígido gera expectativas não atendidas de

resolução de conflitos. Embora os estudantes de ambos os contextos compartilhem o apreço pelos laços sociais e pelo convívio, suas percepções sobre disciplina, autoridade e satisfação escolar são profundamente moldadas pelo modelo de gestão em que estão inseridos.

Gráfico 20 – O que os alunos não gostam em suas escolas



Fonte: Elaboração própria, 2025

O Gráfico 20 apresenta diferenças significativas nos aspectos menos apreciados pelos estudantes de cada escola. Na escola cívico-militar, a “hora cívica” emerge como o item mais criticado, mencionado por 53,09% dos alunos, seguido pelos “deveres de casa” (43,02%) e pela presença de “policiais militares” (42,33%). Estes três elementos representam as características institucionais mais distintivas do modelo cívico-militar e são justamente os que concentram as maiores insatisfações.

Na escola de gestão civil, o panorama é bastante diferente. Os “deveres de casa” aparecem como o aspecto menos apreciado por 52,94% dos estudantes, seguido pelas “aulas” (39,78%) e pelo “lanche oferecido” (31,93%). Os elementos específicos da escola cívico-militar, como a hora cívica e os policiais militares, não são mencionados como fontes de insatisfação na gestão civil, o que era esperado dado que não fazem parte de seu modelo educacional.

Em ambas as escolas, os aspectos pedagógicos tradicionais (deveres de casa e aulas) figuram entre os principais pontos de crítica, sugerindo que estes representam desafios comuns independentemente do modelo de gestão. No entanto, enquanto na escola cívico-militar as críticas se distribuem entre elementos disciplinares e acadêmicos, na escola de gestão civil as insatisfações concentram-se predominantemente em componentes didáticos e da rotina escolar, com menor ênfase em questões relacionais ou de convivência.

A comparação entre as preferências e as insatisfações dos alunos revela dinâmicas complexas em cada modelo escolar. Na escola cívico-militar, os estudantes valorizam principalmente o convívio social, com “encontro com colegas/amigos” (57,89%) e “intervalo” (49,20%) no topo das preferências, mas criticam fortemente elementos institucionais rígidos, como a “hora cívica” (53,09%) e os “policiais militares” (42,33%). Essa contradição sugere que, embora os alunos apreciem a socialização, percebem os rituais disciplinares como desconfortáveis. Além disso, os “deveres de casa”, que são o segundo item mais criticado (43,02%), contrastam com a baixa valorização dos aspectos pedagógicos entre suas preferências (como “as aulas”, com apenas 19,22% de menções positivas). Isso indica uma possível desconexão entre as expectativas dos alunos e as demandas da escola.

Na escola de gestão civil, os alunos também priorizam a socialização, com “encontro com colegas/amigos” (73,11%) e “intervalo” (66,11%) como os mais apreciados, mas suas maiores insatisfações recaem sobre questões pedagógicas e estruturais, “deveres de casa” (52,94%), “aulas” (39,78%) e “lanche oferecido” (31,93%). Aqui, a correlação é mais direta, os alunos valorizam o ambiente escolar como espaço relacional, porém criticam a experiência pedagógica em si, especialmente a carga de tarefas extracurriculares e a qualidade do ensino. É significativo que os “professores”, amplamente valorizados como aspecto positivo (44,26%), também apareçam como fonte de insatisfação para 30,81% dos alunos, sugerindo relações ambivalentes, causando expectativas mais altas em relação ao corpo docente.

Em ambas as escolas, os dados mostram que os alunos buscam na escola um espaço de sociabilidade, mas suas críticas refletem os focos distintos de cada modelo. Na cívico-militar, as insatisfações concentram-se nos elementos de controle e disciplina; na gestão civil, nas cobranças acadêmicas e na qualidade do ensino. Isso reforça que cada modelo gera tensões específicas, um entre socialização e controle e o outro entre socialização e demandas pedagógicas.

Na escola de gestão civil, os estudantes geralmente encontram maior liberdade para expressar suas identidades culturais e estéticas. Esse ambiente favorece a construção dos “modos próprios de ser jovem” aos quais Dayrell se refere, permitindo que os jovens desenvolvam sua autonomia e participem ativamente de decisões que afetam sua vida escolar. No entanto, mesmo nesse contexto mais aberto, existem limitações significativas, como a escassez de recursos, a pressão por resultados acadêmicos formais e resistências por parte de alguns educadores em compartilhar poder decisório com os estudantes.

Já na escola cívico-militar, prevalece um modelo baseado em disciplina, hierarquia e valores coletivos, onde as expressões de identidade juvenil tendem a ser mais reguladas. Neste ambiente, o protagonismo dos estudantes geralmente se manifesta através de atividades institucionalmente previstas, como a hora cívica, cerimônias e programas de mérito, que valorizam a obediência e a responsabilidade dentro de parâmetros estabelecidos. Embora essas práticas possam oferecer um senso de estrutura e reconhecimento, elas também impõem limites significativos à autonomia juvenil, podendo restringir manifestações críticas ou formas de expressão que não se alinhem com os valores institucionais.

A juventude não é uma simples fase de transição, mas uma condição social ativa, marcada por tensões, buscas identitárias e potencial de transformação. Enquanto a escola de gestão civil tende a criar condições mais favoráveis para um protagonismo autêntico, baseado na participação crítica e no reconhecimento da diversidade juvenil, a escola cívico-militar frequentemente canaliza essa participação para moldes pré-definidos, onde o “protagonismo” pode significar principalmente a adesão a normas e valores institucionais e a capacidade de os jovens transformarem seu entorno. Esta distinção revela como diferentes modelos educacionais podem ampliar ou restringir as possibilidades de os jovens vivenciarem plenamente sua condição juvenil.

6.1 ENTRE O CONTROLE E A ESCUTA: AS GESTÕES DIANTE DA VIOLÊNCIA E DO COTIDIANO ESCOLAR

O modelo de gestão cívico-militar estrutura-se a partir de uma divisão de funções, onde a gestão disciplinar é formada por policiais militares (em outras escolas há também bombeiros militares), e a gestão civil fica a cargo dos profissionais da educação, como a direção, os orientadores e os coordenadores pedagógicos. Para assegurar que todas as demandas sejam tratadas

pela instância mais adequada, a escola opera com dois núcleos fundamentais. O primeiro deles é a triagem, que atua como porta de entrada e filtro de qual das coordenações deve lidar com a demanda referente aos alunos. Sua função primordial é realizar uma avaliação inicial para determinar o encaminhamento mais apropriado para cada situação, direcionando-a para a coordenação pedagógica ou para a coordenação disciplinar. Esta instância também resolve no ato questões corriqueiras e emergenciais, como problemas de saúde ou saídas antecipadas, funcionando de modo análogo a um serviço de “primeiros socorros administrativos”. O segundo núcleo é a direção, que, apesar de seu foco principal residir nas questões de cunho pedagógico e no atendimento às famílias, frequentemente também atua na resolução de conflitos disciplinares de maior complexidade. Embora as funções de cada coordenação estejam divididas, a atuação prática não se dá de forma rígida, pelo contrário, existe uma integração na qual a equipe pedagógica e a disciplinar se unem para administrar conjuntamente determinados conflitos. Essas situações, que muitas vezes transcendem a simples categorização, são resolvidas por meio de uma abordagem colaborativa, garantindo que as dimensões educativa e de ordem sejam consideradas de forma complementar, e não isolada, na busca por uma solução mais abrangente e eficaz.

Em contraste com a estrutura organizacional do modelo cívico-militar, a escola de gestão civil apresenta uma dinâmica centrada na figura do pedagogo e na proximidade com a comunidade. Neste modelo, a descentralização das salas de direção e orientação educacional, localizadas ao fundo da escola, e o posicionamento estratégico da vice -direção e coordenação pedagógica próximo à entrada já sinalizam uma lógica de funcionamento distinta. Enquanto o diretor se ocupa predominantemente de questões burocráticas e logísticas, surgindo pontualmente para atender pais e alunos em situações específicas, como no caso do celular danificado de uma aluna, em que atuou como mediador entre ela e o professor, é a coordenadora pedagógica quem é apontada como a principal articuladora e resolvedora de problemas cotidianos.

No caso da aluna mediada pelo diretor, a situação ocorreu em uma sala de aula, no horário da aula, quando a aluna aproveitou para carregar seu telefone celular em uma tomada próxima ao quadro. Na pressa, ela apoiou o aparelho quadro, local visível, mas de passagem. O professor, distraído com a dinâmica da aula e ao se deslocar pela sala, esbarrou sem querer no aparelho, quebrando a tela do telefone. O celular era desses bem caros, um valor equivalente a aproximadamente três meses do salário do professor. A direção da escola, então, foi acionada para mediar o conflito. A aluna abalada, argumentava que o professor, como adulto e responsável pela

sala, deveria ter mais cuidado com os pertences dos alunos, ainda que o aparelho estivesse em um local atípico. O professor, por sua vez, sustentava que não poderia ser responsabilizado por um acidente causado por um objeto posicionado de forma inadequada e insegura em uma área de circulação. Após ouvir ambas as partes e analisar o regimento interno da escola, a direção chegou a uma conclusão. O argumento central foi o de que a instituição não pode se responsabilizar por objetos de valor trazidos pelos alunos, especialmente quando utilizados de forma contrária às normas (pois o uso de tomadas para carregar dispositivos pessoais durante o período de aula não era permitido). Ficou estabelecido, portanto, que a aluna, ao descumprir uma regra explícita e ao colocar seu celular em uma situação de risco, assumia a responsabilidade pelo ocorrido. O professor foi isento de qualquer culpa ou obrigação de indenização, caracterizando o ocorrido como um acidente, mas com a causa resultante de uma ação proibida da estudante. O desfecho, embora duro para a aluna, foi encarado pela gestão como uma lição sobre a responsabilidade pessoal sobre seus pertences e a importância de seguir as regras estabelecidas da escola.

Essa centralidade do pedagógico se reflete também no perfil das demandas recebidas pela orientação educacional, que lida com questões profundas e complexas da vida familiar dos estudantes. Um caso emblemático foi o de um adolescente transferido da escola cívico-militar sob a justificativa inicial de poder usar bigode, mas que, longe de ser uma mera questão de regramento, revelou um cenário de indisciplina, evasão escolar e comportamentos de risco, como fumar e dormir fora de casa sem autorização. A situação extrapolou os muros da escola, afetando diretamente a dinâmica familiar, a ponto de sua irmã mais nova trancar-se no quarto com medo e seu pai, idoso, recluir-se por temer pela própria segurança. Este exemplo explicita como, na gestão civil, os problemas são compreendidos em sua multidimensionalidade, exigindo da equipe uma escuta atenta, um suporte contínuo à família e intervenções que buscam, antes de tudo, restaurar vínculos e entender as causas dos conflitos, em vez de simplesmente enquadrá-los em protocolos disciplinares predefinidos.

6.1.1 Duas gestões que se relacionam: manda quem pode, obedece quem tem juízo

Tanto na escola cívico-militar quanto na escola de gestão civil há câmeras de vigilância em todos os espaços de circulação dos alunos. Na escola cívico-militar, as imagens são acompanhadas por monitores instalados tanto na coordenação pedagógica quanto na área disciplinar, o que

favorece um primeiro nível de compartilhamento de informações. Já na escola de gestão civil, o monitoramento fica concentrado na sala dos coordenadores pedagógicos.

No caso específico em que um professor da escola cívico-militar reportou que alguns alunos estavam com cheiro de maconha, a resposta da escola foi um exemplo claro de como a divisão de funções é fluida na prática. A professora, ao identificar os alunos suspeitos por meio do monitor na coordenação pedagógica, deu início ao processo a partir da coordenação pedagógica. Imediatamente, a equipe pedagógica (a coordenadora) assumiu a investigação preliminar, consultando os registros escolares (as fichas com fotos) inclusive pediu minha ajuda para uma identificação mais precisa. Este já foi o primeiro momento de intersecção, uma questão que poderia ser vista inicialmente como disciplinar foi, na verdade, acionada e tratada primeiro pela equipe pedagógica. Em seguida, demonstrando a integração, a coordenação pedagógica acionou a equipe disciplinar. Esse acionamento não foi um simples repasse de caso, mas a ativação de um procedimento conjunto. A abordagem dos alunos foi realizada de forma coordenada, com os policiais militares conduziram os alunos identificados, mas o fazendo já com a separação preestabelecida (meninos para a coordenação disciplinar, meninas para a pedagógica) para a revista, que foi realizada por policiais do mesmo gênero dos estudantes. Este momento da revista, embora conduzido pela esfera disciplinar, ocorreu fisicamente no âmbito pedagógico (no caso das meninas) e envolveu a logística e o espaço de ambas as coordenações. Apesar de nada ilícito ter sido encontrado, o caso não foi simplesmente arquivado. O desfecho, como era de se esperar em uma abordagem integrada, foi uma conversa com os alunos, ação que reside justamente na interseção entre a mediação pedagógica e a advertência disciplinar.

Longe de ser um caso “entregue” de uma equipe para a outra, o que se viu foi um fluxo contínuo de colaboração. A esfera pedagógica iniciou, investigou e acionou, a esfera disciplinar executou a ação de controle e verificação e ambas, ao final, convergiram na ação corretiva da situação, demonstrando que na prática, as fronteiras entre as gestões são permeáveis e operam em sincronia para resolver determinadas situações. Este tipo de atuação coordenada, observada no caso dos alunos supostamente envolvidos com drogas, tornou-se a norma após a transição da escola para o modelo cívico-militar. Um aspecto fundamental para compreender o contexto dessa mudança é que ela foi implantada com uma alta taxa de aprovação, embora o processo de consulta mereça uma análise mais detalhada. A implementação do novo modelo foi recebida com aceitação por grande parte dos familiares dos alunos e aprovada em votação por cerca de 95% dos alunos maiores

de 16 anos e professores. Contudo, é importante notar que esta consulta foi conduzida durante um período de férias escolares, o que, na prática, não contemplou a maioria dos membros da comunidade escolar. Esse cenário de apoio maciço, no entanto, não foi unânime. O Sindicato dos Professores foi até à escola para apresentar argumentos contrários à implantação do modelo, na tentativa de fomentar um debate mais amplo. No entanto, durante a assembleia, os representantes sindicais foram repetidamente vaiados por uma parcela dos presentes quando tentavam expor seus pontos de vista, um indício do clima polarizado que marcou o período de transição, onde o aval majoritário pareceu, em alguns momentos, sufocar vozes dissidentes.

Em conversa com vice-diretor, ele repete o argumento que não tem disso de se ele defende ou não esse modelo, mas que é um servidor público e que cumpre a regra da escola onde trabalha. Complementou que defende o modelo de escolas das forças armadas, que têm militares o tempo todo nos corredores, não enfiados em uma sala como costuma ser a maioria das vezes nesta escola. fala que esse modelo tem muito a melhorar. Fala também da pressão que sofrem por ser uma escola cívico-militar, sobre não poder atrasar provas, notas, ou até liberar alunos no momento do conselho de classe, flexibilidade que se observa em outras escolas. Há rigidez não apenas sobre os alunos, mas também sobre os funcionários da escola.

Na parte da coordenação disciplinar, há policiais militares presentes na entrada, na sala da coordenação disciplinar, e circulando pelos corredores, geralmente armados (há casos excepcionais de policiais que tiveram seu porte suspenso, tratarei mais à frente desta situação) e fardados (exceto o diretor disciplinar, que pode se vestir à paisana, mas com identificação militar). Há rigidez na aplicação das regras, sem flexibilidade observada em outras escolas, assim como a decisão de retirar uma suspensão não depende do entendimento entre aluno e professor, mas sim do diretor disciplinar, ou seja, mesmo se as partes se entenderem, dependem de um terceiro para decidir sobre a situação.

O tratamento de conflitos como o *bullying* ou outras violências segue um protocolo de acordo com a gravidade da infração. Em casos de menor gravidade, a escola prioriza a mediação interna com as famílias dos envolvidos, buscando uma resolução por vias educativas e dialógicas. No entanto, em situações mais severas que envolvam, por exemplo, ameaças concretas, a instituição adota um procedimento distinto em que os responsáveis são notificados a comparecer diretamente à delegacia, onde devem buscar a liberação do estudante, assegurando que a ocorrência seja registrada e as medidas legais cabíveis sejam acionadas imediatamente.

A escola mantém um sistema bem-organizado de registros de ocorrências dos alunos, acessível para familiares e autoridades que podem ser acessados mediante *login* no *site* da escola, facilitando para familiares ou monitores o acesso a informações dos alunos e tomadas de medidas. Ainda sobre os familiares, a escola busca envolver os pais em reuniões e atendimentos para resolver problemas comportamentais e disciplinar dos alunos. O aluno quando entra na escola, é recebido juntamente com seus responsáveis para uma conversa com membros da coordenação pedagógica sobre as normas da escola, deixando claro que sua aceitação não é optativa e caso tenham uma divergência de algum ponto explícito, como regras de vestimenta e cortes de cabelo, por exemplo, o aluno não poderia se manter naquela instituição como no caso que observei e relato a seguir.

Em agosto de 2024, na sala da coordenação pedagógica da escola cívico-militar, o vice-diretor inicia uma conversa com um aluno recém-chegado de outra escola acompanhado de seus pais. O tom é inicialmente descontraído, abordando um assunto corriqueiro como um problema no sinal da escola, criando um clima de abertura para o diálogo. Aos poucos, porém, a conversa é direcionada para o que realmente estão fazendo ali: o modelo de gestão daquela escola. Ele explica que a escola opera sob regras diferenciadas, com direções compartilhadas entre os educadores e a polícia militar, que é responsável pela esfera disciplinar. É neste contexto que o vice-diretor chama a atenção para o cabelo do estudante, que está fora do novo padrão estabelecido, um padrão que, como ele deixa claro, “vai começar do zero”. Reconhecendo que o aluno foi aceito na instituição, o vice-diretor enfatiza, com uma firmeza cordial, que as regras são para serem cumpridas por todos. Sua fala transmite uma mensagem clara: naquele ambiente, as normas não podem ser negligenciadas, seja pelos alunos, seja pelos próprios representantes da instituição. O recado estava dado, marcando a transição do estudante para uma nova realidade de convívio escolar.

Mesmo com essa tentativa de se dizer que as regras são claramente expostas antes do aluno ingressar na escola e que sua aceitação não é opcional, há casos de familiares que questionam a aplicação das regras, como uniformes inadequados ou percepção de perseguição dos alunos por parte dos policiais militares, além da dificuldade de contato com a escola devido a distância de suas casas ou o telefone da escola que não funciona, mas que há por parte da direção uma justificativa para acompanhamento da situação dos alunos por meio do *site* da escola. No atendimento de uma mãe observei que:

Em um atendimento na coordenação pedagógica, a mãe de alunos gêmeos do 2º ano relatou dois problemas principais enfrentados por seus filhos. O primeiro diz respeito ao

uniforme escolar, que foi fornecido pela escola em tamanho inadequado. A família seguiu a orientação de colocar uma blusa preta por baixo para contornar o problema, mas os estudantes continuam sendo advertidos pela equipe disciplinar, o que levou a mãe a questionar se haveria uma perseguição específica por parte do diretor disciplinar, uma vez que outros alunos usam peças fora do padrão sem serem repreendidos. O segundo ponto abordado foi a frequente repreensão verbal por parte dos policiais militares da gestão disciplinar, que, segundo ela, “dão esporro” nos alunos, ainda que nenhum Fato Observado (FO) tenha sido registrado. O diretor pedagógico, adotando uma postura de mediação, reconheceu a falha do Estado em fornecer os uniformes adequados e propôs como solução uma conversa direta da mãe com outro oficial da PM, que não se encontrava na escola naquele dia. Como encaminhamento, o diretor comprometeu-se a contatar o oficial via telefone, enquanto a mãe solicitou que seu número fosse repassado, justificando a dificuldade de se deslocar até a escola devido à distância e a pôr ligar para a escola e ninguém atender. (coordenação pedagógica na escola cívico-militar, outubro de 2024)

A gestão da escola é altamente estruturada e focada na disciplina e na ordem, com forte influência militar na aplicação das regras e na resolução de conflitos, mas também com esforços pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos e a mediação de problemas. Enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à adaptação de seu modelo cívico-militar às necessidades individuais dos alunos e à percepção da comunidade escolar sobre suas práticas. Ficou claro que a implantação do modelo cívico-militar vai além da simples divisão de funções entre as esferas pedagógica e disciplinar. Os casos concretos observados (desde a abordagem integrada a suspeitas de infrações até o atendimento a famílias) demonstram que a dinâmica escolar é marcada por uma atuação colaborativa e permeável, onde as fronteiras se diluem na prática cotidiana. No entanto, essa mesma prática revela tensões inerentes ao modelo, como a dificuldade de fornecer suporte material adequado, os uniformes, e a percepção de rigor seletivo nas chamadas de atenção geram questionamentos sobre a igualdade no tratamento dos alunos. A conclusão que tenho é que o sucesso desse modelo de gestão depende menos da estrutura hierárquica e mais da capacidade de suas equipes em equilibrar, de forma sensível e consistente, a aplicação das normas com o acolhimento da comunidade escolar, garantindo que a busca pela ordem não sufoque o diálogo e a singularidade de cada situação.

A análise de Georg Simmel (1983) sobre conflitos⁴² oferece uma perspectiva sobre como essas diferentes “ordens” lidam com as tensões. Na gestão civil, os conflitos (como *bullying*, “picuinhas” entre meninas, ou discussões sobre temas religiosos) são encarados como parte do desenvolvimento dos alunos e são gerenciados de forma a serem educativos. A orientadora

⁴² Como já discutido em capítulos anteriores, na perspectiva de Georg Simmel, o conflito não deve ser entendido apenas como algo negativo, mas como um elemento próprio da vida social, que pode contribuir para a definição de fronteiras, o fortalecimento dos grupos e, em certos casos, para a produção de mudanças e inovações.

educacional na escola de gestão civil explica que, ao lidar com *bullying*, a escola ouve as duas partes, educa sobre as consequências e busca a mediação e a reparação. Essa abordagem permite que o conflito seja um motor para a socialização, ensinando “respeito, educação, empatia”. A política de “intolerância à agressão física” é uma fronteira clara que, paradoxalmente, permite a expressão de outros tipos de conflitos, mantendo-os dentro de limites gerenciáveis e produtivos para a formação social dos estudantes. O professor da escola de gestão civil enfatiza que a gestão “não tolera agressão física”, e essa postura efetivamente reduz as brigas graves, tornando a escola “razoavelmente tranquila”. Isso se alinha à visão de Simmel, onde o conflito, ao ser contido por certas regras ou limites (neste caso, a proibição de agressão física), pode fortalecer a coesão interna do grupo, pois os membros aprendem a negociar e a interagir dentro de parâmetros aceitáveis.

Em contraste, o modelo cívico-militar busca a supressão do conflito por meio da disciplina e da obediência a regras rígidas. O monitor disciplinar (policia militar) afirma que problemas como “fofoca, briga, agressão física, bullying, agressão verbal” estão “praticamente zerados” e que os alunos “não aceitam coisas erradas”. O oficial da PM e diretor disciplinar observa que os alunos agora são mais “direcionados” e “se adequam” às regras. Contudo, a efetividade dessa supressão é questionada por outros. Um professor que já atuou na cívico-militar, mas que descontente com o modelo pediu transferência para a escola de gestão civil, sugere que a violência se torna “velada” e “cruel”, especialmente contra grupos minoritários, e que a competição e o individualismo são incentivados em escolas militarizadas. A pedagoga, recém-chegada à escola cívico-militar, relata uma “aversão ao modelo” por parte de alguns alunos, que se sentem incomodados com o “excesso de controle” e a perda de expressão de identidade (como o corte de cabelo). Com a intenção da supressão total do conflito pode impedir a expressão de tensões latentes e a redefinição de relações. Na cívico-militar, o sistema de “Fatos Observados” (FO) e a possibilidade de transferência em caso de não adaptação indicam um mecanismo que visa eliminar elementos dissidentes em vez de integrá-los através da negociação, o que pode levar a uma superficial “calma” na escola, o que prejudicaria uma verdadeira resolução das tensões sociais. A punição se torna o método principal, em vez da mediação e da compreensão.

Enquanto a gestão civil encoraja e gerencia os conflitos como parte de um processo de socialização, transformando-os em oportunidades de aprendizado e coesão social (Simmel, 1983) dentro de uma ordem pedagógica internalizada (Kant de Lima, 2011), a cívico-militar implementa uma ordem militar que busca a eliminação ou minimização ostensiva dos conflitos por meio da

disciplina e da punição. Essa abordagem, embora percebida por alguns como eficaz na redução de problemas explícitos, pode, segundo outras vozes, gerar conflitos mais velados e impedir a plena expressão e desenvolvimento dos indivíduos, revelando as tensões inerentes à coexistência de ordens distintas.

6.1.2 Influência da gestão no tratamento de conflitos e percepção da punição

Na escola de gestão civil, os conflitos mais comuns segundo os alunos que a escola enfrenta são o assédio sexual, que “acontece bastante”, principalmente de professores com alunas segundo relato de uma aluna, *bullying* (com psicóloga culpando a vítima), racismo e machismo que segundo uma aluna da escola de gestão civil, é “sempre uma coisa muito velada”, com “piadinhas” e “comentários” inoportunos.

Aluno 1: o assédio é uma coisa que acontece bastante nessa escola. Então o comportamento dos alunos para poder tentar lutar contra isso é basicamente fazer uma petição e chamar a direção.

Aluno 2: Ele sofria bullying, tinha uma psicóloga na escola, ele foi chamar Ele foi lá foi só aquela psicóloga, ela chegou e falou que o problema poderia ser ele que esteja causando e seja fazendo que as pessoas estejam fazendo bullying com ele. Aí nisso, né, o problema só foi alaistrando, alaistrando, alaistrando, até que chegou uma hora no final do ano que as pessoas lá brigaram, aí uma pessoa quase pegou uma cadeira e tacou em cima do meu amigo.

Aluno 3: Ah, mas é sempre uma coisa muito velada assim, é sempre as piadinhas, os comentários assim, eh, mas entre os alunos mesmo, entendeu? E às vezes é uma pessoa totalmente desconhecida e ela faz essa coisa forte assim. (Grupo focal com alunos da escola de gestão civil, 2025)

A resposta da escola é percebida como inadequada para o racismo (“muito despreparada”, “não saber como agir”, “nem punição para isso direito”). Para o assédio, a solução foi a transferência do professor para outra escola após uma petição, o que é visto como uma forma de repassar para a outra instituição um problema não solucionado, e o pior é que este professor saiu de uma escola de ensino médio e foi para uma de ensino fundamental, que segundo os próprios alunos, vai assediar crianças que não sabem ainda se defenderem.

Os alunos buscam resolver conflitos por meio de petições e acionamento da direção. O Batalhão escolar pode ser acionado em casos de brigas, mas a escola não é percebida como “muito problemática e violenta”, sendo capaz de lidar com as violências físicas, mas insuficiente para lidar

com violências verbais. Para eles, a “brincadeira” se torna “violência” quando a pessoa “não tá gostando” ou “já te pediu para parar”, o que sugere uma construção interativa do limite entre as duas.

Na escola cívico-militar, além das infrações disciplinares, a escola lida com casos de assédio sexual de professores (olhar “para a bunda”, “atitudes” em agachamento) e policiais militares (com beijo em aluna), racismo (“todo dia”, chamar de “macaco”, piadinhas, ignorância policial e crítica a aparência), machismo (“lugar de mulher era na cozinha”, “taxada de puta” por esmalte vermelho), brigas por relacionamentos afetivos, e o uso de redes sociais para “fofocas” e vazamento de conteúdo íntimo. A instituição tende a minimizar conflitos sérios. O assédio sexual é visto como “picuinha” ou “informação falsa” pelos policiais. Casos de racismo são ignorados ou tratados apenas com “conversa”. Isso cria um ambiente onde as vítimas não se sentem amparadas e a impunidade se instala.

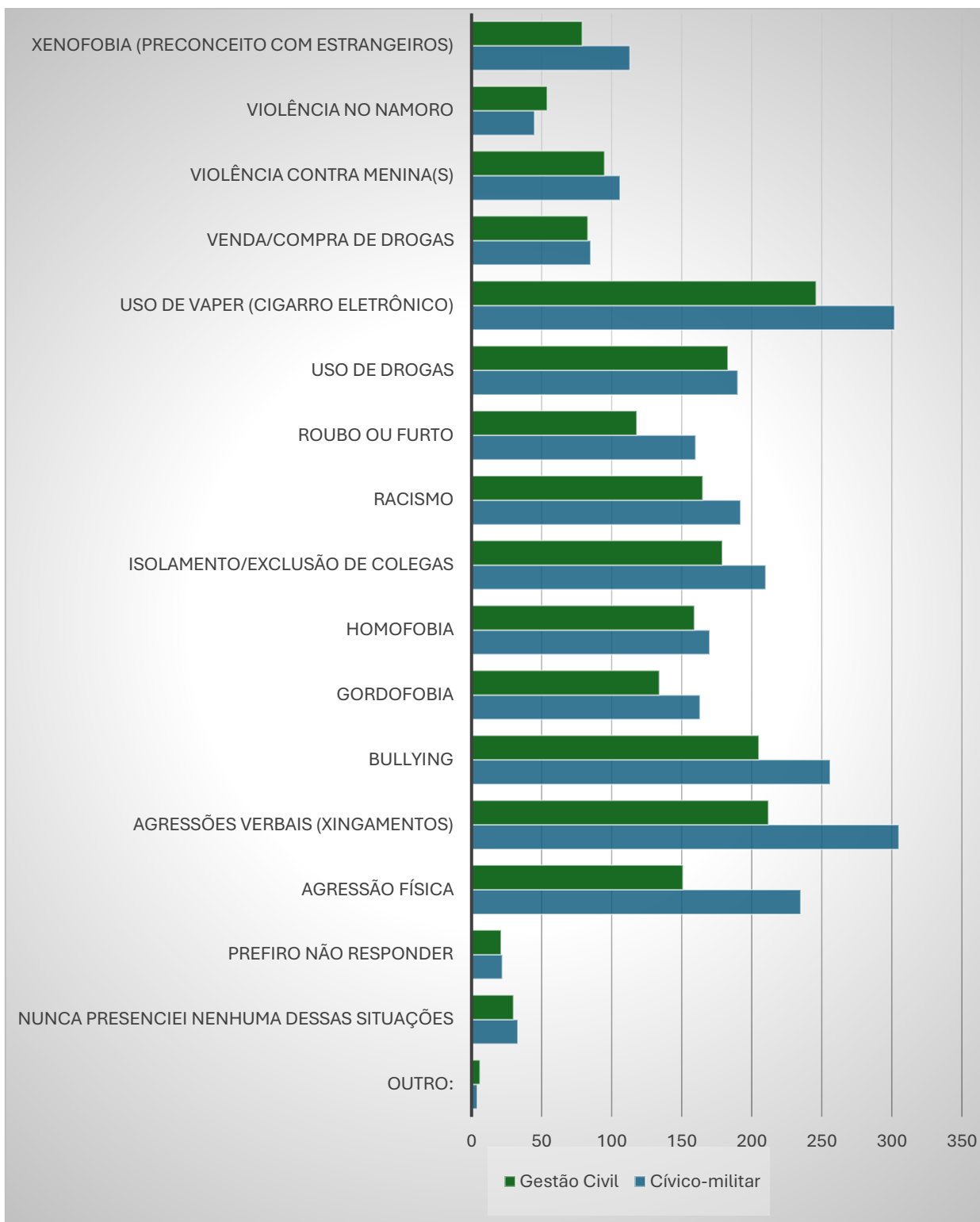
Aluno 1: Teve uma situação: o menino pegou no peito da menina e pegou mesmo. E eu vi, eu avisei a professora no exato momento e acabou que a menina realmente tinha acontecido a menina começou a chorar. Eu falei: “Se você não falar a gente tem que falar disciplinar.” Acabou que não deu nada para o menino.

Aluno 2: ocorreu um caso de um amigo meu que o povo estava chamando ele de macaco e ele não gostava. Ele chegou a chorar assim e falar: “Caraca, ninguém gosta de mim, fica fazendo essas coisas”. E ele foi lá na direção e o pessoal da direção falou, começou e tals e tals e tals. Ele voltou para a sala e o pessoal começou a chamar de macaco de novo. E tipo, ele não estava gostando dessa situação. Ele chegou até o mudar de escola porque ele não estava conseguindo vir para a escola e prestar atenção porque o povo da sala não deixava. (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

O modelo cívico-militar, ao focar excessivamente na disciplina externa (uniforme, cabelo), desvia a atenção de questões mais profundas e complexas como assédio, racismo e machismo. A mensagem implícita é que a aparência e a ordem superficial são mais importantes do que a segurança e o bem-estar dos alunos. Embora haja esforços para incluir alunos com necessidades especiais, a falta de comunicação (identificação) e a má habilidade de alguns professores em lidar com eles geram conflitos e constrangimentos.

Quando os alunos são perguntados sobre o tipo de situação que já presenciaram em cada escola e que fossem ligadas a conflitos, violências ou quebra de normas, um aluno ao ver a lista de alternativas relatou que naquele momento conseguiu vislumbrar a quantidade de violências que há na escola. Os dados apresentam que:

Gráfico 21 – Quais destas situações o aluno já presenciou ou se envolveu na escola ou no



Fonte: Elaboração própria, 2025

Para alunos da escola cívico militar, as situações mais mencionadas foram agressões verbais (11,77%), agressões essas mais comuns pela facilidade com que as pessoas têm para falarem coisas depreciativas, seguido pelo uso de cigarro eletrônico⁴³ (11,66%), aparelho esse proibido no país, mas que já se mostra como um surto nas escolas e o *bullying* (9,88%), que consiste em humilhações recorrentes no ambiente escolar em que na maioria dos casos a vítima não consegue se defender. Para os alunos da escola de gestão civil, as situações mais mencionadas são o uso do cigarro eletrônico na escola (11,6%), seguido por agressões verbais (10%) e o *bullying* (9,67%). Ao levantar os três principais casos presenciados nas escolas, podemos claramente ver que os três primeiros são os mesmos em ambas as escolas, demonstrando que os problemas são os mesmos independente da gestão, mas a forma com que cada escola busca gerir esses problemas, esses sim são diferentes. Perguntas como assédio sexual ou machismo foram reformuladas para “violência contra menina(s)” ou “violência no namoro” para não gerar um desgaste com a escola por estes serem temas muito sensíveis e por vezes criticados por serem discutidos em sala de aula.

