



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLISE ANDRADE DE ARAÚJO

**GESTÃO COMPARTILHADA DA POLÍCIA MILITAR DA ESCOLA PÚBLICA
VIVALDO BITTENCOURT MASCARENHAS, EM CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA**

FEIRA DE SANTANA

2024

MARLISE ANDRADE DE ARAÚJO

**GESTÃO COMPARTILHADA DA POLÍCIA MILITAR DA ESCOLA PÚBLICA
VIVALDO BITTENCOURT MASCARENHAS, EM CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos.

FEIRA DE SANTANA

2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

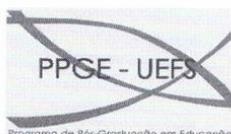
A69g

Araújo, Marlise Andrade de
Gestão compartilhada da Polícia Militar da Escola Pública Vivaldo
Bittencourt Mascarenhas, em Conceição da Feira - Bahia / Marlise Andrade de
Araújo – 2024.
128 f.: il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1. Escola pública. 2. Escola militarizada. 3. Gestão compartilhada.
4. Neoliberal. 5. Colégio da Polícia Militar. I. Santos, Solange Mary Moreira,
orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37.035:355.01(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MARLISE ANDRADE DE ARAÚJO

“GESTÃO COMPARTILHADA DA POLÍCIA MILITAR DA ESCOLA PÚBLICA VIVALDO BITTENCOURT MASCARENHAS, EM CONCEIÇÃO DA FEIRA –BA”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 18 de setembro de 2024

Prof/a. Dr/a. Solange Mary Moreira Santos Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Selma Barros Dalto de Castro Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Elizabete Pereira Barbosa Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *Aprovada*

Para minha mãe, esposo, Maelly, Maylla e Aiton meus tesouros amados. Para minhas irmãs, irmãos e amigos de perto e de longe que sempre vibraram com as minhas conquistas. Todas as pessoas que foram minhas inspirações. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Estou muito feliz por estar concluindo mais um ciclo de conquistas. Por isso, quero agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste processo rico, desafiador e abundante de conhecimentos.

Começo, agradecendo a quem nos concede tudo e nos deixa livres, o Senhor, Todo Poderoso, Deus, o criador do universo, que mede as águas na concha da sua mão, pesa o pó das montanhas em balança de precisão, mede os céus a palmos, espalha as estrelas no firmamento e chama cada uma pelo nome, olha para as nações e considera todas um pingo que cai em um balde. Ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, toda honra.

À minha mãe, Antonieta, minha amada e querida mãe, mulher guerreira, forte e protetora. Gratidão por me ensinar, ainda pequena, o valor da educação e a importância de estudar. Ao meu pai, José Antônio (*in memoriam*), que sempre torceu e me motivou a galgar voos altos através dos estudos.

Ao meu esposo, Ailton, pelo companheirismo, cuidado, parceria, generosidade e compreensão para que o trabalho fluísse. Aos meus filhos, a começar por Maelly, minha parceira da madrugada e amiga, estava sempre a disposição para me servir um cafezinho ou água. Aos pequenos, Maylla e Ailton, que ficavam a todo momento perguntando quando iria terminar, porque estava demorando muito, chegavam perto e me abraçavam, fazendo carinho, o que me fortalecia e impulsionava a concluir essa fase.

Ainda no âmbito familiar, agradeço à minha irmã Neide, que sempre me apoiou e esteve comigo para o que precisasse. Ficou diversas vezes com as crianças, para não atrapalharem a escrita e, além disso, está comigo para o que for necessário. À minha irmã Vane, agradeço o apoio e tantas ajudas, mesmo com o seu tempo corrido, mas disposta a contribuir, para que eu pudesse agilizar o trabalho. Aos meus irmãos Janderson e José, obrigada pelo carinho e por serem solícitos.

Às minhas colegas da Escola Pró Theonília de Oliveira, pela compreensão e torcida para que eu conseguisse concluir, além das inúmeras motivações. Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas e Formação de Professores (Nufop), núcleo que admiro muito desde a graduação, o qual, após muitos anos afastada, possibilitou-me voltar a participar das discussões valiosas sobre políticas públicas educacionais, um dos temas que gosto. À equipe do PPGE, pelo cuidado desde o processo de seleção, sempre atentos para que os mestrandos ficassem informados e não perdessem os prazos.

Também, agradeço à banca composta pela Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro e Profa. Dra. Elizabeth Pereira Barbosa, pelas considerações e sugestões apontadas no trabalho desde a fase de qualificação. Tive a oportunidade de algumas vezes participar das discussões de pró Selma no Nufop, e a pró Bete conheci no dia da qualificação, momento em que ela demonstrou competência e firmeza nas suas observações. Fiquei lisonjeada por essas duas potências fazerem parte desse processo.

Por fim, porém não menos importante, agradeço à Profa. Dra. Solange Mary, quem conheci em 2003, na UEFS, ministrando a disciplina Política e Gestão Educacional. À medida que fui assistindo as suas aulas, admirava-a ainda mais, por sua competência, segurança em suas falas, generosidade e cuidado com as orientandas, a ponto de oferecer a sua casa para as orientações. Com muita paciência, corrigia e apontava com maestria o que precisava ser desenvolvido. Obrigada por inúmeras vezes, ter me dado aquelas chamadas que só as orientandas sabem como é. Elas, para mim, vinham como uma motivação para cumprir o que era solicitado. Obrigada por me ensinar a ser forte, com os seus exemplos e conselhos.

Gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desse ciclo.

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz (O que é [...], 1982, p. 1, grifo
nosso).

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa sobre gestão compartilhada da polícia militar com a Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas (EMVBM), em Conceição da Feira-BA. A questão que orientou a pesquisa foi: Quais os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a gestão compartilhada no Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada (MCPM), implantado na EMVBM? O processo de militarização de escolas públicas no estado da Bahia tem crescido desde 2017, antes do programa federal chamado de Programa Escolas Cívico-militar (Pecim), implantado no início da gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2019. Nesse contexto, esta pesquisa apresentou como objetivo geral analisar o projeto do MCPM, em relação à estrutura administrativa e pedagógica implementada em 2019, no município de Conceição da Feira. Os objetivos específicos da pesquisa buscaram: refletir as influências do neoliberalismo no que se refere à historicidade da educação militar no Brasil e na Bahia; e investigar o processo de militarização a partir do MCPM na EMVBM e analisar os fundamentos acerca de gestão compartilhada, implantada a partir do MCPM da EMVBM. Como metodologia de pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos, com o aporte teórico de Cellard (2012), que salienta a importância dos documentos, pois tudo que se constitui enquanto passado e possa ser verificado, deve ser considerado como documento ou fonte. As fontes de análises que utilizamos foram: Diário Oficial, leis, resoluções, pareceres, manuais, guia, atas e sites, os quais possibilitaram compreender que essa temática envolve arcabouços que ultrapassam questões políticas, sociais, culturais e educacionais, que permeiam manobras neoliberais para que suas estratégias sejam implantadas. Por esse viés, os procedimentos de análises documental se basearam nos estudos de Bardin (1977) e Godoy (1995). O referencial teórico-metodológico se apoiou nos estudos de Dardot e Laval (2016), Libânio (2019), Marx (2017), Marx e Engels (2015), Mazzeo (2015), dentre outros. O estudo possibilitou compreender que o MCPM está distante de ser uma gestão compartilhada no sentido democrático, tendo em vista que a sua estrutura está baseada em regras militares, nas quais a hierarquia deve atuar. Além disso, esse modelo de escola impacta na formação dos estudantes, pois é uma educação com características neoliberais, que incidem na formação ideológica, para tornar os sujeitos obedientes e controlados.

Palavras-chaves: escola militarizada; gestão compartilhada; neoliberal.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research on shared management of the military police with the Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas (EMVBM), in Conceição da Feira-BA. The question that guided the research was: What are the theoretical-methodological assumptions that support shared management in the Military Police College Teaching Model - Shared Management (MCPM), implemented at EMVBM, did it meet the proposal for shared management? The process of militarization of public schools in the state of Bahia has been growing since 2017, before the federal program called the Civic-Military Schools Program (Pecim), implemented at the beginning of President Jair Messias Bolsonaro's administration, in 2019. In this context, this research presented as a general objective to analyze the MCPM project, in relation to the administrative and pedagogical structure implemented in 2019, in the municipality of Conceição da Feira. The specific objectives of the research sought to: reflect the influences of neoliberalism with regard to the historicity of military education in Brazil and Bahia; and investigate the militarization process based on the MCPM in EMVBM and analyze the fundamentals of shared management, implemented based on the MCPM of EMVBM. As a research methodology, a qualitative approach was adopted, based on document analysis, with the theoretical support of Cellard (2012), which highlights the importance of documents, as everything that constitutes the past and can be verified must be considered as a document or source. The sources of analysis we used were: Official Gazette, laws, resolutions, opinions, manuals, guides, minutes and websites, which made it possible to understand that this theme involves frameworks that go beyond political, social, cultural and educational issues, which permeate neoliberal maneuvers to your strategies to be implemented. Due to this bias, the document analysis procedures were based on studies by Bardin (1977) and Godoy (1995). The theoretical-methodological framework was based on studies by Dardot and Laval (2016), Libânio (2019), Marx (2017), Marx and Engels (2015), Mazzeo (2015), among others. The study made it possible to understand that the MCPM is far from being a shared management in the democratic sense, considering that its structure is based on military rules, in which the hierarchy must act. Furthermore, this school model impacts the training of students, as it is an education with neoliberal characteristics, which affect ideological formation, to make subjects obedient and controlled.

Keywords: militarized school; shared management; neoliberal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa: a Bahia no Brasil	79
Figura 2 - Escolas militarizadas na Bahia como o MCPM até 2022	80
Figura 3 - O município de Conceição da Feira.....	89
Figura 4 - Fachada da EMVBM	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de implementação da militarização da escola pública (Teses e Dissertações).....	20
Quadro 2 - Gestão das Escola Militarizadas.....	25
Quadro 3 - Distribuição das produções de pesquisas sobre militarização da escola pública no Brasil, em programas de Pós-Graduação no país	27
Quadro 4 - Militarização no Estado da Bahia.....	28
Quadro 5 - Primeira fase da organização do material	34
Quadro 6 - Segundo fase da organização do material	35
Quadro 7 - Documentos legais	38
Quadro 8 - Colégios Militares Federais e a Fundação Osório.....	63
Quadro 9 - Colégios Militares do estado da Bahia.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição do Ideb de Conceição da Feira	90
Tabela 2 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar	91
Tabela 3 - Aprovados na EMVBM	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Aparelho de Estado
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BMM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPR	Comandantes de Policiamento Regional
Decex	Departamento de Educação e Cultura do Exército
Depa	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ecim	Escolas Cívicas Militares
EE	Estabelecimentos de Ensino
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
Ejai	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino médio
EMC	Educação Moral e Cívica
EMR	Escola Militar de Realengo
EMVBM	Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FO	Fundação Osório
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IEP	Instituto de Ensino e Pesquisa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Mare	Ministério da Administração e a Reforma do Estado
MCPM	Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar-Gestão Compartilhada
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OMC	Organização Moral e Cívica
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPM	Organização da Polícia Militar
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMBA	Polícia Militar da Bahia
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE/UEFS	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana
PPP	Projeto político pedagógico
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEC	Secretaria Estadual da Educação
Secim	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico Militares
SECPM	Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar
SSP	Secretaria de Segurança Pública
TACT	Termo de Acordo de Cooperação Técnica
UEMC	Unidade de Ensino Municipal Compartilhada
UPB	União dos Prefeitos da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	30
2.1	ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO	32
2.2	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	36
3	O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL	43
3.1	NEOLIBERALISMO: ORIGEM E EXPANSÃO NA HISTÓRIA	43
3.2	A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	50
4.1	A INFLUÊNCIA DOS MILITARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	55
4.2	ORIGEM E CONCEPÇÃO DE ESCOLAS MILITAR, MILITARIZADA E CÍVICO-MILITAR.....	64
5	A IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENSINO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - GESTÃO COMPARTILHADA NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA	74
5.1	MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS BAIANAS: PROJETO FALIDO OU TENDÊNCIA A SER SEGUIDA?	74
5.2	EXPANSÃO DA MILITARIZAÇÃO NA BAHIA A PARTIR DO MCPM.....	79
5.2.1	Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada	81
5.2.1.1	<i>Histórico e concepção</i>	81
5.2.1.2	<i>Convênio com os municípios: Termo de Cooperação Técnica</i>	82
5.2.1.3	<i>Estrutura pedagógica e administrativa</i>	84
5.3	PROJETO MODELO DE ENSINO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA VIVALDO B. MASCARENHAS	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A - ESCOLAS DE CONCEIÇÃO DA FEIRA	109
	APÊNDICE B – SELEÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES	111
	APÊNDICE C – SELEÇÃO DE ARTIGOS	119

1 INTRODUÇÃO

A presença de militares nas escolas brasileiras ocorre desde o ano de 1889 e vem ocorrendo até os dias atuais, revelando um aspecto da educação, que necessita, urgentemente, ser discutido, nas esferas social, política, econômica e, principalmente, educacional. Nesses campos, evidenciou-se de 1990 a 2022, a defesa da implantação de escolas cívico-militares, com o direcionamento de diversos recursos financeiros dos governos federal, estadual e municipal, para que esse modelo de escola e de gestão se expandissem no país.

É relevante sinalizar que, historicamente, as influências militares demarcaram seu espaço, principalmente, na organização e estruturação da educação, tendo em vista que a presença dos militares na educação brasileira começou a ser visível a partir do final do século XIX, com a Proclamação da República por Marechal Deodoro da Fonseca.

O programa federal de militarização das escolas públicas foi defendido pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, que obteve o mandato durante os anos de 2019 a 2022. Em 2019, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares (Secim), promulgada através do Decreto nº 9.665/2019, que permitia a inserção do método militar nas escolas públicas municipais e estaduais. No intuito de legalizar as propostas sobre a militarização, criou-se o Decreto Federal nº 10.004/2019, que oficializa o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (Pecim). O Pecim, por sua vez, tem como princípio norteador “a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; [...] o fortalecimento de valores humanos e cívicos; [e] [...] a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares [...]” (Brasil, 2019, art. 3º).

O Programa supracitado surgiu a partir das Escolas Cívico-militares (Ecm), um modelo existente no Ministério da Educação (MEC), segundo Oliveira, diretor de Políticas para Escolas Cívico-militares na época. Menciona-se, assim, que seu principal objetivo é “a contribuição para a melhoria da educação básica do Brasil, a partir da implantação de um modelo do MEC para as Escolas Cívico-Militares” (Brasil, 2021, p. 5). Esse programa foi descontinuado em 21 de julho de 2023, através do Decreto nº 11.611, de 21 de julho de 2023, no qual foi estabelecido o prazo de trinta dias, a partir da data de publicação do Decreto.

O Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar (MCPM) – Gestão Compartilhada é o modelo implantado na Bahia que inicia a militarização das escolas públicas. Como relata Mineiro e Lima (2022), foram criadas 25 unidades de ensino municipal compartilhado (UEMC). A dinâmica desse processo se dá por meio de acordos estabelecidos entre Secretarias de Educação e Corporações Militares ou Secretarias de Segurança Pública, os quais são

entregues à administração e à organização pedagógica das escolas públicas para o gerenciamento dessas entidades. Após as corporações se vincularem a essas escolas, são inseridas as regras e imposições das estruturas militares estabelecidos em uma Cartilha Simplificada de Conduta do Aluno (2019), para orientar os alunos na forma de convivência na escola. Essa Cartilha apresenta em seu próprio conteúdo que também é um instrumento de orientação para os professores nas atividades diárias da sala de aula e extraclasse. Vale salientar, ainda, que ela é parecida com a cartilhas do Colégio da Polícia Militar (CPM) da Bahia.

Para adesão ao MCPM, as escolas passaram por processo de reestruturação voltada à estrutura física, adequação dos docentes e aprovação da comunidade escolar. Com isso, outro aspecto relevante a ser pontuado é que o currículo também deve ser reestruturado para preencher os requisitos desse Programa. Nesse contexto, Bartolozzi e Ellen (2020) explicam que as escolas que fazem adesão ao programa devem adotar o modelo de escolas cívico-militares elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com atendimento às suas especificidades, e também foi necessário elaborar o diagnóstico e o plano escolar para implementação desse modelo.

Logo, evidenciamos que há uma mudança significativa na identidade das escolas que aderem a esse programa, tendo em vista que os efeitos dessas modificações interferem na estrutura das unidades, desconstruindo as características de escola pública, lugar que contribui para a formação plena do indivíduo, com vistas à construção da cidadania. Ademais, as escolas militarizadas custam mais aos municípios que aderem a esses acordos, pois os valores pagos aos militares que dividem a direção e os outros cargos ficam sob a responsabilidade das Secretarias de Educação. A exemplo, o policial militar responsável pela aula específica sobre as disciplinas militares e as reformas que devem ser realizadas nas escolas, as quais são estabelecidas pelos valores padrão da corporação.

No estado da Bahia, os acordos são firmados através do Projeto MCPM, que visa a estabelecer a cooperação técnica entre a Polícia Militar da Bahia (PMBA) e as prefeituras, na implantação da educação militar junto às Secretarias de Educação. A Cartilha Simplificada de Conduta do Aluno (2019, p. 2) define esse modelo como “um modelo híbrido de educação, em que a escola tem um Diretor Militar responsável pela formação educacional do corpo discente e, o Diretor Disciplinar que tratará da parte de conduta, disciplina e da convivência entre escola X aluno”. O diretor pedagógico é o funcionário do município, com isso, a gestão ocorre de forma compartilhada entre diretores militares e o diretor, indicado pelo gestor do município, que pode ser um professor efetivo ou contratado.

Diante disso, vale ressaltar que o primeiro município que adotou esse modelo foi Dias D'Ávila, em 2018, e o segundo foi Campo Formoso, também em 2018, sendo as cidades-sede das primeiras escolas na Bahia a implantarem o projeto piloto de militarização no Colégio Maria do Carmo, com a promessa de resolver os problemas de violência nas escolas e fomentar excelentes resultados para a educação, como a ocupação das primeiras classificações em provas e seleções. Desde então, diversos municípios foram levados a aderir a esses convênios, na perspectiva de fazer parte desse projeto.

O município de Conceição da Feira, local onde resido e trabalho como professora, também aderiu ao programa MCPM. A escola escolhida para se tornar militarizada, no ano de 2019, foi a mesma a qual trabalhava há mais de cinco anos nos turnos vespertino e noturno. Essa notícia foi recebida pelos funcionários e corpo docente da escola com diversos sentimentos e reações, como incerteza, mudança, transtorno, solução e medo. Com isso, inúmeras inquietações foram surgindo, principalmente em relação à gestão compartilhada. Então, passei a buscar algumas respostas através de notícias que tratassem sobre militarização na Bahia e, a partir disso, foi possível perceber um crescimento na adesão ao MCPM.

Nesse cenário, mobilizei-me para aprofundar as pesquisas, especialmente por meio de leituras de trabalhos acadêmicos. Nesse contexto, sinalizo meu envolvimento nesta pesquisa, que surge pela inquietação de conhecer e mapear produções sobre as escolas militarizadas na Bahia. Como sou licenciada em Pedagogia e em Matemática, atuo a mais de 15 anos na área da educação e, em alguns momentos como professora e como coordenadora e vice-diretora, vivenciei o processo de mudança da escola pública municipal para a escola pública militarizada.

Por isso, o interesse por estudar a militarização das escolas públicas se tornou objeto do presente estudo, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: quais os pressupostos teóricos-metodológicos, que subsidiam a gestão compartilhada no Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar – Gestão Compartilhada, implantado na Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas (EMVBM)?

O objetivo geral deste estudo é analisar o projeto Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar-Gestão Compartilhada, em relação à estrutura administrativa e pedagógica, implementado em 2019 no município de Conceição da Feira. A gestão compartilhada é o modelo implantado nas escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental (EF II) no estado da Bahia, chamado MCPM, que compreende administrar a escola por meio de um diretor militar, um diretor da rede pública municipal, um coordenador civil municipal e um coordenador disciplinar, que é um militar da reserva, e um tutor militar, que é um policial militar da reserva.

Desse modo, como objetivos específicos, buscamos, no processo de militarização da educação pública no estado da Bahia: refletir as influências do neoliberalismo em relação à historicidade da educação militar no Brasil e na Bahia; investigar o processo de militarização, a partir do modelo MCPM na Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas; e analisar os fundamentos acerca de gestão compartilhada, implantada a partir do MCPM da Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas. A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida entre fevereiro de 2022 a agosto de 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS), a partir da linha de pesquisa “Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação”.

Com isso, cabe destacar que a relevância do presente estudo se justifica por ser um trabalho inédito que analisa os documentos do MCPM da EMVBM em Conceição da Feira, no que se refere às estruturas pedagógicas e administrativas. Vale pontuar que a inserção de militares nas gestões administrativa e pedagógica das escolas ocorreu a partir do discurso de resolver ou diminuir problemas de violência, bullying e aprendizagem. A tendência desse processo de inserção militar na educação pública vem ocorrendo de diversas formas, a depender de cada estado. Segundo Paulo (2019), a militarização está associada à sociedade capitalista e, desde os primórdios, fez-se presente, e essa implementação se deu a partir da imposição positivista, militarizando as escolas e inculcando a ideia de ordem vigente por meio de regras e imposições estabelecidas pelo Estado.

Nesse sentido, consideramos relevante sinalizar que, historicamente, as influências militares demarcaram seu espaço, principalmente na organização e estruturação da educação, pois, segundo Santos e Alves (2022, p. 5), “no ano de 1889 como um marco temporal importante do ingresso institucionalizado dos militares na educação básica, foi o ano em que se fundou, na então capital federal, o Colégio Militar do Rio de Janeiro”. As escolas sob a influência de militares são apresentadas com uma promessa de escola sem violência e com bons resultados nos exames nacionais, o que levou as redes municipais a aderirem ao programa para implantação do sistema militar nas escolas.

Também foram estabelecidos os princípios para as Escolas Cívico Militares, objetivando “viabilizar a gestão de excelência das Ecim nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, contribuindo para a educação integral, a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos e para a melhoria da educação básica do Brasil” (Brasil, 2021, p. 8). Diante disso, as perspectivas propagadas acerca da implantação desse projeto prometem uma escola sem violência, com alunos altamente disciplinados, obedientes e propensos a serem aprovados nas diversas avaliações com bons índices de aprovação.

Além disso, está sendo criado um movimento para demonstrar que militarizar escolas é o melhor modelo de educação para as demais escolas públicas. Com base nisso, Santos (2020) relata, a partir de sua percepção empírica sobre a militarização das escolas públicas, com um discurso comum, que as escolas sob o poder de uma corporação militar funcionam melhor. Com essa perspectiva, diversos municípios têm aderido ao MCPM, com o intuito de intervir na violência da escola e no crescimento do rendimento escolar.

Diante dessa conjuntura, o meu interesse aumentou por essa temática a partir do momento em que o projeto de militarização chegou na escola em que atuava. Na ocasião trabalhava nos turnos vespertino e noturno como coordenadora da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com turmas do sexto ao nono ano. Porém, uma das exigências do projeto foi a padronização da idade/série, como também deixar de ofertar aulas no turno noturno. Por isso, os alunos desse turno e alguns do diurno que não estavam com idade e série ajustados foram realocados para outra escola. Percebi, então, que era necessário entender o processo de militarização no Brasil para compreender seus avanços no estado da Bahia.

Na busca dessa compreensão, busquei, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas que tratassem dessa temática, para aprofundar os estudos e elaborar o projeto de pesquisa com esse tema para o processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Feira de Santana (PPGE/UEFS). Ainda, foram feitas buscas por materiais também no site do Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no qual encontramos a dissertação intitulada “Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências”, de Santos (2020).

Na pesquisa de Santos (2020), percebemos que, até a presente data de sua publicação, era a única pesquisa acadêmica que fez o mapeamento dos municípios, entre 2018 e 2020, que contavam com unidades escolares da educação básica militarizada no país. Nesse período, não foi encontrada nenhuma pesquisa, na Bahia, que mapeasse escolas que passaram a ser escolas cívicos-militar, especialmente dissertações e teses.

Tendo isso em vista, cabe destacar que a compreensão acerca do processo de militarização no Brasil implica a necessidade de analisar os estudos e pesquisas que tratam sobre o tema. Buscamos, então, nas teses e dissertações, como se deu o crescimento da militarização das escolas no Brasil.

Vale ressaltar que a militarização das escolas, atrelada a um discurso de “qualidade de educação”, tem reverberado na sociedade de forma intencional pelos governantes através da mídia. Como afirmam Alves, Santos e Bordin (2023), esse é um reflexo das ações neoliberais

que visam ao controle mental e corporal do indivíduo no ambiente da escola, propiciando o controle de diversas experiências sociais, como a arte, a ciência, a filosofia e o desenvolvimento da personalidade humana emancipatória.

Assim sendo, faz-se importante explicitar que realizamos o levantamento das dissertações e teses no portal da Capes utilizando os descritores “militarização”, “escola militarizada” e “educação militar”, com recorte temporal dos últimos dez anos, que compreende os anos de 2013 a 2023. Durante a busca, os trabalhos pesquisados foram exclusivamente da área “Educação”, filtrando os programas de pós-graduação em Educação.

Nesse processo, selecionamos 29 produções, dentre elas dez dissertações, uma tese e 13 artigos, que tratam especificamente de escolas militarizadas. Vale ressaltar que realizamos as leituras dos resumos e os catalogamos, observando os seguintes aspectos: pesquisador; tese e/ou dissertação; instituição; ano; tema; o tipo de metodologia utilizada; referências teóricas utilizados; e a conclusão da pesquisa. Em relação aos artigos, não utilizamos nas análises, mas como referências para enriquecer o trabalho.

Com isso, estruturamos para a análise oito trabalhos, entre tese e dissertações (Quadro 1). Nesse sentido, estão estruturadas a partir da relação conteúdo/temas, isto é, por seção temática que seja mais próxima da realidade da presente pesquisa. Após inventariar as produções durante o trabalho descritivo, constatamos subtemas similares presentes em todas as produções. Com isso, as pesquisas inclusas no Quadro 1 tratam da implementação do processo de militarização na escola pública, especificando o tipo de militarização adotada em determinada escola e o contexto histórico das escolas como justificativa para implantação do projeto. A análise referente à EMVBM foi tratada na quinta seção.

Quadro 1 - Processo de implementação da militarização da escola pública (Teses e Dissertações)
(continua)

Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Instituição
2015	Tese	Manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro na primeira república: o contexto de Pelotas-RS	Genivaldo Goncalves Pinto	Universidade Federal de Pelotas-UFPel

Quadro 1 - Processo de implementação da militarização da escola pública (Teses e Dissertações)
(conclusão)

Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Instituição
2016	Dissertação	A militarização da escola pública em Goiás	Rafael José da Costa Santo	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2017	Dissertação	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	Nilson Pereira Bezerra	Universidade Estadual de Goiás
2017	Dissertação	A escola estadual Josias Pinto no Projeto educacional do governo civil-militar (Nova Ponte-Minas Gerais, 1965-1975)	Leonardo Batista dos Santos	Universidade Federal de Uberlândia
2018	Dissertação	A cultura escolar no colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro / BA	Amilton Gonçalves dos Santos	Universidade do Estado da Bahia
2019	Dissertação	A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO	Ana Celia Privado dos Santos Bezerra	Universidade Federal de Rondônia
2020	Dissertação	Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	Eduardo Junio Ferreira Santos	Universidade Federal de Goiás
2021	Dissertação	Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil	Thayane Ellen Machado Da Silva	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná
2022	Tese	A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público. Rio de Janeiro, 2022.	Goulart, Janaina Moreira de Oliveira	Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fonte: elaboração própria (2023).

O Quadro 1 visa a descrever os aspectos das pesquisas encontradas, as quais abordam como ocorreu as implantações feitas pelas escolas do projeto cívico-militar através das adesões ao Pecim e das mudanças adquiridas no currículo, na organização pedagógica e no quadro de funcionários.

Na tese intitulada “Manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro na Primeira República: o contexto de Pelotas-RS”, Pinto (2015) faz uma análise sobre as manifestações da cultura militar na educação brasileira durante uma parte da Primeira República. Ainda, apresenta uma descrição da história da educação militar e o processo de implementação da militarização. Em seguida, aborda o início das atividades desportivas ligadas

ao tiro ao alvo e finaliza relatando as dificuldades enfrentadas pelo Exército Brasileiro na Guerra da Tríplice Aliança.

Pinto (2015) apresenta como objetivo do estudo analisar as manifestações da cultura militar na educação brasileira durante a Primeira República, com destaque para a cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Utilizou a pesquisa documental, realizada por meio de alguns exemplares das revistas “O Tiro” e “O Tiro de Guerra”, e como arcabouço teórico se fundamentou em Chartier (2002), Johnson (1997), Magalhães (2012) e Saviani (2007). Apontou, na conclusão, que Pelotas foi considerada um *locus* privilegiado para a propagação da cultura e pedagogia escoteira, propiciando a formação patriótica e cívica para os discentes.