Quadro 3 – Tipo de atitude por gestão

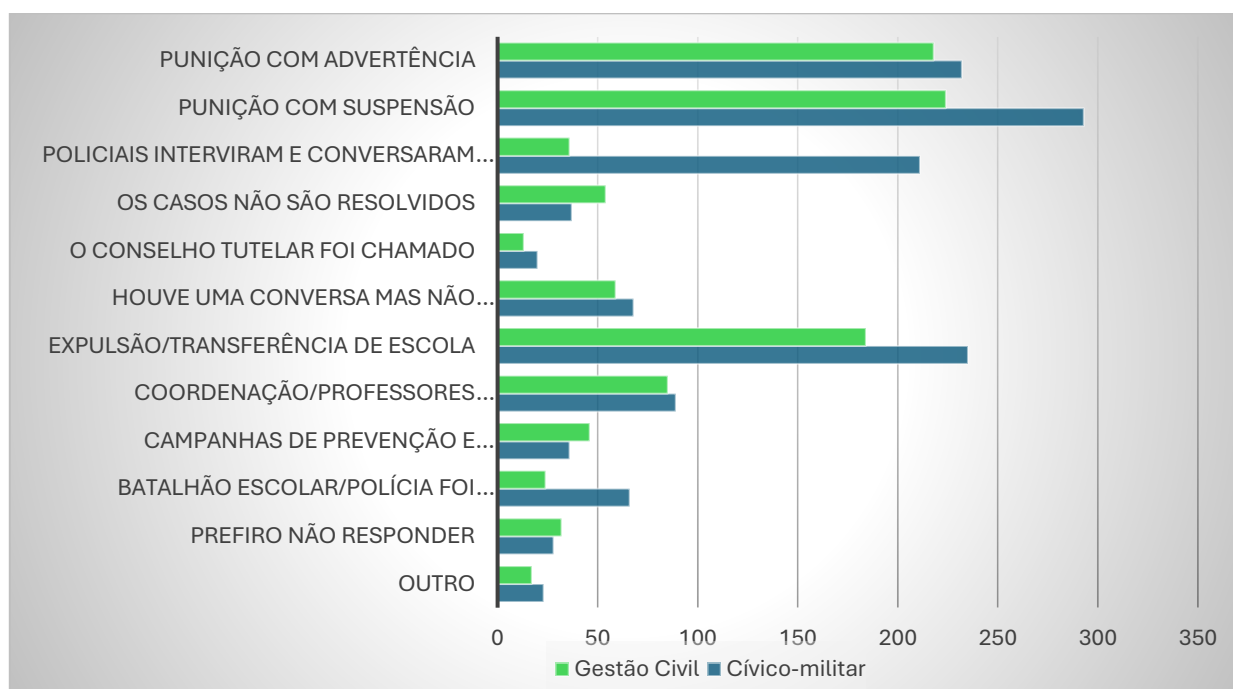
Problema	Resposta Militar	Resposta Pedagógica
Bullying	Foco na punição legal	Mediação e compreensão
Vaping	Ação disciplinar e criminal	Diálogo e comunicação
Disciplina	Aplicação de regras rígidas	Entender a causa raiz

Fonte: Elaboração própria, 2025

⁴³ Embora o uso de cigarro eletrônico (*vaper*) não constitua, em si, uma forma de violência, ele foi apontado por uma professora como um dos principais problemas no cotidiano escolar, por estar associado à quebra de regras e à aplicação de sanções, tornando-se um gerador de conflitos. Esse dado dialoga com a Pesquisa Nacional de Saúde da Escolar, que indica que mais de 43% dos estudantes do Distrito Federal, entre 13 e 17 anos, já experimentaram cigarro eletrônico (IBGE, 2024).

Os dados revelam diferenças na percepção dos alunos sobre como a violência é resolvida em cada escola. Na escola cívico-militar, as medidas punitivas são as mais citadas: a suspensão é referida por 67,05% dos alunos, a advertência por 53,09% e a expulsão ou transferência por 53,78%. Notavelmente, a intervenção policial direta (com policiais conversando com os envolvidos) é uma prática percebida por quase metade dos alunos (48,28%), e o acionamento do batalhão escolar ou da polícia é mencionado por 15,10%. Já na escola de gestão civil, embora as punições também sejam frequentes (suspensão 62,75% e advertência 61,06%), a intervenção policial direta é significativamente menor (10,08%). Esta escola apresenta percentuais mais altos em respostas que indicam a não resolução dos conflitos (15,13% contra 8,47% na cívico-militar) e um maior foco em campanhas de prevenção (12,89% contra 8,24%). A intervenção mediadora da coordenação e dos professores é citada de forma similar em ambas as escolas, sendo ligeiramente maior na escola de gestão civil (23,81% contra 20,37%). Esses resultados sugerem que o modelo cívico-militar se caracteriza por uma abordagem mais punitiva e com maior presença de atores policiais na gestão de conflitos, enquanto a escola de gestão civil, embora também utilize punições, apresenta um perfil com menos intervenção policial e um foco um pouco maior em estratégias de prevenção, ainda que com uma percepção maior de ineficácia na resolução final dos casos.

Gráfico 22 – Como as gestões lidam com casos de conflitos e violências na escola, segundo os alunos



Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados revelam que as duas escolas adotam formas distintas na administração de conflitos e violências. A escola cívico-militar opera predominantemente a partir de um modelo punitivista e de segurança, onde a gestão dos conflitos é marcada pela visibilidade de ações corretivas e pela presença de policiais militares. A alta frequência de menções a suspensão (67,05%), expulsões (53,78%) e, sobretudo, à intervenção direta de policiais (48,28%) sugere uma estrutura que prioriza a autoridade, a ordem e a consequência disciplinar como principais mecanismos de controle.

Já a escola de gestão civil, ainda que também utilize amplamente medidas punitivas (com suspensões e advertências atingindo mais de 60% das menções), demonstra um perfil menos dependente do aparato policial, com apenas 10,08% de menções à intervenção de policiais. Além disso, apresenta indicadores um pouco mais expressivos de práticas preventivas e dialógicas, como campanhas e conversas em sala (12,89%), e uma intervenção mais frequente da coordenação e professores (23,81%).

Podemos notar que, na escola de gestão civil, a percepção de que “os casos não são resolvidos” é quase o dobro (15,13%) em relação à cívico-militar (8,47%). Essa diferença pode indicar que, embora o modelo cívico-militar seja percebido como mais eficaz na imposição de uma solução, ainda que por vias predominantemente punitivas e com envolvimento policial, o modelo de gestão civil pode enfrentar maiores desafios na resolução efetiva e na percepção de eficácia por parte dos alunos, possivelmente em função da menor clareza ou da fragmentação de suas estratégias. De um lado temos uma abordagem de segurança e punição que gera alta visibilidade e aparente resolução, mas com forte presença policial; de outro, uma abordagem que busca maior diálogo e menor intervenção policial, porém com percepção de menor efetividade na resolução final dos conflitos.

Há uma “desigualdade” no tratamento de conflitos entre meninos e meninas. Conflitos envolvendo meninos são tratados com “naturalidade”, enquanto os de meninas passam a ser tratadas como ocorrências que chamam mais atenção e exigem intervenção, sendo vistas como situações fora do esperado. Os meninos se envolvem em conflitos ou violências por conta da forma como são socializados, uma criação mais agressiva o que às vezes acaba por banalizar esses casos, enquanto as meninas são mais envolvidas em conflitos ligados a questões afetivas e de honra.

Eu acho também que é muito sobre homem, tipo namoro na adolescência, o clímax da adolescência. Porque tipo, amiga talarica, homem traindo, é muito assim, a questão das mulheres é muito isso. E também sobre como é que fugiu a palavra?

Fofoca. Sim, sobre fofoca que às vezes as pessoas, uma menina é ali amiga da outra menina, tal, elas conversam e tals, conta tudo uma para outra, é a minha melhor amiga. (Grupo Focal com alunos da escola cívico-militar, 2025).

Na perspectiva dos estudantes, a convivência entre equipe disciplinar, monitores, pedagógicos e professores é descrita como “cada um no seu quadrado”, com “falta de comunicação entre eles”. Há uma disputa por “roubar o lugar do outro”, com a direção disciplinar querendo “deixar o aluno naquele padrão” e a pedagógica de “auxiliar o aluno”, misturando e confundindo suas funções. Esse desalinhamento deslegitima a autoridade geral da instituição.

Um fala uma coisa, o outro vai lá e fala outra, o outro fala outra. Então, dá para ver que eles não têm uma comunicação entre si para poder resolver aquele problema, porque eu acho que se tivesse a comunicação entre si já teria resolvido

(...) eu acho que eles poderiam ter como tipo montar uma reunião para falar sobre os alunos de uma forma como se fossem só um corpo, não diferentes partes de um corpo. Eu acho que tem muito essa confusão entre tópicos do que cada um está querendo fazer dentro de uma escola. Eu acho que se eles tivessem um momento ali de cada um estar falando por um corpo só, eu acho que melhoraria assim com uma comunicação, mas também com uma convivência dentro da escola. (Grupo focal com alunos da escola cívico-militar, 2025)

Catarina Santos (2021) observa como haveria uma interferência dessa gestão militarizada no ambiente e funcionamento da escola, já que há uma alteração dos currículos e da cultura institucional, como assuntos ligados a disciplina e trabalhados por meio de civismo, educação moral e cívica e a ordem unida que são ministrados por policiais militares ou bombeiros.

Os verbos predominantes na definição e na execução das funções a serem desempenhadas pelos corpos docente, discente e administrativo da escola passam a ser: baixar, adotar, aplicar, exigir e relatar – que, nesse caso, é sinônimo de delatar –, além de empenhar, mandar, informar, fazer cumprir, convocar, estabelecer, comunicar e determinar. (Santos, 2021, p. 8).

Mais do que uma simples “interferência” da lógica militar sobre a esfera civil, o cotidiano dessas instituições revela formas permanentes de convivência entre diferentes racionalidades administrativas e pedagógicas. Essa convivência ocorre sem fronteiras claramente delimitadas, produzindo zonas híbridas de atuação nas quais práticas disciplinares, orientações pedagógicas e decisões administrativas frequentemente se sobrepõem no espaço escolar.

Já o papel da coordenadora da escola de gestão civil é destacado como a pessoa que “mais resolve as coisas” e “escuta vocês de verdade”, sendo percebida como uma figura de autoridade eficaz e acolhedora. Monitores pedagógicos como um todo são vistos como efetivos e “um pouco

mais eficientes” ou “mais rápidos” para resolver problemas. A dificuldade em resolver questões burocráticas, como problemas de matrícula, que exigem múltiplas idas a diferentes setores, uma falta de comunicação entre secretaria, direção, coordenação e professores reforça a apresenta uma ideia de que mesmo assim, haveria uma autoridade fragmentada e ineficiente.

Eu acho que sim, mas eu acho que poderia ser um pouco mais eficiente, né? Um pouco mais rápido. Às vezes você quer tentar resolver alguma coisa, aí é uma demora aí você tem que ir para fulano, você tem que ir para ciclano, virando uma bola de neve. Aí resolve só no final assim, acho que podia ser um pouco mais eficiente. A coordenadora é a única pessoa que resolve tudo. (Grupo focal com alunos de escola de gestão civil, 2025)

A presença constante dos policiais é vista por alguns alunos como garantia de segurança e ordem, enquanto para outros gera uma sensação de vigilância excessiva. As câmeras de segurança amplificam essa sensação de serem observados. A autoridade se manifesta na imposição de regras e na expectativa de que os alunos as sigam, muitas vezes sem questionamento. O conceito de “padrão” é central nessa imposição, e desviar-se dele atrai a atenção da autoridade.

Na percepção dos alunos da escola de gestão civil, não é de forma impositiva que se consegue conquistar a autoridade sobre os alunos, mas na de gestão cívico-militar, não há diálogo ou conversa, a autoridade vem por meio de imposição, principalmente na figura do policial militar. A coordenadora pedagógica é quem dialoga e resolve as demandas de forma mais rápida, enquanto os coordenadores disciplinares (policiais) resolvem de forma autoritária e impositiva. A promessa de segurança e ordem do modelo cívico-militar é ambígua para os alunos. Embora achem que a presença policial ajuda na segurança interna, eles também se sentem “muito vigiados” e percebem os policiais como ineficazes para problemas externos ou graves dentro da escola. Isso sugere que o “controle social” implementado visa mais à obediência e à conformidade externa do que à resolução efetiva de problemas complexos ou à promoção de um ambiente verdadeiramente seguro e justo.

A militarização da escola intensifica um discurso punitivista, onde a “culpa” recai sobre o aluno e a punição é a primeira resposta, muitas vezes desproporcional. A ideia de que “a pessoa que realmente fez não tá tomando o que ela deveria” e que a “vítima que está tomando a cura” revela a perversidade de um sistema que prioriza a manutenção da imagem institucional abandonando a justiça e proteção dos alunos. A formatura” como “castigo” de ficar em pé por longos períodos é um exemplo claro de punição disciplinar que visa a quebra da vontade e a conformidade pela exaustão.

Embora ambas as escolas busquem a disciplina e a ordem, os significados atribuídos a esses conceitos, bem como à autoridade e à punição, diferem significativamente. Na escola de gestão civil, os alunos ainda negociam e questionam a legitimidade da autoridade e a justiça da punição. Já na escola cívico-militar, a imposição de uma autoridade militarizada e um modelo de disciplina rígida e, por vezes, arbitrária, leva os alunos a construírem estratégias de resistência e subversão, enquanto questões graves de violência e assédio são minimizadas, revelando uma prioridade na imagem e no controle externo prejudicando o bem-estar e a justiça interna.

6.2 ENTRE CONFLITO E CUIDADO: A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DE GESTÃO MILITAR E PEDAGÓGICA

Este tópico se baseia na relação dos professores com as gestões escolares, partindo das percepções de docentes e de outros membros da comunidade escolar, como policiais militares e gestores. Por meio de entrevistas semiestruturadas, observo como os profissionais vivenciam o cotidiano dessas instituições, suas expectativas e frustrações, bem como os desafios impostos pela organização e pelo modelo de gestão. O foco recai sobre a experiência do “ser professor” nesse contexto, explorando conflitos com a gestão, a percepção sobre a existência ou não de práticas democráticas, e a sensação de que, em alguns casos, aqueles que não se adaptam às regras são convidados a se retirar da escola. Também se discute o controle da aparência, a padronização dos conteúdos ministrados e a tensão entre a autonomia pedagógica e as exigências institucionais.

Além disso, apresento relatos de professores em relação às promessas iniciais de implantação do modelo cívico-militar, que muitas vezes não se concretizam na prática cotidiana. Ao articular essas narrativas, relato como a prática docente se constrói entre conflito e cuidado, revelando não apenas os limites do modelo institucional, mas também os esforços dos professores para manter a centralidade pedagógica, a mediação de conflitos e a formação ética e cidadã dos alunos.

6.2.1 A prática docente e o papel do professor

Aqui, usando como base as entrevistas com professores que lecionam nas escolas observadas, pretendo entender como professores elaboram sua identidade profissional, interpretam

as regras institucionais e dão sentido às suas práticas. As narrativas apresentadas a seguir revelam que o “ser professor” emerge não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de conflitos, cuidador, agente ético e político, atravessado por tensões entre autonomia e controle.

Os professores entrevistados destacam que sua identidade profissional está vinculada ao trabalho pedagógico, entendido como o centro de sua atuação. A professora da escola cívico-militar afirmou que o trabalho disciplinar deveria caber a outras pessoas, enquanto a função docente é “dar aula, porque eles falam assim que o aluno não é para ficar dando trabalho para nós, que o nosso trabalho é no pedagógico, né? O nosso trabalho é dar aula” (Professora na Escola Cívico-Militar, 2024).

Esse depoimento dialoga com a tradição durkheimiana, que compreende o professor como um agente de socialização moral e intelectual, cuja função central é garantir a transmissão de conhecimentos e valores (Durkheim, 2011). Entretanto, a crítica ao excesso de demandas externas, como conferência de uniformes e rituais disciplinares, indica, pela ótica weberiana, o impacto da burocratização e da racionalização sobre a prática docente, limitando sua autonomia e aumentando a sensação de perda de sentido da atividade (Weber, 2015).

Com Bourdieu (1998), podemos observar como tais imposições reforçam uma divisão simbólica entre o pedagógico e o disciplinar, na medida em que deslocam o foco da prática docente da mediação do conhecimento para tarefas acessórias, ligadas ao controle de corpos e à manutenção da ordem. Ao determinar que o professor deve priorizar aspectos burocráticos e disciplinares (como conferir uniformes ou organizar rotinas militares), a instituição redefine o *habitus* docente, retirando parte de seu capital cultural específico, isto é, o saber pedagógico e científico que legitima sua posição na escola. Essa situação pode ser entendida como uma forma de violência simbólica, pois impõe ao professor uma hierarquia de funções que naturaliza e coloca como prioridade o controle disciplinar enquanto vai contra a autonomia pedagógica. Nesse processo, o conhecimento, enquanto capital cultural acumulado pelo professor em sua formação e prática, é desvalorizado, enquanto o que podemos chamar de “capital militar-discursivo” (ordem, disciplina, uniformidade) passa a ser supervalorizado. Assim, o professor, que deveria ser o agente central da socialização escolar, vê-se deslocado para um lugar secundário, tendo de negociar constantemente seu espaço de atuação frente a outras instâncias de poder na escola.

Os relatos também apontam a importância de um espaço escolar que promova pertencimento e segurança. Um professor da escola de gestão civil, quando fala de liberdade e

violência, destacou que “onde você tem mais liberdade tem menos violência [...] Quando os alunos se sentem mais livres dentro da escola e mais pertencentes à escola, porque se ele tem liberdade dentro da escola, ele se sente parte do grupo” (Professor na escola de gestão civil, 2025). Essa visão aproxima-se das ideias de Bernard Charlot (2000), que destaca a importância da relação com o saber, mas também da relação do aluno com a escola enquanto espaço de sentido e pertencimento. Sob a perspectiva do interacionismo simbólico, tais interações cotidianas entre alunos e professores constroem vínculos de reconhecimento, fundamentais para a produção de significados compartilhados. Já Henry Giroux (1997) reforça que a criação de um ambiente escolar democrático é essencial para que o professor atue como intelectual transformador, capaz de formar sujeitos críticos e engajados.

Vários depoimentos apontam a tensão entre autoridade e autonomia docente. Uma professora readaptada na escola de gestão civil observa que “o aluno se tornou muito independente, ele não é mais aquele aluno que respeitava o professor, o que resulta em falta de autonomia do professor” e na sensação de perda de poder. Esse conflito pode ser lido à luz de Marx (2008), que analisa como relações de poder e dominação se reproduzem nas instituições sociais. O enfraquecimento da autoridade do professor reflete a desvalorização do trabalho docente, marcado por baixos salários e precarização. Como também observou Antônio Nóvoa (1995), a identidade profissional docente se fragiliza diante das condições de trabalho adversas, já que não se constrói apenas individualmente, mas sobretudo em um espaço coletivo e social de reconhecimento. Para Nóvoa, a profissão de professor é marcada por uma tensão constante entre a valorização simbólica atribuída à função social da docência e a desvalorização prática expressa em baixos salários, excesso de tarefas e falta de condições adequadas de exercício. Essa fragilidade identitária, portanto, não é apenas uma questão individual, mas estrutural, ela decorre de um campo de forças que redefine constantemente o papel do professor, minando sua autonomia e dificultando a constituição de uma profissão unificada e valorizada.

Diversos professores relataram o exercício da mediação de conflitos como parte de sua prática. Um professor afirmou que “vou fechar a sala e vamos fazer uma terapia com 40 alunos aqui para descobrir porque que você tá me dando um problema em sala de aula” (Professor na escola de gestão civil, 2025). Essa concepção aproxima-se do professor como mediador, que ressignifica a função pedagógica para além do ensino de conteúdos, assumindo também um papel de cuidado e acompanhamento. Nesse ponto, Giroux (1997) propõe uma concepção de professor

como intelectual transformador, um agente ético-político cuja prática não se limita a transmitir conteúdos, mas a intervir criticamente nas relações de poder que atravessam a escola. Para o autor, os conflitos que emergem no espaço escolar não devem ser vistos apenas como perturbações da ordem, mas como momentos pedagógicos nos quais o professor pode fomentar o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções. Optar pela transformação dialógica significa deslocar o foco da imposição autoritária, que reforça hierarquias já existentes, para a criação de espaços de escuta e negociação, em que professores e alunos constroem conjuntamente novos significados sobre regras, convivência e cidadania. Trata-se de uma pedagogia que reconhece o conflito como parte constitutiva da vida social (Simmel, 1983) e educativa, e não como um desvio a ser simplesmente corrigido.

O depoimento do diretor da escola cívico-militar expõe uma sobrecarga e o adoecimento docente, um “adoecimento do professor é um problema sério [...] o maior trabalho do professor é em casa planejando, é corrigindo atividade” (diretor da escola cívico-militar, 2025). Essa fala pode remeter à análise da exploração do trabalho, onde o tempo de vida do professor é apropriado pela lógica produtiva, estendendo-se para além da sala de aula. O professor não trabalha apenas as 20 ou 40 horas semanais, ele é cobrado para cumprir prazos e metas, onde por vezes necessita utilizar seu tempo de descanso ou lazer para colocar em dia suas demandas, o levando a trabalhar além dos horários e dias letivos, acarretando problemas de saúde ao se perceber a quantidade de atestados médicos e necessidade de afastamento de professores.

Uma pesquisa do Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, mostrou que os principais problemas de saúde entre os docentes são estresse, ansiedade, depressão e fadiga, causados por sobrecarga de trabalho, turmas superlotadas e falta de estrutura nas escolas (Sinpro-DF, 2017). Em anos recentes, o sindicato também registrou um aumento de 280% nos casos de assédio moral entre 2022 e 2023, fator que agrava o sofrimento psíquico da categoria (Sinpro-DF, 2024). Além disso, muitos professores que precisam ser readaptados por motivo de saúde enfrentam dificuldades de reconhecimento no ambiente escolar, o que aumenta ainda mais sua fragilidade profissional (SINPRO-DF, 2023). Esses dados mostram que o adoecimento docente está diretamente ligado às condições de trabalho e não apenas a problemas individuais. Nóvoa (1995) destaca que a docência envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas um trabalho invisível, marcado pela gestão das emoções, pela mediação de conflitos e pela constante necessidade de adaptação às demandas sociais e

institucionais. Esse trabalho, muitas vezes não reconhecido pelas políticas educacionais nem valorizado socialmente, gera um desgaste emocional que ultrapassa a sala de aula e se estende para a vida pessoal do professor. Compreender a identidade docente é reconhecer esse conjunto de tarefas ocultas, que permanecem à margem do olhar institucional, mas que são decisivas para a qualidade do processo educativo e para o bem-estar profissional.

As entrevistas também abordam a missão do professor em formar cidadãos críticos. O professor da escola de gestão civil que já trabalhou na escola cívico-militar denuncia a lógica consumista e a naturalização da meritocracia, defendendo que cabe ao professor desconstruir *fake news* e ensinar os alunos a questionar a ordem social, que “a lei não é para ser cumprida, a lei é para manter a ordem!” (Professor na escola de gestão civil, 2025). Com base nessa ideia, Giroux (1997) enfatiza que a educação crítica deve ocupar um lugar central na formação de uma cidadania democrática, pois é por meio dela que os alunos podem desenvolver a capacidade de questionar, interpretar e transformar as estruturas sociais em que estão inseridos. Nesse mesmo sentido, Bourdieu (1998) demonstra que as leis, normas e práticas escolares não são neutras, mas sim construções sociais que expressam e reproduzem uma determinada ordem, geralmente voltada à manutenção dos interesses dos grupos dominantes. Assim, enquanto Giroux chama atenção para o potencial emancipador da escola, Bourdieu revela seus limites estruturais, apontando como a própria organização normativa pode funcionar como mecanismo de reprodução das desigualdades.

As entrevistas com os professores e os dados aqui apresentados evidenciam que a docência transcende em muito a simplória noção de transmissão de conteúdo. O que emerge das vozes e práticas observadas é a imagem de uma profissão que constitui, antes de tudo, uma prática social complexa e multifacetada. Longe de se restringir à sala de aula, o “ser professor” implica engajar-se em um constante processo de negociações simbólicas com alunos, famílias e a própria instituição, travando delicadas disputas de autoridade em um contexto em que sua legitimidade é frequentemente desafiada. Sua atuação desdobra-se na mediação de conflitos interpessoais e sociais, na promoção ativa da cidadania e na resistência cotidiana aos processos de precarização que ameaçam sua autonomia e a qualidade do ensino. O ofício do professor é construído nessas interações diárias, um espaço dinâmico onde os próprios significados e finalidades do trabalho pedagógico são incessantemente contestados, reinventados e redefinidos.

6.2.2 Entre ordens e resistências: o lugar do professor frente à gestão das escolas

As percepções sobre a existência e a natureza dos conflitos dos professores com a gestão escolar, bem como sua administração, divergem consideravelmente entre a escola cívico-militar e a escola de gestão civil. Essa análise pode ser enriquecida ao contrastar as “ordens” sociais que cada escola busca estabelecer, sob a lente de Roberto Kant de Lima (2011), e ao examinar os conflitos como formas de interação social, conforme Georg Simmel (1983).

A escola com gestão militarizada é percebida pelo diretor, que é professor de Filosofia e ex-militar da Marinha, como um modelo de administração organizado e eficaz, capaz de promover um ambiente de trabalho que valoriza a autonomia docente e a resolução interna de problemas. Com mais de vinte anos de atuação na instituição, ele enfatiza a “característica organizacional” e a “definição de tarefas claras” como elementos que “atraem” e fazem com que muitos professores “aposentem por aqui”. O vice-diretor, professor de Física e ex-militar do Exército, compartilha dessa percepção de ordem e estabilidade administrativa. A gestão é vista como um corpo que oferece diretrizes respeitadas pela equipe docente, em que os conflitos e dificuldades são entendidos como “contornáveis”.

Por outro lado, a narrativa de professores e ex-professores em torno dos conflitos com a gestão (neste caso, a gestão disciplinar militar) é mais complexa e reflete uma imposição de uma nova ordem. Inicialmente, em 2019, houve resistência por parte de alguns professores quanto à presença da polícia, que temiam uma interferência no seu trabalho. Um monitor disciplinar confirma essa resistência inicial, mas afirma que “hoje (os professores) já não querem que a polícia saia daqui”. Alguns dos professores se adaptaram, vendo a militarização como um reforço na segurança e disciplina. A comunicação entre as equipes é descrita como “constante e diária”, com papéis “bem definidos”, com o disciplinar cuidando do comportamento e o pedagógico das aulas. No entanto, um professor que trabalhou na escola cívico-militar desde a implantação e pediu remoção para a escola de gestão civil relata que o projeto “degringolou” após a implementação, com promessas de melhoria e maior contingente policial não cumpridas, levando à sobrecarga da equipe pedagógica na disciplina. Ele também mencionou que no referendo de implantação, “ficou bem claro que o professor que não compactuasse ou não concordasse com as medidas estaria convidado a sair da escola”. Essa coerção inicial, combinada com a alta rotatividade de policiais e a falta de “tato pedagógico” de alguns, aponta para uma ordem militarizada que para Kant de Lima (1995), se impõe de cima para baixo, buscando padronização e controle, mas gerando tensões e até

“insubordinação velada” quando as esferas de atuação não são efetivamente integradas. O professor que saiu da sua antiga escola devido ao modelo cívico-militar, descreve a experiência como tendo “desgraçado tudo”, introduzindo “ódio” e “competição” e uma “violência velada” contra minorias, forçando a saída dos “melhores professores”.

Quanto à transmissão de conteúdos por parte dos professores, existe uma afronta à autoridade do professor quando não se permite sua autonomia em relação aos conteúdos expostos em sua disciplina, além da imposição do que pode ou não ser debatido em sala de aula. Isso é particularmente relevante quando se recorda a tentativa de implantação da “Escola Sem Partido”⁴⁴. Os conflitos vão além dos alunos, podem estar associados a qualquer membro da comunidade escolar, inclusive os responsáveis por lidarem com conflitos neste ambiente.

Vê-se, pois, que a ideia de escolarização universal tem sentido bem estabelecido: a instilação de valores para a domesticação de corpos e mentes. Para isso, contudo seria necessário instituir, por meio das práticas escolares, o controle social da aprendizagem, isto é, o controle sobre o que seria aprendido, acontecimento tornado possível por constrangimentos e imposições feitas ao ato de ensinar, portanto, aos professores. Programas curriculares, métodos e técnicas de ensinar, formas de avaliação, adoção e formatação de livros didáticos e ações congêneres foram desenvolvidos com requinte e detalhe, gerando uma tal padronização e uniformização do ensino que, nos dias de hoje, chega-se a sugerir a professores o tom de voz e o modo de falar que deve ser adotado para dirigir-se aos alunos. Em síntese, visa-se a criação de autômatos alunos. Vê-se, assim, que a realização do controle social da aprendizagem por meio do controle da ação docente fere, necessariamente, a autonomia do professor, enfraquecendo até a destruição a autoridade do professor. (Tunes, Prestes, p. 187).

Ocorreu uma situação mais delicada relatada por uma ex-professora da escola cívico-militar. Ela afirma que por vezes os policiais passam por cima de sua autoridade e se baseando em ações autoritárias, pervertem as normas e as aplicam de formas arbitrárias. Em uma conversa com a professora, ela relata que ao assumir o cargo de professora efetiva na SEE-DF, foi lecionar na escola cívico-militar de Societália, mas que em um momento enquanto caminhava para a sala de aula após o intervalo percebeu que um monitor disciplinar (policial militar) havia entrado em sala sem autorização e estava aplicando punições (FO negativo) em alunos que estavam utilizando celular (na época era permitido o uso de celular nas escolas). Ela se revoltou pois ainda não havia

⁴⁴ O movimento Escola sem Partido surgiu no Brasil em 2004, ganhando maior visibilidade a partir de 2014, com o objetivo declarado de combater o que denominava “doutrinação ideológica” e garantir a “neutralidade política” em salas de aula. A proposta defendia a implementação de programas e leis que proibissem professores de expressarem suas convicções políticas e ideológicas na sala de aula, sob o argumento de preservar o direito dos pais a dirigirem a educação moral de seus filhos. O Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucionais várias leis municipais inspiradas no programa, por entender que violavam a autonomia docente e os princípios educacionais.

começado a aula e o uso do celular não estava atrapalhando o desenvolvimento das atividades, exigindo a anulação das punições, pedindo para o monitor disciplinar se retirar e batendo a porta em sua cara. Posteriormente, percebeu que iniciava ali um desconforto com ambas as gestões da escola, onde por estar em estágio probatório⁴⁵, dependia da avaliação da gestão da escola para se manter no cargo, recebendo uma nota bem baixa que colocava em risco sua permanência como professora concursada, a obrigando a pedir transferência para outra escola localizada em Encantéria. Este relato também foi reforçado por outro professor:

Meu Deus, esqueço essas coisas que eu conversei com ela um tempão lá e ela falou que ela estava chegando na sala tinha um policial lá dentro dando FO para os alunos e ela falou: “Não, nem começou a está dando FO para quem? Tá mexendo no telefone?” Mas nem começou aí botou o bicho para fora e bateu à porta. Aí disse que a perseguição começou. Inclusive ela estava no estágio probatório. Aí deram nota baixa para ela, aí ela mudou de escola, ela foi para [Encantéria] (nome alterado para manter o anonimato das cidades). (Ex-professor da escola cívico-militar, 2025)

A orientadora do Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola de gestão civil, com 10 anos na escola, descreve o ambiente como “bem mais tranquilo, bem mais organizado” em comparação ao passado, e ela mesma organizou e implementou ações para atender alunos com necessidades especiais. Os conflitos com a gestão são mínimos, pois a equipe pedagógica atua de forma alinhada, e os maiores desafios são externos, como a “ausência da família” e o “adoecimento do professor”. Esta escola, portanto, alinha-se a uma ordem pedagógica que, segundo a perspectiva de Kant de Lima, se constrói de forma mais orgânica e internalizada, onde as “regras” emergem de um consenso e de uma cultura profissional compartilhada, valorizando a autonomia e a interação dialógica.

Os dois modelos de gestão revelam que a natureza e a administração dos conflitos relacionados aos professores são influenciados pela ordem social que cada instituição busca instituir. Na escola cívico-militar, a imposição de uma estrutura hierárquica rígida, fundamentada em normas e valores militares, cria um ambiente onde a autoridade do professor é constantemente

⁴⁵ O estágio probatório corresponde ao período inicial de três anos de exercício do cargo público efetivo no âmbito do Governo do Distrito Federal (GDF), durante o qual o servidor é avaliado para verificar se possui as condições necessárias para o desempenho de suas funções. Nesse intervalo, a administração pública acompanha e registra aspectos como assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade, cabendo à chefia imediata e aos setores de gestão de pessoas a realização das avaliações periódicas. Caso o servidor atenda satisfatoriamente aos critérios estabelecidos, ao final do estágio probatório adquire a estabilidade, prevista no artigo 41 da Constituição Federal, passando a ter garantias de permanência no cargo. Entretanto, se não alcançar os padrões exigidos, poderá ser exonerado, caracterizando o estágio probatório como um mecanismo de seleção e consolidação do vínculo entre o servidor e o serviço público.

negociada, e por vezes substituída, pela lógica disciplinar dos policiais militares. Os relatos de interferência em sala de aula, perseguição a docentes críticos e a coerção inicial para adesão ao modelo evidenciam uma ordem que se impõem verticalmente, gerando tensões, insubordinação velada e, em casos extremos, a expulsão silenciosa daqueles que não se adequam. Esta realidade contrasta radicalmente com o ambiente da escola de gestão civil, onde a ordem se constrói de forma orgânica a partir de um consenso profissional, e os conflitos, quando existem, são canalizados para instâncias de mediação interna, preservando a autoridade docente e priorizando o diálogo. Assim, enquanto o modelo militarizado opera sob uma lógica de controle que pode corroer a autonomia e a legitimidade do professor, o modelo de gestão civil demonstra maior resistência em sustentar uma ordem baseada na cooperação e no reconhecimento mútuo de competências, confirmando que a gestão de conflitos é, em última instância, um reflexo do projeto de sociedade que a escola escolhe cultivar.

6.2.3 Gestão: democrática ou “pede para sair”?

As narrativas dos docentes revelam percepções distintas sobre a gestão escolar e a dinâmica entre professores efetivos e temporários na escola cívico-militar e de gestão civil, evidenciando contrastes marcantes e algumas semelhanças. A análise das entrevistas sugere que a Escola de gestão civil se aproxima mais de um modelo de gestão que, embora não explicitamente denominado democrático, valoriza a autonomia e a resolução dialógica de conflitos, enquanto a Escola cívico-militar lida com uma gestão que oscila entre o apoio da ordem e a imposição de regras, com a percepção de que a não conformidade pode levar à saída.

Na gestão civil, a relação entre a comunidade escolar é amplamente descrita como organizada e eficaz, fomentando um ambiente de autonomia docente e uma forte cultura de resolução de problemas em sala de aula, sem a necessidade de se levar o caso para a direção. A relação com a equipe pedagógica é considerada “boa”, com “arranca rabo” que são “contornáveis”. A orientadora do SOE, relata que, embora tenha encontrado o matutino “desamparado” no início, ela mesma organizou e implementou ações, tornando o ambiente “bem mais tranquilo, bem mais organizado”. Esta escola, portanto, alinha-se a uma gestão que capacita seus profissionais a “gerenciar os conflitos”, evitando a necessidade de medidas drásticas.

Na cívico-militar, a percepção sobre a gestão é dividida e, por vezes, conflituosa, com a sugestão de um modelo “pede para sair” em caso de não adaptação. A professora de português, que inicialmente foi contra a militarização, mudou de opinião, vendo que “ajudou bastante” na disciplina e segurança. No entanto, um professor de matemática que trabalhou em ambas as escolas aponta que no referendo de implantação, “ficou bem claro que o professor que não compactuasse ou não concordasse com as medidas estaria convidado a sair da escola”. A pedagoga, recém-chegada à escola cívico-militar expressa desconforto com o “excesso de controle” e a “aversão ao modelo” por parte de alguns alunos que não conseguem “expressar a identidade” devido a regras como o corte de cabelo, e até relata que alguns alunos sentem “medo dos policiais”. Essa polarização entre o apoio de quem vê melhorias na disciplina e a crítica de quem percebe imposição e exclusão demonstra que a gestão na cívico-militar é percebida como menos democrática e mais coercitiva para aqueles que não se adaptam às suas normas.

A relação e a prevalência de professores temporários e efetivos também diferem significativamente entre as duas instituições, impactando o ambiente e a coesão do corpo docente. Com base em dados do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, a realidade da contratação de professores no DF revela um cenário de profunda precarização: entre 2022 e 2023, apenas 28 professores foram nomeados como efetivos, contra aproximadamente 15 mil admissões em regime temporário (Gazeta do DF, 2023). Esse contexto de instabilidade laboral foi estrategicamente aproveitado no modelo de gestão das escolas cívico-militares, onde cerca de 90% do corpo docente, segundo a própria direção, é composto por professores temporários. Esse regime permite à administração realocar profissionais críticos ao projeto pedagógico militarizado, uma vez que os temporários não possuem autonomia para escolher sua lotação. Durante entrevistas, diversos docentes relataram discordância em relação à presença policial nas escolas e aos métodos disciplinares aplicados aos estudantes, evidenciando que a rotatividade de professores tem funcionado como mecanismo de filtragem ideológica, garantindo a manutenção de um corpo docente alinhado ao modelo, em detrimento da pluralidade de pensamento e da estabilidade profissional.

Na cívico-militar, o diretor menciona que, geralmente, “os professores que passam por aqui, eles aposentam por aqui”, e que há até “uma professora contrato aqui que tem mais de 10 anos de contrato”, sugerindo um ambiente de estabilidade e acolhimento para ambos os grupos, onde a permanência na escola é valorizada, independentemente do tipo de vínculo empregatício. A cultura

de organização e bem-estar parece ser um fator de retenção para todos os docentes. Porém, observei que a maioria dos professores que atuam nesta escola são em regime de contrato temporário (cerca de 90%), onde há uma rotatividade muito grande de professores, o que inviabiliza dinâmicas pedagógicas de longo prazo e não haveria um poder de escolha por parte desses professores que atuam em contrato temporário, que participam de uma seleção escolhendo apenas a escola onde querem lecionar, mas sem a opção de decidirem qual a escola pretendem trabalhar, e quando se deparam com a necessidade de ir para uma cívico-militar, não negam essa vaga pois ficariam sem um salário até que surgisse uma outra vaga em outra escola. Essa observação é reforçada por um ex-professor que confirma que 90% dos professores são “contrato temporário”, uma proporção reafirmada pelo professor de matemática que trabalhou em ambas as escolas. Essa alta porcentagem de temporários, somada à natureza do modelo cívico-militar, gera instabilidade e desunião.

Muitos professores contratados, por não terem escolha, acabam “caindo lá” e, por não compactuar com o sistema, “fingem que aplicam” as regras ou “fazem política contra” o modelo, criando ruído e minando a proposta da escola. A rotatividade de policiais e, conseqüentemente, de professores, é alta, o que impede a construção de vínculos duradouros com os alunos e dificulta a fixação de valores e a coesão da equipe. A professora de português, que é temporária na cívico-militar, teve uma experiência positiva de adaptação, mas também lembrou de um período em que professores temporários “não queriam muita conversa” e que ali estavam por falta de opção.

Em uma escola, há uma adesão orgânica dos professores à gestão civil, pautada pela autonomia, diálogo e resolução interna de conflitos. A cultura da escola é de pertencimento e liberdade, com baixa rotatividade e boa integração entre efetivos e temporários. O foco é na mediação e na educação dos alunos. Já o modelo cívico-militar, embora visto por alguns como positivo para a disciplina, é percebido por outros como uma imposição, resultando em “aversão”, “medo” e a saída de professores e alunos que não se adaptam às regras rígidas. A alta proporção de professores temporários e a rotatividade geram uma falta de coesão e até “insubordinação velada”.

Semelhanças entre esses modelos podem ser observadas na busca por um ambiente seguro e disciplinado. Ambas as escolas reconhecem a importância da segurança e do controle, embora com métodos e resultados percebidos de formas muito distintas. Mesmo com sua gestão civil, a escola tem uma “intolerância à agressão física” e a orientadora do SOE ressalta a importância de “limites” para a formação dos alunos. A cívico-militar prioriza a disciplina e a segurança como os principais benefícios de seu modelo. Ambos os contextos também enfrentam desafios externos,

como a ausência ou dificuldade de acompanhamento familiar, o que impacta o comportamento dos alunos e a necessidade de apoio da escola.

6.2.4 Governar corpos, moldar ideias: a gestão do visível e do ensinável

As entrevistas com professores revelaram abordagens e percepções bastante distintas sobre o controle de aparências e dos conteúdos ministrados em sala de aula nas duas escolas. O controle de aparências é um aspecto central e rigorosamente aplicado na escola cívico-militar, enquanto não é um ponto de destaque ou conflito nas narrativas sobre a escola de gestão civil

Na cívico-militar, a padronização da aparência é uma característica fundamental do modelo. O regimento impõe normas estritas sobre cabelo, barba, brincos, maquiagem, e o uso adequado do uniforme. A pedagoga relata que as primeiras impressões que teve da escola foram da questão da organização dos alunos em relação a andar em fila, a vestimenta, a blusa por dentro da roupa, os padrões estabelecidos pelo regimento, e que isso a impactou negativamente por perceber um excesso de controle. Ela observa que o que mais incomoda alguns alunos é o fato de terem que cortar o cabelo, pois não conseguem expressar suas identidades. Uma professora também menciona que alunos “gostam de usar o brinco, eles gostam de cabelo comprido” e que as meninas “gostam de andar muito maquiada, não gostam de andar com cabelo preso”, tendo que prender o cabelo e colocar a blusa para dentro da calça, o que gera relutância muito grande por parte dos alunos. É importante notar que essas regras de controle só valem para os alunos, os professores, por outro lado, podem usar brincos, anéis, barba, roupas coloridas e acessórios sem restrições, o que mostra uma diferença clara no tratamento dentro da escola.

Um professor que trabalhou em ambas as escolas relata que a “aparência do aluno” era verificada na entrada, incluindo “cabelo, barba”, o que causava “fila muito grande e demorava a entrada desses alunos na escola” prejudicando o início das aulas e menos tempo para realizarem atividades. Para os meninos do ensino médio, a questão do cabelo e da barba era um dos problemas de adaptação. A justificativa para esse controle é a busca por uniformidade e disciplina, com o objetivo de eliminar “disputas” entre os alunos baseada em posses ou modismos, direcionando o foco para o estudo e a organização conforme foi dito pelo diretor disciplinar e amplamente reforçado pelo diretor, que por vezes me usou como exemplo para reforçar o tipo de aparência esperado dos alunos, sem saber da transformação que fiz na minha aparência e nas tatuagens que

escondia para ser bem aceito naquele ambiente, o que se mostrou como eficaz. Um monitor disciplinar explica que a uniformidade retira o foco de “preocupação com a sua camiseta azul, que é legal para caramba, que é mais chique do que a minha, que é vermelha”, e previne disputas relacionadas à maquiagem ou unhas. O professor transferido da escola cívico-militar critica a padronização excessiva, denunciando que a atuação policial reproduz dentro da escola as mesmas violências e preconceitos observados em suas rondas pela cidade. Como exemplo, ele relata o caso de uma aluna negra de cabelo crespo que foi repreendida sob alegação de “cabelo desarrumado”, uma intervenção que humilha o estudante por sua aparência e reforça padrões estéticos racistas. Esta postura demonstra que o problema não se restringe ao ambiente escolar, mas reflete práticas estruturais da instituição policial.

Com a escola de gestão civil, o controle de aparências não emerge como uma preocupação ou um ponto de discussão significativo nas entrevistas. Um professor descreve a escola como um lugar de “liberdade e diversidade”, o que indiretamente sugere que não há restrições rígidas sobre a aparência dos alunos, contrastando com a cívico-militar. Não há relatos de conflitos ou intervenções da gestão relacionados a uniformes, cabelo ou vestuário dos estudantes, mas a escola deixa claro que para a segurança da comunidade escolar, os alunos devem pelo menos trajar a blusa do uniforme da escola, mesmo que essa possa vir a ser customizada pelos alunos.

O controle dos conteúdos é um tema mais sutil, com diferentes nuances em ambas as escolas. Na cívico-militar, a gestão disciplinar (policiais militares) afirma que “não interferem na seara pedagógica” dos professores e que estes mantêm sua autonomia em sala de aula. Uma professora que trabalha nesta escola desde antes ser implantado o modelo cívico-militar, diz que a percepção de que “policiais entrem na sala” e “a gente não tem liberdade de fato de trabalhar” é um receio externo, mas que para ela é “supertranquilo” e não há nenhum tipo de interferência. O monitor disciplinar ressalta que o maior benefício para o professor é poder planejar e executar sua aula “sem interferência de aluno”, já que agem firmemente para controlar a disciplina dos alunos. A indisciplina escolar constitui um desafio cotidiano que compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), professores no Brasil chegam a gastar, em média, 48 minutos por dia apenas para controlar a indisciplina em sala de aula, tempo que poderia ser destinado ao desenvolvimento de conteúdos e ao acompanhamento pedagógico dos estudantes (SINPRO-DF, 2019). Esse dado

evidencia o peso das práticas de contenção disciplinar na rotina docente, revelando a sobrecarga imposta ao trabalho do professor e as dificuldades estruturais que atravessam o ambiente escolar.

No entanto, há indícios de que o modelo cívico-militar busca, de alguma forma, moldar o ambiente e as discussões. O monitor disciplinar afirma que o modelo ensina o aluno a “não viver atrás de ideologias”, o que pode ser interpretado como um direcionamento sutil ou aversão a certas abordagens temáticas consideradas ideológicas, reforçando ideias de que haveria o que grupos conservadores chamam de garantia das tradições e censuras a determinados temas em sala de aula, como foi proposto pela “escola sem partido”⁴⁶. O diretor pedagógico menciona que, apesar de a gestão disciplinar não interferir diretamente no conteúdo, houve casos de “quase insubordinação” de alguns professores que “terminava saindo alguma coisa” em sala de aula, como “uma proposta de enfrentamento, de rejeição” ao modelo militar, onde ou os professores estariam com o modelo ou contra ele. Também citou um caso específico de violência sutil de uma professora de história que desligou o *datashow* enquanto um aluno falava sobre neoliberalismo, o que aponta para possíveis tensões em torno de temas políticos ou socioeconômicos. Outro professor que embora critique o modelo, menciona que foi essa a “única escola que eu consegui dar tudo, dar todo o conteúdo”, mas que os alunos não aprendem por estarem focados na competição, sugerindo que a rigidez disciplinar pode desviar o foco do aprendizado aprofundado. Ele também se preocupa em não levar “ideologias para sala de aula” e em desconstruir “notícias falsas”.

Na escola de gestão civil, as falas não indicam um controle explícito ou direto da gestão sobre os conteúdos pedagógicos. A orientadora educacional enfatiza que a escola ensina não só conteúdo, mas também valores como respeito, educação e empatia, refletindo uma abordagem mais ampliada do ensino, indo além da transmissão de conhecimentos tradicionais das disciplinas. Professores são vistos com autonomia para gerenciar a sala de aula, no entanto, há menções a conflitos envolvendo professores por “falta de criatividade e falta de didática”, “profissionalismo” ou por falarem “da vida dele”, “de política” ou com “piadinhas inoportunas”, sugerindo que, embora não haja uma censura de temas, o modo como o professor aborda o conteúdo e se comporta em sala de aula pode ser objeto

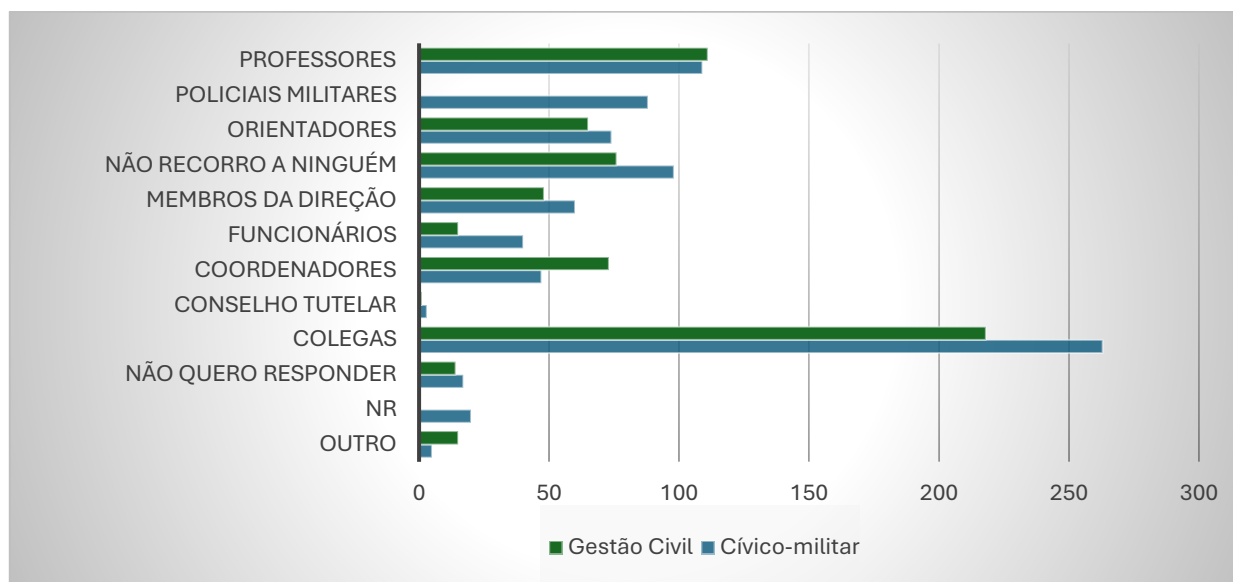
⁴⁶ O movimento denominado Escola sem Partido surgiu no Brasil em meados dos anos 2000, inicialmente como uma iniciativa de caráter jurídico-ideológico que defendia a neutralidade política e ideológica no ambiente escolar. Seus defensores alegavam que professores estariam promovendo “doutrinação comunista” em sala de aula, especialmente em temas relacionados à política, gênero e sexualidade. Na prática, o movimento propôs projetos de lei em diferentes esferas legislativas que buscavam limitar a atuação docente, restringindo a liberdade de cátedra e o debate crítico em sala de aula. O projeto representou uma forma de censura e controle do trabalho pedagógico, em contrariedade a princípios constitucionais que garantem a liberdade de ensino e aprendizagem no país.

de avaliação e crítica pela gestão e pelos alunos, podendo levar a consequências, como a transferência e aplicação de medidas administrativas de professores. Uma professora readaptada menciona um caso de racismo onde um elogio a um cabelo gerou processo, o que evidencia que as interações e comentários em sala podem ser judicializados e precisam de cuidado.

O controle de aparências é uma política explícita e impositiva na escola cívico-militar, visando a disciplina e a uniformidade, embora gere resistências. Na gestão civil, essa questão não é levantada. Quanto aos conteúdos ministrados, na cívico-militar há uma declaração de não interferência direta no pedagógico, mas o ambiente militarizado pode gerar sensibilidade a certas discussões e a percepção de que “ideologias” são desencorajadas. Com a gestão civil, o foco é na autonomia do professor e na qualidade didática, com a gestão intervindo em questões de conduta profissional e a forma como o professor se expressa, para além do conteúdo em si.

Essa dinâmica de controle, seja sobre a aparência ou os limites do discurso em sala de aula, impacta diretamente o clima escolar e, conseqüentemente, a percepção dos alunos sobre em quem podem confiar quando enfrentam conflitos. A forma como a autoridade é exercida e percebida constrói ou enfraquece os canais de apoio disponíveis aos estudantes. Nesse contexto, os dados do Gráfico 23, que levanta dados sobre em quem os alunos confiam para gerir conflitos ou violências, revelam como essas estruturas de gestão se traduzem em redes concretas de suporte (ou na solidão diante dos problemas).

Gráfico 23 – Em quem os alunos confiam quando há necessidade de gerir conflitos ou violências



Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados revelam padrões distintos, porém com algumas convergências, nas redes de apoio utilizadas pelos estudantes das duas escolas. Podemos observar que os colegas constituem a principal rede de apoio em ambas as instituições, sendo citados por 60,2% dos alunos da escola cívico-militar e 61,1% da gestão civil. Os professores aparecem como a segunda principal fonte de suporte, com 31,1% na gestão civil contra 24,9% na cívico-militar, uma diferença de 6,2 pontos percentuais que sugere maior proximidade entre alunos e docentes no modelo de gestão civil.

A opção “não recorro a ninguém” ocupa o terceiro lugar em ambas as escolas, com percentuais preocupantemente altos e similares, de 22,4% na cívico-militar e 21,3% na gestão civil, indicando que aproximadamente um em cada cinco estudantes prefere lidar isoladamente com seus problemas. A diferença mais marcante entre os modelos está na figura dos policiais militares, que são citados por 20,1% dos estudantes da escola cívico-militar, enquanto não são mencionados na gestão civil pelo fato dos policiais não participarem da rotina desta escola. Os orientadores mantêm percentuais próximos (16,9% e 18,2%), enquanto os coordenadores são significativamente mais procurados na gestão civil (20,5%) que na cívico-militar (10,8%). As demais opções apresentam percentuais inferiores a 5% em ambas as escolas, sugerindo menor relevância como redes de apoio para os estudantes. Os dados revelam que o modelo de gestão adotado pela escola define não apenas suas regras de convívio, mas principalmente a qualidade das relações de confiança que os alunos estabelecem com os adultos responsáveis por sua proteção e orientação.

6.2.5 Entre a experiência e a crítica: professores diante da escola cívico-militar

Alguns dos professores se transferiram para outras escolas ou se desapontaram após a implantação do modelo cívico-militar, pois muitas das promessas não foram cumpridas na prática, e há uma percepção de que a rigidez não afeta apenas os alunos, mas também os funcionários. Embora houvesse receio inicial, a grande maioria dos professores foram favoráveis à implantação após a gestão esclarecer que não haveria interferência no trabalho. Um professor ressalta que muitos docentes se aposentaram e outros, diante da transição para o modelo cívico-militar, optaram por se transferir para escolas que não adotavam essa forma de gestão, especialmente após se posicionarem contrariamente e serem vencidos em votação. Já aqueles que inicialmente apoiaram a mudança e acabaram se desapontando (pois as promessas grandiosas não se concretizaram), ficaram frustrados com a forma como a prática foi efetivamente implementada. As opiniões dos

professores sobre o modelo cívico-militar nas escolas são diversas, variando desde um forte apoio, especialmente em relação à disciplina e segurança, até críticas veementes, focadas na rigidez, falta de autonomia pedagógica e impacto negativo nos alunos.

Ao relatar uma melhoria na segurança e disciplina, uma professora que inicialmente era contra a militarização, mudou de ideia ao perceber que o modelo “ajudou bastante” devido ao “contingente maior de pessoas para trabalhar” e à melhoria significativa na disciplina e segurança, especialmente nos arredores da escola, onde antes havia muitos assaltos. Ela considera a escola mais segura agora e recomendaria a implantação do modelo em outras escolas da cidade com o que chamou de “clientela difícil”. Um professor temporário também elogia a escola como “bem-organizada”. A questão de segurança externa da escola é questionada por estudantes, que afirmam que há ainda muitos assaltos e que há casos em que alunos são agredidos e ao buscarem ajuda na escola os policiais afirmam que não podem sair do interior da escola e que devem ligar para a polícia ou ir a uma delegacia.

Quanto a questão se a autonomia pedagógica é ou não respeitada, a professora afirma que os policiais não interferem no trabalho pedagógico, e que há “liberdade de fato de trabalhar” em sala de aula, refutando a ideia de que seria uma “ditadura”. Ela descreve a convivência com os policiais como “supertranquila” e que eles “respeitam muito a gente”, com claras definições de papéis, pois os papéis da equipe pedagógica (dar aula) e da equipe disciplinar (cuidar do comportamento) são “bem definidos”, o que permite aos professores focarem no ensino. A pedagoga, embora com uma opinião ainda não totalmente formada, reconhece que a presença dos policiais “traz uma segurança maior pra gente”, especialmente em momentos de alerta sobre ataques a escolas.

Outros professores e profissionais entrevistados, inclusive alguns com experiência em ambas as escolas, manifestaram ceticismo ou críticas ao modelo cívico-militar. Professores afirmam que várias das coisas prometidas, como um maior contingente policial e melhorias de infraestrutura (ar-condicionado, materiais), não foram cumpridos. Isso resultou em uma redução no número de policiais na escola e, conseqüentemente, sobrecarregando a parte pedagógica com tarefas disciplinares. O mesmo professor critica a perda de tempo na entrada dos alunos devido à verificação da aparência dos alunos e a “Ordem Unida”, que ele considera “pequenas coisas” que consomem um tempo valioso de aula, onde as regras são “ostensivas demais”.

Um ex-professor da escola cívico-militar aponta que alguns policiais militares careciam de “tato” ou “*feeling* pedagógico” para lidar com crianças e adolescentes, o que, em alguns casos, tornava os alunos mais tranquilos em “um pouco mais rebeldes”. Ele também descreve uma falta de comunicação entre a equipe pedagógica e disciplinar, com cada um que “ficava no seu campo”. O ex-vice-diretor da escola cívico-militar aponta para uma “resistência muito forte” dos militares em participar de diálogos e vivências pedagógicas, devido a “questões hierárquicas” impostas por modelos militares com lógicas próprias.

Uma professora, com uma visão mais recente (havia pouco tempo que fora transferida para lá), observou que os alunos têm “um pouco de aversão ao modelo” e “não querem estar aqui”, e que o “excesso de controle” e as regras de aparência impedem a expressão da identidade dos estudantes, onde a presença policial impõe mais medo do que sensação de segurança. Quanto a isso, um ex-professor da escola cívico-militar revela que o sistema tem uma “política para poder tentar tirar o aluno da escola” que não se adapta ou até os professores que não se adequam a esse modelo. Isso levou a uma alta rotatividade de professores, especialmente os em regime de contrato temporário, que, sem opção, “fingem que aplicam” as regras ou agem em contradição a esse sistema.

O professor que se desligou da cívico-militar devido ao modelo, tem uma visão mais crítica ainda. Ele afirma que a militarização “desgraçou tudo”, introduzindo “ódio” e “competição” entre os alunos. Para ele, a escola é “lugar de errar” e o modelo cria “monstros”, não pessoas iguais. Ele denuncia a “violência velada” contra homossexuais e pessoas trans, o *bullying* dos policiais e a humilhação de alunos por sua aparência. Para ele, a prioridade do modelo não são os alunos, mas a polícia, e a “solução para uma educação de qualidade não é militarizar”. Em um momento de frustração, ele afirmou que, para que o modelo pudesse realmente melhorar, seria necessária “uma bomba. Sim, explodir tudo e recomeçar do zero, abandonando por completo essa forma de gestão”.

Professores da escola de gestão civil que já lecionaram na cívico-militar, expressam uma visão “com um pouco de pé atrás” sobre o modelo, por acreditar na organização da sociedade civil e na comunidade como responsável pela gestão. A orientadora educacional da escola cívico-militar valoriza limites e regras para a formação dos alunos, mas também aponta que a hora cívica consome tempo e “para os professores parece ter um certo incômodo porque atrapalha o tempo de aula”. Enquanto alguns professores valorizam a segurança e disciplina trazidas pelo modelo cívico-militar, sentindo que sua autonomia pedagógica não é comprometida, outros, especialmente

aqueles que se desligaram do modelo ou que têm uma visão mais crítica da educação, expressam profunda insatisfação com a imposição de regras, a falta de recursos prometidos, a ausência de sensibilidade pedagógica por parte dos policiais militares, o impacto na identidade e liberdade dos alunos e a pressão para a conformidade.

6.3 O SER POLICIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: IDENTIDADES E PRÁTICAS DISCIPLINARES

Jacqueline Muniz (1999) analisa a constituição da identidade policial como uma forma específica de construção de sentido e de pertencimento, que ultrapassa o mero exercício de uma função pública. A autora demonstra que “ser policial” representa uma razão de ser, uma disposição moral e simbólica que orienta a ação e organiza o cotidiano dos sujeitos dentro da corporação. Tal razão estrutura-se em torno de valores como honra, disciplina, lealdade e sacrifício, configurando um *ethos* que molda as percepções sobre autoridade, violência e ordem social. Assim, a cultura policial é compreendida como um sistema de significados que confere coerência à experiência de ser policial, sustentando a coesão do grupo e, simultaneamente, produzindo tensões entre a norma institucional e as práticas vividas no terreno.

A presença de policiais militares no cotidiano escolar introduz novas dinâmicas de autoridade, disciplina e convivência. Atuando como monitores disciplinares, esses agentes transitam entre dois mundos institucionais, o da segurança pública e o da educação, produzindo tensões e ressignificações em suas identidades profissionais. Ser policial no contexto escolar implica adaptar uma lógica marcada pela hierarquia e pela obediência a um ambiente que demanda diálogo, escuta e mediação de conflitos. Essa posição híbrida revela tanto as continuidades da cultura militar no interior da escola quanto às transformações que o próprio exercício pedagógico pode gerar na prática policial. Compreender quem é esse monitor disciplinar e como ele percebe seu papel é fundamental para analisar as fronteiras entre disciplina, autoridade e formação no modelo cívico-militar. No contexto das escolas cívico-militares, “ser policial” adquire um significado que transcende a mera aplicação da lei, moldando-se através das interações cotidianas, das expectativas sociais e da construção simbólica de papéis. Esta expectativa reflete o que Klockars (1980) identificou como o “*Dirty Harry Problem*”, a crença social de que a polícia deve fazer o que for necessário para restaurar a ordem, mesmo que isso signifique transpor limites legais.

Nas escolas, essa lógica se traduz na premissa de que a presença policial garantiria ordem e disciplina colidindo com os limites legais da atuação policial e com a natureza essencialmente formativa do espaço educativo.

Logo no início da observação em campo, uma cena na sala da coordenação disciplinar apresentou essas tensões. Estava eu um dia na sala de coordenação pedagógica da escola cívico-militar, observando os conflitos cotidianos que iam sendo encaminhados àquela sala, quando o Coordenador Disciplinar, com quem havia construído uma relação de confiança, entrou e me pegou pelo braço dizendo em tom urgente: “Vamos ali na minha sala. Você precisa acompanhar esse caso que acabamos de receber. Vamos administrar.” Ao entrar na sala da coordenação disciplinar, me deparei com uma cena que parecia ter saído de um ritual de repreensão, com policiais fardados sentados diante de seus computadores, à frente deles uma mãe de cabeça baixa e lágrimas escorrendo pelo rosto e ao centro, de pé (nem sequer podia se sentar), um aluno com a cabeça curvada e olhos fixos no chão. O caso era claro, o jovem foi surpreendido com um cigarro eletrônico no banheiro da escola. O coordenador disciplinar em pé, dirigia-se a ele com voz firme, quase estridente: “Aqui isso não é tolerado. Você sabe as regras.” Quando o aluno tentou explicar, dizendo que “não era dele” e que “só pegou por curiosidade, era a primeira vez”, foi imediatamente interrompido. “Agora você cala a boca! Aqui você veio para ouvir, não para falar”. Enquanto isso, a mãe chorava copiosamente. Os policiais voltavam-se para ela destacando como o comportamento do filho “afetava a família” e “prejudicava seu futuro”. O ambiente era pesado, carregado de culpa e autoridade. Ao final, a sentença foi dada, uma suspensão por tempo determinado. A mãe, visivelmente abalada por ter de comparecer à escola para tratar de uma indisciplina do filho, levantou-se e, entre lágrimas, olhou para os policiais e disse: “Obrigada... obrigada pelo trabalho de vocês com ele.”

A inserção de policiais militares como monitores disciplinares nas escolas cívico-militares materializa um tensionamento entre duas lógicas institucionais distintas. Ser policial no contexto escolar implica adaptar uma formação profissional baseada na hierarquia, na obediência e no uso potencial da força para um ambiente que, por sua natureza pedagógica, demanda diálogo, escuta ativa e mediação de conflitos. Esta transição não é meramente operacional, mas representa uma contradição ética, o de como conciliar a essência coercitiva da instituição policial com o caráter formativo da educação?

Os policiais entrevistados que atuam como monitores disciplinares revelam uma compreensão multifacetada de sua identidade e função. Analisaremos a fala de dois monitores disciplinares que são praças⁴⁷ na polícia militar do DF e um oficial que é o “coordenador geral disciplinar” a quem os praças são subordinados. São agentes de Prevenção e Formação, onde um monitor disciplinar destaca que se voluntariou para trabalhar na escola por ter “muita experiência na rua com jovens” e ter visto “muitos jovens morrerem” (visão trágica da profissão, característica da identidade policial), buscando uma forma de “prevenir, orientar e evitar” que a juventude chegue a situações extremas. Ele vê os alunos como “futuro nosso” e busca “orientar eles, e encaminhar eles da melhor forma possível”.

Eu era policial operacional. Eu tive muita experiência na rua com jovens, casos de violência e muitos assassinatos. Vi muitos jovens morrerem. Trabalhei em plantão de hospital e pensava: como a gente pode ajudar essa juventude a não chegar nesse ponto? Foi quando surgiu esse projeto, e eu me voluntariei para trabalhar aqui. Acho que é uma forma de prevenir, orientar e evitar o que eu via acontecer e me sentia sem forças para mudar. A gente procura orientar e encaminhar da melhor forma possível, porque essa juventude hoje tem pouca orientação. Muitos nem convivem com os pais; alguns não conhecem o pai, outros vivem com o pai, mas sem relacionamento com a mãe. Eu percebo que a maioria dos jovens com problemas de comportamento ou disciplina tem ausência do pai ou da mãe em casa. Querendo ou não, a gente acaba orientando nessa deficiência. Muitos deles se espelham na gente, nos monitores. Sentem-se protegidos, orientados, mais fortes e menos vulneráveis na sociedade [sic] (monitor disciplinar 1 do colégio cívico-militar, 2025).

O depoimento acima do monitor disciplinar revela uma visão complexa sobre seu papel. Ele chega à escola movido por uma experiência na polícia, com o objetivo de prevenir que jovens sigam caminhos de violência. No entanto, sua perspectiva é marcada por um paradoxo onde busca oferecer proteção e orientação que acredita faltar na família, assumindo uma figura paterna substituta, mas parte de uma lógica que já associa problemas de comportamento à “falta do pai ou da mãe em casa” (é o discurso idealista da polícia como “fonte onipotente”). Essa visão, embora bem-intencionada, reduz questões sociais complexas a um *deficit* familiar e justifica a intervenção disciplinar como um preenchimento dessa lacuna. Apesar de seu desejo de ajudar, sua formação

⁴⁷ Na estrutura da Polícia Militar, o termo “praça” refere-se aos militares que ocupam os postos da base da hierarquia, responsáveis principalmente pelo policiamento ostensivo e pela preservação da ordem pública.

Segundo o Regimento Interno Geral da PMDF, aprovado pela Portaria nº 1.152, de 12 de janeiro de 2021, as praças são responsáveis por: executar o policiamento ostensivo em suas diversas modalidades (a pé, motorizado, montado, etc.); atuar na prevenção e repressão imediata à criminalidade; cumprir ordens e instruções superiores, respeitando a hierarquia e a disciplina; interagir com a comunidade, promovendo segurança com base nos direitos humanos; apoiar operações especiais e administrativas, conforme designação do comando.

policial e sua leitura do mundo através do controle e da ausência podem levá-lo a enxergar os alunos mais como potenciais vítimas ou riscos a serem contidos do que como indivíduos em desenvolvimento. No trecho “E encaminhar eles da melhor forma possível, até mesmo porque essa juventude hoje tem pouca orientação. Talvez eles nem convivam com os pais” há um descrédito em relação ao saber escolar, ao passo que o saber policial é tomado como referência legítima para orientar e “corrigir” os jovens. Essa inversão de papéis reforça a ideia de que a autoridade e a experiência policial seriam mais eficazes do que a mediação pedagógica. No entanto, no limite, o saber policial não tem como finalidade a prevenção, mas sim a dissuasão e a repressão, enquanto é a escola que detém maior potencial para incidir sobre as causas da criminalidade juvenil e promover processos formativos capazes de transformar essas realidades.

Outro monitor disciplinar reforça essa visão, afirmando que gosta de trabalhar com “prevenção” e que seu trabalho visa “contribuir na formação desse aluno e não punir ele pelos erros que ele comete”. Segundo Bayley (1994), a polícia não exerce efetivamente uma função preventiva em relação ao crime (trata-se de um dos segredos mais bem guardados da vida moderna). Embora esse fato seja amplamente conhecido entre especialistas e pelos próprios policiais, o público em geral permanece alheio a ele. Ainda assim, a instituição policial sustenta a imagem de principal instrumento de defesa da sociedade, dedicando grande parte de suas ações à suposta prevenção da criminalidade. Tal concepção, contudo, constitui um mito, pois a atuação policial é essencialmente reativa, ela toma conhecimento dos delitos apenas quando estes são trazidos à sua atenção. Em realidade, a polícia não previne o crime, no máximo busca dissuadi-lo por meio de sua presença ou reprimi-lo após sua ocorrência.