A dissertação de Santos (2016), denominada “A militarização da escola pública em Goiás”, tem como objeto de estudo a militarização da escola pública em Goiás. Por isso, analisou o processo de militarização em uma escola pública estadual, em 2015, no estado de Goiás. Nessa pesquisa, revela que o processo de militarização tem um modelo de escolarização que exclui os alunos e desobriga o Estado de se responsabilizar pela garantia de uma escola pública de qualidade para todos. O autor se apoiou nos estudos de Balle (2011), Foucault (2005) e Silva (2009). Concluiu a pesquisa enfatizando que os estudos prévios sobre as teorias de Michel Foucault foram essenciais para a pesquisa. Além disso, funcionou como epistemologia da pesquisa, explicitou os caminhos que delinearam o objeto e salientou que a complexidade da questão militar na sociedade brasileira.

O trabalho de Bezerra (2017), intitulado “Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas”, descreve as consequências do Pacto pela Educação, acordo feito pelo governo de Goiás, em 2011, e sua decisão em militarizar as escolas públicas, segundo orientações internacionais. Na análise, utilizou o materialismo histórico, fundamentando-se nos estudos de John Locke, ideólogo do Estado liberal, e Karl Marx, filósofo alemão para fundamentar sua pesquisa. No final do estudo, o autor observou que as propostas sinalizadas como melhoria nos documentos não contemplam as escolas públicas de forma geral, pois estabelece a competição, e alunos acabam não sendo matriculados devido às exigências solicitadas por essas escolas. Além disso, retiram o caráter universal da educação pública, a qual deveria tornar os alunos críticos e autônomos.

A dissertação de Santos (2017), denominada “A escola estadual Josias Pinto no Projeto educacional do governo civil-militar (Nova Ponte-Minas Gerais, 1965-1975)”, analisa os dez primeiros anos do governo civil-militar da Escola Estadual Josias Pinto. Utilizou método a análise documental, de arquivos publicado nos anos da pesquisa (1965-1975). Fundamentou-se em Alves (1968), Frigotto (2010) e Lago (1990). Os resultados dessa análise demonstraram que

a proposta pedagógica estava pautada em um ensino tecnicista com diretrizes parecidas com o projeto educacional do governo civil-militar. Ainda, salienta que, nos primeiros anos de funcionamento, já havia mudanças no plano de ensino com tendência à pedagogia tecnicista, na qual esteve presente a ideologia do regime de exceção, principalmente com a inserção das disciplinas Educação Moral e Cívica, que transmitia os conteúdos para impor a disciplina e reverenciar o regime da época.

A pesquisa de Bezerra (2019), denominada “A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO”, retratou a implementação da militarização de escolas na rede estadual de Porto Velho e apresentou o processo aligeirado de implantação, que, mesmo com a resistência popular, foi implementada com o discurso de aprimoramento dos valores a hierarquia, disciplina e bom desempenho escolar. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a política de militarização na educação escolar, tomando como base a sua implantação, o processo de dominação, o controle dos estudantes, o trabalho docente e suas contradições frente aos princípios da gestão democrática.

O método de análise utilizado foi o materialismo histórico-dialético. Além disso, os autores que utilizou para fundamentar a pesquisa foram Ferreira (2005), Romanelli (1978) e Saviani (2013). Finalizou expondo que se opõem ao modelo de ensino militar, pois não representa o modelo de sociedade que se almeja e não atende aos interesses da população, tendo em vista que demonstra o retrocesso do ensino. Também explicitou que é função do professor refletir sobre esse cenário e enfatizam a defesa da escola pública.

A dissertação “A cultura escolar no colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro-BA” tratou sobre o sistema educacional do Colégio da Polícia Militar, que apresentou características distintas na forma de gestão, funcionando com uma dupla gestão no acordo feito, a partir do Termo de Cooperação Técnica. Esse acordo implica no compartilhamento das atribuições entre as Secretarias de Educação, as Secretarias de Segurança Pública e a Polícia Militar do estado.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender as características da cultura escolar do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna e as implicações nos resultados alcançados pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O autor utilizou como conceito norteador do estudo a noção de cultura escolar. Utilizou a metodologia de abordagem qualitativa e as técnicas de pesquisa utilizadas foram a análise documental, a observação e a entrevista realizada com os professores, alunos e gestores do colégio.

As fontes utilizadas para fundamentar a pesquisa foram Bardin (2011), Chervel (1990), Goodson (1995) e Sacristán (1998). Em suas considerações finais, salientou que a cultura

militar evidencia a educação que impacta na cultura escolar, pois “tudo importa e tem seu papel na consecução do desempenho e resultado escola” (Santos, 2018a, p. 177), desde o conhecimento da cultura militar, perpassando pelo modelo de gestão partilhada que reflete a “governabilidade dos recursos e serviços prestados (Santos, 2018a, p. 177), pela “disciplina e seu papel legalizador e fiscalizador do controle” (Santos, 2018a, p. 177) comportamental e por um padrão de conduta. Além disso, constatam que o CPM se constitui como ambiente favorável à aprendizagem, “por dispor de um clima organizacional dotado de relações harmoniosas e respeitadas entre professores, gestores, pais e alunos” (Santos, 2018a, p. 177). Com isso, seus bons resultados reverberam na procura por vagas nessa instituição.

Santos (2020), na sua pesquisa, intitulada “Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências”, analisou a militarização do Brasil a partir do mapeamento de teses e dissertações, e constata que a Bahia, a partir de 2018, e Goiás, a partir de 2017, foram os estados que apresentaram um maior número de escolas militarizadas. Acrescenta, ao longo do texto, que esse modelo de escola não está amparado na legislação vigente, e cada estado busca instrumentos administrativos diferentes para seguir com a implantação das escolas.

A dissertação de Silva (2021), intitulada “Restauração conservadora na Educação: Um estudo sobre o Projeto das Escolas Cívico-Militares no Brasil”, discute sobre a implementação da militarização no país a partir do Pecim, para atender aos interesses da agenda neoconservadora e neoliberal. Teve como objetivo analisar a implementação do ensino inspirado em colégios militares das Forças Armadas, por meio do Pecim, a partir do contexto geral e sua relação com a agenda neoconservadora para a educação.

A pesquisa foi de cunho documental e bibliográfica, possuindo o materialismo histórico-dialético como método. Ainda, utilizou os autores Alves e Ferreira (2020), Belle (2011), Brown (2019) e Castro (2016) para fundamentar a pesquisa. Ao fim do estudo, constatou que a escola cívico-militar é reflexo dos interesses neoconservadores que estejam prontos a servir a necessidade do capital, ensinando a obedecer e esvaziar conteúdos críticos.

Goulart (2022), na sua pesquisa, intitulada “A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público”, abordou a militarização nas escolas que passam a ser pautadas com princípios de guerra, hierarquia e obediência, estruturados nos ideais neoliberais que priorizam o individualismo e práticas gerencialistas. A metodologia foi de cunho bibliográfico e documental, configurado a partir das concepções de Amaral (2018a, 2018b, 2019), Bobbio (1986, 1987, 1998), Mouffe (1999, 2001, 2005, 2010, 2013, 2015) e Tilly (2013). Finalizou a produção, informando que o modelo de escola militar

cria desigualdades categóricas sinalizadas por Tilly (2013), aliado a práticas antidemocráticas dos Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás.

Nessas dissertações e tese, analisamos projetos de militarização nos estados de Goiás, Rondônia e Bahia, bem como de que modo esse modelo de escola tem interferido no processo de gestão democrática que deve ocorrer nas instituições educacionais. Isso, tendo em vista que a referida militarização vem moldando a escola pública, para que se torne semelhante aos quartéis, com regimes e normas duras de disciplinas estruturadas em manuais parecidos com os dos quartéis, que visam a treinar a comunidade escolar a obedecer sem questionar e manipular os corpos e mentes.

Buscamos compreender quais as concepções norteavam esse tipo de gestão. Com isso, foram encontradas três dissertações (Quadro 2). As produções abordam a concepção de gestão de escolas que passam a se tornar uma gestão compartilhada, isto é, civis e militares partilham a administração escolar. Então, possuem dois diretores, sendo um o professor e o outro um policial militar, podendo variar a depender do número de alunos.

Quadro 2 - Gestão das Escola Militarizadas

Gestão das Escola Militarizadas (Teses e dissertações)				
Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Instituição
2018	Dissertação	Gestão militar da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia	Neusa Sousa Rego Ferreira	Universidade Federal de Goiás
2019	Dissertação	Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás	Paula Cristina Pereira Guimarães	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2021	Dissertação	A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada	Guilherme de Oliveira Lomba Serafim	Universidade de Brasília

Fonte: elaboração própria (2023).

As produções encontradas discutem a militarização no Brasil em diversos aspectos, como: o processo de militarização, desde as primeiras implantações; funcionamento da gestão compartilhada; legalidade dessa forma de escola enquanto política democrática; e o tipo de educandos que se deseja formar com esse modelo de escola. Vale salientar que foi necessário compreender o cenário de produções das pesquisas, pois consideramos importante enaltecer as vozes dos autores das obras selecionadas. Com isso, as produções são escritas, exclusivamente, por autores que possuem formação na área da Educação.

A dissertação de Ferreira (2018), intitulada “Gestão militar da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia”, apresentou desdobramentos do modelo de gestão militar para a formação dos sujeitos, e analisou a inserção dos policiais militares no campo educacional goiano. Guimarães (2019), por sua vez, em seu estudo, nomeado como “Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás”, informou que a militarização da gestão das escolas ocorreu de forma desigual nos diferentes bairros, e de forma dispersa. Relatou, também, que esse modelo de gestão pode apontar para a privatização das escolas.

A pesquisa de Serafim (2021), com a pesquisa “A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada”, analisou a prática de uma diretora na gestão do projeto político pedagógico (PPP) de uma escola pública do Distrito Federal (DF). Com base nisso, revelou que sua prática tem como base o senso comum e é estruturada nos discursos das classes dirigentes, com a justificativa de a escola apresentar uma gestão militar que causou alterações em seu PPP.

Essas produções trataram sobre a gestão das escolas militarizadas, que utilizaram do discurso para seduzir a sociedade, ressaltando que essa forma de gestão é a solução para os problemas relacionados à violência, indisciplina e ao rendimentos dos alunos, enfrentados atualmente pelas instituições, entregando as escolas aos militares, para que esses problemas sejam resolvidos ou atenuados. A administração das escolas é gerida, tomando por base o modelo dos quartéis, desde a entrada dos alunos, principalmente quando tem a vistoria, que é a inspeção rígida de cada aluno, observando como estão as fardas, o cabelo, entre outros.

A tese e as dissertações apresentam predominância na região Centro-oeste e Sudeste do Brasil, demonstrando que há uma política neoliberal velada, na qual “[...] se incluem estratégias globais de transformação da escola em lugar de mudanças educacionais locais em países periféricos” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 26), para almejar a proposta do neoliberalismo, que englobam as questões de mercado livre perpassadas pela lei da oferta e da procura. No campo ideológico, buscam implantar o individualismo e a racionalidade como alicerces subjetivos, com o intuito de reduzir gastos. Segundo Santos (2020), há uma maior produção nas regiões supracitadas, devido ao crescimento de implantação das escolas militarizadas nessas regiões, porém ainda são escassas pesquisas sobre o tema.

Nesse sentido, o Quadro 3 demonstra a distribuição das produções de pesquisas nos programas de pós-graduação no Brasil, sobre a militarização de escolas públicas. Assim, expressamos que os estudos ainda representam um número pequeno a nível nacional, como nos

estados do Nordeste, principalmente na Bahia, onde há mais de 100 escolas militarizadas a partir do MCPM.

Quadro 3 - Distribuição das produções de pesquisas sobre militarização da escola pública no Brasil, em programas de Pós-Graduação no país

Região	Estado	Mestrado	Doutorado	Total de produções
Nordeste		1	0	1
Centro-oeste	Goiás; Brasília	4	0	4
Sudeste	Rio de Janeiro; Minas Gerais;	2	1	3
Norte	Rondônia	1	0	1
Sul	Paraná, Rio Grande do Sul	2	0	2

Fonte: elaboração própria (2023).

No Quadro 3, constatamos que as produções encontradas em maior número estão localizadas no estado de Goiás e Brasília. Porém, foi possível visualizar, de forma tímida, produções referentes ao tema nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia, como sinaliza Santos (2020).

O ano de concentração das pesquisas indexadas nesse levantamento foi 2019, fato esse que coaduna com os Decretos nº 9.665 e nº 10.004 do Governo Federal, ambos de 2019, que legitimam respectivamente a Secim e o Pecim. Os referidos decretos têm como orientação a implementação da militarização, na educação brasileira, como uma das melhores formas de organização para a escola, os alunos e a sociedade.

O Quadro 4, por esse viés, expressa as produções selecionadas em relação ao tema militarização da escola pública na Bahia. Como exposto nele, selecionamos duas pesquisas que tratam da militarização baiana, entretanto ambas as pesquisas não detalham o modelo MCPM, enfatizando a escassez de produções sobre o tema e a relevância de produções que tratem do modelo de militarização baiano.

Na categoria seguinte, “Militarização no Estado do Bahia”, encontramos duas dissertações. Esse grupo discute sobre o processo de militarização na Bahia e seus avanços, reverberados na educação baiana, o que ainda se apresenta com timidez nas produções da Bahia que tratam sobre a militarização das escolas públicas.

Quadro 4 - Militarização no Estado da Bahia

Categoria 3 - Militarização no Estado da Bahia (Dissertações)				
Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Instituição
2018	Dissertação	A cultura escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna	Amilton Gonçalves dos Santos	Universidade do Estado da Bahia- Juazeiro

Fonte: elaboração própria (2023).

A dissertação intitulada “A cultura escolar no colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro- BA” tratou sobre as características da cultura escolar do Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna e suas implicações nos resultados alcançados pelos estudantes no Enem, tomando a noção de cultura escolar como conceito principal para nortear a pesquisa. Desse modo, enfatizam que a interrelação entre cultura escolar e cultura militar se caracterizam pela inserção de policiais militares na escola, e a cultura militar no CPM contribui para os resultados dos alunos no Enem.

O autor concluiu a pesquisa informando que as implicações da cultura escolar respondem a um conjunto, tendo em vista que “tudo importa e tem seu papel na consecução do desempenho e resultado escolar: a Cultura Militar e seu rol de conhecimento; o modelo de gestão partilhada na sua eficiência e governabilidade dos recursos e serviços prestados” (Santos, 2018, p. 177). Informou, também, que há um clima organizacional com relações harmoniosas e respeito entre a comunidade escolar.

Diante do exposto, essa dissertação é muito relevante, pois o estado da Bahia ainda se mostra carente de produções sobre a militarização da escola pública a partir do MCPM, que é o modelo utilizado nas escolas públicas baianas e nosso tema central da pesquisa. Embora haja várias escolas militarizadas na Bahia, ainda é mínima a existência de trabalhos científicos sobre o MCPM implantado nas escolas públicas. Por isso, é de suma relevância a produção de mais estudos que investiguem esse tipo de escola que continua funcionando em muitos municípios.