Então, me envolvo muito com a educação dos meninos, muito. Assim, eles são como se fossem filhos para mim. A educação que eu dou para os meus filhos é a mesma, faço para eles o mesmo carinho que eu dou para meus filhos, eu passo para eles aqui do mesmo jeito, porque é o meu jeito de ser. Então, eu gosto de aproximar, eu gosto de pessoas, eu gosto de dialogar, eu gosto de ouvir. Então, são situações que eu estou no lugar certo, fazendo aquilo que eu gosto. Então, seria aqui mesmo o espaço ideal para isso. (...) quando o pai coloca o menino aqui, ele pensa que vai ter um repressor para colocar o filho dele na linha. Quando ele vem aqui à escola é interessante porque ele quer colocar o filho aqui para ter uma repressão que ele não consegue fazer em casa, que a polícia vai dar jeito no meu filho. Mas quando ele chega aqui e percebe que a nossa ideia é contribuir na formação desse aluno e não punir ele pelos erros que ele comete, porque a gente tem uma compreensão da formação desse adolescente, nesse desenvolvimento dele, né, que está se transformando o tempo todo. Quando a gente consegue fazer essa compreensão e passar para o pai, que é natural os erros, porém não tem que ser validado o tempo todo o erro dele, mas a gente pode compreender o porquê está errando e a partir daí educar esse menino, aí o pai começa a compreender que a falha é dele (monitor disciplinar 2, 2024).

Com base no relato acima, há uma ressignificação do papel do monitor, transcendendo a função repressiva que a comunidade inicialmente projeta sobre ele. O policial militar descreve uma atuação que se constrói no afeto, na aproximação e no diálogo, replicando com os alunos a mesma dedicação que tem com seus próprios filhos. Ele observa que muitos pais buscam na escola cívico-militar justamente uma figura repressiva que imponha pela força, a disciplina que não conseguem estabelecer em casa. No entanto, sua prática busca substituir essa expectativa por uma lógica educativa, compreendendo o erro como parte do desenvolvimento e orientar a partir dele, e não apenas puni-lo.

A autoridade pedagógica, conforme Hannah Arendt (2011) apresenta, é a de que a autoridade na educação se distingue radicalmente da força ou da simples persuasão, se constitui como poder legítimo baseado no reconhecimento e na tradição. Essa concepção entra em conflito direto com a essência da autoridade policial, que tem no uso da força sua justificativa final. Os policiais entrevistados demonstram consciência desta tensão ao descreverem seu papel como mediador entre expectativas sociais contraditórias, buscando ressignificar sua atuação para além da mera função repressiva. Para Bernard Charlot (2000), fundamenta-se na relação com o saber, não no poder coercitivo. Já a autoridade policial, conforme Bittner (1970), define-se precisamente pela capacidade de usar a força quando necessário. Esta incompatibilidade de fundamentos revela que a presença policial nas escolas representa muito mais que uma estratégia de segurança, que se materializa um projeto político-pedagógico que privilegia a ordem sobre a autonomia, a disciplina sobre o pensamento crítico, a obediência sobre a participação democrática.

Os relatos de ambos os monitores disciplinares revelam a presença marcante de um familismo moral e afetivo que se manifesta na transposição dos laços familiares para as relações institucionais. Ao afirmar que trata os alunos “como filhos” e que oferece a eles “o mesmo carinho” dado aos seus próprios filhos, o monitor projeta sobre o espaço escolar um modelo relacional baseado na proximidade, afetividade e tutela, e não na impessoalidade. Esse modo de relação implica uma confusão entre as esferas pública e privada, típica das formas de sociabilidade familistas no contexto brasileiro (Holanda, 1995), nas quais o cuidado e o controle são faces de uma mesma lógica moral. No caso dos monitores disciplinares, o familismo adquire um sentido duplo. Por um lado, expressa empatia e compromisso com os estudantes e por outro, reforça um modelo paternalista de autoridade, em que o adulto (ou o “pai simbólico”) assume a função de corrigir e educar o jovem segundo valores de obediência e disciplina. Tal perspectiva tende a

substituir o diálogo pedagógico por uma relação de tutela moral, na qual o erro é compreendido, mas sempre subordinado a uma ordem hierárquica. Assim, o “familismo” presente nesse discurso não é apenas um traço cultural, mas um mecanismo de legitimação da autoridade policial dentro da escola, que ao se colocar como figura paterna, o monitor humaniza o exercício da disciplina, tornando-a mais aceitável, ao mesmo tempo em que reforça a ideia de que a educação moral e comportamental é mais eficaz quando guiada por figuras de autoridade afetiva (um valor presente nas práticas educativas brasileiras).

É nesse processo que o monitor se percebe como um educador, cuja intervenção que é pautada pela compreensão e não pela coerção, visa formar e não apenas controlar. Essa postura, segundo ele, não só impacta os estudantes, tornando-os “mais educados” e com menos “problemas de enfrentamento”, mas também revela aos próprios pais suas falhas educativas, promovendo uma reflexão mais ampla sobre responsabilidade e formação. Quando fala sobre esses alunos, ele complementa que:

É um aluno que eu posso considerar diferente dos demais alunos das outras escolas que não são cívicos militares, porque a gente tem um nosso processo aqui de cobrança, ele é incessante⁴⁸ A gente não para de cobrar do aluno aquilo que está previsto no regimento. Acredito que todas as escolas têm seu regimento, naturalmente, porque isso já vem de cima para baixo. Porém, a cobrança que faz a diferença. A gente fiscaliza cada passo do aluno aqui e cobra dele uma cobrança justificada. Ele sabe o porquê está sendo cobrado, ele entende o processo. Então assim, o aluno hoje aqui, eu acho um aluno que são alunos que já não posso colocar assim, não sei as minhas palavras, mas aquilo que eu ouvi de pessoas, por exemplo, do Senac e elogios para os alunos da Escola Cívico-Militar, dizendo que eles são diferentes. Então, eu vejo alunos educados, ainda que tenham problemas pessoais e trazem para a escola, mas são alunos mais educados, são alunos que a gente consegue conversar para orientar aquilo que está certo, que está errado com ele. A gente tem uma conversa muito franca, muito aberta, eles abrem espaço para isso. Não temos problema com alunos de enfrentamento, com policiais, com monitores ou com professores. Então eles compreendem bem essa questão que nós implementamos aqui de ser uma escola diferente, com regras e essas regras nos traz essa tranquilidade⁴⁹ toda que

⁴⁸ Conforme Bittner (1970), a competência policial se estende a todo e qualquer tipo de emergência, não existindo “problema humano que não possa vir a se tornar um assunto de polícia”. Esta característica essencial da instituição policial levanta questões cruciais no ambiente escolar: quais situações devem, de fato, ser tratadas como “caso de polícia” e quais devem permanecer no âmbito pedagógico? A discricionariedade policial nesta distinção transforma conflitos educacionais em questões de segurança pública.

⁴⁹ A fala expressa a subordinação dos direitos (como o da educação) à lógica da segurança. Entretanto, essa relação deveria ser inversa: a segurança existe para garantir o exercício dos direitos, não para restringi-los. Quando a lógica de segurança se torna dominante, ela tende a subsumir os direitos à sua própria racionalidade, que é, por natureza, restritiva de liberdades e baseada no uso real ou potencial da força. Trata-se, em última instância, de uma justificativa paradoxal, “restringir direitos, mas pelo bem de todos”, que legitima práticas de controle em nome da proteção.

é a escola. São bons alunos, posso dizer. [sic] (monitor disciplinar 2 da escola cívico-militar, 2024).

Entre os relatos, fica clara a visão que os próprios monitores têm de seu papel. Eles enxergam sua atuação como indo muito além da segurança, assumindo uma função de educadores e mentores. O Monitor Disciplinar 1, por exemplo, percebe que os alunos “se espelham” neles e se sentem “protegidos” e “orientados” (Loader, 2001). Esta é a face mais visível do projeto, o da construção de uma autoridade positiva que busca moldar o comportamento e a autoestima dos estudantes através do diálogo e da proximidade. No entanto, essa mesma relação é permeada por uma dualidade fundamental e pelo caráter sempre presente do uso da força policial. Embora ajam predominantemente como “monitores”, eles nunca deixam de ser policiais militares. Esta dualidade entre aplicar a lei (*law enforcement*) e manter a ordem (*order maintenance*) remete a um marco fundador da teoria sobre polícia, presente em Banton (1964) e Skolnick (1966), que entendia o trabalho policial a partir desses dois eixos de atuação. A perspectiva, no entanto, foi posteriormente criticada por seu caráter normativo e por reduzir a complexidade do policiamento a uma dicotomia simplista. Segundo Reiner (2004), o dilema “lei e ordem” reflete menos a prática real do que um ideal liberal de equilíbrio entre coerção e liberdade. Já Loader e Mulcahy (2003) ressaltam que essa visão é insuficiente para compreender a legitimação simbólica da polícia, que se dá também por meio de uma “política cultural do policiamento”, uma forma de como a sociedade imagina, representa e projeta na polícia suas próprias noções de ordem, segurança e autoridade.

A fala do monitor disciplinar 2 de que os “alunos educados, ainda que tenham problemas pessoais” demonstra uma lógica de inclusão seletiva. O aluno é considerado “educado” não por não ter problemas, mas por aceitar ser orientado e obedecer à autoridade. Os problemas são tolerados apenas enquanto não desafiam o controle. Quando ele diz “não temos problema com alunos de enfrentamento”, fica claro o limite dessa tolerância, onde o bom aluno é o que não contesta. Assim, o “problema” deixa de ser social ou pessoal e passa a ser sinônimo de desobediência. Ao afirmar que “é pra isso que a gente serve”, o monitor reforça a relação hierárquica, em que a autoridade define o certo e o errado. Não há diálogo real, mas uma relação assimétrica entre quem fala e quem deve ouvir. Nesse contexto, a exclusão não ocorre pela expulsão, mas pela invisibilização simbólica, os que não se enquadram simplesmente deixam de existir dentro do discurso escolar. Como explica o Coordenador Disciplinar, quando um aluno comete um ato infracional ou crime, a função muda instantaneamente: “nós viramos policiais”. A

polícia tem o poder de usar a força e esse é o seu papel principal, mas a força não é só física já que o simples fato de a polícia poder usar a força já é uma forma de poder. É essa possibilidade que define sua atuação, e ela é usada de acordo com cada situação. Essa intervenção só é legítima quando segue a lei e quando a sociedade concorda que era necessário agir daquela forma. Esta transição revela que a lógica da lei penal e do poder de prisão é um pano de fundo constante, definindo os limites reais daquela convivência supostamente educativa. A autoridade do mentor está, na verdade, respaldada pela iminência da ação policial.

Mas se tiver algum policial aqui em condições de apoiar fora da escola, certamente ele apoiará, porque o nosso trabalho, apesar de ser de monitoria dentro da escola, mas a gente não deixa de ser policial militar. Então, a nossa obrigação é com toda a comunidade. Então, se alguém da comunidade precisar e se for o último recurso dela, ela vem até a escola. Mas o que é importante entender? Que às vezes ela vem até a escola e a gente vai fazer o que ela poderia fazer em casa, que é acionar uma viatura. (...) nós somos monitores e somos policiais. Monitores em relação aos alunos e o corpo pedagógico. Agora, quando a qualquer desses itens eles deixam de ser do âmbito educacional e cometem ato infracional, crime, nós viramos policiais. Se for o caso de prender, entendeu? E a essa relação eu vejo muito boa por causa disso, porque consegue se separar aqui. Aqui dentro se age como monitor e policial, não separa a coisa nunca. (coordenador disciplinar, 2025)

A afirmação do oficial da polícia e coordenador disciplinar de que “Aqui dentro se age como monitor e policial, não separa a coisa nunca”, revela o que Robert Reiner (2004) identifica como a essência do trabalho policial, o poder de decidir quando e como usar a força, independentemente do contexto ou do rótulo que se atribua à função. O policial não vê uma divisão real entre “ser monitor” e “ser policial”, pois em ambas as funções ele carrega consigo a mesma autoridade fundamental com a possibilidade de a qualquer momento recorrer à coerção. O que ele chama de “não separar as coisas” é, na verdade, o reconhecimento de que sua identidade profissional é definida pelo monopólio do uso legítimo da força (Weber, 2015), ainda que no ambiente escolar ele opte por não a exercer fisicamente na maior parte do tempo. A frase “Se for o caso de prender, entendeu?” explicita esse poder discricionário em que o policial-monitor decide sozinho o momento em que a conversa termina e a ação coercitiva começa. Essa transição não é uma mudança de função, mas a atualização do que sempre esteve presente, com a força como fundamento de sua autoridade. Assim, a aparente dualidade entre “monitor” e “policial” desfaz-se na prática. A função de monitor é exercida precisamente porque ele é policial, porque tem o poder de impor sua vontade pela força, se necessário. O que varia não é a natureza de seu trabalho, mas

o grau de intensidade do uso dessa força, que no ambiente escolar permanece majoritariamente no campo simbólico, sem deixar de ser real.

Uma questão marcante chama a atenção em minha experiência profissional. Tendo atuado em uma unidade socioeducativa do Distrito Federal, constatei que os agentes de segurança dessas unidades são expressamente proibidos de portar armas durante o contato com os jovens. No entanto, nas escolas cívico-militares, os policiais exercem suas funções permanentemente armados, salvo em situações excepcionais, como quando um profissional tem seu porte suspenso temporariamente devido a processos disciplinares ou problemas administrativos, caso que observei haver nessa escola. Essa presença constante da arma de fogo no ambiente escolar é justificada pela chamada “dupla função” do policial-monitor e pela narrativa de que é necessário “resgatar a segurança do complexo escolar”. Enquanto o centro de socioeducação, que lida diretamente com adolescentes em conflito com a lei, opera sob um protocolo de desarmamento, a escola adota o armamento como parte de sua estrutura de controle, levantando questões sobre os impactos dessa medida no cotidiano escolar.

A justificativa para o porte de arma na escola e não no sistema socioeducativo revela a lógica de que na escola, os alunos ainda têm liberdade, daí a necessidade simbólica e material da arma para assegurar controle e imposição de autoridade. Já na prisão ou em unidades de internação, a submissão já está institucionalmente garantida, com um controle estrutural, não demandando o mesmo aparato simbólico de coerção.

Se a gente for pensar assim, num lugar de socioeducativo, o pessoal que fica lá dentro não pode estar armado por ter menor de idade, mas aqui na escola é porque vocês têm essas duplas função. Porque lá no socioeducativo já são infratores do estatuto da criança e do adolescente, cometeram atos análogos a crime. Por isso que os agentes do socioeducativo não são policiais, os agentes socioeducativos não usam armamento. Inclusive quem trabalha em sistema penitenciário também que tem contato com os presos, senão falha a memória, não usa mais a arma (Coordenador disciplinar, 2025).

Esta transição de funções, que se ativa conforme a gravidade do ocorrido, demonstra como o papel de “ser policial” é desempenhado de maneira situacional no cotidiano da escola. A crise da autoridade pedagógica analisada por François Dubet (1994) cria o vácuo que a presença policial pretende preencher. Quando a autoridade do professor, que deveria ser construída na relação pedagógica e no reconhecimento do saber, mostra-se fragilizada, a instituição escolar recorre à autoridade imediata e inquestionável da farda. Essa substituição afeta profundamente a formação dos estudantes, que passam a lidar com os conflitos por meio da coerção, em vez do diálogo e da

argumentação racional. A simples presença do profissional, ostentando os símbolos de sua autoridade, suas armas, fardas e carregando consigo o poder de uso concreto da força, atua por si só como um mecanismo de dissuasão.

A atuação policial produz efeitos sobre a ordem social em três dimensões interligadas. A repressão que se manifesta por meio do uso concreto da força em situações específicas, como prisões ou intervenções diretas, a dissuasão opera pelo uso potencial da força, nas situações em que a presença ou a possibilidade de ação policial inibe comportamentos desviantes e por fim, a prevenção atua no plano simbólico, como a própria existência da polícia como instituição passível de ser acionada a qualquer momento gerando uma auto regulação na sociedade, fazendo com que indivíduos moderem sua conduta mesmo na ausência física de agentes. Essas três dimensões atuam de forma complementar na manutenção da ordem social. Dessa forma, a ordem é mantida não necessariamente pela ação, mas pela permanente possibilidade de intervenção coercitiva.

Ela (a comunidade) sabe que tem um policial aqui, então se sente segura. Seja por uma ocorrência, uma questão do filho ou por transitar na frente da escola, ela sabe que pode contar com a gente. O nome da escola mudou, e o letreiro cívico-militar mostra à comunidade que aqui tem policiais. Isso inibe ações indevidas, já tivemos casos de assalto resolvido em cinco minutos. A escola é procurada porque aqui dificilmente ocorre tráfico, *bullying* ou violência. Nossa ação é imediata, mas não violenta. Atuamos com base no regimento, como um pai que impõe respeito pela autoridade, sem precisar levantar a mão. Só a presença do policial já resolve o conflito. (Coordenador disciplinar, 2025)

O nível da prevenção, terceira dimensão dos efeitos da intervenção policial, está relacionado à credibilidade da instituição. Esta credibilidade não se constrói apenas pela capacidade operacional, mas pela percepção social de que a polícia é de fato o recurso efetivo e legítimo, a instância última de apoio e intervenção quando outras formas de controle social falham. Quando a sociedade acredita que a polícia será mobilizável e eficaz em qualquer situação, internaliza sua autoridade e passa a autorregular sua conduta de forma espontânea, consolidando a prevenção como o efeito mais abrangente e simbólico do policiamento.

A discricionariedade policial, inerente à função conforme diz Klockars (1980), adquire contornos particularmente problemáticos no ambiente escolar. Os policiais precisam constantemente decidir quando um comportamento constitui mera indisciplina escolar ou configura situação que demanda intervenção policial. Esta decisão, tomada por agentes treinados para a ação coercitiva, tende a criminalizar condutas que deveriam ser tratadas pedagogicamente, transformando a escola em antessalas do sistema de justiça criminal.

Coordenador disciplinar: se a coisa for mais grave, né, aí a gente já acha os responsáveis na mesma hora, né, os que podem comparecer já comparecem, os pais aqui que eles geralmente eles são bem interessados e a gente procura resolver ali se não for uma um caso de crime. Se for uma causa de crime ou transgressão é conduta análoga a um crime. A gente tem obrigação de encaminhar ou orientar. Que o responsável procure a delegacia e faça registro, porque eles mesmos têm que saber que eles estão, que existe lei. Desde essa idade eles tem que saber que existem leis, né? E que eles podem, dependendo da idade, responder por isso e evitar cometê-los, algum crime, alguma contravenção. (...)

Pesquisador: Em que situações é que acaba se buscando a DCA (Delegacia da Criança e do Adolescente) ou Conselho Tutelar? Tipo, instituições externas da escola.

Coordenador disciplinar: É, nos casos que realmente a lei permite, quando já há uma um ato infracional análogo a crime. Aí se conduz a lesão corporal, o desrespeito, desacato ao professor, posse de material não permitido, drogas, armas e tal. Só nesses casos a gente procura e comunica os pais e tal e conduz acompanhado com alguém da escola. (Coordenador disciplinar da escola cívico-militar, 2025)

Loader e Walker (2001) reforçam esta visão ao destacarem a polícia como agente de policiamento público, pretensamente autônomo frente a interesses privatistas. Na prática escolar, essa constelação de atributos explica a expectativa social de que a polícia represente solução definitiva para problemas educacionais, ainda que os dados demonstrem que sua presença transforma a natureza do policiamento escolar, convertendo questões pedagógicas em assuntos de segurança pública e tornando a escola, nas palavras de Vitale (2017), uma extensão do sistema de justiça criminal.

Com base na análise desenvolvida, compreendemos que o cerne da atuação policial no ambiente escolar reside na dualidade entre o uso potencial e o uso concreto da força. A dissuasão, sustentada pela presença visível da arma, pela farda e pela autoridade simbólica do policial, atua como um mecanismo contínuo de controle, moldando comportamentos mesmo na ausência de intervenção direta. Já a repressão manifesta-se nos momentos em que a fronteira entre a infração disciplinar e o “caso de polícia” é transposta, convertendo questões pedagógicas em ocorrências de natureza penal. Por trás dessas duas dimensões, opera a ideia de polícia, uma construção social alimentada pela percepção de onipresença e eficácia que assegura a autorregulação dos sujeitos e a legitimidade da intervenção estatal. Assim, longe de ser uma mera adaptação funcional, a presença policial na escola redefine a própria natureza do espaço educativo, substituindo gradualmente a lógica da mediação pela sombra sempre presente da coerção.

6.3.1 Quem prevaricar, vai ter que pagar

Uma outra dimensão sobre a presença policial nas escolas cívico-militar foi analisada, visto que no contexto escolar, a prevaricação adquire contornos específicos que revelam os limites entre o pedagógico e o penal. O coordenador disciplinar define claramente essa fronteira ao enumerar os casos que exigem intervenção policial formal: “lesão corporal, desrespeito, desacato ao professor, posse de material não permitido, drogas, armas”. A obrigatoriedade de agir diante dessas situações estabelece uma hierarquia de intervenções que judicializa as relações escolares.

A discricionariedade policial mostra-se particularmente crucial nesse contexto, pois é o policial quem define quando um comportamento cruza a linha que separa a infração disciplinar do ato infracional. Para Klockars (1980), essa margem de decisão é inerente à função policial, mas carrega consigo o risco de arbitrariedades e seletividade. Na escola, isso se traduz na possibilidade de que condutas antes tratadas no âmbito pedagógico sejam reenquadradas como questões de segurança pública. O “*Dirty Harry Problem*” se manifesta na expectativa social e muitas vezes internalizada pelos próprios policiais de que eles devem fazer “o que for necessário” para manter a ordem escolar. Essa expectativa entra em conflito com os limites legais da atuação policial, criando uma zona cinzenta onde a prevaricação (agir além do permitido) e a omissão (deixar de agir quando necessário) representam os dois extremos de um mesmo continuum problemático.

A identidade do policial-monitor constrói-se, portanto, nesta tensão permanente entre a missão educacional declarada e a lógica penal sempre presente. Se por um lado buscam se apresentar como educadores e mentores, por outro nunca abandonam sua condição de agentes dotados do monopólio legítimo da força, com todo o poder coercitivo que isso implica. Esta dualidade redefine não apenas o papel do policial na escola, mas a própria natureza da instituição escolar quando esta abre suas portas para a lógica do sistema de justiça criminal.

A análise dos relatos dos monitores disciplinares revela ainda outra dimensão importante, o da construção de uma narrativa que justifica e naturaliza a presença policial na escola. Os policiais frequentemente enfatizam os aspectos positivos de sua atuação, destacando como os alunos se sentem “protegidos” e “orientados”, como “se espelham” nos monitores e como a escola se tornou um ambiente mais “tranquilo” e “organizado”. Esta narrativa, contudo, tende a ofuscar os efeitos simbólicos e concretos da presença de agentes armados em um espaço educacional.

Garriott (2018) diz que a polícia possui um poder simbólico significativo, afetando tanto registros psíquicos quanto sociopolíticos. No ambiente escolar, esse poder simbólico se manifesta na forma como a presença policial redefine as relações de autoridade, substituindo progressivamente a autoridade pedagógica pela autoridade coercitiva. Os professores, que antes eram as figuras centrais na mediação de conflitos e na manutenção da disciplina, veem sua autoridade ser progressivamente substituída pela autoridade da farda. Esta transformação tem consequências profundas para o processo educativo. Quando a mediação de conflitos passa a ser feita predominantemente por policiais, os alunos internalizam que a resolução de problemas deve ocorrer através de mecanismos de autoridade e coerção, sem o diálogo, a argumentação e a construção coletiva de soluções. Esta internalização representa uma significativa perda do potencial educativo da escola como espaço de formação para a cidadania democrática.

Além disso, a presença policial na escola tende a afetar desproporcionalmente determinados grupos de alunos. Como observam Loader e Walker (2001), a atuação policial nunca é neutra, refletindo e reproduzindo desigualdades sociais existentes. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais e sociais, é particularmente preocupante a possibilidade de que a presença policial nas escolas venha a reforçar estereótipos e práticas discriminatórias contra estudantes negros e pobres.

Os dados coletados nesta pesquisa sugerem que a presença policial nas escolas cívico-militares opera uma significativa reconfiguração do que é entendido como “problema escolar”. Comportamentos que antes eram considerados parte normal do desenvolvimento infantil e adolescente passam a ser vistos através da lente da segurança pública, com o risco constante de serem criminalizados. Esta transformação representa uma perda importante da especificidade do espaço escolar como ambiente dedicado prioritariamente à formação integral dos estudantes e passa a ser entendido a partir da lógica da securitização da vida escolar

6.3.2 Os efeitos simbólicos da presença policial no cotidiano escolar

A presença constante de policiais armados no ambiente escolar produz efeitos simbólicos profundos que ultrapassam em muito sua função declarada de “monitores disciplinares”. Conforme Mladek (2007), a polícia demonstra singular habilidade em influenciar tanto dimensões psíquicas quanto sociopolíticas. No contexto escolar, essa influência se manifesta na forma como a presença

policial redefine as relações de poder, as dinâmicas de convivência e a própria percepção que os alunos têm de si mesmos e da instituição escolar.

Os relatos dos monitores revelam uma clara consciência desse poder simbólico. Quando afirmam que os alunos “se espelham” neles e se sentem “protegidos”, estão reconhecendo o papel formativo que exercem. No entanto, essa influência formativa ocorre através de modelos de autoridade baseados na hierarquia, na disciplina e no uso potencial da força, em oposição a valores como autonomia, pensamento crítico e participação democrática.

Esta reconfiguração das relações de autoridade na escola tem implicações profundas para a formação da cidadania. Segundo Banton (1964), a polícia organiza e media redes relacionais que transcendem as individualidades, produzindo moralidades e representações expressas nos símbolos da vida social. Na escola, essa produção de moralidades e representações ocorre através de rituais cotidianos, com as formações (hora cívica), as continências, as inspeções de uniforme, internalizando nos estudantes determinados valores e formas de relacionamento com a autoridade. O caráter performático da autoridade policial na escola fica evidente nas situações em que os monitores descrevem sua atuação. Quando o coordenador disciplinar afirma que “só a presença do policial já resolve o conflito”, está reconhecendo que a autoridade policial opera em grande medida através de sua dimensão simbólica, através do uso concreto da força. Esta dimensão simbólica, contudo, deriva precisamente da possibilidade sempre presente do uso da força, conformando o que Bittner (1970) identificou como o cerne do papel policial, o da capacidade de usar a força quando necessário. Estes fatores, como a presença armada, a autoridade simbólica, a capacidade de uso da força, reconfigura profundamente o ambiente escolar. A escola deixa de ser um espaço de formação autônomo para se tornar uma extensão do sistema de justiça criminal (VITALE, 2022). Esta transformação tem consequências particularmente graves em um contexto como o brasileiro, marcado por profundas desigualdades e por uma histórica seletividade do sistema de justiça criminal.

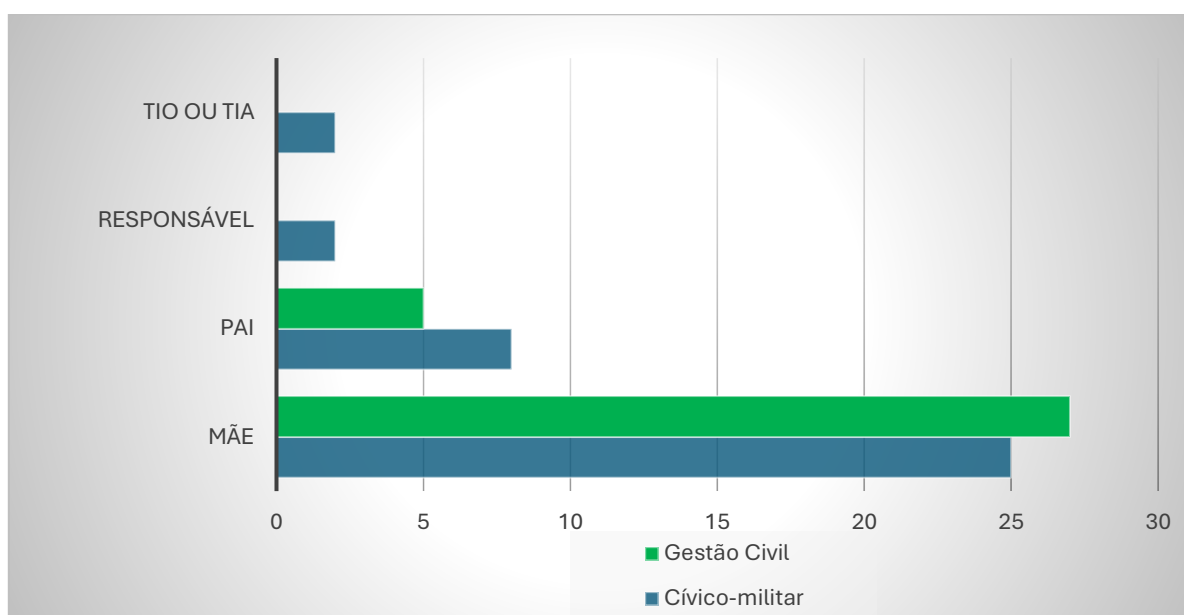
As entrevistas com os policiais que atuam na escola cívico-militar demonstram que a presença policial nas escolas representa muito mais do que uma simples adição de policiais militares ao ambiente educacional. Ela materializa um projeto político-pedagógico específico, que privilegia valores como ordem, disciplina e hierarquia contra valores como autonomia, participação e pensamento crítico. Este projeto tem implicações profundas para o tipo de cidadão que a escola pretende formar e para o modelo de sociedade que se busca construir.

6.4 Entre a casa e o pátio: o olhar das famílias sobre a escola

A compreensão do papel das famílias é essencial para analisar as dinâmicas que atravessam os diferentes modelos de gestão escolar. Saber quem são essas famílias, o que as motiva e o que esperam da escola permite revelar as concepções de educação, disciplina e futuro que orientam suas escolhas. No contexto das escolas cívico-militares e das escolas de gestão civil, as famílias assumem posições distintas diante da autoridade, da disciplina e do projeto educativo. Enquanto algumas buscam na presença militar a garantia de segurança, respeito e limites, outras valorizam a autonomia, o diálogo e a formação crítica proporcionada por uma gestão civil. As expectativas depositadas sobre a escola refletem, portanto, não apenas demandas individuais, mas também visões de mundo, experiências sociais e trajetórias marcadas por diferentes relações com o Estado e com a instituição escolar.

Os dados do Gráfico 24 revelam um perfil familiar similar entre as duas escolas, com predominância maior da figura materna como principal responsável pela relação com a instituição de ensino. Na escola cívico-militar, as mães representam 67,6% dos respondentes, enquanto na escola de gestão civil este percentual é ainda mais expressivo, atingindo 84,4%. Os pais aparecem como segunda opção em ambas as instituições, porém com representatividade significativamente menor (21,6% na cívico-militar e 15,6% na gestão civil).

Gráfico 24 – Qual relação de parentesco dos familiares dos alunos que responderam à pesquisa

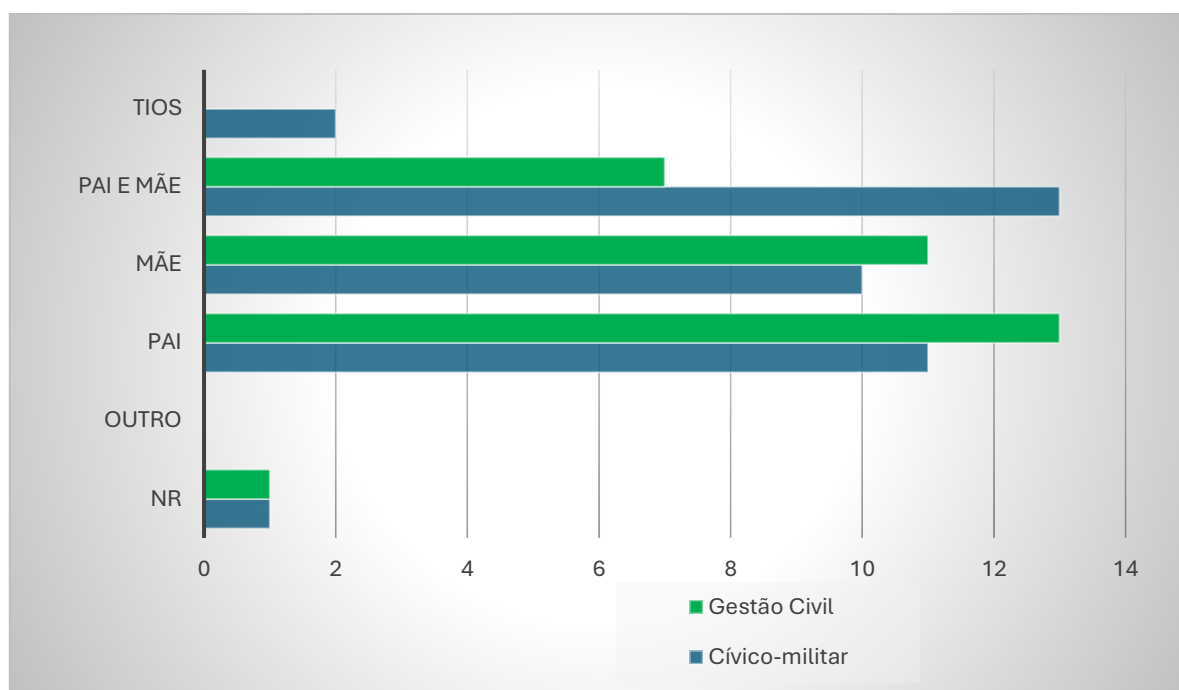


Fonte: Elaboração própria, 2025.

Outros familiares ou responsáveis legais têm participação pouco expressiva ou inexistente nos dois contextos, sendo que na escola de gestão civil não houve nenhum registro de tios, avós ou responsáveis legais respondendo à pesquisa. Esta concentração na figura materna como principal interlocutora com a escola reflete um padrão social mais amplo, onde tradicionalmente recai sobre as mulheres a responsabilidade pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Quando falamos em quem são os provedores do lar destas famílias, dados do Gráfico 25 sobre provedores do lar revelam perfis familiares distintos entre as duas escolas, refletindo diferentes arranjos econômicos familiares.

Gráfico 25 – Quem é o provedor do lar das famílias entrevistadas



Fonte: Elaboração própria, 2025

Na escola cívico-militar, predomina o modelo de provedoria compartilhada entre pai e mãe (35,1%), seguido pelo pai como principal provedor (29,7%) e pela mãe (27%). Este equilíbrio na distribuição das responsabilidades financeiras sugere uma configuração familiar onde ambos os genitores contribuem significativamente para o sustento da casa. A escola de gestão civil tem um cenário diferente, com o pai assumindo papel de principal provedor em 40,6% dos casos, seguido pela mãe (34,4%) e pelo arranjo compartilhado (21,9%). Esta distribuição indica uma maior

concentração da responsabilidade financeira na figura paterna nesta instituição. Em ambas as escolas, outros familiares como tios e avós têm participação marginal ou nula na provedoria, e os índices de não-resposta são baixos (2,7% e 3,1%), demonstrando que a grande maioria das famílias identificou claramente a estrutura de sustento familiar.

Em uma análise conjunta dos dados sobre a relação do respondente com o aluno e sobre a provedoria do lar revela dinâmicas familiares significativas nas duas escolas. Na escola cívico-militar, onde as mães representam 67,6% dos respondentes da pesquisa, observa-se que a provedoria é majoritariamente compartilhada entre pai e mãe (35,1%), com a mãe atuando como única provedora em 27% dos casos. Isso indica que, mesmo quando as mães assumem sozinhas o sustento da família ou compartilham essa responsabilidade, elas continuam sendo as principais interlocutoras com a escola, demonstrando uma dupla jornada que inclui tanto as responsabilidades financeiras quanto o acompanhamento educacional dos filhos. Na escola de gestão civil, onde a predominância das mães como respondentes é ainda maior (84,4%), os dados de provedoria mostram um cenário diferente. O pai aparece como principal provedor em 40,6% dos casos, enquanto as mães são as únicas provedoras em 34,4%. Esta aparente contradição em que as mães seguem como principais responsáveis pela relação com a escola mesmo quando não são as principais provedoras reforça a responsabilidade das mães pelo acompanhamento escolar dos filhos, independentemente de sua contribuição financeira para o sustento familiar.

Em ambas as instituições, a baixa participação de outros familiares tanto como respondentes quanto como provedores (inferior a 6% na cívico-militar e inexistente na gestão civil) confirma a centralidade dos pais biológicos na estrutura familiar. Esses padrões sugerem que, embora os arranjos econômicos familiares variem entre as escolas, a responsabilidade pelo vínculo com a instituição de ensino permanece predominantemente atribuída às mães, refletindo uma distribuição de papéis que transcende as fronteiras do sustento financeiro.

6.4.1 O olhar das famílias sobre os conflitos escolares: aproximações e diferenças entre os modelos de gestão

Ao analisar a percepção dos casos de conflitos e violências nestas escolas a partir do olhar dos responsáveis para avaliar a percepção deles sobre administração de conflitos nestas escolas, foi feito a eles a seguinte pergunta aberta: “Na sua opinião o que a escola pode ou deve fazer para lidar

com conflitos/violências?”. Obtive 36 respostas que possuíam ligação a essa pergunta dos responsáveis dos estudantes matriculados na escola cívico-militar enquanto 32 respostas dos responsáveis dos alunos matriculados na escola de gestão civil. Destacarei algumas respostas destes familiares e com essas informações. O leitor irá observar que enquanto ambos os grupos valorizam o diálogo, a prevenção e o envolvimento familiar, os familiares de escolas cívico-militares tendem a ver a disciplina rigorosa e a punição como soluções mais proeminentes. Os familiares de alunos da escola de gestão civil propõem um conjunto mais amplo de estratégias que incluem o desenvolvimento socioemocional, a mediação, as práticas restaurativas e a intervenção de profissionais especializados, visando a criação de um ambiente mais acolhedor e a prevenção a longo prazo dos conflitos.

As famílias de ambas as escolas enfatizam fortemente a necessidade de diálogo e de ouvir todas as partes envolvidas. Por exemplo, responsáveis por alunos de escolas cívico-militares mencionam “Estar disponível a resolver as situações que surgem de forma empática”, “Criar uma relação de escuta e acolhimento coletivo”, “Ouvir os dois lados da História e ser justo na punição”, e “Primeiro ter o diálogo e não sair dando punições (FO)”. De forma similar, responsáveis por alunos de escolas de gestão civil sugerem “Conversar mais com os alunos”, “Ouvir o que os alunos querem dizer, ouvir os dois lados”, “Escutar mais, e julgar menos”, e “Creio que o primeiro passo é sempre o diálogo”. A mediação e a busca por soluções conjuntas são vistas como cruciais.

Palestras, oficinas e atividades preventivas são vistas como ferramentas essenciais para lidar com a prevenção e conscientização de conflitos e violência. Os responsáveis por alunos das cívico-militares citam “Como prevenção dar palestras, roda de conversa com os alunos” e “Mais presença de ações, palestras que tratam sobre assuntos relacionados à violência”. Da mesma forma, responsáveis por alunos de escolas de gestão civil ressaltam “palestras”, “Desenvolver programas de prevenção e resolução de conflitos”, “oficinas, palestras, dinâmicas”, e “Fazer palestras informativas sobre violência álcool e drogas” como essenciais para se precaver a problemas relacionados a violência escolar.

Por fim, há um consenso sobre a necessidade de maior envolvimento dos pais com a vida escolar dos alunos. Respostas incluem “Maior diálogo entre família e escola” e “Ter mais parceria com a família” de pais de escolas cívico-militares. Do lado das escolas de gestão civil, vemos “Manter os pais ciente do comportamento agressivo do filho”, “Estabelecer parcerias com a comunidade e estreitar laços com famílias”, “Conversar com a família do estudante”, e “Colabore:

Trabalhe com os pais para reforçar valores em casa” como ações necessárias para essa ponte entre escola e família, gerando uma aproximação e maior atuação de ambos os membros da comunidade escolar.

Os familiares de alunos matriculados na escola cívico-militar estão mais atentos às punições, controle e rigor com que estas são aplicadas como fundamentais para se alcançar uma relação harmoniosa dentro da escola. Há uma tendência mais forte em algumas respostas para a aplicação de medidas disciplinares rigorosas, punições e até expulsão daqueles que não se encaixarem a esse ambiente e que não podem prejudicar os outros alunos que ali se adequaram. Exemplos incluem “Agir com mais rigor, disciplina, punindo e transferindo alunos com atitudes não condizentes com a instituição” e “Alunos reincidentes em casos graves devem ser expulsos da escola”. Há também a menção de “Mais punições”, adotando a ideia de que a escola deve excluir aqueles que não se adaptam e abrir espaço para os que desejam internalizar em suas práticas.

Alguns familiares expressam confiança na adequação da conduta atual da escola e na importância de seguir o regimento à risca, com ideias como “A conduta da escola já é adequada” e “Acredito no método aplicado na escola, com a necessidade de também se aumenta a vigilância e o controle dentro da escola, sendo a adoção de mais vigilância, como câmeras (sendo que todos os espaços de circulação dos alunos contam com câmeras, exceto os banheiros) são também sugeridas: “Ficar sempre de olho nos alunos” e “Ter mais câmeras e ser mais proativa”.

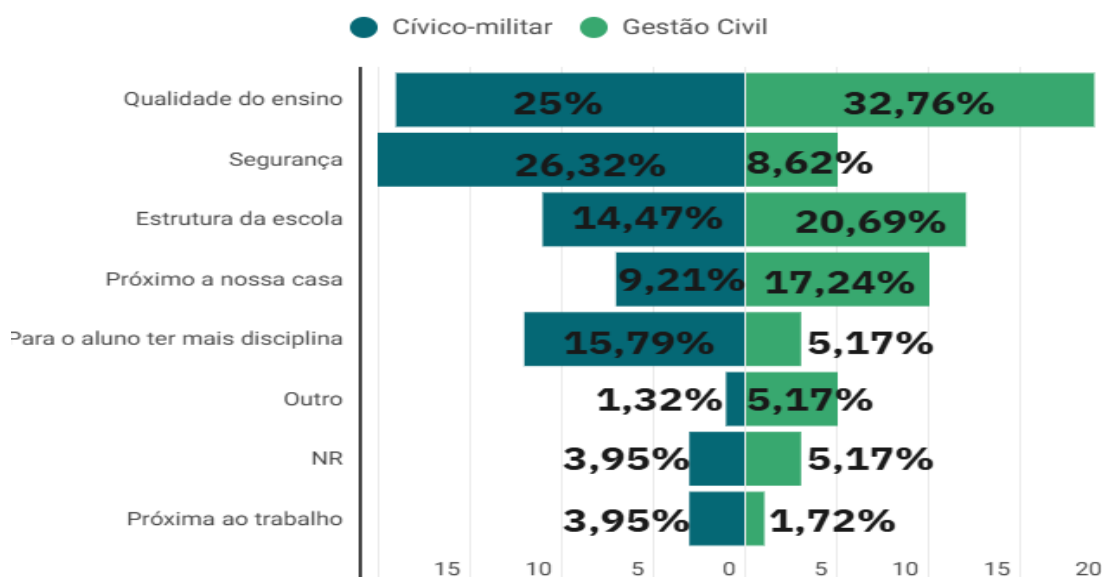
As respostas das famílias dos alunos da escola com gestão civil frequentemente detalham uma visão mais abrangente e preventiva para a gestão de conflitos. Há um foco explícito na “criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor”, que envolve políticas claras de comportamento, promoção de uma cultura de respeito e empatia, e a presença de “profissionais qualificados como psicólogos, assistentes sociais e mediadores” que fazem uma enorme falta nas escolas e poderiam colaborar muito para a gestão de conflitos e violências.

Há também nas respostas uma preocupação com o ensino de habilidades socioemocionais, como comunicação assertiva e gerenciamento de emoções, e na implementação de políticas e práticas restaurativas, que visam a reparação de danos e o fortalecimento de vínculos, com foco na responsabilização e reintegração do aluno. O tema do bullying é mencionado explicitamente como uma área que precisa de atenção e campanhas, falas como “Trabalhar mais a questão do *bullying*”, “A escola deve ser rígida na questão do *bullying* e agir imediatamente, fazer campanha contra o *bullying* e violência em geral” demonstram isso. Como o problema do *bullying* tem uma ampla

discussão midiática, é um tema muito sensível e que gera preocupação por parte da comunidade em geral, que cobra por formas de coibir já que prejudica as dinâmicas educacionais e reflete diretamente sobre a atuação da comunidade escolar.

Embora a maioria das respostas se concentre em abordagens pedagógicas e restaurativas, uma minoria de familiares expressa o desejo de que a escola de gestão civil adote um modelo cívico-militar ou que haja presença policial para impor limites: “Acho que a escola por ser uma escola antiga e ter muitos alunos indisciplinado, poderia ser tornar cívico-militar, acho que uma grande parte dos estudantes que já são adolescentes e que os pais não dão conta mais de educar, poderia ter policiais na escola para impor limites a eles”, “Ter sempre a presença de policiais na escola e ajudaria muito, porque os policiais intimida os alunos”, ou seja, a presença dos policiais para esse familiares não estaria diretamente ligada a segurança dos alunos, mas para um rígido controle disciplinar. Com essas percepções, é importante quantificar as motivações dessas famílias na escolha de determinada escola para seus dependentes, como podemos ver no Gráfico 26.

Gráfico 26 – Motivos que levaram os familiares a matricularem o(s) aluno(s) em determinada escola



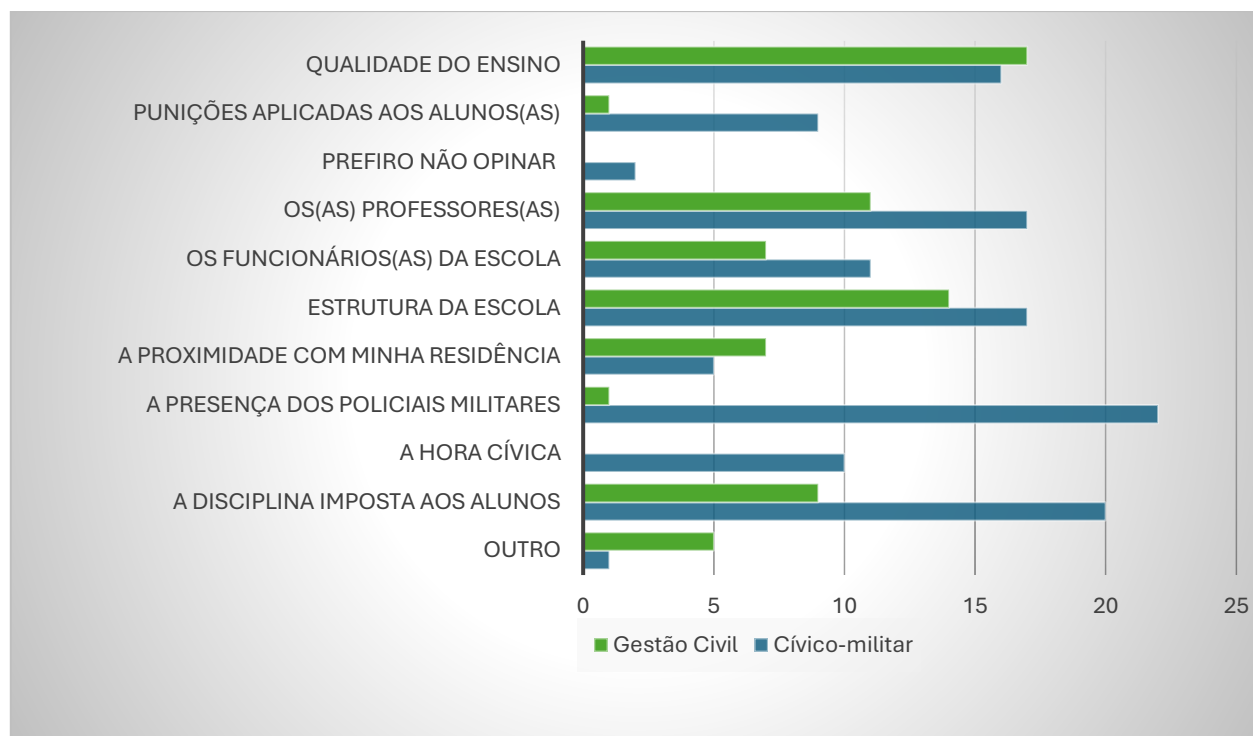
Fonte: Elaboração própria, 2025

Os dados reforçam essa ideia de que os familiares que matriculam alunos em escolas com a gestão cívico-militar querem principalmente garantir a segurança dos alunos (26,32%), seguido por uma qualidade do ensino (25%) e para os alunos terem mais disciplina (15,79%). Os familiares

de alunos da escola com gestão civil buscam nessa escola principalmente uma qualidade do ensino (32,76%) (já que essa escola tem um histórico positivo de aprovação no vestibular da Universidade de Brasília), seguido pela estrutura da escola (20,69%) e por ser uma escola próxima a suas casas (17,24%).

Com esses dados, podemos dizer que a escolha pelo modelo de gestão escolar está ligada a prioridades distintas por parte das famílias. No contexto da escola cívico-militar, a decisão se baseia em uma busca por ordem e proteção, onde a segurança física e a imposição da disciplina são percebidas como valores fundamentais. Já na escola de gestão civil, a escolha está mais alinhada a um projeto educacional de excelência e conveniência, indicando que as famílias valorizam o capital cultural e a tradição acadêmica, além da praticidade logística. Essa disparidade sugere que, enquanto o modelo cívico-militar atrai com a promessa de um ambiente contido e previsível, o modelo pedagógico atrai pela confiança em resultados educacionais consolidados e pela integração com a comunidade local, revelando duas concepções diferentes sobre o papel da escola, uma como espaço de contenção e outra como espaço de formação acadêmica. Para reforçar mais ainda este ponto, o Gráfico 27 apresenta o que os familiares mais admiram ou gostam em cada escola:

Gráfico 27 – Quais pontos os responsáveis admiram e mais gostam em cada escola



Fonte: Elaboração própria, 2025

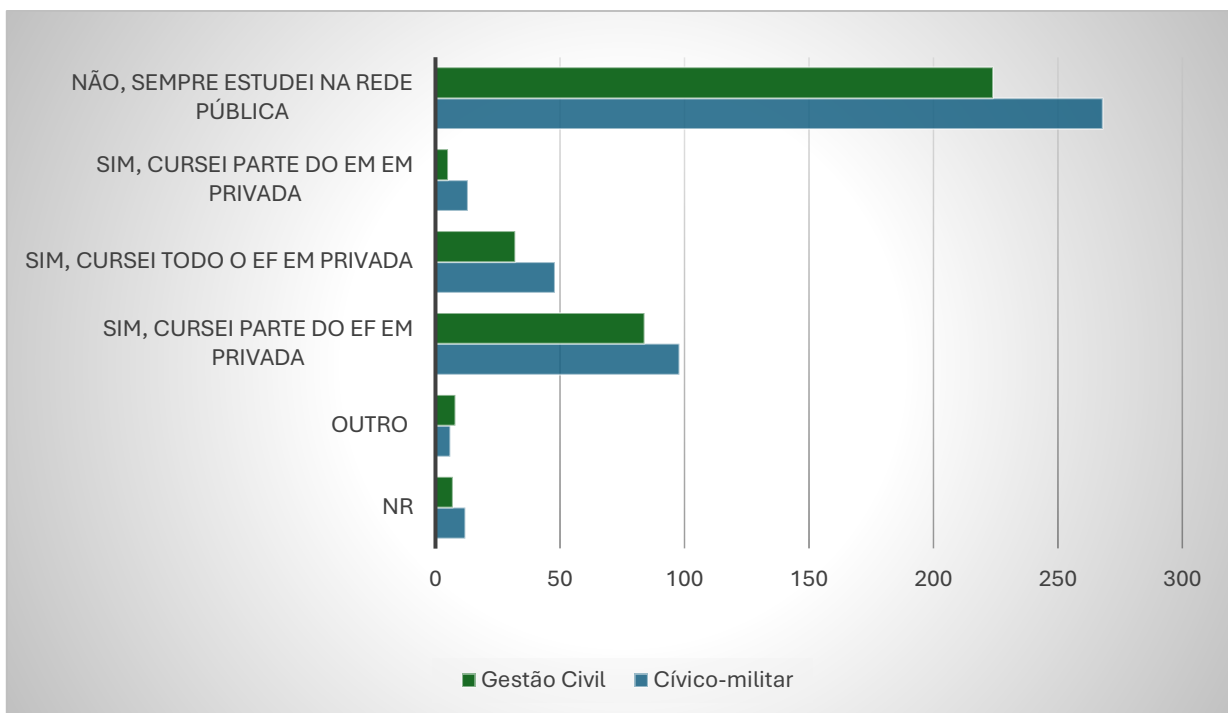
Os dados revelam prioridades distintas entre as famílias de cada escola. Na cívico-militar, os aspectos mais valorizados são a presença de policiais militares (59,5%) e a disciplina (54,1%), refletindo a busca por um ambiente estruturado e com forte autoridade. Já na gestão civil, a qualidade do ensino (53,1%) é o fator preponderante, seguido pela estrutura da escola (43,8%) e pelos professores (34,4%), indicando maior preocupação com aspectos pedagógicos.

A disciplina, embora relevante em ambas as escolas, têm importância significativamente maior na cívico-militar (54,1%) comparada à gestão civil (28,1%). Elementos específicos do modelo cívico-militar como a hora cívica (27%) e punições (24,3%) têm expressiva adesão nessa escola, enquanto na gestão civil são quase irrelevantes.

A proximidade geográfica é mais valorizada na gestão civil (21,9%) que na cívico-militar (13,5%), sugerindo diferentes lógicas de escolha familiar. A categoria “outro” tem expressiva representação na gestão civil (15,6%), indicando motivações diversas não captadas pelas opções listadas.

Estes resultados evidenciam que cada modelo atrai famílias com expectativas diferentes, a segurança e ordem na cívico-militar e excelência pedagógica na gestão civil. Os familiares buscam aquilo que cada escola oferece como seu pilar, na cívico-militar procuram primeiramente a presença de policiais, seguido pela imposição da disciplina enquanto na de gestão democrática os responsáveis prezam mais pela qualidade do ensino, seguido pela estrutura da escola. Posto em uma balança, os responsáveis por alunos matriculados buscam um maior controle e segurança dos estudantes, enquanto os responsáveis por alunos na escola de gestão civil o foco é nas práticas pedagógicas de ensino. Ao perguntar sobre o passado escolar dos estudantes, para avaliar o perfil das famílias, temos o Gráfico 28:

Gráfico 28 – Onde os alunos destas escolas já estudaram



Fonte: Elaboração própria, 2025

Com base nos dados sobre o histórico escolar dos estudantes, a minha hipótese inicial de que a escola cívico-militar atrairia um percentual significativamente maior de alunos egressos do ensino privado, devido a uma suposta percepção de maior segurança por parte de famílias de classe média em contexto de redução do poder de compra, não se confirma. Pelo contrário, os resultados mostram que o perfil de trajetória escolar anterior é semelhante entre as duas gestões. Na escola cívico-militar, 60,22% dos alunos sempre estudaram em escola pública, enquanto na escola de gestão civil esse percentual é de 62,22%. Além disso, a parcela de alunos que tiveram passagem pelo ensino privado também se mostra muito próxima, em que na cívico-militar, 32,81% dos alunos cursaram total ou parte do ensino fundamental em escola privada, contra 32,22% na gestão civil. Esses dados praticamente idênticos refuta a noção de que a escola cívico-militar estaria recebendo um fluxo diferenciado de estudantes oriundos da rede privada, seja por motivos econômicos ou por uma busca por segurança e disciplina. Se houvesse uma migração seletiva motivada por tais fatores, esperaríamos uma proporção significativamente maior de ex-alunos de escolas particulares na escola cívico-militar, o que não é o caso. Portanto, os resultados indicam que as duas escolas atendem a um público com histórico educacional muito similar, sugerindo que a escolha entre uma modalidade e outra pode estar relacionada a outros critérios, como localização, oferta de vagas ou

projetos pedagógicos, e não a um movimento generalizado de realocação de estudantes da rede privada para a cívico-militar por motivos de segurança ou controle disciplinar.

O pânico moral das famílias, que buscam o modelo cívico-militar para garantir disciplina, fundamenta-se na alta confiança institucional na Polícia Militar, que entre os moradores do Distrito Federal atinge o índice de 82,1% (Costa; Durante, 2019), e na crença de que a autoridade fardada restaura a ordem social, que “a simples presença da polícia nas ruas pode ser suficiente para aumentar a sensação de segurança” (Costa; Durante, 2019). A militarização atende a um anseio simbólico, onde a gestão militar é vista como capaz de eliminar as desordens sociais (como incivildades e indisciplina) que, no senso comum, são sinais de perigo mais fortes do que a própria ocorrência de crimes reais. A implantação dessas escolas no DF reflete menos um planejamento baseado em evidências de violência escolar e mais uma resposta política ao medo percebido e à desconfiança nas instituições civis.

6.5 O MITO DA ORDEM: CONTROLE, EXCLUSÃO E OS LIMITES DA SEGURANÇA ESCOLAR

As escolas cívico-militares constroem seu modelo de ordem através de mecanismos que excluem sistematicamente os estudantes que não se adequam aos seus padrões. Essa exclusão se manifesta tanto na transferência compulsória de alunos que ignora suas realidades, como a proximidade da escola com suas casas, podendo levar à evasão escolar, quanto na judicialização de conflitos, onde casos de indisciplina são encaminhados para delegacias. Esse processo revela uma visão negativa do conflito, tratado não como parte constitutiva das relações educativas, mas como um desvio a ser erradicado. A padronização de comportamentos e a obediência inquestionável são elevadas a ideais pedagógicos, suprimindo a pluralidade em nome de uma harmonia artificial.

Essa lógica repressiva não é exclusividade do contexto brasileiro. Nos Estados Unidos, o combate à violência escolar frequentemente recorre a medidas como detectores de metais e penalidades severas, reflexo de uma mentalidade semelhante que prioriza o controle sobre a educação. No entanto, mesmo dentro do modelo cívico-militar no DF, essa abordagem mostra suas contradições. Um gestor da escola cívico-militar reconheceu a ineficiência do uso dos detectores de metais na entrada dos estudantes, argumentando que sua utilização rotineira criaria filas e atrasos das

aulas e da hora cívica, optando por reservá-los para eventos festivos (ao longo da minha pesquisa não vi em nenhum momento utilizarem detectores de metais). Isto revela que o aparato de segurança muitas vezes funciona mais como símbolo do que como solução efetiva. O próprio gestor sinalizou que o problema central não seriam as armas, mas o tráfico de drogas, propondo cães farejadores como alternativa mais proveitosa. Essa percepção mantém o foco na vigilância e no policiamento, confirmando que, mesmo quando questionam instrumentos específicos, os gestores permanecem dentro de um paradigma que enxerga a segurança como questão primordialmente repressiva, agora deslocada das armas para as drogas, mas sempre ancorada na lógica do controle.

A militarização das escolas se apresenta como uma resposta aparentemente direta ao problema da violência, priorizando o reforço de regras, a aplicação de penalidades e a exclusão dos considerados inadequados. Essa estratégia causa a supressão da pluralidade e o cerceamento do desenvolvimento identitário dos jovens. Longe de ser um mero distúrbio a ser eliminado, o conflito é inerente à vida social e pode funcionar como um motor para o amadurecimento individual e coletivo. Ao impor uma padronização rígida de aparências e comportamentos por meio de sanções severas, o modelo cívico-militar não apenas desestimula o dissenso, mas também impede a expressão de identidades que são, por natureza, diversas e moldadas por contextos socioculturais específicos. Dessa forma, em vez de se constituir como um espaço de acolhimento e continuidade das experiências vividas pelos estudantes, a escola transforma-se em um ambiente de descontinuidade, onde suas realidades são negadas em nome de uma ordem homogênea e artificial.

(...) por outro lado, pautam-se pelo reconhecimento do conflito na escola como uma conflitualidade positiva, desenvolvendo práticas de negociação e de resolução de conflitos por meio, por exemplo, da mediação pelos pares. Reconhecer a conflitualidade e a agressividade, como elementos dinâmicos do espaço escolar, significa propor intervenções sobre os atos de violência, as quais podem se dar pela satisfação de necessidades das crianças e jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, induzindo relacionamentos positivos e duradouros. Nesse quadro, a utilização de um tempo não-escolar, para atividades de interação com a comunidade, e as práticas de mediação e de negociação de conflitos parecem ser as estratégias privilegiadas pelos educadores humanistas norte-americanos. (Santos, 2001, p. 111)

A adesão de muitas famílias às escolas cívico-militares pode ser compreendida à luz de diferentes referenciais sociológicos. Em Bourdieu (1996), a família constitui um espaço privilegiado de reprodução social, onde *habitus*⁵⁰, valores e capitais simbólicos são transmitidos

⁵⁰ O conceito de *habitus* refere-se a um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturado pelas condições sociais vividas pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, estruturante de suas práticas, percepções e atitudes no mundo.

como estratégias de manutenção ou ascensão dentro da estrutura social. Nesse sentido, como vimos no tópico anterior, a escolha por instituições cívico-militares expressa não apenas uma preocupação com a educação formal, mas sobretudo a busca por um capital simbólico ligado à disciplina, à ordem e à autoridade, atributos socialmente valorizados em contextos marcados pela insegurança. Jurandir Freire Costa (1998) aponta que, em sociedades atravessadas por regimes de moralidade autoritária, as famílias tendem a internalizar dispositivos de controle como forma de produção subjetiva, projetando sobre a juventude expectativas de obediência e de contenção dos riscos da vida social. Esse movimento é potencializado pelo que Stanley Cohen (1972) denomina de pânico moral, processo no qual certos grupos ou fenômenos, neste caso, os jovens das periferias, passam a ser vistos como ameaças à ordem e ao convívio comunitário. Assim, diante da violência presente em seus territórios, muitas famílias interpretam as escolas cívico-militares como mecanismos de proteção contra perigos externos e, ao mesmo tempo, como instâncias de moldagem moral, capazes de resguardar seus filhos dos riscos sociais e reforçar identidades conformes às normas dominantes.

Cohen (1972) trabalha com a ideia de que as sociedades estariam sujeitas a períodos de pânico moral que visam combater a afronta a valores e interesses sociais. A mídia de massa desempenha um papel protagonista na disseminação desse pânico e apresenta formas de lidar com isso, como empreendedores morais que buscam preservar o que julgam ser o melhor nas tradições sociais. A mídia atua como um agente moral que exerce papel central na produção e propagação do pânico moral, pois seleciona, repete e dramatiza casos de violência envolvendo escolas ou juventude. Os noticiários frequentemente vinculam imagens de salas desordenadas, alunos agressivos ou escolas destruídas, promovendo a ideia de que o sistema educacional está “fora de controle” e que os jovens representam um risco à ordem social.

Os meios de comunicação de massa, de fato, dedicam muito espaço ao desvio: crimes sensacionais, escândalos, acontecimentos bizarros e acontecimentos estranhos. Os confrontos mais dramáticos entre desvio e controle em caçadas, julgamentos e punições são objetos recorrentes de atenção. Como Erikson observa, “uma parte considerável do que chamamos de notícias é dedicada a relatórios sobre comportamento desviante e suas consequências”. (Cohen, 1972, p. 10, TL.)

O pânico moral pode ser definido como uma condição ou episódio em que uma pessoa ou grupo é considerado uma ameaça aos valores da sociedade. Essa condição é retratada de maneira

Trata-se de um modo de ser incorporado que orienta os agentes de maneira muitas vezes inconsciente, fazendo com que certas condutas, como gestos, gostos ou formas de falar, pareçam naturais, ainda que sejam socialmente constituídas.

estereotipada pela mídia e seus difusores, e sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa. As barricadas morais, que representam a linha de defesa da sociedade, são preenchidas por editores, religiosos, políticos e outras pessoas socialmente aceitas que expressam seus diagnósticos e soluções, defendendo os valores morais da sociedade. Às vezes, o objeto do pânico é algo novo, enquanto em outras ocasiões, busca-se situações anteriores. Um momento de pânico pode passar despercebido às vezes, mas em outras ocasiões, pode ter respostas graves e duradouras, promovendo mudanças políticas e sociais, “A sociedade reage de maneira desproporcional ao comportamento ou grupo percebido como ameaça, criando um clima de medo e exigindo medidas punitivas ou preventivas” (Cohen, 2002, p. 1).

Este é um dos argumentos utilizados na defesa da militarização das escolas públicas brasileiras, alegando que não há respeito, autoridade, que há uma afronta aos valores tradicionais e patrióticos, além dos próprios profissionais na educação que também são alvo dessa agenda de controle sobre as escolas, sendo estigmatizados como doutrinadores e afrontosos aos valores familiares defendidos por este grupo. As escolas militarizadas podem ser uma resposta a este pânico moral na busca por retomar os valores da família tradicional brasileira, argumentando que no passado havia respeito aos professores e demais membros das escolas e que hoje em dia isso não existe mais.

O medo do outro, a falta de desconhecimento e preconceito com escolas da rede pública e a preocupação são justificativas para o fenômeno do pânico moral quando as famílias optam por colocarem seus filhos (ou jovens sob sua responsabilidade) nessas escolas. Há um medo do que veem nos meios de comunicação, com reportagens negativas destacando a decadência das escolas públicas e constantes casos de violência. Acreditam que ambientes com presença constante da polícia garantirão a segurança dos estudantes.

Apesar de sua popularidade, o modelo cívico-militar não resolve os problemas estruturais da violência nem promove justiça educacional. Ao invés disso, reforça o ciclo do medo, do autoritarismo e da exclusão. A militarização não forma necessariamente cidadãos críticos, mas obedece a uma lógica de guerra, que inibe o diálogo e o pensamento autônomo. Além disso, conforme Michel Foucault (1987), práticas disciplinares excessivas transformam a escola em um espaço de vigilância e punição, onde o conflito é reprimido, e não compreendido. Erving Goffman (2007) já alertava que instituições que controlam rigidamente os indivíduos podem produzir mais violência do que previnem, ao suprimir a subjetividade e a autonomia dos seus membros.

A ascensão das escolas cívico-militares no Brasil, especialmente em regiões marcadas por altos índices de violência urbana, não podem ser compreendidas apenas como uma preferência pedagógica. Por trás dessa escolha está a influência do pânico moral, um estado de medo coletivo que distorce a percepção social sobre determinado grupo ou problema, levando a respostas simbólicas e autoritárias.

A escolha familiar pelo modelo cívico-militar, quando analisada à luz do conceito de pânico moral, é visto como uma resposta concretizada a um temor social amplificado. Esta opção não representa apenas uma preferência pedagógica, mas a adesão a uma narrativa que identifica na juventude, na suposta ausência de valores e na falta de disciplina os “demônios *folk*⁵¹” que ameaçam a ordem social. Ao eleger a escola militarizada, essas famílias estão, em última instância, buscando um antídoto contra este pânico, com um espaço que promete restaurar a autoridade, controlar o desvio e proteger seus filhos de um mundo percebido como em decadência moral. Desta forma, a opção por este modelo de gestão transcende o debate educacional, configurando-se como um ato de defesa contra ansiedades coletivas, onde a instituição escolar é ressignificada de ambiente de aprendizagem para bastião de segurança moral. Essa escolha, no entanto, não nasce da confiança em uma proposta pedagógica, mas da esperança de afastamento simbólico da realidade perigosa. A escola militarizada funciona, portanto, como um bunker social, prometendo proteção e controle num ambiente onde o Estado falha em garantir direitos básicos.

Para o sétimo e último capítulo, aponto para a forma como os conflitos são administrados e mediados no cotidiano das escolas, buscando entender o que acontece quando eles surgem, quem intervém, como as decisões são tomadas e quais caminhos são escolhidos. A partir das práticas observadas, o texto aponta o papel da gestão, dos professores, dos estudantes e, em alguns casos, das famílias, mostrando as diferenças entre abordagens mais punitivas e aquelas que apostam no diálogo e na mediação. Ao final, o capítulo destaca que a maneira como os conflitos são conduzidos revela, na prática, os sentidos de disciplina, justiça e convivência que cada escola constrói no seu dia a dia.

⁵¹ De acordo com Stanley Cohen, o termo “demônios folk” refere-se a grupos ou categorias de indivíduos que são estigmatizados e caricaturados pela mídia e pelo discurso moral dominante durante um episódio de pânico moral. Eles são retratados como os vilões ou agentes responsáveis por uma ameaça percebida aos valores sociais, servindo como bodes expiatórios simbólicos que concentram a ansiedade e o medo da sociedade.