Com base no disposto aqui, essa dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução da pesquisa. Na segunda seção, traçamos o percurso metodológico, no qual priorizamos a pesquisa qualitativa, utilizando a análise documental para fontes documentais em sua amplitude, a exemplo de documentos digitais, impressos, jornais, filmes, documentos legais e outros.

Na terceira seção, analisamos fatos importantes, como a criação do Estado brasileiro, as políticas públicas da educação e a corrente neoliberal na educação. A quarta seção aborda acerca do processo histórico de militarização no Brasil, especialmente da influência militar na

educação brasileira, bem como a origem e concepção da escola militar, militarizada e cívico-militar.

Na quinta seção, tratamos sobre a implantação do MCPM na Bahia e no município de Conceição da Feira na EMVBM, fazendo tecituras sobre a militarização das escolas baianas e, especificamente, da Escola Vivaldo B. Mascarenhas. Na conclusão, apontamos os desafios desse modelo de escola que vem sendo implantado no país e na Bahia com o MCPM. Logo, foram realizadas observações sobre os impactos da militarização da escola pública na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico trilhado por essa pesquisa, assim como a escolha da abordagem, os instrumentos de coleta de dados e a análise das informações que foram coletadas, estão presentes nesta seção. Dessa forma, vale ressaltar que as produções de Azevedo (2021), Bardin (1977), Cellard (2012), Coutinho (2006), Dardot e Laval (2016), Godoy (1995), Libâneo (2019), Marx (2017) e Mazzeo (2015) foram de suma importância para alicerçar a investigação da presente pesquisa.

Caracterizamos este estudo como de abordagem qualitativa, pois visa a uma compreensão global dos fenômenos a serem pesquisados, para entender a significação social atribuída ao mundo e aos atos que realizam. Segundo Flick (2009, p. 36), a “pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica”. Flick (2009) ainda associa a atitude, colocando o tema em detrimento dos métodos e à disposição que os pesquisadores deverão chegar a seu propósito.

O instrumento metodológico a ser utilizado foi a análise documental, a qual teve a função de buscar revelar dados a partir das interpretações dos documentos levantados pelo pesquisador, a partir da questão norteadora da pesquisa, desenvolvendo um estudo criterioso dos materiais. Vale salientar que a análise documental possibilita que o pesquisador utilize uma diversidade de fontes para o enriquecimento da pesquisa, tendo em vista que “a investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha” (Pimentel, 2001, p. 193). Com isso, foi necessário que os documentos analisados fossem interpretados de uma forma global, de modo a haver uma conexão com o objeto proposto.

Esse instrumento permitiu analisar diversos aspectos das produções a serem estudadas, como os referenciais teóricos que estruturaram a investigação, as contribuições da pesquisa para a sociedade e outros aspectos relevantes. Nesse sentido, Cellard (2012) informa que uma análise confiável deve exaurir a questão, cercado-se de todos os elementos possíveis para garantir uma perspectiva mais ampla.

Assim sendo, cabe informar, ainda, que o percurso metodológico que direciona esta pesquisa, a escolha da abordagem, a organização do material coletado e o procedimento da análise de dados estão baseados nos estudos de Cellard (2012), Godoy (1977) e Severino (2007), que foram fundamentais para a organização da presente pesquisa. Diante disso, o objetivo proposto foi analisar o projeto Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar –

Gestão Compartilhada (MCPM), em relação a estrutura administrativa e pedagógica, implementado em 2019 no município de Conceição da Feira.

Com base no exposto, faz-se importante enfatizar que Cellard (2012) afirma a importância inigualável dos documentos escritos, como fonte preciosa e insubstituível para reconstruir o passado a qualquer tempo e como testemunho das ações ocorridas recentemente. Também relata acerca da imprescindibilidade dos documentos escritos como fonte confiável para a execução da análise documental.

Nesses documentos, devem ser localizados, primeiramente, os textos utilizados na pesquisa, em seguida, a confiança e, conseqüentemente, a representatividade das obras, que devem ser consideradas ao analisar se o “autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos [...]” (Cellard, 2012, p. 296), dentre outras questões, que devem ser refletidas como precaução, para que o pesquisador valide, firmemente, as suas análises. Com base nisso, Cellard (2012) explica que tudo que se constitui enquanto passado e tudo que seja verificado como prova precisa ser considerado documento ou fonte. Enfatiza, ainda, que “poder-se-ia até qualificar de documento, um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação etc.” (Cellard, 2012, p. 297).

Por esse viés, para empreender o trabalho analítico, foi objeto central de interesse os decretos e as reportagens sobre o Projeto MCPM. Inicialmente, como não havia a delimitação do tema, foi necessário buscar mais informações sobre o programa, então buscamos uma fundamentação mais consistente. Nesse processo, encontramos a dissertação de Santos (2020), que trata sobre a militarização no Brasil a partir do mapeamento das escolas militarizadas nos estados brasileiros, mas, o que despertou nosso interesse pelo tema foi o fato de que a Escola Municipal Vivaldo Bittentencourt Mascarenhas passou a ser uma das escolas que aderiu ao programa MCPM e, após essa adesão, diversas mudanças passaram a ocorrer, tanto na estrutura física quanto na pedagógica.

Logo, esse modelo chamou atenção, pois contava com diversas informações e promessas de bons resultados na aprendizagem e indisciplina dos alunos, questões sofridas pela comunidade escolar. Além disso, tratava, principalmente, da violência que, frequentemente, existia na escola, a exemplo de brigas entre os alunos e desrespeito ao professor, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

A partir disso, começamos a compreender como funcionava as escolas militarizadas e optamos por pesquisar em teses, dissertações, artigos científicos da área educacional e notícias que tratassem sobre o assunto, para entender como ocorria esse projeto na prática e quais os reflexos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inseridos nessas escolas. Nessas

pesquisas, encontramos algumas produções que falavam sobre a militarização, principalmente na região Centro-oeste, especificamente no estado de Goiás.

Porém, o nosso estudo delimitou o estado da Bahia como *locus* e, infelizmente, havia um número restrito de produções que tratava sobre militarização, especialmente quando as buscas se afunilavam para o Projeto MCPM. Com essa perspectiva, iniciamos a busca pelos artigos, para tentar responder às inquietações. No entanto, encontramos poucos materiais que dessem alguma resposta sobre o processo de militarização como um todo. Em relação ao MCPM, que é específico da Bahia, também não foram encontradas muitas fontes, o que mostrou a necessidade de estudos sobre a temática.

Em virtude das dificuldades para encontrar as produções sobre esse modelo de ensino, passamos a buscar por documentos e reportagens que contassem com informações relevantes sobre a proposta. Assim como com as produções, não foi fácil ter acesso aos documentos, pois muitos não foram publicados e outros, que foram, não conseguimos acessar, pois já tinham sido retirados do site.

Mesmo diante de tais adversidades, não desistimos e seguimos com o propósito de efetivar o trabalho com o que havia disponível. Um dos achados importantes foi a reportagem de Vitor Uchôa para o jornal BBC News Brasil, intitulada “Continência, ‘inspeção de cabelo’ e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares” (BBC News Brasil, 2018). Seu texto informa o que é o projeto MCPM, como nasceu e as características desse modelo de ensino, enfatizando a inserção de policiais militares da reserva nas escolas públicas, porém sem mais detalhes que precisávamos, os quais encontramos no Guia de Gestão do Modelo CPM, documento entregue para as escolas conveniadas, como os conceitos, normativas, orientações e procedimentos do MCPM.

Desse modo, cabe sinalizar que a análise documental foi peça fundamental para garimpar os dados encontrados, compreendidos no período de 2016 a 2023. Para desenvolvê-la, foram referências portarias e reportagens. Além disso, utilizamos bibliografias sobre militarização, para compreendermos as propostas e suas características.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL COLETADO

Para compreender a metodologia utilizada, foi necessário descrever o percurso da pesquisa, que consistiu em organizar o material e a análise de dados, as quais são etapas importantes da pesquisa. Primeiramente, fomos em busca de fontes e documentos importantes para a pesquisa. A nossa atenção não estava voltada para a análise, inicialmente, pois, no futuro,

esse material seria organizado, com isso, uma meta prioritária foi adquirir as informações a partir dos artigos, teses, dissertações, documentos e referências sobre a pesquisa.

Vale salientar que, para enriquecer a pesquisa, adicionamos textos jornalísticos, com o objetivo de obter informações de como surgiu e quem foi o mentor da proposta do MCPM. As informações se referiam sobre a procura dos prefeitos por colégios militares em seus municípios, o número de escolas que aderiram ao projeto, o manual do aluno e as mudanças na estrutura física das escolas. Nesse sentido, encontramos algumas informações relevantes para a estruturação da pesquisa.

Para Severino (2007, p. 124), documentação se refere a “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise, por parte do pesquisador”. Os documentos compreendem uma variedade de produções que, mesmo em pequena quantidade, pode organizar outros tipos de textos. Neste trabalho, encontramos informações tanto nos noticiários quanto nas portarias divulgadas nos sites dos municípios.

Assim sendo, é de suma importância que o pesquisador tenha conhecimento do arcabouço social, econômico, cultural e político do documento a ser analisado. Esse conhecimento permite compreender os argumentos dos autores, a lógica da estrutura organizacional por trás da produção, as relações sociais, o contexto histórico no momento em que foi escrito e diversos fatos que podem ser relacionados.

A partir da compreensão de que a organização do material coletado implica na análise criteriosa de um conjunto de documentos, com o intuito de responder às questões da pesquisa, concordamos com o que Cellard (2012, p. 296) defende sobre como “o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material”. Nessa perspectiva, compete a ele localizar os textos pertinentes, para, depois, fazer uma avaliação de sua credibilidade e importância para a pesquisa (Cellard, 2012).

À vista disso, foi necessário conferir a credibilidade dos documentos encontrados antes de iniciarmos a análise da pesquisa. Ainda, realizamos um inventário, a partir de garantias para atestarem a qualidade e solidez da pesquisa. Nesse estudo, os materiais foram organizados em pastas, com seus títulos especificados e assuntos que fossem compatíveis com a temática da pesquisa sobre militarização de escolas públicas da Bahia, através do Vetor Disciplinar, que é a metodologia disciplinar utilizada no projeto MCPM.

No processo, as pastas foram organizadas com os documentos, à medida que as pesquisas eram realizadas. A fonte documental foi o critério utilizado para essa organização, pois engloba “não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos,

tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2007, p. 122). Entendemos, então, que o corpo do texto não passou antes por uma análise, sendo o pesquisador o primeiro a investigar tais materiais em busca de respostas para sua pesquisa.

Com isso, tomando como norte essas ações, o presente estudo possibilitou a elaboração de dois quadros. No primeiro, apresentamos uma síntese de todo material coletado com as suas respectivas datas de publicações, abordando as temáticas que se faziam presentes nos documentos selecionados.

Apresentamos, no Quadro 5, os artigos e as teses, dissertações e reportagens, bem como os decretos, que possibilitaram suas utilizações para enriquecer, sistematicamente, a presente produção.

Quadro 5 - Primeira fase da organização do material

Título	Característica do material	Caracterização do conteúdo das Fichas
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)	Artigos na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Título da obra, referência do periódico, resumo e citações de alguns trechos
Artigos 2	Artigos nos Caderno de Pesquisa	Mesma caracterização das fichas RBPAE
Teses	Teses levantadas no portal da Capes	Título, autor, ano, instituição veiculada e resumo
Dissertações	Dissertações levantadas no portal da Capes	Mesma caracterização das teses
Reportagens	Sites oficiais dos municípios e jornais on-line	Título, autor, ano, citação de alguns trechos
Portarias e decretos	Sites oficiais dos municípios	Assunto, características da portaria
Revista PM-BA	Revista da Polícia Militar da Bahia – PM-BA em Foco	Título, resumo, autor, ano

Fonte: elaboração própria (2023).

Os artigos que foram selecionados preferencialmente nas revistas RBPAE e Caderno de Pesquisa, devido à credibilidade e confiabilidade dos artigos, receberam o certificado pela Capes de Qualis A1, que indica nível de excelência acadêmica. Vale salientar que o Qualis avalia os programas de pós-graduação de mestrado e doutorado do Brasil, a partir de um conjunto de procedimentos.

Por esse viés, cabe destacar que as produções que foram selecionadas trataram sobre a militarização das escolas públicas do Brasil, trazendo informações sobre o percurso histórico trilhado no país e como ocorreu o crescimento das escolas militarizadas. Esses documentos possibilitaram uma compreensão sobre o tema a partir das leituras das teses, dissertações e artigos. Em seguida, contribuiu para a organização da fundamentação teórica. Faz-se importante mencionar que tivemos algumas dificuldades para encontrar produções que tratassem especificamente do MCPM.

No Quadro 6, apresentamos como os materiais de estudo a partir dos temas foram organizados. Nesse momento, analisamos os textos para dar continuidade à escrita, observando os títulos que subsidiaram a organização da fundamentação teórica que orientaram a pesquisa.

Quadro 6 - Segundo fase da organização do material

Título do arquivo	Descrição do material de cada arquivo
Histórico da militarização no Brasil	Textos abordando a militarização no Brasil, desde a chegada da família real até os dias atuais.
Educação militar	Escritos tratando sobre a educação militar no Brasil e suas influências no sistema de ensino do país.
Formação da política do Brasil	Textos sobre a política no Brasil.
Neoliberalismo	Escritos abordando como surgiu o neoliberalismo e seus efeitos na educação.
Projeto gestão compartilhada	Escritos que abordam a origem, característica e como se deu o processo de implementação do Projeto Gestão Compartilhada, a partir do Vetor Disciplinar-PMBA.
Escola militar, escola cívico Militar.	Textos descrevendo as características dos modelos de Militarização a exemplo do Pecim e do MCPM.
Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMVBM	Informações sobre a escola a exemplo da equipe da gestão, contexto sociocultural, caminhos percorridos e desafios a conquistar.
Regimento da EMVBM	Trata sobre informações política, pedagógica, disciplinar e administrativa.
Atas	Relatórios de reuniões de pais e mestres, reuniões internas com funcionários.

Fonte: elaboração própria (2023).

Nesse processo de organização dos materiais, a leitura dos textos e fichamentos foram cruciais para utilização no corpo da pesquisa, tanto nas referências bibliográficas quanto nas citações utilizadas, que enriqueceram teoricamente a pesquisa. Cellard (2012, p. 305) assevera que, “de modo geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das

corroborações, das intercessões, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise”. Dessa forma, o autor assinala que a qualidade e a validade de uma referida pesquisa são resultados, na maioria das vezes, das tomadas de decisões críticas por parte do pesquisador, para proporcionar originalidade à pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Após a seleção dos documentos, o foco se voltou para a codificação e análise de dados, e para que isso ocorresse, a análise de conteúdo foi o método mais indicado, pois “consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte” (Godoy, 1995, p. 23). Com isso, esse método contemplou todas as formas de comunicação que foram decifradas através das técnicas de análise de conteúdo.

Diante disso, “o esforço do analista é, então duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (Godoy, 1995, p. 23). Esse extrato revelou a necessidade de o pesquisador se apropriar do sentido da comunicação, dando significado à análise e buscando compreender as características e detalhes, por meio de técnicas que consigam visualizar o que está por trás das mensagens.

A análise de conteúdo comportou três fases fundamentais. A primeira foi a organização dos materiais, após sua exploração e tratamento, objetivando estabelecer “um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis” (Godoy, 1995, p. 24). Na primeira fase, utilizando as reflexões do autor, realizamos as leituras iniciais da documentação pesquisada, tendo como meta os objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, da área de atenção desejada. Na segunda fase, chamada de exploração do material, fizemos uma leitura criteriosa dos documentos relacionados na primeira fase, efetuando os processos de “codificação, classificação e categorização” (Godoy, 1995, p. 24).

Ainda, na terceira etapa da análise de conteúdo, realizamos ao tratamento dos resultados e a interpretação. Compactuamos com Bardin (2011) e Godoy (1995) quando revelam que a interpretação utilizada nessa fase da pesquisa deve ultrapassar os conteúdos inseridos, haja vista que é de interesse do pesquisador descortinar as informações analisadas, defendendo que o uso de “técnicas quantitativa e/ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas” (Godoy, 1995, p. 24). Para o autor, a interpretação deve

superar o conteúdo presentes nos documentos, tendo em vista que o interesse do pesquisador é com o conteúdo latente (Godoy, 1995).

Essa última fase deve ultrapassar os conteúdos expressos nos documentos, pois o interesse do pesquisador é demonstrado a partir do que está exposto nas produções, ou seja, a codificação e a análise dos dados. No presente trabalho, a análise foi desenvolvida com o apoio das fichas de leitura e os arquivos dos documentos, que possibilitaram a construção de quadros dos textos, de modo a sinalizar os temas e resumos somados às observações e análises acerca das prováveis relações com as questões da pesquisa.

Com base nisso, explicitamos que a realização das propostas supracitadas teve o objetivo de analisar o projeto MCPM em relação à estrutura administrativa e pedagógica, implementada em 2019 no município Conceição da Feira. Vale ressaltar que a presente pesquisa trabalhou com os documentos, como sugerido por Godoy (1995). Nesse viés, leis, portarias e documentos analisados foram organizados considerando o ano da criação e a discussão central desenvolvida para explicar a temática a partir do aporte teórico. Diante desse cenário, para embasar a pesquisa, foram utilizados documentos federais, estaduais e municipais que embasam desde a administração do país, a exemplo da legislação que trata sobre a cooperação técnica e financeira, até decretos municipais, que informam a seleção e matrícula de escola militarizada.

A análise de conteúdo, para Bardin (1977, p. 133), “fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem”, sendo constituído como um instrumento de indução, com o objetivo de investigar as causas que são consideradas as variáveis, inferências ou indicadores. Segundo a autora, a análise de conteúdo perpassa por três fases. A primeira, conhecida por pré-análise, é conhecida como a fase da organização, na qual ocorre a preparação do material que será utilizado. A segunda fase é denominada como “exploração do material”, sendo considerada uma fase longa e trabalhosa, pois consiste na codificação e análise dos dados coletados. Por fim, a terceira fase, chamada de “tratamento dos resultados”, propõe inferências e a interpretação, que consiste na confrontação com o material.

Diante da proposta de Bardin (1977) e Godoy (1995), foi realizada a pré-análise de leis, reportagens e documentos. Em seguida, na segunda fase, que inclui a exploração do material, buscamos analisar tais documentos, observando a temática proposta. Por último, no tratamento dos resultados e interpretação, analisamos o que esses documentos informam e quais as relações com a militarização das escolas.

No Quadro 7, apresentamos os documentos utilizados para respaldar a pesquisa, como leis, portarias e decretos no campo da educação e voltados à militarização das escolas.

Quadro 7 - Documentos legais

Ano	Documento	Ementa
1988	Constituição Federal	Conjunto de artigos que fundamentais que organiza e rege o funcionamento do país. Os artigos que tratam sobre educação são: 205; 206; 208; 2012; 2014.
1996	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro	Regulamenta a educação brasileira, pública e privada. Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
1999	Lei nº 9.786 de 8 de fevereiro	Dispõe sobre o ensino do exército brasileiro e dá outras providências.
2000	Portaria nº 549, de 6 de outubro	Aprova o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).
2001	nº 7.990 de 27 de dezembro	Dispõe sobre o estatuto dos policiais militares do estado da Bahia e dá outras providências.
2002	Lei nº 8.261, de 29 de maio	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências
2003	Decreto nº 8.450, de 12 de fevereiro	Define critérios para a organização administrativa das unidades escolares da rede pública do Ensino Fundamental e Médio do estado da Bahia.
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2010	PPP da EMVBM	O Projeto Político Pedagógico, trata organização da escola nos âmbitos administrativos, pedagógicos, sociais e culturais.
2015	Lei nº 674, de 19 de junho de 2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME).
2018	Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2018.	Estabelecem a mútua cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública – SSP e a Secretaria de Educação do município.
2020	Lei nº 1007/2020 27 de março de 2020	Cooperação técnica e financeira com a implantação do Projeto de Gestão Compartilhada entre o Município de Itajuípe e a Polícia Militar da Bahia.
2022	Guia de Gestão do Modelo MCPM	Estabelece o conceito, normas, orientações e procedimentos do MCPM.
2023	Decreto nº 11.611, de 21 de julho	De 21 de julho, que revoga o Decreto nº 10.004/2019 que institui o programa Nacional de Escolas Cívico-Militares.
2023	Portaria nº 002	Prorrogar a inscrições para admissão de alunos na unidade escolar Vivaldo Bittencourt Mascarenhas e divulgação dos inscritos para o dia 1º de fevereiro de 2023 e a realização do sorteio para o dia 02 de fevereiro de 2023.
2023	Portaria nº 002	Prorrogar a inscrições para admissão de alunos na unidade escolar Vivaldo Bittencourt Mascarenhas.

Fonte: elaboração própria, com base em legislações (2023).

Com isso, cabe ressaltar que a análise dos documentos citados no Quadro 7 envolveu leitura não acurada da legislação, tendo em vista que, para o desenvolvimento da pesquisa,

pautamo-nos no que Godoy (1995) salienta acerca da escolha dos materiais com o propósito de compreender o que os documentos oficiais informam sobre o tema dessa pesquisa. Severino (2007), por sua vez, sinaliza que os documentos antes da análise são matéria-prima, tendo em vista que as investigações serão desenvolvidas pelo pesquisador.

As leis são fundamentais para a organização da sociedade, pois estabelecem direitos e deveres que ajudam a promover a justiça e possibilitar a convivência entre as pessoas, garantindo uma sociedade mais equilibrada e organizada. Esses documentos expressam fatos importantes para a sociedade brasileira, especificamente para a educação brasileira, pois foram subsídios desta pesquisa sobre a militarização da escola pública através do MCPM.

Por esse viés, é importante explicitar que a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF/88), promulgada em 5 de outubro 1988, instalou o Estado Democrático de Direito em conjunto com seus estados, municípios e o Distrito Federal, estabelecendo a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas (Brasil, 1988). A Carta Magna representa um marco histórico do país, pois demarcou a transição do período cívico-militar (1964-1985), marcado por usurpação de direitos, medo, perseguições, censuras e proibições de ações democráticas, como greves e manifestações rumo à democracia, advindas com a Nova República – período que representa a redemocratização do país, assegurando a liberdade e o respeito aos cidadãos.

Na área da educação, mencionada pela CF/88 no art. 206, detalha-se os princípios do ensino em oito incisos. Aqui, selecionamos os incisos I, II, III e VI, que relatam:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias (sic) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (Brasil, 1988, art. 206).

A partir disso, observamos que a Constituição estabelece o direito de todos terem acesso à educação e ao ensino público de qualidade, possibilitando a liberdade de expressão, o pluralismo das ideias e as concepções pedagógicas diversas, juntamente com uma gestão democrática da escola pública, que, se respeitados pelos governantes e pela população, são pontos essenciais para uma educação efetiva. Vale enfatizar que, acerca das Forças Armadas, o art. 142 estabelece que são constituídas pela Marinha, Exército e Aeronáutica, e classificadas como instituições nacionais, permanentes e regulares.

Ainda no mesmo artigo, relata-se que os militares são proibidos de iniciarem greves e filiação a sindicatos. Ainda, o inciso II menciona sobre tomar posse em cargo ou emprego

público permanente, com previsão de perder o posto e a patente, excetuando-se os casos sinalizados na CF/88.

No Quadro 7, selecionamos a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que apresenta diretrizes que regulamentam o sistema educacional do Brasil, direcionadas às escolas públicas e privadas. Os artigos 3º e 4º determinam o direito de todas as crianças e adolescentes terem acesso à educação básica obrigatória, com condições de acesso e permanência na escola, garantindo, assim, o direito à educação de qualidade. Ainda, foram estabelecidas normas acerca dos profissionais de educação, informando que os trabalhadores da área devem apresentar formação adequada para atender às especificidades de suas atividades e às demandas das modalidades da educação básica.

A Lei Federal nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, trata sobre o ensino do Exército brasileiro, o qual institui o Sistema de Ensino do Exército, enfatizando características próprias para qualificar recursos humanos para ocupação de cargos na sua organização. O sistema de ensino do Exército concede as atividades de educação, instrução e pesquisa, bem como participa do desenvolvimento de atividades culturais. Ademais, os agentes de ensino são nomeados para os cargos de professor, instrutor ou monitor, dentre outros relacionados.

A Portaria nº 549, de 6 de outubro de 2000, também apresentada no Quadro 7, aprovou o Regulamento de Preceitos Comuns a todos os Estabelecimentos de Ensino (EE) do Exército, perpassando pela preparação de Oficiais da Reserva para ministrar cursos ou estágios para os profissionais do exército. Ainda, direciona aos EE a responsabilidade de planejar, executar e avaliar as atividades que promovam o ensino e a aprendizagem, além de organizar a estrutura geral e pormenorizada das EE.

A Lei Estadual da Bahia nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, trata sobre o estatuto dos policiais militares do estado da Bahia, salientando as situações institucionais, os deveres, os direitos e as garantias dos integrantes da PM. Informa, no artigo 2º, que os policiais militares constituem categoria especial de servidores públicos, com carreira organizada através de cargos técnicos com estruturas hierárquicas. Ainda, o artigo 3º trata sobre a hierarquia e a disciplina, informando que são as bases da instituição da PM.

Em relação à Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, observamos que aborda o Estatuto do Magistério público do EF e EM do estado da Bahia, informando o quadro de profissionais das unidades escolares e suas respectivas funções, além de abranger a formação dos profissionais de educação, como os professores e coordenadores. Também, trata a respeito da organização administrativa e pedagógica das unidades escolares em relação à UE e o nível de

escolaridade dos titulares dos cargos de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, assim como as suas funções.

O Decreto nº 8.450, de 12 de fevereiro de 2003, estabelecido pelo governador do estado da Bahia, à vista da Lei nº 8261, de 29 de maio de 2002, trata sobre a organização administrativa e pedagógica das unidades escolares da rede pública da Bahia do EF e EM, a exemplo do nível de escolaridade dos cargos em comissão de diretor, vice-diretor e secretário escolar e suas respectivas atribuições. Ainda, aborda sobre a classificação das unidades escolares estaduais através de portarias.

Utilizamos também o Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, contando com a participação das famílias e da comunidade. Estabelece que seja garantido o acesso e a permanência do ensino regular, e que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos, assegurando a inclusão educacional desses.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2010), abordou objetivos, metas e diretrizes da escola, demonstrando o que intencionou realizar pontuando suas metas, também fazem tecituras caracterizando a escola em seus diversos aspectos sociais, culturais, administrativos e pedagógicos. A Lei 674/2015, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Conceição da Feira para o decênio 2015 a 2025 com metas que deverão ser cumpridas até 2025.

O Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2018 estabelece a mútua cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP), por intermédio da Polícia Militar do Estado da Bahia, e a União dos Prefeitos da Bahia (UPB), visando à implementação do sistema de ensino dos colégios da Polícia Militar da Bahia em colégios municipais de EF II (6º ao 9º ano). Esse documento é utilizado nos acordos firmados entre a PM e os municípios baiano ao aderirem ao MCPM.

A Lei nº 1.007/2020 é o termo firmado entre a PM e o município de Itajuípe que estabeleceu normas para a cooperação técnica e financeira, com a implantação do Projeto de Gestão Compartilhada entre o município de Itajuípe e a Polícia Militar da Bahia, inserindo o vetor disciplinar nas escolas do município, e dá outras providências (Brasil, 2020). Vale salientar que esse documento apresentou o mesmo teor para todos os municípios, pois há um modelo já estruturado no Guia de Gestão do Modelo MCPM (2022). Em relação a Conceição da Feira, não obtivemos acesso a esse documento e ele não foi publicado.

Por fim, foi utilizada a Portaria n° 002, de 2023, que informou sobre a prorrogação das inscrições para admissão de alunos na unidade escolar Vivaldo Bittencourt Mascarenhas. Além disso, demarcou a divulgação dos inscritos para o dia 1° de fevereiro de 2023 e a realização do sorteio para o dia 2 de fevereiro de 2023.

Na terceira seção, intitulada “O neoliberalismo e suas implicações na educação pública do Brasil”, tratamos acerca da importância das políticas públicas educacionais e fazemos tecituras sobre as influências do neoliberalismo para a educação, principalmente suas interferências na expansão da militarização das escolas públicas. As escolas militarizadas fazem parte de um modelo que vem sendo implantado nas escolas públicas do Brasil, representando uma das ações da Nova Gestão Pública, que apresenta como um dos pilares o modelo de gestão empresarial aliado à desconcentração e descentralização do poder público, como apontaram Maia e Correia (2022). Essas legislações (leis, decretos e portarias) abordam sobre o processo de militarização de forma direta ou indireta, a partir da perspectiva de um governo neoliberal que utiliza as leis para embasar juridicamente os avanços da agenda neoliberal no campo educacional.

3 O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL

O neoliberalismo conduz a economia capitalista por meio dos governantes que proliferam e influenciam uma sociedade competitiva e excludente, levando ao individualismo, devido à corrida para alcançar metas que expressem mais eficiência nos serviços públicos, o que conduz a sociedade a uma constante concorrência. Visto isso, nesta seção, tratamos sobre o neoliberalismo, de modo a tecer a forma como surgiu, diante das crises do liberalismo, bem como abordaremos as características do neoliberalismo que reverberaram na educação, principalmente nos novos modelos de escola, com características militares, que buscam o domínio ideológico das mentes e a docilização dos corpos, além da obediência e do respeito às hierarquias militares. Encerramos o tópico discorrendo sobre o que é a Nova Gestão Pública e sua proposta de modelo empresarial para a escola pública, delineada a partir da inserção de policiais nessas instituições.