7 ADMINISTRANDO CONFLITOS NA ENCRUZILHADA ENTRE A ORDEM E O DIÁLOGO

A administração de conflitos revela as diferenças fundamentais nas filosofias de gestão e nas hierarquias de poder entre a Escola Cívico-Militar e a Escola de Gestão civil. Enquanto a cívico-militar opera com um modelo de controle burocrático e coercitivo, a gestão civil se baseia na mediação e na autonomia pedagógica. A administração de conflitos, que se adequa às demandas de cada contexto escolar e que vise à efetiva resolução dos problemas entre as partes é essencial para a manutenção das relações sociais. Isso permite que as partes possam restabelecer seus laços harmoniosos e evitar violências que interrompam as dinâmicas de interação escolar. Esse processo se faz essencial por meio da escuta de todos os membros envolvidos nesse ambiente.

Os programas contra a violência que existem nos principais países têm alguns pontos em comum: a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a intenção de criar relacionamentos positivos e duradouros entre os alunos, professores e funcionários; a preocupação com um tempo não escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade. Ao mesmo tempo, há um objetivo de se incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, a escola assumindo o conflito como criador social. [...]. No caso de Porto Alegre, várias ações de solidariedade com o intuito de reduzir as manifestações de violência contra a escola, ou na escola, realizadas desde 1996, tem sido caracterizada por palestras e debates sobre violência, por discussões acerca das formas pelas quais a violência se manifesta, bem como sobre os meios de combatê-la. Em suma, em todas as tentativas de ação contra a violência, a discussão enfoca os efeitos da violência em relação às dificuldades que ela provoca no andamento pedagógico da instituição escolar. (Santos, 2001, p. 116).

Embora frequentemente utilizados como sinônimos, mediação, conciliação e arbitragem correspondem a procedimentos distintos de administração de conflitos. A mediação busca construir o diálogo entre as partes sem imposição direta de soluções; a conciliação admite maior intervenção do conciliador na construção do acordo; já a arbitragem transfere a decisão do conflito para uma autoridade externa responsável por definir a solução.

Os procedimentos e as ferramentas utilizadas para lidar com o conflito variam muito nas escolas observadas, refletindo a prioridade de cada modelo, um com a ordem e a conformidade na escola militarizada e o outro com desenvolvimento integral do aluno na gestão civil. Para a escola cívico-militar, a ferramenta fundamental de controle é o Fato Observado que é utilizado para registrar desvios disciplinares, como alunos sem uniforme ou que não cumprem regras pedagógicas. Um monitor disciplinar vê nessa ferramenta uma forma de modelagem dos

comportamentos dos alunos, mas caso não tenha efetividade, diz que o passo seguinte para administrar conflitos é “ouvir o aluno” e tentar resolver a questão ali e se não resolver, o terceiro passo é “chamar os pais”. Se envolver ato infracional, a condução à delegacia é obrigatória e não tem negociação quanto a isso. Ele vê a lei como um ganho, pois o agressor, ao ser penalizado, entende que sua conduta “vai além de um comportamento” e “tem que pagar por isso”. Contudo, ele defende a necessidade de se conscientizar antes de ser necessário aplicar a lei.

A legislação já prevê uma sanção para quem comete um ato infracional (o crime, no caso de adolescentes). A partir disso, o jovem começa a compreender que sua conduta vai além de um simples comportamento inadequado, é um ato que causa danos e, por causar dano, gera uma consequência. Essa percepção é o que pode iniciar uma mudança em sua mentalidade.

Infelizmente, a consciência sobre essas consequências nem sempre é suficiente, especialmente para aqueles que não possuem uma estrutura familiar consolidada. Muitas vezes, a gravidade do ato passa despercebida, e o comportamento persiste. No entanto, quando a resposta legal é aplicada, o adolescente é levado a refletir: “Peraí, se eu fizer isso, terei que responder por isso”. Essa noção de responsabilidade pode ser um ponto de virada. (Monitor disciplinar da escola cívico-militar, 2024)

Para a punição que chamam de “transferência educativa” (saída do aluno da escola com a transferência para outra escola) não seria direta, mas é resultado de uma nota disciplinar (FO) insuficiente (abaixo de 5, com nota inicial de 8 pontos), avaliada por um conselho escolar. Em uma conversa com o diretor da escola de gestão civil, foi relatado que as escolas da rede pública têm o que chamam de “um contrato entre cavalheiros”, onde as escolas assumem a postura de receberem alunos “problemáticos de outras escolas” para assim poderem enviarem seus alunos problemáticos para essas escolas. Mas no caso, de toda a rede de Ensino o diretor relata que a escola cívico-militar é a única que se nega a participar desse contrato informal, trabalhando em uma lógica própria em que transfere aqueles que considera indesejáveis ao seu espaço, mas que não aceita os desviantes de outras escolas para compor seu grupo. Transferir um aluno por indisciplina é apenas transferir o “problema”, não uma forma de administrá-lo.

A militarização escolar se apresenta como um sistema fechado e seletivo, que exporta os alunos que consideram “indesejáveis” sem assumir qualquer responsabilidade correspondente. Esta atitude quebra o princípio de corresponsabilidade que, ainda no campo da informalidade e de regras não escritas, sustenta a rede regular. Na prática, a escola cívico-militar funciona como um filtro que concentra em outras unidades os estudantes com maiores desafios de adaptação à rigidez disciplinar, enquanto preserva seu próprio ambiente controlado, demonstrando que seu objetivo

principal não é a inclusão ou a transformação social, mas a manutenção de uma ordem interna específica, mesmo que ao custo de excluir seus “casos difíceis” para o sistema do qual se beneficia simbolicamente ao se apresentar como mais eficaz. Por outro lado, o diretor disciplinar defende que, ao priorizar a regra, a escola atrai alunos que “realmente querem alguma coisa” e “que pensam no futuro”.

A escola de gestão civil tem o foco na resolução interna e na mediação. Um professor relatou que em 25 anos de docência, só precisou retirar um aluno de sala uma vez. Nesta escola, prevalece o controle relacional e a autonomia pedagógica. A gestão filtra os conflitos, evitando que a maioria chegue ao conhecimento dos professores para que não se reproduzam ou escalem, agindo como uma forma de prevenção que um determinado problema tome proporções maiores e acabe gerando uma violência. A ideia de que a escola é o “lugar de errar” permite uma mediação mais aprofundada, tratando o conflito como uma oportunidade de aprendizado social, em vez de uma infração a ser punida.

Podemos observar como a administração de conflitos é buscada em outros países, salientando que o sucesso desses modelos em determinados contextos não implica que eles devam ser aplicados cegamente aqui. É necessário entender que são contextos diferentes, com interações e culturas distintas. No entanto, vale a pena compreender como esses modelos funcionam em outros locais para tentar identificar aspectos positivos que possam ser analisados no caso de Brasília. Na França e nos EUA, foram seguidos os seguintes modelos, respectivamente:

Em várias sociedades, na atualidade, estão se realizando reflexões e movimentos para reduzir a violência na escola. Na França, por exemplo, um grupo filiado à pedagogia institucional propôs: 1. Criar instituições em cada sala de aula, ou seja, regras, leis, o Conselho de Classe, a fim de converter o espaço de cada sala de aula em uma rede de relações; 2. “Levar em conta os conflitos e organizar os meios para a sua resolução”; 3. Expandir o senso de responsabilidade dos estudantes; 4. Estabelecer em cada escola uma lei fundamental, que que “fixa os limites nos quais vão se exercer os poderes de cada um”, enquanto um “limite do campo do possível”, efetivando um aprendizado de liberdade vivida no cotidiano; 5. Estabelecer espaços para o falar, criando lugares e tempos para a palavra de modo a desenvolver “um sistema de enunciação legítima”. [...]. [Nos EUA] Nesse contexto, uma série de programas foram desenvolvidos para prevenir a violência, com base nos seguintes princípios: procurar a satisfação de necessidades das crianças e jovens (Hyman, 1997, p. 315); desenvolver um ambiente cooperativo com relacionamentos positivos e duradouros (Kreiner, 1996, p. 41); utilizar o tempo não-escolar (Kreiner, 1996, p. 55); e promover a interação com a comunidade (Remboldt, 1994, p. 29; Hyman, 1997, p. 316). Trata-se, em suma, de instaurar práticas de negociação e de resolução de conflitos com as escolas, assumindo que as conflitualidades podem se transformar em forças de positividade na dinâmica escolar. (Santos, 2001, p. 118-119)

A proposta pedagógica citada por Santos (2001), com seus exemplos da França e dos EUA, oferece um contraponto significativo aos modelos baseados no controle externalizado. Enquanto a gestão cívico-militar opera predominantemente por meio da regulação comportamental e da hierarquia rígida, as experiências internacionais mencionadas apostam na institucionalização do conflito como via de emancipação. O estabelecimento de conselhos de classe, leis fundamentais construídas coletivamente e espaços deliberativos para a palavra não nega a necessidade de ordem, mas a reconhece como um pacto social vivo, negociado e internalizado pelos membros das escolas. Esta abordagem não pretende importar modelos, mas iluminar um princípio educativo fundamental, que a gestão democrática não é a ausência de conflito, mas a capacidade de transformá-lo em ferramenta pedagógica. Ao criar estruturas que convertem a conflitualidade em “forças de positividade”, tal como descreve o autor, a escola de gestão civil aproxima-se do ideal de formar cidadãos capazes de viver uma liberdade vivida no cotidiano, em claro contraste com um modelo que, ao buscar eliminar o conflito pela padronização, pode estar cerceando justamente as competências socioemocionais e dialógicas necessárias para o exercício da cidadania.

Ideias conservadoras que viam no aumento de famílias monoparentais e tensões raciais fortaleceram esse medo de que as escolas não seriam mais seguras e que políticas de exclusão e encarceramento de jovens considerados potencialmente perigosos garantiria a harmonia nas escolas. Com o massacre em 1999 de Columbine (EUA) o pânico social foi se acentuando e dando permissividade para mais políticas repressivas em escolas. Em uma analogia com o Brasil, há constantemente o medo de novos ataques e massacres em escolas além das constantes notícias de casos de violência escolar que assustam a população os obrigando a “comprarem” a ideia de que apenas com polícia nas escolas é que se pode garantir um ambiente seguro para os estudantes. A presença policial nas escolas, mesmo quando guiada por boas intenções individuais, gera consequências estruturais que ultrapassam em muito o objetivo declarado de proteção. A institucionalização da segurança armada no ambiente educacional tende a reconfigurar profundamente a natureza das relações e o tratamento dado aos conflitos, criando um efeito colateral grave e sistemático.

Por mais que muitos desses policiais trabalhem duro para garantir um ambiente seguro aos alunos e atuar como mentores e conselheiros, a escolha geral de contar com policiais armados para lidar com questões de segurança produziu um aumento massivo nas prisões de alunos – o que mina fundamentalmente a missão educacional das escolas, transformando-as em uma extensão do Estado carcerário mais amplo e alimentando o que

veio a ser conhecido como a linha direta da escola à prisão [school-to-prison paperline]. (Vitale, 2017, p. 102).

As iniciativas internacionais de combate à violência escolar convergem em um princípio fundamental, o da necessidade de transformar o ambiente educacional em um espaço acolhedor e integrado à sua comunidade. Esta perspectiva entende a escola não como um território isolado, mas como uma extensão do tecido social, onde a construção de vínculos e um clima solidário são essenciais para a prevenção de conflitos. Nesse sentido, torna-se crucial avaliar se as instituições de ensino locais de fato cultivam esse ambiente humanizado e de diálogo constante com seu entorno.

Desta forma, os programas contra a violência escolar que existem no mundo apontam para a busca de uma escola que propicie um espaço solidário, humanista e cooperativo, em permanente interação com a comunidade, enfim, um espaço prazeroso de construção da cidadania. (Santos, 2001, p. 119).

Podemos observar como essa ideia de aproximar a comunidade que circunda a escola à própria escola pode ser implementada no contexto brasileiro. Em São Paulo, por exemplo, em 1996 foi aplicado o projeto “Comunidade Presente”, que tinha como premissa essa aproximação da comunidade com a escola. No entanto, essa ideia parece ter permanecido apenas no campo teórico, pois na prática, a implementação não correspondeu ao que se esperava.

Entretanto, de acordo com os autores, a proposta original não foi implementada efetivamente em todas as suas dimensões, pois as ações de incentivo ao fortalecimento de participação da comunidade se limitaram, em boa parte das escolas da rede, a cumprir um ritual das diretrizes do projeto, configurando-se mais como um processo revestido de caráter burocrático do que, propriamente, como instauração de um espaço aberto e organizado para participação de famílias dos alunos. (Gomes; Martins, 2016, p. 163-164).

A proposta de integrar escola e comunidade, ilustrada pela experiência paulista do “Comunidade Presente”, esbarra em desafios concretos quando confrontada com a realidade socioespacial dos alunos das escolas pesquisadas. Os dados onde os alunos das escolas por mim observadas no Gráfico 9 (A escola atende a comunidade que a rodeia?), revelam que muitos estudantes não residem nas imediações da escola, desafiando a noção de uma “comunidade circunvida” homogênea e facilmente integrável. Esta desconexão geográfica entre o território escolar e o território de vida dos alunos ajuda a explicar por que iniciativas como essa frequentemente permanecem no campo teórico. Na prática, a comunidade que a escola precisa

engajar é multifacetada e dispersa, exigindo estratégias mais complexas do que a simples abertura dos portões. O fracasso em reconhecer essa complexidade leva à repetição de modelos que, apesar de bem-intencionados, não conseguem criar o vínculo necessário entre a instituição escolar e os diversos contextos sociais de onde seus alunos realmente vêm.

Há uma importância em se avaliar os documentos escolares que orientam sobre as ações em seu ambiente, como se dão as relações entre seus membros e diferentes papéis, a interação com a comunidade externa e de que forma buscam lidar com conflitos e violências, analisando assim as congruências entre o que está prescrito e o que é praticado. No Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania⁵², a orientação é que certos comportamentos sejam gerenciados diretamente pela polícia, demonstrando que a polícia já está a muito tempo presente no ambiente escolar:

O texto assinala ainda que, quando o aluno agredir verbalmente ou fisicamente um colega ou servidor, portar droga, estar alcoolizado na aula, praticar bullying, ter atitudes racistas, depredar o patrimônio escolar, furtar objetos, portar arma e exercer abuso sexual, a direção deverá solicitar a presença da Polícia Militar para que sejam tomadas as devidas providências, e convocar os pais ou responsáveis legais pelo aluno, comunicando a situação ao Conselho Tutelar, se menor de 18 anos. (Gomes; Martins, 2016, p. 170).

A busca por melhores métodos de administração de conflitos depende dos envolvidos nessas interações, de suas realidades e dos instrumentos utilizados. No entanto, a maneira como as escolas abordam o tema do conflito pode refletir significativamente no sucesso com que eles são administrados, “A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado.” (Chrispino, 2007, p. 18-19).

Para a administração de conflitos, a escola cívico-militar define que as duas gestões, a pedagógica e disciplinar, possuem papéis bem definidos. O pedagógico cuida do ensino, e o disciplinar cuida do comportamento e da aplicação das regras. No entanto, existem papéis em comum entre as coordenações, como a cobrança de disciplina em sala de aula. Para o monitor disciplinar, as duas equipes se comunicam constantemente e não fazem nada separado. Contudo, a Orientadora Pedagógica sente falta de “espaços de discussões pedagógicas com os policiais” para que eles possam entender o contexto das situações que necessitam de intervenção. Haveria, como

⁵² Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com organização da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2009.

dito pelo vice-diretor, situações em que ocorreu um choque entre as gestões, onde relata ter cancelado FOs aplicados por um oficial a uma turma inteira por desrespeito já que considerou que houve um excesso, pois “tinha aluno que não tinha nada a ver” e a ação poderia gerar repercussão na imprensa.

Não vou dizer que não tem conflitos, que às vezes não saem uns arranca rabo, mas de modo geral a gente tem é uma boa equipe para trabalhar. O pessoal respeita muito, né, tem toda a hierarquia montada, a equipe de direção, a equipe pedagógica, os gestores, eles também respeitam muito a gente. Acho que isso funciona muito bem, né? É um uma via de mão dupla. Acho que isso o que mais o que em geral gera muito problema é quando algum desses caminhos que deveriam ser de mão dupla são bloqueados. Aí o negócio dizendo quando você tem alguém muito autoritário querendo dar ordem para a equipe de professor ou uma equipe de professor que se acha muito coisa na escola e acho que não tem, que não precisa de diretriz nenhuma para trabalhar. E esse papel da equipe gestora é dar as diretrizes para a gente caminhar. Então eu acredito que aqui está bem equilibrado. Tem os arranca rabo, mas a gente acho que isso daí é contornável. (Vice-diretor da escola cívico-militar, 2025).

A gestão de conflitos na cívico-militar é uma arena de guerra ideológica e hierárquica disfarçada de gestão compartilhada. A dificuldade de criar espaços formais de discussão pedagógica com os policiais impede que a equipe disciplinar adote uma abordagem mais focada na compreensão do aluno, e não apenas na execução da regra. O diretor disciplinar reconhece essa necessidade, mas atribui a falha à rigidez da hierarquia e à sua formação, que não é para o ambiente escolar. A articulação entre as equipes só ocorre porque a direção pedagógica se esforça para se articular. O vice-diretor, eleito pela comunidade escolar, atua como mediador entre a rigidez militar (que exige regras vindas “de cima”) e as necessidades da comunidade e da imprensa.

Uma crítica feita pelo monitor disciplinar revela uma contradição fundamental na operação do modelo cívico-militar, onde a rigidez hierárquica que o define acaba por sabotar sua própria eficácia. Ao receber regras “prontas” de um alto escalão distante da realidade escolar, os próprios agentes responsáveis pela aplicação diária dessas normas reconhecem a falta de espaço para debate ou adaptação. Esta centralização do poder decisório ignora o conhecimento prático de quem vivencia o cotidiano da escola (os monitores disciplinares), impedindo que as regras sejam flexibilizadas para lidar com contextos específicos e comportamentos complexos dos alunos. O resultado é um sistema que, em vez de educar, apenas impõe, mostrando-se incapaz de distinguir entre indisciplina real e as expressões naturais da juventude. Esta falha não é marginal, mas estrutural, é um modelo que silencia seus próprios executores, reproduzindo um controle cego, onde a forma prevalece sobre o conteúdo educativo.

A implantação do Novo Ensino Médio introduziu complexidades adicionais na gestão do cotidiano escolar, particularmente no que diz respeito à autonomia para resolver conflitos entre alunos. Um dos recursos tradicionalmente utilizados, a transferência de estudantes entre turmas para reduzir atritos, tornou-se alvo de cautela extrema e depende de disciplinas como projeto de vida e trilhas de aprendizagem⁵³ para que o aluno possa trocar de sala. A coordenadora pedagógica da escola cívico-militar expõe esse dilema ao citar o remanejamento de sala de um aluno que sofre *bullying*, e que conta com uma amiga em outra turma como rede de proteção. Separá-los poderia agravar a situação, criando um “grande problema” em vez de solucioná-lo. Essa precaução levou à centralização da decisão no conselho de classe, como ocorreu com uma aluna que condicionou seu retorno à escola à mudança de turma por ser sentir perseguida por um grupo de colegas. Esse processo, embora busque maior segurança na tomada de decisão, ilustra como a rigidez normativa pode limitar a agilidade da gestão escolar em responder a conflitos de forma contextualizada e sensível. O aluno não pode mudar de trilha ou projeto de vida se estes não baterem com os da outra turma que ele deseja ser transferido. Essa rigidez leva a situações delicadas, como a de um pai que expressou medo de o aluno cometer suicídio e pedia a troca de sala e a coordenadora, embora dissesse que a posição dela era de “manter” e que se cedessem este aluno iria se tornar “dependente emocional” das pessoas, considerou a possibilidade de conversar com o diretor para ver se haveria essa troca, mas a mudança não se concretizou.

O que limita a mediação de conflitos por parte da escola com gestão civil são de ordem estrutural, como problemas com a substituição de materiais, manutenção de equipamentos e a falta de um “projeto de Estado” que resulta em lentidão para resolver problemas de infraestrutura. O Novo Ensino Médio é criticado também por um professor como uma “destruição da sociedade”. A autonomia pedagógica e a atenção dada aos alunos com deficiência demonstram um ambiente de inclusão e cooperação, já na escola cívico-militar acompanhei o caso de um pai que diante das necessidades específicas de seu filho com deficiência, encontrava-se em estado de desespero ao perceber que a escola onde o estudante estava matriculado pretendia transferi-lo para outra unidade de ensino. A justificativa apresentada pela instituição era de que a outra escola teria melhor

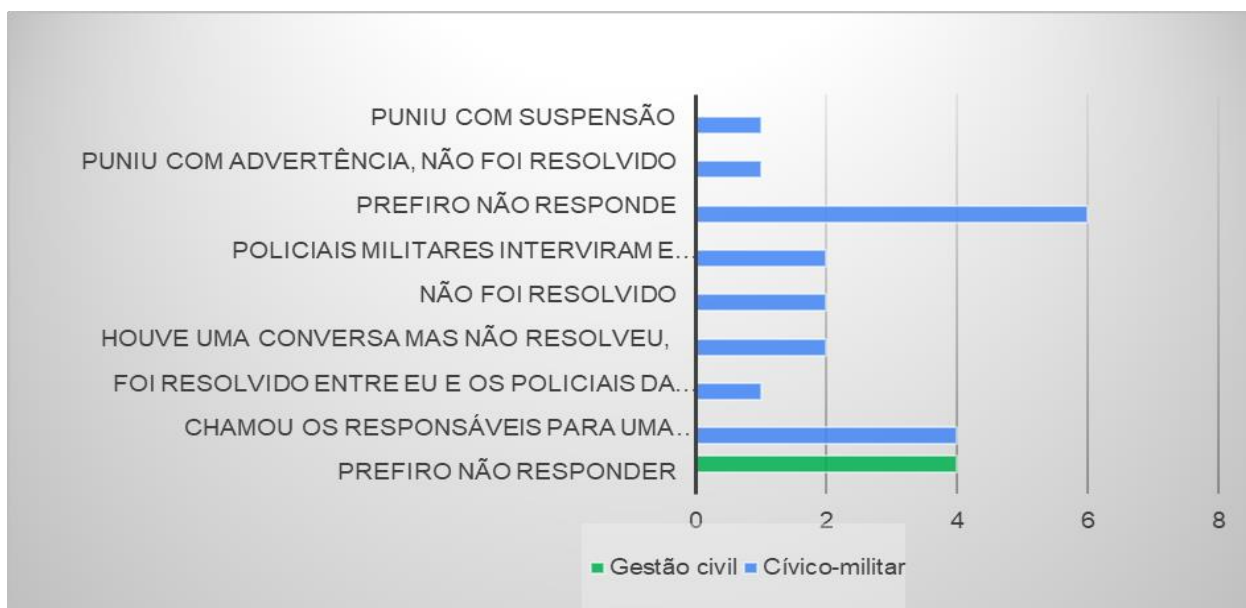
⁵³ O "Projeto de Vida" e as "Trilhas de Aprendizagem" são componentes curriculares centrais da reforma do Novo Ensino Médio. O Projeto de Vida consiste em atividades que visam auxiliar o estudante em seu desenvolvimento pessoal, na elaboração de seu projeto de futuro e em sua formação cidadã, integrando dimensões emocionais, sociais e profissionais. Já as Trilhas de Aprendizagem referem-se a itinerários formativos, ou seja, conjuntos de disciplinas, projetos e oficinas que permitem ao aluno aprofundar conhecimentos em áreas de seu interesse, como linguagens, matemática, ciências humanas ou ciências da natureza, e ensino técnico.

estrutura e preparo para atender ao aluno. Apesar da recusa explícita e da resistência do pai, que certamente conhecia as particularidades e a história de seu filho, o conflito escalou para a instância superior da rede de ensino (a regional de ensino). Esta, por sua vez, não apenas validou a posição da escola, como determinou a transferência compulsória do estudante.

A mediação de conflitos tem sido apresentada como uma alternativa pedagógica e preventiva diante dos problemas que emergem no cotidiano escolar. A massificação do acesso à escola reuniu estudantes de diferentes origens sociais, culturais e econômicas, o que potencializou diferenciações capazes de evoluir para conflitos e, em alguns casos, para situações de violência. Nesse contexto, a mediação é definida como um método dialógico e não adversarial de gestão de conflitos, que visa identificar os interesses reais das partes envolvidas e favorecer a compreensão recíproca (Costa, 2019). Trata-se de um procedimento pacífico, no qual um terceiro imparcial encoraja e facilita a resolução construtiva (Sales, 2003). Mais do que um mecanismo de solução imediata, a mediação fomenta competências de convivência e gestão das relações interpessoais, substituindo a “cultura da adversidade” por uma “cultura da convivência” (SOARES, 2023). Ao fazer a junção da educação para a convivência, prevenção da violência, reparação de conflitos e transformação das práticas escolares, a mediação se apresenta como instrumento pedagógico que pode, inclusive, ser incorporado ao currículo escolar. Essa integração favorece a explicitação de expectativas de comportamento e a aprendizagem de que as diferenças, se não trabalhadas, podem resultar em conflitos e violências.

Os dados sobre a percepção das famílias em relação às ações escolares em situações de violência revelam não apenas diferentes estratégias de gestão, mas visões opostas sobre o próprio papel da instituição educacional. O Gráfico 29 detalha essas diferenças de atuação conforme relatadas pelos responsáveis pelos estudantes, ilustrando como cada modelo de gestão materializa na prática seu entendimento sobre segurança, disciplina e educação.

Gráfico 29 – Segundo os familiares, quais foram as ações da escola quando o aluno esteve envolvido em um caso de violência na escola atual



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados revelam padrões radicalmente distintos na atuação das gestões escolares frente a problemas de violência. Na escola cívico-militar, as famílias relatam uma variedade de intervenções quanto aos casos de violência envolvendo os alunos, desde a conversa com responsáveis (19,0%) até a intervenção direta de policiais militares (9,5%), passando por medidas punitivas como suspensão (4,8%) e advertência (4,8%). No entanto, chama atenção que 28,6% das famílias preferiram não responder, e que em 19,0% dos casos as intervenções foram consideradas ineficazes (“não foi resolvido” ou “conversa não resolveu”). Em contraste, na escola de gestão civil, 60,0% das famílias afirmam que não ocorreram problemas de violência, enquanto 40,0% preferiram não responder. A completa ausência de relatos sobre medidas específicas de intervenção sugere uma prevenção da violência ou possivelmente uma subnotificação ou desconhecimento por parte das famílias sobre como a escola age nesses casos.

Esses resultados se relacionam com os dados apresentados anteriormente (Gráfico 22 – Como as gestões lidam com casos de conflitos e violências na escola, segundo os alunos), que já indicavam diferenças importantes nas formas de gestão dos conflitos entre as duas escolas. Para os estudantes da escola cívico-militar há o uso recorrente de medidas punitivas e pela presença de policiais como forma de garantir ordem e dar uma resposta visível aos conflitos, na percepção das famílias isso se mantém, mas acompanhado de uma significativa taxa de insatisfação quanto à

efetividade dessas intervenções. Já a escola de gestão civil, que no olhar dos alunos aparece como menos dependente do aparato policial e com maior presença de práticas dialógicas, para as famílias surge como um espaço em que os conflitos são menos visíveis ou menos reconhecidos. Isso pode indicar não necessariamente a ausência de problemas, mas possíveis limites na comunicação com as famílias ou mesmo uma menor transparência sobre as estratégias adotadas. ao relacionar esses dois gráficos (21 e 27), há um modelo que produz respostas mais evidentes, porém nem sempre consideradas eficazes, e outro modelo em que os conflitos tendem a aparecer menos no discurso das famílias, o que dificulta avaliar suas formas de enfrentamento.

Experiências concretas demonstram como políticas públicas têm buscado institucionalizar a administração de conflitos nas escolas. Em São Paulo, o Sistema de Proteção Escolar (SPE), criado em 2011, estabeleceu a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), responsável pela mediação de casos de violência e indisciplina. Suas atribuições abrangem práticas de diálogo, orientação às famílias e análise das condições de risco. Contudo, a seleção dos mediadores, frequentemente limitada a docentes readaptados ou sem turmas atribuídas (alta rotatividade de professores), comprometeu a efetividade da proposta, já que nem sempre se dispunha de profissionais com perfil adequado para a função (Gomes; Martins, 2016). Paralelamente, iniciativas de Justiça Restaurativa (JR) também foram implementadas, a exemplo do projeto Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos, concebido como alternativa para a resolução não violenta de conflitos (Ednir, 2007). A justiça restaurativa privilegia a responsabilização pelo ato praticado, sem recorrer necessariamente à punição, mas estimulando o diálogo entre autor e vítima, com a mediação de facilitadores capacitados. Pesquisas apontam que professores compreendem essa prática como forma de fortalecer a disciplina pelo respeito mútuo e de melhorar a convivência escolar (Schilling; Kowalewski, 2021). Ainda assim, há resistências, especialmente entre gestores e docentes que receiam a perda de autoridade diante de uma ênfase exclusiva no diálogo. O modelo cívico-militar pode ser interpretado como a negação radical dessa política do diálogo, pois há a transferência da autoridade para a figura do policial militar e a crença de que a autoridade docente é insuficiente para conter a indisciplina.

Entretanto, o documento oficial aponta que ocorreram resistências no interior das escolas por parte de diretores, coordenadores, professores e funcionários, pois estes assinalavam que a indisciplina não mais seria contida, tendo em vista que apenas o diálogo não resolveria as questões conflituosas, além de provocar a perda de sua autoridade. (Gomes; Martins, 2016, p. 165-166).

Em contraposição a essas experiências, a militarização do ensino tem se consolidado como política voltada ao enfrentamento da violência por meio do reforço da disciplina e do controle social. Nesse modelo, a vida escolar passa a ser regulada por comandos e práticas que impõem ordem e hierarquia, como os exercícios de postura e alinhamento, considerados elementos de formação disciplinar (Alves; Toschi, 2019). Essa lógica entra em conflito direto com o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto constitucionalmente, e com o pluralismo de ideias (Mendonça, 2019). Críticos argumentam ainda que, em vez de educar para a cidadania e para a democracia, as escolas militarizadas assumem um caráter de adestramento, limitando-se a impor disciplina (Teixeira, 2006). A militarização representa um processo de hiper controle de condutas que distorce o papel pedagógico da mediação, convertendo os conflitos em questões judicializadas e esvaziando a escola de sua função educativa.

Por outro lado, pesquisas empíricas evidenciam resultados positivos da mediação dialógica quando aplicada como estratégia pedagógica. Segundo Pinho, Castro e Costa (2022, p. 5), “a mediação de conflitos mostrou-se como uma ferramenta eficaz para a transformação do ambiente escolar” em uma escola pública da Amazônia Ocidental, verificando que os estudantes passaram a adotar formas menos violentas de comunicação e a buscar soluções autônomas para os conflitos. Os professores reconheceram a necessidade de adequar práticas pedagógicas à realidade da sala de aula, enquanto a equipe gestora destacou a relevância da mediação para a prevenção da indisciplina e para a construção de um ambiente escolar mais saudável.

Os resultados da administração de conflitos refletem as prioridades e as fragilidades de cada regime de gestão escolar. A cívico-militar, apresenta seu sucesso na contenção de violências externas e na cobrança por disciplina que se deve ao aparato policial, mas esse sucesso é prejudicado pela incapacidade de lidar com violências interpessoais complexas (machismo, racismo, assédio) de forma aprofundada, preferindo tratar a inconformidade com a aparência. A rigidez do regimento, que o monitor disciplinar se sente obrigado a cumprir, transforma a luta pela identidade (cabelo, acessórios) em conflito disciplinar, gerando aversão e a sensação de estar em um “presídio de segurança máxima” entre os alunos.

Na gestão civil, a administração de conflitos, que minimiza os ruídos para que o professor mantenha o foco pedagógico, demonstra um sistema que prioriza a reparação da relação sobre a punição. A estrutura civil, onde a direção é eleita pela comunidade, facilita a manutenção de um ambiente mais democrático, onde os conflitos são vistos como inerentes ao crescimento, e não

como falhas do sistema. O foco na excelência pedagógica (aprovação dos alunos na universidade) também atua como um filtro para as famílias na escolha desta escola.

A principal diferença entre as duas escolas reside na percepção de segurança. A cívico-militar oferece uma segurança e controle disciplinar (com a presença de policiais militares armados e punição rígida), a gestão civil oferece uma segurança baseada na confiança e na luta contra violências simbólicas, ambas consideradas satisfatórias pelas respectivas instituições. O debate sobre a administração de conflitos nas escolas revela duas tendências opostas, com a mediação dialógica, que privilegia a educação para a convivência e a formação de competências sociais, e a militarização, que aposta na hierarquia e no controle para manter a ordem. A primeira busca consolidar práticas democráticas e pedagógicas, enquanto a segunda tende a reproduzir lógicas de contenção e disciplinarização, distanciando-se dos princípios educativos previstos em legislações educacionais.

7.1 CONFLITOS E CONVIVÊNCIA: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A VIDA ESCOLAR

Quanto às respostas abertas de estudantes a um questionário aplicado nas duas escolas, o objetivo foi o de capturar as percepções e os relatos dos alunos acerca de conflitos e violências no ambiente escolar, permitindo uma análise comparativa entre os dois modelos de gestão. A escuta das vozes estudantis revela dimensões sutis do cotidiano escolar, muitas vezes invisibilizadas pelos discursos institucionais ou pelas normas que regulam a convivência. Por meio dessas narrativas, é possível compreender não apenas como os alunos percebem e interpretam as situações de conflito, mas também de que forma se posicionam diante delas, seja reproduzindo, negociando ou resistindo às lógicas disciplinares impostas. Assim, o olhar dos estudantes oferece uma perspectiva sobre os modos de administração das tensões e sobre o próprio sentido de autoridade e convivência que se constrói em cada contexto escolar.

As respostas dos estudantes foram organizadas a partir de três pontos principais: O primeiro buscou compreender as propostas dos estudantes por meio da pergunta “*O que você acha que sua escola deveria fazer para combater a violência escolar?*”. As sugestões colhidas, separadas por tipo de escola, revelam desde a demanda por medidas punitivas mais rigorosas até a defesa de ações educativas e preventivas. O segundo ponto concentrou-se em conflitos não violentos, com o

questionamento “*Relate aqui um caso que chamou muito sua atenção de conflito (desentendimento que não envolveu uma violência) que você tenha presenciado*”. Já o terceiro ponto aborda situações de agressão explícita, a partir da solicitação “*Relate aqui um caso que chamou muito sua atenção de uma situação de violência (onde ocorreu de fato uma agressão)*”. Em ambos os casos, os relatos foram segmentados de acordo com a escola dos alunos. Dessa forma é possível não apenas acessar as experiências concretas vivenciadas pelos alunos em cada ambiente escolar, mas também contrastar suas visões sobre a eficácia das medidas adotadas e suas expectativas em relação ao papel da escola na prevenção e no encaminhamento de situações de conflito e violência.