3.1 NEOLIBERALISMO: ORIGEM E EXPANSÃO NA HISTÓRIA

O neoliberalismo surge em meio à crise do liberalismo a partir do final do século XIX. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo nasceu durante o colóquio Walter Lippman, em 1938, evento que reuniu grandes pensadores de diversas correntes neoliberais, a exemplo da norte-americana e alemã, obtendo repercussão histórica devido às discussões celebradas acerca da crise do liberalismo, pois buscavam reconstruir a doutrina liberal.

Com base nisso, diversas divergências foram encontradas, demonstrando “que a exigência comum de reconstrução do liberalismo ainda não permite, em 1938, distinguir completamente as tendências do ‘novo liberalismo’ e as do ‘neoliberalismo’” (Dardot; Laval, 2016, p. 72). As discussões pautadas no “novo liberalismo” implicam em intervenções e novos direcionamentos, opondo-se à intervenção do Estado e do coletivismo. Porém, a Sociedade Mont-Péleri reuniu várias correntes do neoliberalismo, principalmente a norte-americana e alemã, que conseguiram desfazer as divergências sobre o neoliberalismo e ocultou o seguinte aspecto acerca do neoliberalismo moderno: “a teorização de um intervencionismo propriamente liberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 73).

O organizador do colóquio apresentou o livro “*La cité libre*” como um manifesto de reforma do liberalismo, enfatizando que a necessidade de “refundação teórica da doutrina liberal e se dela não se deduzir uma política liberal ativa, que evite os efeitos negativos da

crença metafísica no *laissez-faire*” (Dardot; Laval, 2016, p. 74). Logo, o discurso perpassava pelo fato de o neoliberalismo ser reestruturado a partir das necessidades advindas da Revolução Industrial e todos os seus impactos.

Com isso, sinalizamos a importância do colóquio, visto que, a partir dele, foi tecida a originalidade do neoliberalismo, através dos discursos ministrados que determinaram a redefinição do liberalismo. Em consonância com essa afirmação, Dardot e Laval (2016, p. 79) comunicam o seguinte:

Essa linha de força do colóquio une a perspectiva de Rougier, de ordem essencialmente epistemológica, a de Lippmann, que lembra a importância da construção jurídica no funcionamento da economia de mercado, e por fim, aquela, muito próxima, dos “sociólogos liberais” alemães Röpke e Von Rüstow, que enfatizam a sustentação social do mercado, que por si só não é capaz de assegurar a integração de todos.

Com isso, evidenciamos dois pensamentos opostos. Um acredita que o liberalismo tradicional não precise mudar em nenhum aspecto e o outro percebe a falência do liberalismo, buscando alternativas para resolver o problema a partir de mudanças estruturais na referida corrente política. Sobre esse assunto, os filósofos, Louis Rougier e Walter Lippman se destacam no colóquio, por entender e caracterizar o neoliberalismo a partir de pensamentos desenvolvidos antes do colóquio como um conjunto de “ideias bastante semelhantes e, sobretudo, a mesma vontade de reinventar o liberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 80).

Louis Rougier defende o retorno do liberalismo a partir da sua reestruturação, ou seja, da organização de uma nova política e “um naturalismo liberal de estilo antigo a um liberalismo ativo, que visa à criação consciente de uma ordem legal no interior da qual a iniciativa privada, submetida à concorrência, possa desenvolver-se com toda liberdade” (Dardot; Laval, 2016, p. 80). Nesse contexto, o Estado apresentou um intervencionismo jurídico oposto ao intervencionismo administrativo, o que atrapalhou o cenário, a ponto de não haver a livre ação das empresas, não intervindo, deixando que ocorra uma ordem natural.

Walter Lippman defende que o liberalismo é “a única filosofia que pode conduzir a adaptação da sociedade e dos homens que a compõem à mutação industrial e comercial baseada na divisão do trabalho e na diferenciação de interesses” (Dardot; Laval, 2016, p. 89). Esse filósofo compreende o liberalismo como a própria filosofia da Revolução Industrial, afirmando a necessidade de o neoliberalismo ser guiado por “uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua” (Dardot; Laval, 2016, p. 90).

Logo, para Lippman, a política neoliberal deve funcionar reajustando o que for necessário a todos os campos da ordem social, seja na área social, política e moral, ocorrendo

a adaptação, tendo em vista a necessidade da compatibilidade com as mudanças que forem surgindo na estrutura econômica. A adaptação explicitada por esse filósofo busca uma economia em constante movimento de criação e recriação, em que a política neoliberal impulsiona que as pessoas mudem. Assim, apresenta dois aspectos humano da política global para acompanhar as transformações advindas da competição: a eugenia e a educação.

Eugenia, segundo o dicionário Aulete (2024), significa seleção dos seres com base em sua genética, para melhorar as gerações futuras. A partir desse entendimento, o neoliberalismo necessita selecionar o que melhor se adequa à necessidade. No campo da educação, esta seleção está intimamente ligada à engrenagem dos objetivos do neoliberalismo, como consolida Dardot e Laval (2016, p. 92), segundo a perspectiva de Lippmann, que assinalou a seguinte ideia:

O que torna necessária essa grande política da educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, em Lippmann, não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas da ordem da lógica adaptativa, que é a única coisa que justifica o custo escolar: É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação.

Nesse contexto, Lippmann enfatizou que se necessita de uma grande política de educação das massas, com o objetivo de preparar o indivíduo para as funções econômicas futuras, assim como para migrar para outras, adaptando-se às transformações do capitalismo. Ainda, busca-se o importante papel da educação para acompanhar as grandes mudanças nas áreas econômica, política e social, em que é o pilar propulsor capaz de suportar e impulsionar o ciclo de diversas mudanças, consagrando e fortalecendo a política neoliberal.

Nesse sentido, a corrente neoliberal, formulada a partir do século XVII, desde então, vem sofrendo mudanças para se adaptar ao capitalismo que tem regido no mundo os campos da economia, política e educação. Nesse contexto, Azevedo (2004) aponta que o mercado passa a se tornar regulador e distribuidor da riqueza e renda, explicitando que, quanto mais se produz, maior a competitividade individual.

Acerca disso, Azevedo (2004, p. 9-10) também aponta alguns marcos que contribuíram para articular estados e mercado, definindo novas formas de acumulação e regulação do capital e do trabalho, a saber:

A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico: a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional [...]. Apesar disso, esta tendência teórica e política de ordenação do mundo capitalista não saiu de cena ao longo deste século.

Desse modo, assim como as classes dominantes do feudalismo buscaram justificativa para pôr em ação o domínio sobre as posses de terra, a classe dominante, denominada burguesia do capitalismo e, por conseguinte, do neoliberalismo, buscou ativar o mercado, justificando o livre comércio e novas formas de acumular riquezas para o bem-estar social. Com isso, o neoliberalismo é configurado como um orientador do mundo capitalista que tem ajustado as mudanças no campo financeiro, político, social, cultural e educacional.

O neoliberalismo, como um viés produzido pelo capitalismo, visa à ideia de liberdade pessoal, política, econômica e social, apresentando as características herdadas do liberalismo, portanto, faz-se necessário compreender o que é liberalismo. A esse respeito, Azevedo (2021, p. 71) apresentou várias formulações sobre a concepção neoliberal baseada e fundamentada no

[...] Iluminismo, em versões empiristas e racionalistas, é o substrato ideológico da burguesia para a superação do feudalismo, do mercantilismo e das formações pré-capitalistas, não só em termos políticos e econômicos, mas também para a suplantação da ordem jurídica e o sobrepujamento de qualquer cultura que lhe possa ser alheia, especialmente aquela que era dominante no *ancien régime*. Não é ocioso dizer que a prática burguesa e a doutrina liberal cumpriram papéis fundamentais para o avanço da sociedade no sentido da ampliação da riqueza e da maior liberdade.

A autora descreve, em diversos aspectos, as características do liberalismo, bem como sinaliza que este representou um trunfo da burguesia para se desvincular do feudalismo. Com isso, o liberalismo obteve características marcantes, como a liberdade individual, a liberdade de mercado socioeconômico e o direito à propriedade sem limites (Azevedo, 2021).

Azevedo (2021, p. 73) reiterou que as aproximações e interdependências entre liberalismo e neoliberalismo são reais, e explicou que, “[...] se existe atualmente um neoliberalismo, houve uma matriz inspiradora dessa ‘novidade’”. Por isso, não é ocioso retomar o debate sobre o liberalismo com o fito de tentar identificar o que há efetivamente de ‘novo’ no neoliberalismo, tendo em vista que apresenta características marcantes do liberalismo, como a liberdade de mercado, que se estende ao individualismo, pois acredita-se que todos têm as mesmas chances, assim como tem a liberdade.

Porém, não são consideradas as desvantagens que a massa detêm em comparação com a burguesia, repetindo-se, de formas diferentes, as disparidades entre massa e burguesia, pois hoje são contextos diferentes do feudalismo, mas iguais na questão da dominação do poder por uma classe minoritária em detrimento de uma dominada. Por esse viés, cabe explicitar que o neoliberalismo é marcado por interesses burgueses, com o objetivo de dominar as classes menos favorecidas de recursos financeiro, de bens intelectuais e outros domínios que lhes forem convenientes.

Azevedo (2021, p. 89), então, ressalta o neoliberalismo como

[...] o bloco histórico dominante comprometido com o neoliberalismo, em busca e luta pela preservação de sua supremacia, apresenta uma agenda antipúblico, porém, contraditoriamente, atua dentro do Estado, contra o Estado e por intermédio do Estado para realizar sua agenda político-econômico-cultural.

Nesse sentido, um dos paradoxos do neoliberalismo foi ir de encontro ao Estado, haja vista que necessitam do Estado para pôr em prática seus planos, como a ideia de privatizar o que é público, com o discurso de que irá melhorar o serviço para a população com menor custo de despesas. Assim, entrega-se os recursos públicos nas mãos de empresas privadas, em vez de investir em melhorias necessárias para um bom serviço.

Posto isso, Friedman (1984) defende que a resolução de conflitos, questões sociais e políticas devem ocorrer por meio de lutas econômicas no campo do livre mercado sem fronteiras. Nessa direção, assegura que o rompimento da sociedade desenvolveu valores básicos que, muitas vezes, no processo de votação, não são decididos, mas, “na verdade, só podem ser decididos, embora não resolvidas, por meio de um conflito. As guerras civis e religiosas da história constituem testemunhos sangrentos desse julgamento” (Friedman, 1984, p. 30).

Ressalta, com isso, que seu pensamento político, econômico e social não se limita à execução do percurso desenvolvido pelo mercado. Contudo, apontou as possíveis formas de direcionar esse mercado, independentemente de desconstruir caminhos postos, salientando que as questões advindas devam ser resolvidas no contexto pensado (Friedman, 1984).

Nessa perspectiva, os efeitos do neoliberalismo na educação são vistos através das políticas direcionadas a esse campo social, traduzido em avaliações externas em larga escala, a partir de um discurso ideológico que dissemina o objetivo de melhorar a qualidade e eficácia da educação. Porém, a verdadeira intenção é formar mão de obra barata, para suprir as necessidades das demandas estabelecidas pela economia neoliberal, de modo a submeter a camada menos favorecida aos subempregos. Sobre isso, Libâneo (2019) sinaliza que as políticas neoliberais para a escola demonstram ineficácia no que diz respeito à formação humana e justiça social.

Diante do exposto, é relevante compreender o termo “qualidade”, muito mencionado nos discursos para implementação da militarização da escola pública, pois são propagadas como escolas de qualidade. A palavra “qualidade”, segundo o dicionário on-line Aulete (2024, p. 1), significa “propriedade inerente a um objeto ou ser; [...] propriedade positiva de um objeto ou ser; VIRTUDE; DOM”. Com isso, o conceito de qualidade implica uma subjetividade que está ligada a valores, resultados, percepções, dentre outros.

Santos (2018b) menciona o termo qualidade na área da educação vinculada aos atos de aprender e ensinar. Nesse contexto, reconhece que são inúmeros os seus parâmetros e enquadrar a qualidade educacional em três âmbitos e indicadores, que são:

a) qualidade da aprendizagem (relativo ao quanto os professores, escolas e sistemas de ensino são capazes de ensinar); b) qualidade da gestão/administração (referente ao quanto os professores e gestores dos sistemas de ensino conseguem gerenciar com eficiência, eficácia e efetividade os recursos disponíveis para subsidiar a atividade-fim do ensino em seu contexto); c) qualidade social (Santos, 2018b, p. 210).

Dessa maneira, o autor esclarece que a qualidade da educação esta alicerçada no tríplice que envolve qualidade da aprendizagem, qualidade da gestão administrativa e qualidade social. Diante disso, cabe sinalizar que a educação é de suma importância para o indivíduo e para o crescimento da sociedade, sendo utilizada como um dos componentes para medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), incluindo os indicadores de longevidade e renda. Nesse sentido, o IDH é um indicador que afere, estatisticamente, os níveis de desenvolvimento de um país, considerando os aspectos econômicos e sociais.

Ademais, o referido instrumento foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), “para contrapor-se a prevalência do Produto Interno Bruto (PIB) como medida de desenvolvimento, sendo uma estatística composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e renda, apresentando-se como um indicador do padrão de vida” (Oliveira, 2015, p. 637-638). O IDH representa uma das formas de controle das Organizações Internacionais, que, durante anos, foi sendo alvo das ações neoliberais, para implementar a terceirização da educação, adestrar corpos e mentes, incutindo valores individuais e hierárquicos que aprisionam através de ideologias ditadas por regras opressoras que estão veladas por trás de um discurso sobre uma educação de qualidade, escola sem violência e aprendizagem eficiente.

Em relação às intervenções executadas pelo movimento neoliberal, Libâneo e Freitas (2018) salientam acerca do consenso neoliberal voltado à escola, que se tornou “lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 27). Ao complementar a discussão, os autores mencionam que a escola está estruturada para desenvolver as metas neoliberais e ser posta a serviço do capitalismo, adaptando as transformações e demandas que surgirem na sociedade, operando o controle de formação de capital humano a partir de aparelhos ideológicos.

Althusser (2016) denominou como “Aparelho Repressivo de Estado” (ARE) os órgãos que antes Marx chamou de “Aparelho de Estado” (AE), como o governo, o Exército, os tribunais, as prisões, dentre outros, que funcionam por meio da violência. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) representaram algumas instituições, como igrejas, escolas, imprensa e outros. Ao contrário do ARE, o AIE apresentou domínio privado.

Desse modo, ao distinguir o público do privado, Althusser (2016, p. 45) assevera que “é uma distinção interior ao direito burguês e válida nos domínios (subordinados) em que o direito burguês exerce os seus poderes”. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que qualquer instituição, pública ou privada pode funcionar como AIE e explica que o ARE funciona pela violência, enquanto o AIE funciona pela ideologia.

Ainda, explica essa diferença, sinalizando que o ARE “funciona de maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia” (Althusser, 2016, p. 47). Para o estudioso, o ARE não funciona somente pela violência, mas também pela ideologia, mesmo em segundo plano. Os AIE, por sua vez, funcionam de modo contrário, ou seja, de forma “[...] massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionado secundariamente pela repressão [...] esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica” (Althusser, 2016, p. 47). Logo, o autor comprova que o AIE não é puramente ideológico, utilizando, em segundo plano, a violência.

Vale ressaltar que a classe dominante detém o poder do Estado e possui o ARE, então a classe dominante direciona o AIE, exercendo a hegemonia nos AIE. Posto isso, o autor sinalizou uma outra importante consideração, em relação às lutas de classe, demonstrando o seguinte: “[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classe e por vezes de formas renhida da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado” (Althusser, 2016, p. 49-50).

Nesse processo, Althusser (2016) revelou que as classes exploradas podem apresentar posições de resistência contra a classe dominante, podendo encontrar meios e ocasiões para se expressarem, ao utilizarem as contradições dos AIE ou através de lutas nos AIE. Então, uma das preocupações da classe dominante, atualmente, é a ascensão das classes populares, o que contribui para que a Nova Gestão Pública (NGP) atue de forma ideológica para continuar mantendo a classe dominante no comando das demais.

3.2 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A Reforma Neoliberal surgiu a partir da década de 90 e possibilitou que várias outras reformas aparecessem, principalmente a Reforma da Educação, que foi o cumprimento de uma agenda internacional, na qual o Estado brasileiro deveria efetivar várias exigências determinadas por países desenvolvidos. Em contrapartida, os países desenvolvidos deveriam executar uma reestruturação na economia e na política para se alinharem ao capital globalizado.

No entanto, o Estado ficou ineficiente e as ideias estabelecidas se tornaram vantajosas para a instalação das reformas. Segundo Guimarães e Lamosa (2018, p. 71), “inúmeros organismos multilaterais, intelectuais e educadores publicaram artigos e documentos que serviram de base para implantação das políticas públicas voltadas para a educação”. Nesse caso, em 1995, houve a reformulação da proposta da Reforma Gerencial do Estado pelo Ministro da Fazenda Bresser-Pereira, que apresentou a metodologia de funcionamento de empresas privadas para burocracia estatal, utilizando como discurso que o Estado não conseguia ofertar serviços de qualidade.

Nesse sentido, houve a propagação da cultura cidadã, em que a comunidade civil pôde interagir com os assuntos estatais. Logo, o Estado aumentou sua capacidade de normatização e, concomitantemente, transfere parte de sua responsabilidade para a sociedade civil. O gerenciamento estatal foi ampliado, bem como a oferta de vagas na educação básica, objetivando diminuir os índices de evasão escolar e analfabetismo. Nesse contexto, tal ampliação não foi planejada como uma educação de qualidade, mas como um meio de dinamizar a pobreza e algumas questões sociais.

Segundo Sampaio, Santos e Mesquita (2002), as ideias neoliberais começam a ser implantadas na área da educação a partir dos anos 1980, no qual vários países europeus passaram a aderir ao Consenso de Washington, que foi um conjunto de medidas elaboradas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), com o objetivo de definir regras para os países periféricos e analisar suas ações educacionais a partir de estratégias como: isenção do Estado nos gastos com educação, controle das instituições de ensino a partir de avaliações, privatizações das instituições públicas, priorização da prática em oposição a teoria, tecnização da educação, formação profissionalizante, mercantilização da educação, formação a distância por ser aligeirada, dentre outras regras. Essas ideias foram implantadas no Brasil em 1990, no governo de Fernando Collor, e em sequência pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como destacam Libâneo e Freitas (2018).

Abrúcio (2007, p. 70), a respeito do governo de Fernando Collor, salientou que foi “marcado pela maior corrupção de todos os tempos no país e pela tentativa de usar o poder estatal para ampliar os tentáculos privados de seu grupo político”. Nessa gestão, houve um desmantelamento do Estado brasileiro e a desvalorização dos serviços públicos. O governo de FHC trilhou caminhos parecidos com o governo anterior, como sinalizou Abrúcio (2007) ao mencionar que sua gestão foi ativa, tendo em vista que criou o Ministério da Administração e a Reforma do Estado (Mare). Todavia, seu programa foi alavancado a partir das questões negativas na CF/88, estruturado nos seus estudos e conhecimentos a respeito da experiência internacional “marcada pela construção de uma nova gestão pública” (Abrúcio, 2007, p. 71).

Durante os anos de 1990, as políticas educacionais para os países que estavam buscando equilibrar suas economias e aqueles considerados emergentes “passam a ser formuladas de forma muito expressiva por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco” (Libâneo, 2019, p. 48). Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, foram firmadas finalidades educativas a serem seguidas pelos países em desenvolvimento ou emergentes, a saber: “educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociedade e convivência” (Libâneo, 2019, p. 48).

Nesse sentido, os programas internacionais apoiados por empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs) passaram a definir programas educacionais para todos os níveis de ensino, com avaliações homogêneas para uma diversidade heterogênea de alunos, com ensino e aprendizagens defasados por diversos motivos. Um exemplo dessa situação são os modelos de avaliação aplicados igualmente para os alunos das escolas da classe dominante, demonstrando características marcantes da Nova Gestão Pública.

Iniciada em 1990 na política brasileira, a Nova Gestão Pública foi utilizando a modernização do Estado como mecanismo de convencimento através de reformas estruturantes na política, sociedade, saúde, economia e educação, como relatam Poli e Lagares (2017). Então, ao fazer um recorte da NGP, no campo da educação, faz-se relevante pontuar que o mercado econômico está inserido na educação atrelada ao neoliberalismo, o que justifica as ações a partir da desvinculação progressiva do custo do Estado. A partir desse pressuposto, os dirigentes de empresas nacionais inserem a educação em suas pautas, “com destaque para o apelo ao apoio comunitário, novas formas de contratação com a sociedade” (Oliveira, 2015, p. 633), que passaram a agregar ao setor empresarial e se tornaram requisitos nas discussões da NGP.

Somada a essas mudanças, surge o termo “*governance*”, que demonstrou os efeitos ocorridos como reverberação do neoliberalismo. Essa expressão informa que o termo surgiu

nas últimas décadas do século XX e foi caracterizado por governos com ideais e estruturas altamente estatais, possibilitando que, “por meio da descentralização se pudesse limitar a perda da eficácia nos processos decisórios que são cada vez mais especializados e compartimentados” (Oliveira, 2015, p. 633).

Então, sinalizamos que, a partir dessas ideias, surgiram reformas, utilizando como discurso, para convencimento, que há uma democracia na qual a sociedade participou de algum processo das políticas públicas, principalmente da educação, seja na implementação ou na execução. Com isso, há uma nova abordagem da gestão pública, colocando cada indivíduo e a sociedade como principal percussora de ações cuja responsabilidade do Estado passam a ocorrer a partir de suas mobilizações.

Acerca desse contexto, Oliveira (2015, p. 633) assevera que:

trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral.

Assim sendo, a proposta advinda da NGP se baseou na descentralização e maior autonomia local utilizada, principalmente na implementação e execução de políticas públicas, especialmente na área da educação, apresentando um reposicionamento acerca das implicações das decisões, podendo redirecionar os caminhos da política de forma abrangente e particular. Desse modo, o conceito de ação pública foi trazido à tona como referência para compreender as mudanças que ocorreram com a gestão pública no Brasil no final do século XX.

Oliveira (2015, p. 634), por sua vez, sinalizou que os termos “*governance*” e “regulação” tentaram explicar os procedimentos da ação pública e relata que ela “[...] pressupõe a descentralização e a integração no nível da implementação das políticas públicas sociais, associando diferentes atores [...]”. Com isso, o Estado deixou de ser o principal personagem e se tornou uma rede complexa, implicando internamente em contradições no estatal e buscando entender as complexidades que foram tecidas na gestão pública a partir das mudanças ocorridas atualmente na esfera global. Nessa perspectiva, a NGP tem apresentado domínio na infra e superestrutura da política, que depende do apoio e diálogo das diversas esferas, provocando novas possibilidades a serem ajustadas a partir da consagração dos objetivos do neoliberalismo.

Posto isso, a proposta do neoliberalismo objetiva um governo que guarde as regras para proteger as propostas e as consequências da concorrência e todo seu arcabouço, criando circunstâncias a seu favor, a exemplo da estratégia de mercado e a formação de indivíduos que se adaptem à dinâmica da nova forma de governar. Isso, pois a política neoliberal está alicerçada nas seguintes ideias, para que o mercado tenha um bom funcionamento: privatizações de

empresas, redução de impostos, diminuição dos gastos públicos e controle das regras jurídicas, financeiras e de comportamentos.

Sobre isso, compactuamos com Marx e Engels (2015, p. 63) ao afirmarem sobre a sociedade burguesa, cuja origem está no “declínio da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe”. Ao contrário disso, incluiu novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta, no lugar das anteriores. Então, fazendo uma equiparação com os dias de hoje acerca da sociedade dominante e as classes trabalhadoras, o antagonismo das classes pontuadas pelos autores ainda persiste e é reverberado em diversos setores da nossa sociedade, principalmente nas áreas da economia, política e educação.

Bartolozzi e Ellen (2020, p. 314) salientam que a militarização da escola pública “são as políticas educacionais de forte sustentação moral sob o manto da NGP, onde o mercado é concebido como um processo de autoformação, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir”. Nesse viés, a NGP, delineada pelo neoliberalismo, consistiu em impor moldes de comportamento às pessoas, a partir de processos psicológicos intencionais para regular a estrutura ideológica da sociedade. O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, assim como o MCPM, é mais um exemplo de projeto que a política neoliberal apresenta como política educacional, para formar cidadãos homogêneos que estejam alinhados aos interesses da proposta neoliberal.

Logo, a militarização da escola pública evidenciou uma manobra neoliberal que atua como instrumento de “gestão social”, como afirmam Dardot e Laval (2016), informando que é desnecessário lamentar a crise de instituições, como a escola, família, sindicatos e outros, sendo melhor entender como essas instituições, “valores e atividades são hoje incorporados e transformados em dispositivos de desempenho/gozo, em nome de sua necessária ‘modernização’” (Dardot; Laval, 2016, p. 375). Os autores asseveram acerca do caráter neoliberal que, a cada dia, vem se revelando, com ações que controlam a sociedade e o indivíduo, a exemplo das tecnologias, fichamento e registro de comportamento.

Dardot e Laval (2016, p. 375-376) afirmam que

a questão central que se coloca ao governo dos indivíduos é saber como programar os indivíduos o quanto antes para que essa injunção à superação ilimitada de si mesmo não descambe em comportamento excessivamente violentos e delituosos; é saber como manter uma “ordem pública” quando é preciso incitar os indivíduos ao gozo, evitando ao mesmo tempo a explosão da desmedida.

Nesse sentido, conforme Dardot e Laval (2016), a militarização da escola pública implica em uma “questão central”, pois o serviço que oferece à sociedade é envolto por um discurso de proteção contra a violência, na busca por bons desempenhos. Porém, a intenção é

programar indivíduos a autocontrolarem e manterem o controle da indisciplina, da obediência e das mentes dos alunos.

Com base no discutido, na próxima seção, tratamos sobre o histórico da militarização no Brasil, perpassando pelas influências militares na educação, bem como a origem e concepção de escolas militares, diferenciando a escola militar, a militarizada e a cívico-militar. Em seguida, apresentamos como ocorreu a militarização do Estado a partir do modelo MCPM.

4 PROCESSO HISTÓRICO DE MILITARIZAÇÃO NO BRASIL: A INFLUÊNCIA MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A presença de militares nas escolas públicas tem crescido no Brasil e intensificado em 2019 com o Decreto Federal nº 10.004/2019, o qual estimulou a implantação do regime cívico-militar nas escolas públicas e vários municípios têm aderido a esse programa. Para compreender esse processo, que não é novo, mas é apresentado com outras características, faz-se necessário tecer discussões sobre a organização do Estado brasileiro, perpassando nos campos da política, do social e, especialmente, no educacional, uma vez que foi relevante para entender o modelo de escola chamada de militarizada.

Nesta seção, tratamos sobre a militarização, para intuir como funciona esse processo nas escolas públicas, e como os militares estão inseridos na administração e organização pedagógica da escola. Para tanto, esta seção está estruturada da seguinte forma: na primeira subseção, intitulada “A influência dos militares na educação brasileira”, relatamos como o Brasil foi se estruturando em torno da economia, da política e da sociedade, pois, para compreender o presente, é necessário estabelecer as conexões com o passado; na segunda subseção, “Origem e concepção de escolas militar, militarizada e cívico-militar”, discutimos sobre a origem das escolas militares, bem como quais características das escolas militar, militarizada e da cívico-militar. Já na terceira subseção, “Militarização das escolas baianas: Projeto falido ou tendência a ser seguida?”, tratamos sobre o processo de militarização na Bahia, a partir da implantação do MCPM.

4.1 A INFLUÊNCIA DOS MILITARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender o crescimento de escolas militarizadas no Brasil e como se desenvolveu essa lógica, é necessário compreender como foi estruturada a formação do Estado brasileiro. Para tal compressão, utilizamos como embasamento os estudos de Coutinho (2006) e Mazzeo (2015), que tratam em sua pesquisa sobre como se formou o Estado brasileiro.

O Brasil advém de um processo histórico-social em sua formação, conhecido como sistema colonial, de modo que algumas de suas características são a produção em larga escala e a produção escravista. É válido sinalizar que, por muitos anos, o Brasil foi colônia de Portugal, estabelecendo os pactos e a função de colônia. Sobre essa função, Mazzeo (2015, p. 57) assevera que:

[...] o sistema colonial expressa o papel das colônias na produção mundial, isto é, na divisão internacional do trabalho que efetivamente se estrutura. Assim, a colonização e a produção em grande escala de mercadorias determinarão o surgimento do sistema colonial, que deve ser entendido a partir de sua articulação estrutural como modo de produção capitalista, que surge concretizando-se nas formações sociais particulares americanas: as colônias.

Esse extrato revela que é possível delinear o início da formação do Estado brasileiro marcado por uma estrutura escravista, submissa a uma burguesia agroexportadora na produção mundial, a qual tinha como meta o lucro sem limites e a qualquer custo. Com isso, o processo de independência foi atrasado e, sequencialmente, retardou o desenvolvimento da industrialização do país.