Os dados qualitativos revelam que os alunos de ambas as escolas propõem caminhos semelhantes para o enfrentamento da violência, ainda que com ênfases distintas refletindo a cultura organizacional de cada instituição. As sugestões vão de rigor e punição, diálogo e conscientização, e vigilância e segurança.

Quanto ao tema “rigor e punição”, observa-se uma convergência significativa entre os estudantes das duas escolas. Tanto na cívico-militar quanto na gestão civil, há um forte apelo por medidas disciplinares mais severas, incluindo expulsão, suspensão e o envolvimento de autoridades policiais ou judiciais. No entanto, enquanto os alunos da escola cívico-militar tendem a detalhar mecanismos punitivos com maior frequência, como a exposição pública do agressor ou a aplicação de tarefas humilhantes, os da gestão civil enfatizam a necessidade de a escola “não acobertar” os casos e agir com “pulso firme”, demonstrando uma certa frustração com a percepção de impunidade.

Quando falam de “diálogo, apoio e conscientização”, os alunos das duas escolas também apresentam algumas ideias semelhantes, mas com alguns pontos que os distanciam. Ambos defendem a realização de palestras, campanhas de prevenção e a oferta de apoio psicológico. Contudo, os alunos da escola de gestão civil aprofundam mais a dimensão relacional, propondo a criação de ambientes seguros, o combate a preconceitos e a atuação do Serviço de Orientação Educacional. Por sua vez, os alunos da cívico-militar ressaltam a importância de escutar os dois lados e compreender o contexto emocional dos estudantes, sugerindo que, mesmo em um modelo mais rígido, há espaço reconhecido para a escuta e a mediação.

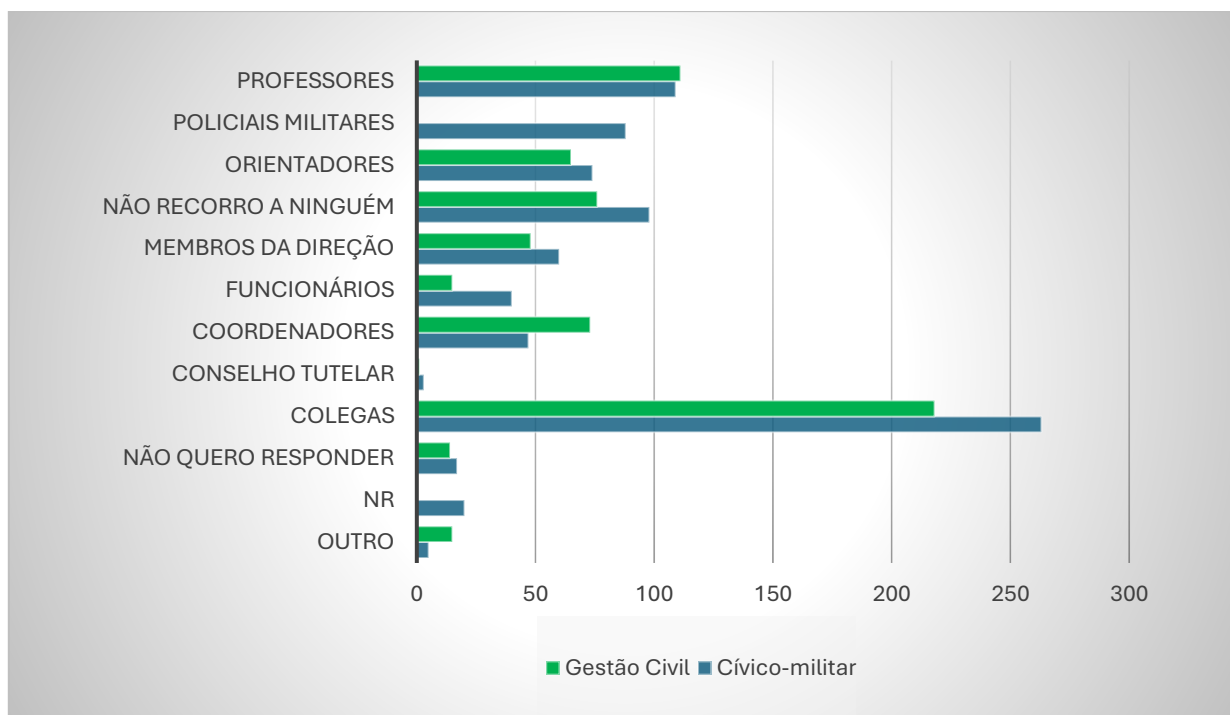
Por fim, no que se refere à “vigilância e segurança”, as diferenças entre os modelos tornam-se mais nítidas. Na escola cívico-militar, as propostas estão centradas no aumento do policiamento, na fiscalização e na presença ativa de supervisores. Já na escola de gestão civil, as sugestões focam

na distribuição de assistentes e coordenadores pelos corredores, no monitoramento de alunos com histórico de conflitos e na atenção a sinais iniciais de tensão, refletindo uma visão de segurança mais integrada à dinâmica pedagógica e menos dependente de agentes externos.

Os estudantes de ambos os contextos reconhecem a complexidade do problema e propõem respostas que combinam, em diferentes medidas, autoridade, acolhimento e controle. Se, por um lado, a linguagem da punição é comum a todos, por outro, a forma como concebem a prevenção e a segurança espelha o modelo de gestão no qual estão inseridos, seja ele baseado em hierarquia e disciplina ou em mediação e acompanhamento psicossocial.

A rede de apoio disponível no ambiente escolar é um termômetro crucial das relações de confiança que se estabelecem entre estudantes e a gestão das escolas. Enquanto em gestões pedagógicas espera-se que professores e coordenadores sejam os principais interlocutores, a presença de policiais militares no cotidiano estudantil das escolas cívico-militares pode reconfigurar essas dinâmicas. O Gráfico 30 revela a quem os alunos efetivamente recorrem quando enfrentam dificuldades, demonstrando quais figuras institucionais são percebidas como acessíveis e acolhedoras, e quais permanecem distantes ou associadas exclusivamente ao controle.

Gráfico 30 – A quem os alunos recorrem quando precisam de ajuda na escola



Fonte: Elaboração própria, 2025

As informações sobre as redes de apoio procuradas pelos estudantes revelam aspectos fundamentais sobre a cultura organizacional de cada modelo de gestão e suas implicações na administração de conflitos. Na escola cívico-militar, a significativa parcela de alunos (20,1%) que recorre aos policiais militares indica a incorporação destes atores como figuras centrais na mediação de conflitos, refletindo a natureza do modelo que integra segurança e disciplina à gestão escolar. No entanto, este dado deve ser analisado em conjunto com o fato de que 22,4% dos estudantes afirmam “não recorrer a ninguém”, sugerindo que, para uma parcela considerável dos alunos, a presença de uma estrutura rígida não necessariamente se traduz em confiança para buscar ajuda. Em contraste, a escola de gestão civil apresenta um perfil distinto, onde a hierarquia educacional tradicional - professores (31,1%), coordenadores (20,5%) e orientadores (18,2%) - constitui a principal rede de apoio, com completa ausência de menções a policiais militares. Esta distribuição revela um modelo que deposita na equipe pedagógica a responsabilidade pela gestão de conflitos, fortalecendo o caráter educacional da mediação. Ainda assim, o percentual similar de alunos que “não recorre a ninguém” (21,3%) indica que ambos os modelos enfrentam o desafio de engajar aproximadamente um quinto de seus estudantes nos mecanismos institucionais de resolução de problemas.

A recorrência de respostas que apontam os colegas como principal rede de apoio em ambos os contextos (60,2% na Cívico-militar e 61,1% na Gestão civil) sugere que, independentemente do modelo de gestão, os estudantes tendem a privilegiar a horizontalidade nas relações de confiança. Esta preferência por pares pode representar tanto uma estratégia de autocuidado coletivo quanto uma possível desconfiança em relação aos canais formais de mediação. Na escola cívico-militar, a diversificação das figuras de autoridade – incluindo policiais, professores e coordenadores - pode refletir uma fragmentação na percepção de competências para gestão de conflitos, enquanto na gestão civil observa-se uma concentração mais clara na equipe educacional.

Estes padrões sugerem que cada modelo institucional produz contextos relacionais específicos de confiança e mediação, com implicações diretas sobre como os conflitos são percebidos e encaminhados. O desafio comum a ambos parece ser a construção de pontes que conectam a preferência natural dos estudantes pela mediação entre pares com os mecanismos institucionais de resolução de conflitos, garantindo que as estruturas de apoio sejam percebidas como efetivas e acessíveis por todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui um espaço privilegiado para a observação das dinâmicas de interação e dos mecanismos de administração de conflitos, especialmente quando inserida em um modelo pedagógico específico, como o cívico-militar. Para compreender a complexidade dessas dinâmicas, é fundamental adotar uma perspectiva teórica que priorize a construção social da realidade e as relações de poder. Este estudo, ao contrastar uma escola cívico-militar com outra de gestão civil tradicional, ambas localizadas na mesma região periférica norte do Distrito Federal, demonstrou como a interação simbólica e a reprodução de estruturas sociais moldam as respostas institucionais aos desafios disciplinares.

Sob a ótica do interacionismo simbólico, a escola não é um ambiente neutro, mas um palco onde significado é continuamente construídos e negociados por meio das interações sociais. Regras de conduta, padrões de vestimenta e hierarquias adquirem sentido no cotidiano, sendo constantemente interpretados e ressignificados por alunos, familiares e profissionais da educação. O uniforme, por exemplo, transcende sua função prática para se tornar um símbolo de conformidade e pertencimento a um padrão imposto. A forma como os monitores militares reagem a um aluno com o cabelo fora do padrão ou com a calça rasgada não se resume à mera aplicação de uma norma, mas configura uma performance que reforça a autoridade e o significado social atribuído à disciplina.

Interações verbais e não verbais também desempenham papel crucial nesse processo. Expressões como “sim, senhor” e “não, senhor” funcionam como rituais que consolidam a hierarquia entre alunos e policiais, definindo posições e limites dentro da estrutura disciplinar. Da mesma forma, a criação de uma “fileira de alunos indisciplinados” ou a interrupção de um estudante com a frase “você está aqui para ouvir, não para falar” são atos carregados de simbolismo, que visam moldar comportamentos e internalizar uma determinada ordem social.

A perspectiva de Georg Simmel (1983) permite compreender o conflito não como uma patologia social, mas como um elemento constitutivo das relações humanas. Na escola cívico-militar, conflitos, sejam eles brigas entre alunos, casos de *bullying*, resistência a normas ou questões ligadas ao uniforme, atuam como catalisadores que revelam e reforçam as estruturas de poder vigentes. A administração desses conflitos evidencia uma ambivalência inerente à instituição, com a busca pela ordem coexistindo com a inevitabilidade do atrito. A mediação, nesse contexto, busca esgotar as possibilidades de resolução interna antes de recorrer a instâncias externas, como a

delegacia, reforçando a ideia de que o conflito, ainda que disruptivo, pode servir como oportunidade para reafirmar normas e promover a integração social, ainda que por meio da coerção. Como observei em trabalhos anteriores (STUMPF, 2020), os conflitos são mais frequentes no início do ano letivo, período de adaptação às normas. No contexto cívico-militar, essa fase é marcada por uma rigidez que pode intensificar tensões, em vez de promover a integração.

A presença de policiais militares no ambiente escolar introduz uma dinâmica singular. Sua atuação como figuras de autoridade e disciplinadores altera profundamente as interações cotidianas, incorporando uma lógica de controle externo ao espaço educativo. A rigidez das regras no modelo cívico-militar, que “pesa não apenas sobre os alunos, mas sobre todos os funcionários”, gera tensões e dilemas, como a impossibilidade de flexibilizar a mudança de turma para um aluno com depressão devido às regras do Novo Ensino Médio. Essa inflexibilidade, embora justificada por uma lógica sistêmica, evidencia o tensionamento entre o ideal pedagógico, que pressupõe atenção às individualidades, e uma estrutura social rígida e pouco adaptativa.

A teoria de Pierre Bourdieu oferece ferramentas analíticas potentes para desvendar as engrenagens simbólicas que operam na escola cívico-militar em comparação da escola de gestão civil, entendida aqui como um campo social específico. Nesse espaço, o poder é disputado e exercido por meio de regras, valores e recursos (os capitais) que são hierarquizados e valorizados de forma particular. A militarização da escola visa a inculcação de um *habitus* disciplinar e produtivo, manifestado na padronização de aparências, no tempo dedicado a enfileirar alunos sob comando e na expectativa de que se apresentem de forma “impecável”. O *habitus* desejado é o do aluno “excelente em notas”, “conciliador, proativo e líder”, preparado para o mercado de trabalho ou para a vida militar.

Os resultados indicam que, embora o modelo cívico-militar produza uma aparente ordem e sensação de segurança, valorizada por pais, alunos e parte dos docentes, essa ordem é sustentada por mecanismos que limitam a autonomia e a expressão identitária dos estudantes. O foco excessivo em aspectos formais, como aparência e pontualidade, desloca a atenção de conflitos mais profundos, como bullying, racismo e assédio, que permanecem subjacentes e, muitas vezes, não resolvidos. Aqueles que não se adequam a esse padrão, como o aluno que critica as proibições relativas à aparência ou aquele considerado “sem noção”, são constantemente corrigidos e, em casos extremos, “convidados a se retirar”, o que na prática significa serem excluídos do ambiente escolar. A violência simbólica atua de maneira sutil e disseminada, naturalizando a dominação por

meio da imposição de categorias de pensamento e percepção. Quando um policial interrompe a defesa de um aluno afirmando que ele “estava ali para ouvir, não para falar”, ou quando o diretor disciplinar lembra a um estudante que “convidado é só um termo” e que ele será “obrigado a sair”, a linguagem e a postura da autoridade deslegitimam a voz do aluno, internalizando a noção de que a desobediência não será tolerada.

A legitimação desse modelo por parte dos pais, que em muitos casos manifestam apoio e desejam que haja mais escolas nesse formato, e pela maioria dos professores, como ocorreu na votação para sua implementação, demonstra a eficácia da violência simbólica em naturalizar a dominação. O capital cultural valorizado nesse campo é o da disciplina e do rendimento acadêmico. Os alunos que se destacam são reconhecidos publicamente (quase como “funcionários do mês”), enquanto o baixo desempenho ou a indisciplina acarretam sanções que podem causar exclusão do infrator. O capital social, por sua vez, se manifesta na rede de contatos mobilizada pela escola, como o acionamento do Conselho Tutelar ou a comunicação com vizinhos para localizar responsáveis, além do apoio político que o modelo atrai.

A reprodução social por meio da imposição de um habitus militarizado não ocorre sem resistências. A banalização de denúncias falsas, a disparidade de informações sobre as regras e a transferência de professores descontentes com promessas não cumpridas são fissuras que indicam um campo em constante disputa. O episódio em que a diretora do sindicato dos professores foi vaiada ao se posicionar contra o projeto durante a votação ilustra a luta pela definição legítima do que constitui um “bom” modelo educacional, conflito no qual o capital simbólico do governo e dos militares sobrepôs-se, ainda que temporariamente, a outras formas de capital, como o sindical.

A escola cívico-militar se revela um espaço complexo, onde as interações são mediadas por símbolos de autoridade e os conflitos são administrados tanto para manter a ordem quanto para reforçar uma forma social específica. A imposição de um habitus disciplinar e a operação da violência simbólica são centrais nesse processo, mas não eliminam as tensões, resistências e negociações contínuas que caracterizam o cotidiano da instituição.

A análise sociológica dos conflitos e violências nesse modelo evidencia uma operação baseada em definições de situação contraditórias. A disciplina é redefinida com base em um foco obsessivo na aparência (como corte de cabelo e uniforme) e na pontualidade, elementos responsáveis pela maioria das ocorrências disciplinares. Nessa lógica, o aluno que não se enquadra é imediatamente associado à quebra de regras pedagógicas, ainda que tal associação não se sustente empiricamente.

Embora o modelo produza uma sensação de segurança para a comunidade e facilite o trabalho docente em termos de controle comportamental, essa ordem é alcançada por meio de uma violência simbólica que suprime a expressão identitária e a autonomia discente. Alunas impedidas de usar o cabelo como desejam e professores limitados em promover atividades culturais ilustram o custo dessa “paz aparente”. Ademais, o sistema de mediação de conflitos, ao priorizar o registro sumário e a intervenção hierárquica, como dos policiais que atuam como monitores disciplinares, mostra-se incapaz de lidar com a complexidade social subjacente a atos violentos, que muitas vezes reproduzem agressões sofridas no ambiente doméstico ou a naturalização da violência no contexto de origem dos estudantes.

As respostas dos alunos ao questionário sobre conflitos e violência escolar revelam narrativas contraditórias. De um lado, os estudantes defendem punições mais severas, incluindo a expulsão, como forma de conter a violência; de outro, sugerem a implementação de mais campanhas, palestras e diálogo com alunos e pais, indicando um anseio por prevenção e orientação. Os relatos de situações concretas vivenciadas no ambiente escolar, que vão de conflitos interpessoais, como fofocas e *bullying*, a casos graves de agressão física, assédio moral e sexual, racismo, exclusão social e uso de drogas, não apenas expõem a diversidade de violências presentes, mas também a insatisfação dos alunos com a eficácia das medidas disciplinares adotadas.

Essa desconexão entre o desejado e o praticado, entre a demanda por respostas firmes e educativas e a percepção de que as ações da escola (e, em alguns contextos, da polícia) são insuficientes, lentas ou pouco transformadoras, coloca em xeque não apenas a gestão da violência, mas a própria capacidade da instituição de construir um clima de confiança, respeito e escuta.

Diante dessas contradições, a proposta da equipe pedagógica de criar espaços de discussão conjunta com os policiais e intensificar ações de conscientização surge como uma tentativa de ressignificar simbolicamente o ambiente escolar. Querem transformar a escola em um espaço genuíno de mediação e acolhimento, onde a disciplina seja integrada à educação, sem que a hierarquia e a punição se tornem fins em si mesmas. Essa proposta desafia a leitura simplista que reduz problemas complexos (como racismo e assédio) a meras questões de “indisciplina”, apontando para a necessidade de uma compreensão contextualizada e profunda dos conflitos.

Este trabalho aprofundou a análise da implementação do modelo cívico-militar no Distrito Federal, com foco na gestão da disciplina, dos conflitos e das práticas punitivas em contraste com o modelo de gestão civil. Os resultados, baseados em observação participante e entrevistas com

gestores, professores, policiais militares, alunos e seus familiares, revelam um panorama complexo das dinâmicas de poder e relações sociais nesse contexto.

A pesquisa identificou uma gestão disciplinar rigorosa na gestão cívico-militar, marcada pela presença constante de monitores militares e por uma fiscalização intensa do comportamento e da aparência dos alunos. O Fato Observado (FO) consolida-se como o principal instrumento punitivo, aplicado frequentemente a infrações consideradas menores ou arbitrárias, como descumprimento de padrões estéticos. É significativo notar a forte percepção, entre os alunos, de que o FO é usado predominantemente para registrar o “negativo”, enquanto o “FO positivo” é visto como uma espécie de lenda urbana, dinâmica que desincentiva comportamentos positivos e focaliza a falha. A punição é percebida como injusta e, por vezes, individualizada, com relatos de favorecimento e marcação de alunos.

Além disso, a punição extrapola os limites físicos da escola, com casos de expulsão por atos cometidos fora do ambiente escolar, mas com o uso do uniforme, reforçando a priorização da imagem institucional. Estratégias como a menção pública de infrações e a imposição de longas “formaturas” funcionam como formas de humilhação coletiva e perda de tempo, visando ao disciplinamento do grupo e fomentando a autovigilância entre os alunos, mecanismos que remetem à noção de “corpos dóceis”, desenvolvida por Michel Foucault.

A análise da autoridade na escola cívico-militar revela uma dualidade de gestão entre as equipes pedagógica e disciplinar. Se a presença policial é associada à segurança e à manutenção da ordem, os alunos percebem a aplicação das regras pelos militares como arbitrária e excessiva, enquanto a coordenação pedagógica é vista como mais aberta ao diálogo e mais eficaz na resolução de conflitos. A falta de comunicação e o desalinhamento entre essas esferas fragilizam a autoridade institucional como um todo. A adesão dos professores ao modelo é variável, o que gera inconsistências na aplicação da disciplina. Somam-se a isso relatos de abusos por parte de alguns docentes, como a negativa do uso do banheiro e comentários desmotivadores, que evidenciam a desvalorização da voz dos alunos.

No que se refere ao tratamento de conflitos, embora a escola afirme privilegiar o diálogo e a mediação, a pesquisa indica que a implementação do modelo não resultou na diminuição imediata da violência. Pelo contrário, o foco excessivo na disciplina externa desvia a atenção de questões profundas e complexas, como assédio sexual, racismo e machismo, que tendem a ser minimizadas ou ignoradas pela instituição. Essa postura cria um ambiente de impunidade e desamparo para as

vítimas. A desigualdade de tratamento entre gêneros também é evidente, com a banalização de conflitos envolvendo meninos e a trivialização daqueles protagonizados por meninas. Intensifica-se um discurso punitivista, no qual a culpa recai prioritariamente sobre o aluno e a punição emerge como primeira resposta, muitas vezes desproporcional, sinal de um sistema que prioriza a imagem institucional em detrimento da justiça e da proteção discente.

O modelo cívico-militar, ainda que justificado pela busca de um ambiente organizado e seguro, impõe uma lógica militarizada às rotinas escolares, alterando o ambiente institucional e o currículo. A disciplina é construída socialmente por meio de um “processo de cobrança incessante” que, mesmo quando alguns monitores buscam uma postura de “educador” e “carinho”, frequentemente se traduz em regras rígidas, arbitrárias e não escritas, gerando violência simbólica e restringindo a autonomia e a expressão dos alunos. Em resposta, os estudantes desenvolvem estratégias de resistência e subversão, como a “malandragem” para burlar a vigilância ou o pedido de transferência.

Se a comunidade externa pode enxergar a escola cívico-militar como um “espaço de segurança” devido à presença policial, a experiência interna, para muitos alunos, é a de um controle social que visa mais à obediência e à conformidade externas do que à resolução efetiva de problemas complexos ou à promoção de um ambiente verdadeiramente seguro e justo. Essa modalidade de gestão assemelha-se mais a instituições punitivas do que a espaços educativos comprometidos com o senso crítico e o bem-estar integral dos discentes.

Em termos de aplicabilidade, este estudo reforça a necessidade de que políticas educacionais considerem não apenas a dimensão disciplinar, mas também a sociabilidade e o desenvolvimento integral dos alunos. A criação de espaços de mediação genuína, com participação de estudantes, familiares e profissionais capacitados, mostra-se como caminho promissor para uma gestão de conflitos mais efetiva e menos excludente.

Quanto ao outro tipo de gestão aqui apresentado, é fundamental pontuar que este trabalho não apresenta o modelo civil como um sistema perfeito ou isento de conflitos, pelo contrário. Os dados revelam que essas escolas enfrentam desafios cotidianos complexos e semelhantes ao modelo cívico-militar, como o uso de substâncias ilícitas (como cigarros eletrônicos), agressões verbais e uma carência de instrumentos de mediação, o que muitas vezes resulta em uma percepção de que muitos casos não são efetivamente resolvidos internamente. Mas esta gestão fundamenta-

se na busca pela responsabilização interna e na autonomia pedagógica, tentando esgotar os meios de mediação dentro da própria instituição.

Diferente do modelo cívico-militar, que foca no controle de aparências e na disciplina externa, a autoridade na escola civil é baseada no saber e no respeito mútuo. Os problemas de relacionamento e a falta de recursos observados não podem ser utilizados como uma justificativa para o sucateamento dessas unidades com o objetivo de pavimentar o caminho para a militarização. A ideia de que a segurança e a ordem só podem ser alcançadas através da lógica militar ignora que os conflitos são formas constitutivas de sociabilidade que devem ser mediadas, e não eliminadas por meio da exclusão ou do pânico moral. O caminho para uma escola pública de qualidade não reside na transferência da autoridade pedagógica para a esfera policial, mas sim no investimento em profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, e no fortalecimento de instâncias de mediação dialógica que respeitem a identidade, a dignidade e o contexto dos estudantes.

Para a prevenção e o tratamento eficazes da violência e dos conflitos no ambiente escolar, é fundamental fortalecer a participação familiar, investir na formação continuada de professores e avançar no trabalho em rede com outros órgãos, elementos que no contexto da gestão compartilhada, se mostram particularmente desafiadores. Aprendi, ao longo deste processo, que a complexidade do ambiente escolar exige um olhar atento às nuances e contradições que o permeiam. A convivência entre disciplina e diálogo, entre autoridade e autonomia, é tensionada constantemente e é nesse espaço de tensão que se constrói, ou não, uma educação verdadeiramente transformadora.

Por fim, este trabalho não se encerra como um diagnóstico fechado, mas como um convite à reflexão contínua sobre os sentidos da educação em contextos marcados por desigualdades e por busca de ordem. Que ele possa contribuir para futuras pesquisas e para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades locais e mais comprometidas com a formação cidadã.

Como forma de sintetizar os principais achados, reflexões e contribuições desenvolvidos ao longo desta pesquisa, apresento a seguir um infográfico com os elementos centrais desta tese. O material busca sistematizar, de maneira visual e objetiva, os principais aspectos relacionados à administração de conflitos, às dinâmicas disciplinares, às relações de poder e às diferenças observadas entre os modelos de gestão escolar analisados, permitindo uma visão panorâmica das discussões construídas ao longo do trabalho.

Imagem 21 – Infográfico com os principais pontos da tese



Fonte: elaboração própria.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unesco/violencia_nas_escolas.pdf Acesso em 09 de abril de 2026.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145993>. Acesso em 06 de mai. De 2025.
- ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2021.
- AGÊNCIA BRASÍLIA. CEF Vila Areal e CEF 01 da Candangolândia aprovam gestão compartilhada cívico-militar. Publicado em 14 out. 2025. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/cef-vila-areal-e-cef-01-da-candangol%C3%A2ndia-aprovam-gest%C3%A3o-compartilhada-c%C3%ADvico-militar>. Acesso em: 9 nov. 2025.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 633-647, maio de 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96283/55500>. Acesso em: 15 de janeiro de 2025.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BANTON, Michael. The policeman in the community. London: Tavistock Publications, 1964.
- BECKER, Howard S. Outsiders: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECKER, Howard. Segredos e truques da pesquisa. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.
- BITTNER, Egon. Aspectos do trabalho policial. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BITTNER, Egon. The Capacity to Use Force as the Core of the Police Role. In: KAPPELER, Victor E. (ed.). the Police and Society – touchstone readings. 2nd. ed. Prospect Heights: Waveland Press, 1999. p. 123-133.
- BITTNER, Egon. The functions of the police in modern society. Rockville: National Institute of Mental Health, 1970.
- BLUMER, Herbert. Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em 08 de maio de 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969. Código Penal Militar. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.554, de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o ensino nos colégios militares. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2017. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13554.htm. Acesso em 12 de dez. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Balanço de Gestão 2019-2022: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: MEC, 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>. Acessado em 12 de jan. de 2025

BURGESS, Robert G. In the field: an introduction to field research. London: Routledge, 1984.

CALDEIRA, Teresa P. R. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34; Edusp, 2000. Disponível em: <https://csociais.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/caldeira-teresa-a-cidade-de-muros-completo.pdf> Acesso em 03 de abr. de 2026.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. Desmilitarização das escolas: Relatoria Especial da ONU para o direito à educação acolhe recomendações da Campanha. 2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2025/06/18/desmilitarizacao-das-escolas-relatoria-especial-da-onu-para-o-direito-a-educacao-acolhe-recomendacoes-da-campanha/> Acesso em: 29 de outubro de 2025.

CARUSO, Haydée; PAZ, Marina Carvalho. A escola como problema de polícia: um estudo de caso sobre a militarização da educação no Distrito Federal (Brasil). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e248105, 2022. DOI 10.1590/ES.248105. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.248105>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO; INEP; Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Relacoes%20raciais%20na%20escola%20reproducao%20de%20desigualdades%20em%20nome%20da%20igualdade%20-%20racismo-%20xenofobia.pdf>. Acesso em 17 de ago. de 2025.

CASTRO, Roney Polato de; SILVA, M. G. Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento. *Instrumento - Revista em Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 23, p. 258-277, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/download/33355/23062/141599>. Acesso em 12 de jan. de 2025.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de out. de 2025.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Org.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 de abr. de 2026.

COCHRAN, W. G. *Sampling Techniques*. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1977

COHEN, S. *Folk Devils and Moral Panic: The Creation of the Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972).

COLLINS, Randall. *Violence. A Micro-Sociological Theory*. New Jersey, Princeton, 2008.

CORREIO BRAZILIENSE. Promotoria recomenda suspensão de processo de militarização de escola do DF. *Eu Estudante*, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2022/06/5017684-orgao-recomenda-a-suspensao-de-audiencia-sobre-gestao-militarizada-em-escola-de-samambaia.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSER, Lewis. As funções do conflito social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1975.
DAHRENDORF, Ralf. Class and class conflict in industrial society. Stanford: Stanford University Press, 1992.

COSTA, Arthur Trindade M.; DURANTE, Marcelo Ottoni. A mídia e o medo do crime no Distrito Federal. *Opinião Pública*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 487-509, maio-ago. 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1807-01912022282487>

COSTA, Arthur Trindade M.; DURANTE, Marcelo Ottoni. Medo do crime, desordens e coesão social no Distrito Federal. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 36, n. 2, p. 613-637, maio-ago. 2021.

COSTA, Arthur Trindade Maranhão; DURANTE, Marcelo Ottoni. A polícia e o medo do crime no Distrito Federal. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, e20180032, p. 1-31, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/001152582019172>.

COSTA, E. P. Mediação de conflitos em contexto escolar: da teoria à prática. Lisboa: Edições Lusófonas, 2019.

COSTA, E. P.; TORREGO, J. C.; MARTINS, A. Gabinetes de Mediação de Conflitos: estrutura de pacificação, dinâmica e resultados. In: SILVA, A. M. C.; CARVALHO, M. L.; OLIVEIRA, L. R. (org.). *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. Braga: CECS/Universidade do Minho, 2016. p. 107-118.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QjXXtGBRt8JHqsyKn335nWK/?lang=pt>. Acesso em 12 de abr. de 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

DAS, Veena. *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora Unifesp, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, set./out./nov./dez. 2003, p. 40-52.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Juventude e ações socioeducativas no Brasil. *Revista Temas Sociológicos*, n. 11, 2006, p. 299-336

DEBARBIEUX, E. *A violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Polícia Militar. Regimento Interno Geral da Polícia Militar do Distrito Federal – RIG/PMDF. Portaria nº 1.152, de 12 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://portal.pm.df.gov.br/competencias/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 1 fev. 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta SEDF/CBMDF/PMDF nº 01, de 11 de março de 2019. Institui o Programa de Gestão Compartilhada no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, ed. 50, seção 1, p. 12, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/02/PORTARIA-CONJUNTA-N%C2%BA-01-DE-31-DE-JANEIRO-DE-2019.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2026.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Vozes, 2011.

EDNIR, Madza (org.). Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/FDE/7%20-%20Publica%C3%A7%C3%A3o%20JR/justica-e-educacao%20web.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

FERREIRA, Ana Rita de Lima; STUMPF, Paulo César Martins. Metodologia para o diagnóstico social, econômico e cultural dos atingidos por barragens. Coordenação de Eduardo Luiz Zen. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/e03a4df6-e626-4247-9a02-ad6f4cedb131/content>. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

FIOCRUZ. Pesquisa Nacional sobre o uso de Crack: quem são os usuários de crack e/ou similares do Brasil? Quantos são nas capitais brasileiras? Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ZDGK3zp5K35XXnp7Khjd6Pn/?lang=pt>. Acesso em 06 de dez. de 2025.

GARCIA, Fabiane Maia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; RUMBANE, Sebastião Juvêncio; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de. Passos e descompassos da gestão no contexto da militarização das escolas públicas de Manaus. Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE), v. 4, n. 7, p. 62–79, 2019. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/6397/2912. Acesso em: 9 abr. 2026.

GARCIA-SILVA, S.; JUNIOR, P.; CARUSO, H. A violência urbana e escolar nas periferias de Brasília. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8wmBG7WwBMKYTWqD6xjzgnR/?lang=pt>. Acesso em 08 de dez. de 2024.

GARRIOTT, William. *Policing and Contemporary Governance: The Anthropology of Police in Practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

GAZETA DO DF. Educação do DF contratou 28 professores efetivos e 15 mil temporários. 2023. Disponível em: <https://gazetadodf.com.br/2023/11/05/educacao-do-df-contratou-28-professores-efetivos-e-15-mil-temporarios/>. Acesso em: 18 maio. 2024.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: _____. (Org.). *Educação na era dos direitos: exclusão e cidadania*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 15-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 de maio de 2024.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes. 1985

GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. RJ: Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOG. A Ponte. In: *AVISO ÀS GERAÇÕES*. São Paulo: Independente, 2000. 1 CD. Faixa 02.

GOLD, Raymond L. Roles in sociological field observations. *Social Forces*, v. 36, n. 3, p. 217-223, 1958.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela Maria. *Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo*. Ensaio: Avaliação e Políticas

Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 162-178, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100007>. Acesso em: 9 abr. 2026.

GONÇALVES, Laila Fernanda de Castro. Ordinário, marche!: a marcha pela militarização da educação. 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/29184>. Acesso em: 03 abr. 2025.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

HABERMAS, J. La Teoría de la Acción Comunicativa. Alfaguara, Madrid: Taurus, 1987.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. Barbarizações do conflito social. Lutas por reconhecimento ao início do século 21. Civitas - Revista de Ciências Sociais, 2014, 14 (Enero-Abril). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74230601011>. Acesso em: 23 junho de 2022

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2023. Brasília: INEP, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IPEA; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa: dados preliminares do Brasil: Relatório de Pesquisa. Brasília: Ipea, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/2b701d39-d663-47b0-9b51-50f9e90c6031/content>. Acesso em: 18 maio 2024.

KANT DE LIMA, Roberto. A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

KANT DE LIMA, Roberto. Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial. Rio de Janeiro: ICC, 1989.

KANT DE LIMA, Roberto. Ensaios de antropologia e de direito: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

KANT DE LIMA, Roberto; GERALDO, Pedro Heitor Barros. Conflitos em formação: a experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a

distância da Universidade Federal Fluminense. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 154-177, fev.-mar. 2022. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1505>. Acesso em 15 de fev. de 2026.

KLOCKARS, Carl B. The Dirty Harry problem. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 452, n. 1, p. 33-47, 1980.

KRUEGER, Richard A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

LEITE, Vandeluza. *A práxis pedagógica do manual das escolas cívico-militares: alguns apontamentos para a educação básica*. 2022. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

LEMONS, Guilherme Oliveira. *No dilacerar do concreto: as histórias dos apartheids entre as satélites de Brasília e as townships de Joanesburgo (1955-1971)*. 2022. 345 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44716/1/2022_GuilhermeOliveiraLemos.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

LOADER, Ian; MULCAHY, Aogán. *Policing and the condition of England: memory, politics and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LOADER, Ian; WALKER, Neil. Policing as a Public Good: Reconstituting the Connections between Policing and the State. *Theoretical Criminology*, v. 5, n. 1, p. 9-35, 2001.

LOPES, Jorge Antônio Paes. *As escolas cívico-militares do estado do Rio de Janeiro*. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

LOPES, L.; DE OLIVEIRA, S. S. B. A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 14, n. 9, p. 14851-14863, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i9.2722. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2722>.

LOUREIRO, Ana Karyne Furley; MIGUEZ, B. P.; PINEL, H. Escolas cívico-militares, Foucault e corpo dócil: disciplina como via de ensino? *Artefactum - Revista De Estudos Interdisciplinares*, v. 21, n. 1, 2023. Disponível em: <https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2050>.

MARTINS, André Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 689-699, maio de 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300689&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 de fevereiro de 2025.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEAD, George Herbert. *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 594, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96052. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96052>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2025

MESSEMBERG, Débora; CAMARGOS, Bruno de Leles. Os propagandistas do ódio: o bolsonarismo-raiz em ação. Brasília: Universidade de Brasília, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/39048/27018>. Acesso em: 10 ago. 2025.

METRÓPOLES. DF: após racismo religioso, manifestantes protestam em frente à escola. Brasília, 30 set. 2023c. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/df-apos-racismo-religioso-manifestantes-protestam-em-frente-a-escola>. Acesso em: 18 mar. 2024.

METRÓPOLES. Mãe de vítima de racismo religioso desabafa: “Impedida de estudar”. Brasília, 28 set. 2023b. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/mae-de-vitima-de-racismo-religioso-desabafa-impedida-de-estudar>. Acesso em: 18 mar. 2024.

METRÓPOLES. Militar não é antônimo de democracia, diz novo secretário de Educação do DF. Brasília, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/militar-nao-e-antonimo-de-democracia-diz-novo-secretario-de-educacao-do-df>. Acesso em: 10 ago. 2025.

METRÓPOLES. Pai de santo denuncia racismo religioso em escola militarizada no DF. Brasília, 25 set. 2023a. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/pai-de-santo-denuncia-racismo-religioso-em-escola-militarizada-no-df>. Acesso em: 18 mar. 2024.

METRÓPOLES. Vice-diretor crítica comportamento de PM acusado de assediar aluna. Brasília, 14 jun. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/vice-diretor-critica-comportamento-de-pm-acusado-de-assediar-aluna>. Acesso em: 08 de julho de 2015..

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. A busca por direitos: possibilidades e limites da participação social na democratização do Estado. In: Caruso, H; Muniz, J, Carballo Blanco, A.C. (Orgs.). *Polícia, Estado e Sociedade: práticas e saberes latino-americanos*. Rio de Janeiro: Publit, 2007, p. 417-443. Disponível em: https://campanhanaweb.com.br/acsmce-antigo/wp-content/uploads/2012/11/livro_rede_de_policiais.pdf. Acesso em 12 de dez. de 2025.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria “bandido”. *Lua Nova*, São Paulo, n. 79, p. 15-38, 2010.

MISSE, Michel. Violência, crime e corrupção: conceitos exíguos, objeto pleno. In: José Vicente Tavares dos Santos e Alex Niche Teixeira, orgs. *Conflitos Sociais e Perspectivas da Paz*, Porto Alegre, Tomo Editorial, 2012.

MLADEK, Klaus. *Police and Policing*. In: MLADEK, Klaus (Ed.). *Police Forces: A Cultural History of an Institution*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira; PAES-MACHADO, Eduardo. Polícia para quem precisa de polícia: contribuições aos estudos sobre policiamento. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 60, p. 437-447, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792010000300001>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19132>. Acesso em: 9 abr. 2026.

MUNIZ, Jacqueline. *Policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro*. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, M. A. S.; MOREIRA, J. dos S. P. O avanço da militarização nas escolas públicas brasileiras: autoritarismo e silenciamento x democracia e reflexão. *Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 11, n. 1, p. 79–102, 2021. DOI: 10.30620/pdi.v11n1, p. 79. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/14240>. Acesso em: 14 de março de 2025

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1993.

PINHO, Franciane de Oliveira; CASTRO, Rafael Fonseca de; COSTA, Elisabete Pinto da. Mediação de Conflitos: impactos de uma intervenção pedagógica em uma escola pública na Amazônia Ocidental do Brasil. *New Trends in Qualitative Research*, [S. l.], v. 13, e336, 2022. Disponível em: <https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/download/336/488>. Acesso em: 23 out. 2024.

PINTO, Nalayne Mendonça. Percepções de jovens sobre conflitos e violências na escola. *Revista Dilemas*, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7320>. Acesso em 15 de out. de 2024.

PORTO, Maria Stela Grossi. Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, no. 8, jul/dez 2002, p. 152-171. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/bf7h6ZbrWzN4kvXnrZKbFRL/?lang=pt>. Acesso em 9 de abr. de 2026.

PROENÇA, D.; MUNIZ, J. ‘Stop or I’ll call the Police!’: The idea of police, or the effects of police encounters over time. *British Journal of Criminology*, v. 46, n. 2, p. 234-257, 2006

REINER, Robert. *A política da polícia*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. São Paulo: Edusp, 2004.

ROCHA, Rhaíssa Sheri Freire de Souza. Conselho de classe em uma escola militarizada do Distrito Federal. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

SALES, Lília Maia de Moraes. Justiça e mediação de conflitos. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SANTOS, C.; ALVES, M.; MOCARZEL, M; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – RBP AE. Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99295>. Acesso em 12 de mar. De 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt>. Acesso em: 01 de abril de 2025.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SANTOS, J. V. T.; A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27. 2001.

SANTOS, M. T. dos; SILVA, T. de F. e. Militarização das escolas públicas do Distrito Federal: uma análise sobre a violência. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 506–524, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.106182. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106182>. Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. São Paulo: SEE/SP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHILLING, Flávia; KOWALEWSKI, Daniele. O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8DZxvW5dS89qfP5KSh4w8rF/?lang=pt>. Acesso em 12 de mar. De 2025.

SENA, Hélio Cleidilson de Oliveira. Escolas militarizadas no Maranhão: Um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9733>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

SERAFIM, Guilherme de Oliveira Lomba. A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43123>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

SIMMEL, Georg. Filosofia da Moda: e outros escritos. Lisboa: Edições Texto e gráfica, 2008.

SIMMEL, Georg. Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1983.

SINPRO-DF. Adoecimento de professores(as): o processo e o contexto pós-readaptação funcional. Brasília: SINPRO-DF, 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/adoecimento-de-professoras-o-processo-e-o-contexto-pos-readaptacao-funcional/>. Acesso em: 16 set. 2025.

SINPRO-DF. Assédio moral nas escolas: efeitos emocionais e o processo de adoecimento da categoria. Brasília: SINPRO-DF, 2024. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/assedio-moral-nas-escolas-efeitos-emocionais-e-o-processo-de-adoecimento-da-categoria-2/>. Acesso em: 16 set. 2025.

SINPRO-DF. Pesquisa demonstra dados sobre a saúde dos trabalhadores em educação. Brasília: SINPRO-DF, 2017. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-demonstra-dados-sobre-a-saude-dos-trabalhadores-em-educacao/>. Acesso em: 16 set. 2025.

SINPRO-DF. Professor no Brasil gasta 48 minutos por dia com bagunça na sala de aula. 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/professor-no-brasil-gasta-48-minutos-por-dia-com-bagunca-na-sala-de-aula>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SKOLNICK, Jerome H. Justice without trial: law enforcement in democratic society. New York: Wiley, 1966.

SOARES DE SOUSA, J.; LIMA DE OLIVEIRA, D. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. Retratos da Escola, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1678. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678>. Acesso em: 25 de março de 2025

SOFIATI, Flávio Munhoz; BARBOSA, Caio Henrique Salgado. Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás. Educação, Santa Maria, v. 46, e62013, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100269&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

SOUZA, Juliana Boanova; SANTOS, Suelen Assunção. Programa escola cívico-militar: diagnóstico do presente. Versão 1. SciELO Preprints, 19 maio de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4140>. Acesso em: 05 de junho de 2025.

STUMPF, Paulo C. M. Análise da administração de conflitos em duas escolas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Orientador: Michel Misse. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <http://necvu.com.br/2020-analise-daadministracao-de-conflitos-em-duas-escolas-de-diferentes-regioes-administrativasdo-distrito-federal/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

STUMPF, Paulo César Martins. Menores infratores em ambiente escolar. Monografia de graduação em sociologia. Universidade de Brasília, 2011. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2642/1/2011_PauloCesarMartinsStumpf.pdf

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação e o mundo moderno. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Coleção Anísio Teixeira, v. 9).

TOMASINI, A. J.; PEREIRA, F. M.; HOLANDA, M. A. F. Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal. Educação e Realidade, Edição eletrônica, Porto Alegre, v. 48, p. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6JdPCWshJLgpSypncsPY7RS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 de dezembro de 2024.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. A autoridade do professor na sociedade escolarizada. Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v. 32, n. esp., p. 185-189, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/38850

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado. 2020. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ), 2020. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6025/2/2020%20-%20Carlos%20Henrique%20Avelino%20Veiga.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

VITALE, A., & RENZO, A. Fim do policiamento. Autonomia Literária. 2022.

WASELFISZ, J. & MACIEL, M. Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: Unesco. 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129708>. Acesso em 01 de abr. de 2026.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2015. v. 1.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 612-632, maio de 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300612&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Querido(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre formas de administração de conflitos escolares, conduzida por Paulo César Martins Stumpf, estudante de doutorado em Sociologia na Universidade de Brasília, orientado pela Professora Dra. Haydée Caruso.

O objetivo principal deste estudo é compreender como os conflitos são vivenciados nesta escola e quais métodos são empregados para lidar com eles, proporcionando uma visão sobre o fenômeno da violência escolar e as práticas utilizadas para enfrentá-lo.

Sua participação não é obrigatória, mas é de extrema importância. O questionário levará aproximadamente 15 minutos para ser concluído.

Muito obrigado!

1 – Idade: _____

2- Sexo: () masculino () Feminino () prefiro não responder

() outro: _____

3 – Com qual raça/cor se identifica? () Preto () Pardo () Branco () Amarelo ()
Indígena () Prefiro não responder ()

Outro: _____

4- Qual o tipo de escola que você estuda atualmente?

() cívico-militar (militarizada) () de gestão civil (coordenadores são apenas professores)

5 – Qual sua série e turma? _____

6 – Onde você mora (até 2 km seria próximo da escola)

() Societália, próximo a escola () Societália, longe da escola

() Encantéria, próximo a escola () Encantéria, longe da escola

() Setor de mansões de Societália () Encombrália

() Outro: _____

7 – Qual transporte utiliza para chegar a escola?

() A pé () Bicicleta () Carro () Van () Ônibus ()

Outro: _____

8 – Quanto tempo você demora para chegar na sua escola?

☐ Até 15 min ☐ Entre 16 e 30 min ☐ Entre 31 e 45 min ☐ Entre 46 e 60 min ☐ Mais de 1h

☐ Prefiro não responder

9 – Qual motivo levou sua família a te matricular nesta escola? (Pode marcar mais de uma opção)

☐ Próxima a nossa casa ☐ Minha segurança ☐ Qualidade do ensino ☐ Estrutura da escola

☐ Para eu ter mais disciplina ☐ Prefiro não responder

☐ Outro: _____

10 – Já estudou em uma escola particular?

☐ Não, sempre estudei na rede pública ☐ Sim, cursei parte do fundamental em privada ☐ Sim, cursei todo o fundamental em escola particular ☐ Sim, cursei parte do ensino médio em escola particular ☐ Prefiro não responder ☐ Outro: _____

11 – Já presenciou casos de violência nesta escola? (Pode marcar mais de uma opção)

☐ Sim, como vítima ☐ Sim, como agressor ☐ Sim, como testemunha ☐ Nunca presenciei ☐ Prefiro não responder

☐ Outro: _____

12 – Quais destas situações você já presenciou ou se envolveu na escola ou entorno (entrada, saída, trajeto, etc.) (pode assinalar mais de uma)

☐ Bullying ☐ Agressão física ☐ Roubo ou furto ☐ Agressões verbais ☐ Isolamento/exclusão de colegas ☐ Racismo ☐ Homofobia ☐ Gordofobia ☐ Violência contra menina(s) ☐ Violência no namoro ☐ Xenofobia(preconceito contra estrangeiros) ☐ Venda/compra de drogas ☐ Uso de drogas ☐ Uso de Vaper (cigarro eletrônico) ☐ Nunca presenciei nenhuma dessas situações

☐ Outro(s): _____

13 - Como casos de violência são resolvidos nesta escola?(pode marcar mais de um)

☐ Punição com advertência ☐ Punição com suspensão ☐ Expulsão/transferência de escola ☐ Coordenação/professores interviram e conversaram com envolvidos acabando com o conflito ☐ Policiais interviram e conversaram com envolvidos acabando com o conflito ☐ Campanhas de prevenção e conversas em sala de aula sobre o tema da violência

☐ batalhão escolar/polícia foi chamada ☐ Houve uma conversa mas não resolveu ☐ Chamaram o Conselho Tutelar

☐ Prefiro não responde ☐ Outro: _____

14 – O que você acha que sua escola deveria fazer para combater a violência escolar? (pode marcar mais de uma)

☐ Palestras ☐ Semanas temáticas ☐ Ouvir mais os alunos ☐

Outro: _____

15 - O que você mais gosta na sua escola? (pode assinalar mais de uma)

☐ As aulas. Quais? R: _____

☐ Os(as) professores(as) ☐ Os funcionários(as) da escola ☐ O intervalo ☐ A hora cívica (se estudar no CED 03)

☐ Os policiais militares ☐ o lanche oferecido ☐ Encontro com colegas/amigos ☐ Os deveres de casa/atividades extras. Quais?

R: _____

☐ Não gosto de ir a escola ☐ Outro: _____

16 - O que você menos gosta na sua escola? (pode assinalar mais de uma)

☐ As aulas. Quais? R: _____

☐ Os(as) professores(as) ☐ Os funcionários(as) da escola ☐ O intervalo

☐ A hora cívica (se estudar no CED 03) ☐ Os policiais militares ☐ o lanche oferecido

☐ Encontro com colegas/amigos

☐ Os deveres de casa/atividades extras. Quais? R: _____

☐ Outro: _____

17 – Quando você precisa de apoio na escola, a quem você recorre? (pode assinalar mais de uma)

☐ Colegas/amigos ☐ Professores(as) ☐ Funcionários(as) ☐ Coordenadores(as)

☐ Orientadores(as)

☐ Policiais militares ☐ Conselho Tutelar ☐ Não recorro a ninguém ☐ Não quero responder

☐ Outros: _____

18 -Relate aqui um caso bem marcante de desentendimento que você tenha presenciado:

19- Relate aqui um caso bem marcante para você de uma situação de violência (ocorreu uma agressão)

APENDICE B – QUESTIONÁRIO AOS FAMILIARES

Querido(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre formas de administração de conflitos escolares, conduzida por Paulo César Martins Stumpf, estudante de doutorado em Sociologia na Universidade de Brasília, orientado pela Professora Dra. Haydée Caruso.

O objetivo principal deste estudo é compreender como os conflitos são vivenciados nesta escola e quais métodos são empregados para lidar com eles, proporcionando uma visão sobre o fenômeno da violência escolar e as práticas utilizadas para enfrentá-lo.

Sua participação é fundamental para entender a relação da família com a escola. Se tiver mais de um aluno da família da escola, apenas um questionário é suficiente. Sua participação não é obrigatória, mas é de suma importância, não levando mais do que 10 minutos para responder este questionário.

1- O(A) aluno(a) estuda: () Cívico-militar () Gestão Civil

2 – Qual a série do(a) aluno(a)? _____

3 – Onde o(a) aluno(a) mora (até 2 km seria próximo da escola)

() Societália, próximo a escola () Societália, longe da escola

() Encantéria, próximo a escola () Encantéria, longe da escola

() Setor de mansões de Societália () Encombrália

() Outro: _____

4 – Qual transporte é utilizado para o(a) aluno(a) chegar à escola?

() A pé () Bicicleta () Carro () Van escolar () Ônibus ()

Outro: _____

5 – Quanto tempo em média o(a) aluno(a) demora para chegar na escola?

() Até 15 min () Entre 16 e 30 min () Entre 31 e 45 min () Entre 46 e 60 min ()

Mais de 1h

() Prefiro não responder

6 – Qual motivo levou a família a matricular o(a) aluno(a) nesta escola? (Pode marcar mais de uma opção)

☐ Próxima a nossa casa ☐ segurança ☐ Qualidade do ensino ☐ Estrutura da escola

☐ Para o(a) aluno(a) ter mais disciplina ☐ Prefiro não responder

☐ Outro motivo: _____

7 – O(A) aluno(a) já estudou em uma escola particular?

☐ Não, sempre na rede pública ☐ Sim, cursou parte do fundamental em privada ☐ Sim, cursou todo o fundamental em escola particular ☐ Sim, cursou parte do ensino médio em escola particular

☐ Prefiro não responder ☐ Outro: _____

8 – O(A) aluno(a) demonstra que gosta de estudar nesta escola? ☐ Sim ☐ Não

9 – Pretende manter o(a) aluno(a) nesta escola? ☐ Sim ☐ Não

10 – O(A) aluno(a) já teve algum problema de violência nesta escola?

☐ Sim, como vítima ☐ Sim, como agressor ☐ Sim, como testemunha ☐ Nunca ocorreu

☐ Não sei ☐ Prefiro não responder ☐ Outro: _____

11- Se o aluno teve algum problema de violência nesta escola, como a instituição lidou com o caso?

☐ chamou os responsáveis para uma conversa ☐ encaminhou para a DCA/delegacia

☐ Punição com advertência ☐ Punição com suspensão ☐ Expulsão/transferência de escola

☐ Coordenação/professores intervieram e conversaram com envolvidos acabando com o conflito

☐ Militares intervieram e conversaram com envolvidos acabando com o conflito

☐ Campanhas de prevenção e conversas em sala de aula sobre o tema da violência

☐ batalhão escolar/polícia foi chamada ☐ Houve uma conversa mas não resolveu ☐ Não foi resolvido

☐ Prefiro não responde ☐ Outro: _____

15 - O que você mais gosta/admira nesta escola? (pode assinalar mais de uma)

☐ Os(as) professores(as) ☐ Os funcionários(as) da escola ☐ a proximidade com minha residência ☐ A hora cívica

☐ Os militares ☐ A disciplina imposta aos alunos ☐ Qualidade do Ensino ☐ A presença dos policiais ☐ Punições aplicadas aos alunos(as) ☐ Estrutura da escola

☐ Outro motivo, qual?: _____

16 - O que você menos gosta/admira nesta escola? (pode assinalar mais de uma)

- ☐ Os(as) professores(as) ☐ Os funcionários(as) da escola ☐ a proximidade com minha residência ☐ A hora cívica
- ☐ Os militares ☐ A disciplina imposta aos alunos ☐ Qualidade do Ensino ☐ A presença dos policiais ☐ Punições aplicadas aos alunos(as) ☐ Estrutura da escola
- ☐ Outro motivo, qual?: _____

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO

APÊNDICE C – ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE PARA OS PROFESSORES, COORDENADORES E DIREÇÃO (EQUIPE PEDAGÓGICA)

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

1. EXPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS E DINÂMICA

- Apresentação do entrevistador
- Apresentação da pesquisa
- Sigilo/confidencialidade dos nomes das escolas e dos participantes
- Entrega do termo de consentimento
- Autorização para gravação em áudio

QUESTÕES:

2. MOTIVOS POR TRABALHAR NAQUELA ESCOLA

a) Antes de entrar diretamente no nosso tema, gostaria de ouvir um pouco mais da sua relação com a escola.

- Há quanto tempo trabalha nesta área?
- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- Em qual turno leciona?
- É contrato temporário ou efetivo(a)?
- Quais os motivos que o/a levaram a trabalhar aqui? (Proximidade com a residência, trabalhos desenvolvidos na escola, estrutura da escola, segurança...)
- Pretende trabalhar em outra escola? Se sim, por quê? (GOSTARIA DE MUDAR DE ESCOLA NOS PRÓXIMOS 12 MESES)
- Como foi sua chegada a escola (primeiras impressões)? O que mudou de lá para cá? (ESSAS IMPRESSÕES INICIAIS ERAM MAIS POSITIVAS OU NEGATIVAS? POR QUÊ? QUAIS ERAM OS PONTOS FAVORÁVEIS? E QUAIS OS DESFAVORÁVEIS?)
- Já trabalhou anteriormente em uma escola com um modelo de gestão militarizada? Quais suas impressões sobre este modelo?
- Na sua visão, quais são os papéis destinados à equipe pedagógica e à equipe disciplinar? Existem responsabilidades em comum?

- Como foi sua adaptação ao convívio com profissionais da segurança pública no ambiente escolar? Existem orientações quanto ao relacionamento entre as equipes pedagógica e disciplinar?
- Existem espaços destinados para a troca de vivências e saberes, isto é, de comunicação entre as duas equipes? Como reuniões, atividades que estimulem a interação, entre outros.
- Durante a Semana Pedagógica, a cada início de semestre, são realizadas atividades com os monitores disciplinares, ou essas se limitam à equipe pedagógica?
- Acredita que a relação e/ou a convivência entre as duas equipes poderia ser melhor? Se sim, o que faltaria para isso?
- *(NO CASO DE ORIENTADORES, DIRETORES E COORDENADORES) Quais as principais dificuldades enfrentadas ao assumir esse cargo? Qual foi a reação dos membros da escola diante do/a novo/a (CARGO DO ENTREVISTADO)? (Docentes, alunos, familiares, demais funcionários)*

3. IDENTIFICAR OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA ESCOLA

- a) Quais os principais problemas enfrentados pela escola?
- b) Qual ou quais as causas desses problemas? (Diferenciar entre causas e responsáveis)
- c) Qual a ordem de gravidade desses problemas? Qual a hierarquia, do mais grave para o menos grave? Por que os colocou nesta ordem? (RELACIONAR POSTERIORMENTE COM O LIVRO DE OCORRÊNCIAS DA ESCOLA)
- d) Quando estes problemas citados por você ocorrem, qual o encaminhamento você costuma dar a esses problemas? E qual encaminhamento a escola costuma dar a esses problemas? (A ATUAÇÃO DO ENTREVISTADO PODE SER DIFERENTE DA ESCOLA, PODEM NÃO VEREM TANTA GRAVIDADE EM UMA AÇÃO. O PONTO IMPORTANTE AQUI É TAMBÉM O DE MAPEAR O CAMINHO SEGUIDO QUANDO UM PROBLEMA OCORRE)
- e) E problema de infraestrutura, a escola tem? Se sim, quais? Esse problema impacta de alguma forma o dia-a-dia da escola? Como?
- f) Sobre o modelo cívico-militar, qual sua percepção a respeito da adaptação dos estudantes? Observa diferenças entre a adaptação de meninos e a adaptação de meninas? Se sim, quem se adapta mais facilmente?

4. IDENTIFICAR CONFLITOS E AGRAVAMENTOS DESTES NA ESCOLA

- a) Você considera a escola como um lugar calmo e seguro?
- b) A violência é um problema nesta escola?
- c) (SE SIM) qual a gravidade desse problema – () Pouco () mais ou menos () grave () muito grave
- d) O que dentro da escola seria considerado uma brincadeira entre alunos, um conflito (como discussões) e um episódio de violência?
- e) Poderia dar pelo menos um exemplo de cada um desses casos? Como você distinguiria uma brincadeira de uma violência?
- f) Qual é o tipo de conflito mais vivenciado na escola? E o tipo de violência? (Se não tiver, qual o porquê de não ter havido conflitos/violência)
- g) Pelo que você observa, a incidência de conflitos ou violências é maior entre os meninos ou entre as meninas? Há diferença entre as situações envolvendo meninas e as situações envolvendo meninos?
- h) Durante seu tempo de trabalho nesta escola, você já presenciou ou precisou lidar com episódios de violência contra meninas, como situações de assédio? Se sim, quais foram os meios adotados para lidar com a situação?
- i) Você tem conhecimento de como era a escola antes da implantação deste modelo de gestão? Quais suas impressões?
- j) Você percebe a existência de conflitos entre a equipe pedagógica e a equipe disciplinar? Se sim, conseguiria lembrar um episódio como exemplo?

5. PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA

- a) Nos episódios de conflitos e violência vivenciados na escola, em geral, quem esteve envolvido? (Pessoas de fora, professores, alunos...)
- b) Em geral, quem pratica a violência?
- c) Normalmente, quem é mais atingido?
- d) Como a escola costuma encaminhar/resolver questões relativas a violência?
- e) Essa forma de lidar costuma surtir efeito? () SIM, quais efeitos () Não, Por quê?
- f) Lembra de algum caso que possa servir de exemplo?

g) Levando em conta os casos de violência nos últimos 3 anos, você acha que os casos estariam aumentando, diminuindo ou continuam do mesmo jeito? Por que acha que está assim? (CASO TENHO PELO MENOS 3 ANOS QUE TRABALHE NA ESCOLA)

h) O que poderia ser feito para minimizar/resolver os problemas da violência na sua escola?

i) Em ordem de importância, quais ações deveriam vir antes e quais depois? Por quê?

J) Deseja comentar algo que não foi abordado nesta pesquisa?

AGRADECER E ENCERRAR

APÊNDICE D – ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE AOS MILITARES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

1. EXPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS E DINÂMICA

- Apresentação do entrevistador
- Apresentação da pesquisa
- Sigilo/confidencialidade dos nomes das escolas e dos participantes
- Entrega do termo de consentimento
- Autorização para gravação em áudio

QUESTÕES:

- 1- A quanto tempo trabalha/trabalhou na corporação?
- 2 – Já é aposentado? Se sim, há quanto tempo?
- 3 – Há quanto tempo trabalha nesta escola? Já trabalhou em outras escolas? Se sim, por quanto tempo?
- 4 – Qual sua patente e função na escola?
- 5 – Por que escolheu esta escola para trabalhar?
- 6 – Como você vê a comunidade que rodeia a escola?
- 7 – Como você vê os alunos que frequentam a escola?
- 8 – Como são as famílias desses alunos?
- 9 - Como você vê os professores, coordenadores, direção e funcionários da escola?
- 10 – Como foi sua adaptação ao ambiente escolar? Se sentiu acolhido pela equipe pedagógica?
- 11 - Na sua visão, quais são os papéis destinados à equipe pedagógica e à equipe disciplinar? Existem responsabilidades em comum?
- 12 - Existem espaços destinados para a troca de vivências e saberes, isto é, de comunicação entre as duas equipes? Como reuniões, atividades que estimulem a interação, entre outros.
- 13 - Acredita que a relação e/ou a convivência entre as duas equipes poderia ser melhor? Se sim, o que faltaria para isso?
- 14 - Você percebe a existência de conflitos entre a equipe pedagógica e a equipe disciplinar? Se sim, conseguiria relembrar um episódio como exemplo?
Como se dão os conflitos nesta escola? Quais os mais comuns?

- 15 – Quais são os procedimentos padrões para administrar conflitos nesta escola? É da mesma forma em outras escolas?
- 16 – Em que situações esses procedimentos não são aplicados e se busca um outro meio para resolver um caso?
- 17 – Quais dificuldades encontra em desenvolver seu trabalho nesta escola?
- 18 – Quais os benefícios do modelo cívico-militar para esta comunidade escolar?
- 19 – O que se espera dos alunos que terminarem a educação básica e se adequarem a este modelo?
- 20 - Quais as limitações deste modelo? Como as resolver?
- 21 – Durante o tempo que trabalhou com este modelo cívico-militar, teve algum caso de conflito/violência que mais o chamou a atenção?
- 22 - Pelo o que você observa, a incidência de conflitos ou violências é maior entre os meninos ou entre as meninas? Há diferença entre as situações envolvendo meninas e as situações envolvendo meninos?
- 23 - Durante seu tempo de trabalho nesta escola, você já presenciou ou precisou lidar com episódios de violência contra meninas, como situações de assédio? Se sim, quais foram os meios adotados para lidar com a situação?
- 24 – Tem conhecimento sobre o antes e o depois da escola com a aplicação deste modelo militarizado?
- 25 – Há algum outro ponto sobre esse assunto que queira falar sobre?

AGRADECER O TEMPO E A ATENÇÃO E ENCERRAR A ENTREVISTA

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Primeiro é preciso construir um momento chamado quebra-gelo. Onde a equipe se apresenta, explica que ao longo de mais de 01 ano tem feito pesquisa naquela escola para compreender o que pensam os estudantes e a equipe pedagógica/coordenação sobre o modelo cívico-militar adotado.

Em seguida, deixar claro que a participação na pesquisa é voluntária e é garantido o anonimato dos entrevistados, onde a escola não terá acesso a este material e não há problemas em repressão às suas falas, podendo ser os mais sinceros possíveis.

Explicar o método: Vocês vão participar agora de uma roda de conversa em que a opinião de todos vocês são bem importantes, faremos algumas perguntas e fiquem à vontade para falar, complementar a fala do colega e mesmo discordar.

DICA PARA EQUIPE:

Uma pessoa atuar como moderador, duas pessoas atuam como relatores. Um se dedica a registrar percepções, silêncios, incômodos, conversas paralelas etc. O outro fica concentrado em registrar integralmente as falas (claro que daquilo que conseguir anotar em complemento à gravação do áudio).

ATENÇÃO! RELADORES NÃO INTERROMPEM E NÃO PERGUNTAM. O FOCO ESTÁ NO MODERADOR. SE SENTIU QUE HÁ ALGUM SILÊNCIO, SEGUE ADIANTE NO ROTEIRO. SE SENTIU QUE JÁ FALARAM DE UM TEMA QUE SERIA ABORDADO, PULAR A QUESTÃO
MODERADOR CONTROLA O TEMPO PARA NÃO EXTRAPOLAR 1H30.

BLOCO 1 – PERFIL DOS PARTICIPANTES

- a. Se apresentem, estão em qual série?
- b. Há quanto tempo estudam aqui? Vieram de quais escolas?
- c. Quais motivos os levaram a estudar aqui? (Vontade própria ou da família?).

BLOCO 2 – ACESSO A ESCOLA

- a. Demoram muito para chegar na escola?
- b. Tem dificuldades de chegar no horário?
- c. Já foram barrados no portão? Por qual motivo?
- d. Sentem-se confortáveis com câmeras na escola? Sim, não, por quê?

BLOCO 3 – ADAPTAÇÃO AO NOVO MODELO

- a. O que veem como positivo e negativo na coordenação da escola (para a escola de Gestão Civil).
- b. Agora vamos conversar sobre o modelo cívico-militar. Na sua opinião, como avalia essa experiência? O que mais gostam? O que menos gostam? (Para escola de gestão cívico-militar)
- c. Como foi para você o processo de adaptação às normas da escola?
- d. O que pensaram quando souberam como é o funcionamento da escola e suas normas?
- e. O que seus familiares acham sobre a escola?

BLOCO 4 – RELAÇÃO COM PROFESSORES

- a. Como é a relação de vocês com os professores desta escola? E como avaliam as aulas dadas? (como são? igual das outras escolas que vocês passaram? tem alguma diferença?...)
- b. Quais os problemas mais comuns que acontecem dentro da sala de aula?

BLOCO 5 – RELAÇÃO COM GESTÃO PEDAGÓGICA

- a. Quando há algum problema na escola e com os estudantes, como a direção/professores buscam resolver?
- b. Já passaram ou presenciaram colegas passarem por problemas que não foram bem resolvidos pela equipe? Se sim, que tipo de problema?
- c. Acreditam ser efetivo o modo como lidam com os problemas que surgem?

BLOCO 6 – RELAÇÃO COM POLICIAIS (APENAS PARA A ESCOLA CÍVICO-MILITAR)

- a. O que acham da presença constante de policiais na escola?
- b. A convivência com policiais pode trazer aprendizados? Se sim, quais?
- c. O que você pensa a respeito dos Fatos Observados?

- d. O incentivo à ordem e à disciplina nesta escola trouxe alguma coisa para sua vida pessoal, em casa? Com amigos?
- e. Como observam a convivência entre a equipe disciplinar, monitores, e a equipe pedagógica, coordenadores e professores?

BLOCO 7 – VIDA COTIDIANA, RESPEITO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

- a. A escola presta apoio aos estudantes que necessitam de inclusão, atendidos pela sala de recursos. O que há de positivo nesse apoio prestado? Existem falhas?
- b. Já presenciaram conflitos envolvendo estudantes atendidos pela sala de recursos? Como a escola lidou com eles?
- c. Existem estudantes estrangeiros nesta escola? Como observam a relação deles com os outros estudantes?
- d. Considerando a diversidade de crenças na nossa sociedade, observam que a escola é um local agradável e confortável para a convivência entre pessoas de diferentes religiões?
- e. Já presenciaram casos de racismo ou de machismo no ambiente escolar?
- f. Quando são feitas denúncias sobre discriminações como essas, como a escola acolhe?

BLOCO 8 – CONFLITOS E SUAS ADMINISTRAÇÕES

- a. Quais conflitos vocês mais presenciaram na escola?
- b. E os casos de violência, quais são?
- c. Nesses casos, há diferenças de conflitos e violências para meninos e para meninas? Quais são os conflitos mais comuns entre meninos? E quais os mais comuns entre meninas? Quando ocorre algum tipo de violência contra meninas, existem movimentações entre os estudantes para que alguma medida seja tomada?
- d. Como vocês diferenciariam as características de conflitos envolvendo estudantes e professores daqueles que envolvem estudantes e policiais? (PARA ESCOLA CIVICO-MILITAR)
- e. Como esses casos são conduzidos? Quais providências a escola toma para os resolver?
- f. Sobre a forma como a escola conduz estes casos, o que acreditam dar certo e quais os pontos negativos nessa condução?