A colônia brasileira seguia os mesmos passos do colonizador Portugal, que apresentava características marcantes para se integrar ao poderoso processo de “acumulação capitalista, surge justamente no momento em que se colocam as necessidades das manufaturas e dos Estados protecionistas das atividades burguesas” (Mazzeo, 2015, p. 53), tendo em vista que, no século XV, tornou-se pioneiro na expansão mercantil e, no século XVI, na expansão marítima, que foram marcos cruciais para a revolução industrial. Portugal demonstrava em seu histórico o caráter nacional de vencer a concorrência em qualquer situação econômica. Acerca dessa expansão, o autor ressalta que o mercado mundial

[...] forjava uma nova fase do desenvolvimento histórico, em que a mercadoria passa a ser o elemento determinante das relações econômicas europeias. Assim, Portugal se integra ao grande processo de acumulação capitalista, onde já estão postas as condições do amplo desenvolvimento das forças produtivas que desembocarão na Revolução Industrial, na qual as colônias americanas terão um papel fundamental (Mazzeo, 2015, p. 53).

Nessa perspectiva, Portugal buscou expandir sua produção e, no século XVI, o potente centro produtor passou a ser na América, de modo que os europeus passaram a investir nessas novas produções que deixaram de ser locais para se tornarem setor de grande produção, visto que a burguesia comercial desejava implantar nessas grandes produções mercantis a produção em larga escala. Essa produção em larga escala, características da expansão capitalista, inaugura o sistema colonial baseado na produção escravista, que tem o papel de ligar a produção colonial aos mercados europeus, organizando o desenvolvimento do comércio a partir de diversas atividades criadas pelo capital em seu processo de reposição.

O sistema colonial, dessa forma, fortaleceu o comércio, pois foi pressuposto para a implantação da indústria, uma vez que as colônias possibilitavam o escoamento e a acumulação em larga escala das manufaturas que estavam em ascensão, garantindo o monopólio exclusivo. Sobre essa perspectiva, Marx (2017, p. 824) ressaltou a supremacia comercial do domínio europeu: “No primeiro período manufatureiro propriamente dito, ao contrário, é a supremacia

comercial que gera o predomínio industrial. Daí o papel preponderante que o sistema colonial desempenhava nessa época”.

É notório pontuar que o comércio em larga escala impulsionou o processo de industrialização e a supremacia do comércio, o que gerava o domínio industrial. Marx (2017, p. 824) afirma, ainda, que “o sistema colonial, com seu comércio marítimo e suas guerras comerciais, serviu-lhe de incubadora”. Assim, seguiram as grandes produções com toda sua especificidade de nutrir e expandir o capitalismo. O autor também enfatiza, nesse viés, que a classe dominante, detentora do capital, possuía os meios de produção capazes de tornar um povo alienado e manipulado a partir da detenção do seu poder.

Diante desse cenário, Mazzeo (2015, p. 73) fez tecituras a respeito de uma formação social que esteja ligada às necessidades do capitalismo, e encontrou diversos caminhos para a reposição e desenvolvimento, demonstrando que o capitalismo apresentou diversos momentos de inclusão do trabalho ao capital. Além disso, pontuou que essas formações sociais coloniais ficaram evidentes como capitalismos particulares, desiguais e combinados, que se comunicam com os polos europeus de uma classe hegemônica, detentora do poder do capital.

No Brasil, a questão do capitalismo específico se iniciou com a organização das capitâneas hereditárias, que foi a primeira divisão administrativa durante a colonização, pleiteada pelos portugueses e o novo latifúndio escravista moderno, o qual foi introduzido no século XVI. Essas se caracterizavam pela presença da família rural e pela estrutura cultural da Europa.

A estrutura instalada no Brasil pelos portugueses permitiu uma fácil incorporação das características culturais, políticas e sociais de Portugal, contribuindo para que o Brasil, no século XVII, se apresentasse como uma sociedade portuguesa, devido à facilidade da adaptação às condições climáticas e geográficas. Ademais, o Brasil apresentava as seguintes especificidades pontuadas por Mazzeo (2015, p. 79): “[...] uma sociedade latifundiária e escravista não só aparece na estrutura produtiva - forças produtivas relações de produção específicas -, como também determinam os aspectos particulares superestruturais da formação econômico-social brasileira”.

Devido às especificidades sobre o Brasil, o autor sinalizou que esse arcabouço dá origem a uma “sociedade conservadora, rígida, cuja ‘classe dominante’ – os ‘aristocratas coloniais’ -, pela sua própria origem histórica, surge para subordinar os centros nas questões econômicas e ideológica, aos centros do capitalismo mundial” (Mazzeo, 2015, p. 79). Essas características do Estado brasileiro são basilares para compreender a atual estrutura social, política e educacional do país.

Diante desse quadro em que o Brasil está inserido, Mazzeo (2015) afirmou que:

[...] a proposta de uma revolução anticolonial não ultrapassará as fronteiras de uma duvidosa “emancipação política”. A inexistência de condições históricas que direcionassem a uma ruptura concreta, de cunho revolucionário, com a estrutura socioeconômica colonial, possibilita à burguesia latifundiária que assuma o processo da Independência e, posteriormente, crie um aparelho de Estado, dentro de suas diretrizes ideológicas, com o cuidado permanente de afastar quaisquer iniciativas que apontassem para o perigo de transformações radicais (Mazzeo, 2015, p. 83).

Desse modo, a independência política do país não parte do povo, como ocorreu com algumas colônias, mas de uma classe específica, a burguesia, que tinha seus próprios interesses de ceifar qualquer ação política-ideológica das massas populares, o que era uma de suas funções. Nessa perspectiva, delineou-se quem teria as rédeas do país, o domínio das classes populares e a detenção do poder.

Isso posto, o autor informou que o Brasil foi estruturado por uma unidade nacional imposta de cima para baixo, com formação escravista e um processo de construção do Estado nacional excludente para as massas, bem como uma genética de aspecto “prussiano”. Sobre tal genética, Mazzeo (2015, p. 105) explica: “caracterização de um processo tardio de acumulação de capital, consagrado na análise leniniana como uma forma de desenvolvimento burguês, que se enquadra nas grandes tendências gerais de análise da entificação do capitalismo”.

Nesse contexto, percebemos que os processos históricos vivenciados pelo país impactam atualmente em diversas esferas políticas, sociais, econômicas e educacionais que foram engendradas com bases na submissão e negação de direitos e avanços dos trabalhadores, somados ao empobrecimento das camadas populares. Segundo Coutinho (2006), o Brasil, ao enfrentar as transformações sociais, experimentou o processo do tipo “não clássico”, dando origem à sociedade do tipo “ocidental”, que transitava do liberalismo-democrático à modernidade. Sendo assim, os processos históricos perpassados no país demonstraram como ocorreu a evolução política, da independência até a modernidade, e transitaram por três paradigmas, dentre eles: o conceito de “via prussiana”; o conceito de “revolução passiva” e o conceito de “modernização conservadora” (Franco, 2016).

Com isso, Coutinho (2006, p. 174) apontou que o conceito de “via prussiana”, construído por Lenin, buscou caracterizar processos de modernização, chamados por ele de “não clássico”, como “[...] um tipo de transição do capitalismo que conserva elementos da velha ordem, e nesse sentido, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do estado”, revelando o modo como o capitalismo soube lidar com a questão agrária. Ainda, a chamada “revolução passiva”, denominada por Gramsci, abordou que

[...] os processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos. Gramsci diz que as revoluções passivas provocam mudanças na organização social, mas mudanças que também conservam elementos da velha ordem (Coutinho, 2006, p. 174).

Coutinho (2006) também assevera que o modelo de revolução passiva pode impulsionar mudanças na organização social. Ao evidenciar, tanto no primeiro quanto no segundo paradigma, a manutenção dos resquícios da velha ordem, realizou-se a transição para o capitalismo de cima para baixo, demonstrando o caráter conservador do processo que foi dado ao capitalismo no país e consagrando a preferência por alianças com a classe dominante ao invés do povo. Nessa perspectiva, o terceiro conceito, chamado de “modernização conservadora”, construído por Barringto Moore Junior, distinguiu que

[...] entre diferentes caminhos de trânsito para a modernidade, um que leva à criação de sociedades liberal-democráticas, outro que leva a formações de tipo autoritário e mesmo fascista. Embora não cite nem Lenin nem Gramsci, Moore Jr. distingue os dois caminhos valendo-se de determinações análogas àquelas apontadas pelos dois marxistas- ou seja, entre outras, a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a “moderna” burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares (Coutinho, 2006, p. 175).

Nesse sentido, enfatizou que o Brasil tem seu próprio caso, porém esses três paradigmas apresentam especificidades decisivas para a formação do Estado, a qual foi feita pelo alto e se tornou um Estado antes de uma nação. Isso, devido a não participação popular no processo de independência, o que gerou conseqüências perduradas até hoje.

Visto isso, Coutinho (2006) afirmou a existência de uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, pois não partia de movimentos populares, mas foi imposta ao povo sem se preocupar com as questões fundamentais que a população necessitava, gerando uma cidadania deficitária, dependência externa na economia, política, educação e diversas formas de coerção na relação entre trabalho e capital. Após esse processo de terror, o país passou a vivenciar a Primeira República, período que ocorreu entre 1889 e 1930, e foi marcado pelo crescimento na área agrária, principalmente a cafeeira.

Nesse período, a industrialização e a urbanização ganhavam espaço, sendo estabelecido o trabalho assalariado, contudo evidenciando o poder que a classe dominante possuía sobre a classe operária (massa). Com esse aparato social, foi delineado um sistema de ensino antidemocrático, no qual era privilegiado o ensino superior, ficando em último plano o ensino primário. Com isso, a elite direcionava os filhos para as melhores escolas da época,

favorecendo-se daquilo que era ofertado pelas escolas públicas. Acerca disso Chiraldelli (2001, p. 27) afirma que

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento dos seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino provindas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior.

Nesse contexto, demonstrou-se a exclusão da classe popular por aqueles que detinham o poder, restando para os menos favorecidos formações a curto prazo, específicas, para suprir a necessidade ofertada pelo mercado no momento desejado da economia brasileira. Assim, a fase da Primeira República se encerrou na década de 30 com a criação do “Manifesto”, que tinha como objetivo influenciar as diretrizes governamentais em prol de uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita.

Durante a década de 1960, ocorreu o crescimento da industrialização, sendo um período marcado pela fundação do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Ipes), em 1961, criado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, com articulação de empresários das multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). O Ipes, segundo Saviani (2008), doutrina as pessoas por meio de guerra psicológica, utilizando os meios de comunicação, com a articulação de sindicatos e de empresas, para propagá-la na sociedade.

Com o Golpe Civil-militar, em 1964, houve “uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico” (Saviani, 2008, p. 294). Dessa forma, teria como manter a ordem socioeconômica para desagregar as organizações que estavam a favor da população.

Esse período, segundo Saviani (2008), foi marcado pela mudança profunda da estrutura do ensino, principalmente do ensino superior, com aprovação da Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968, normatizada pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. A estrutura estabelecida no período do regime militar apresentou grandes dificuldades sobre a qualidade do ensino, bem como acerca da razão pela qual as turmas e classes foram eliminadas em detrimento da departamentalização junto à matrícula por disciplina e ao regime de crédito. Houve, também, questões voltadas ao período anual, que foi substituído pelo semestral.

Ainda, um outro fator relevante desse marco histórico foi a valorização da pós-graduação, que se caracteriza no “modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido” (Saviani, 2008, p. 310). Com isso, a pós-

graduação garantiu características que lhe fortalecesse e obtivesse subsídio para a produção científica e uma educação autônoma e crítica.

Vale ressaltar que, a partir do ano de 1964, foi iniciada uma outra fase do Brasil, conhecida como a cívico-militar, com duração até 1985. Durante esse período, a sociedade vivenciou uma fase de medo, muitas repressões, diversas restrições e ocultações de direitos, sendo impossibilitada de realizar manifestações, e muitas vozes da população foram silenciadas através de atos institucionais e decretos.

Segundo Pinto (2015), nesse período, quando todas as restrições já haviam sido impostas na década de 1960, os presidentes Castello Branco e Costa e Silva, selaram acordos com os americanos, iniciando uma nova fase no sistema educacional brasileiro, marcada por critérios internacionais autoritários, com o intuito de implantar a educação tecnicista, que tinha como características a neutralidade científica, com inspirações nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. No entanto, com a revogação dos atos institucionais, iniciou-se um processo de liberdade social, política e educacional, rumo à busca de direitos efetivos.

Após o período de 1985 a 1989, quando houve a conclusão da transição política, o Brasil vivenciou o início da democracia – período que houve a formulação e efetivação da Constituição de 1988. Após isso, houve a consolidação do neoliberalismo, bloco político inserido inicialmente com ajuda do governo de Fernando Collor, a partir de 1990 (Libâneo; Freitas, 2018).

Nessa estrutura, a presença dos militares esteve presente e, no decorrer do século XIX e XX, essas influências continuaram na estrutura do currículo que foi modificado, acrescentando disciplinas ou cursos com vieses das doutrinas dos quartéis, a exemplo da Escola de Tiro, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSP); Para o público infantil, apresentaram as fanfarras, o batalhão infantil e o escotismo.

A disciplina EMC foi implantada no currículo através do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969), o qual a tornou obrigatória em todos os níveis de ensino até a metade dos anos de 1980. O referido componente curricular abrangia, em sua estrutura, o espírito religioso, o culto à pátria, a importância dos direitos e deveres dos brasileiros, o culto da obediência à lei, dentre outras finalidades. Obteve um discurso de ordem, porém a pretensão estava pautada em moldar o comportamento, o controle, o treinamento e a obediência dos indivíduos, como mencionam Amaral e Castro (2020).

Por essa perspectiva, segundo Cunha (2014), a nova LDB, sancionada em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, refletiu como uma transição para democracia, cujo o “texto da lei admitia a transferência de recursos públicos para instituições educacionais

privadas, sem fins lucrativos, desde que fossem comunitárias, confessionais ou filantrópicas, segundo normas a serem definidas por lei” (Cunha, 2014, p. 365-366). Nesse sentido, as reformas partiram do ensino das universidades, da mesma forma que as anteriores.

No entanto, o que passou a ser diferente foi o privilégio recebido pelos centros universitários, a exemplo da “[...] autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, o que era, até então, privilégio das universidades propriamente ditas” (Cunha, 2014, p. 366). Logo, houve uma aceleração na privatização do ensino, de modo a privilegiar as faculdades e universidades públicas. Além disso, não existia um controle acerca da qualidade das instituições privadas, revelando um crescimento exacerbado de faculdades privadas com o governo federal de FHC.

No governo de FHC, a Lei Federal nº 9.786/1999 estabeleceu o Sistema de Ensino do Exército. Ainda, o Decreto Federal nº 9.171/2017, que se refere a princípios e concepções de ensino próprios dos colégios militares, instituiu a qualificação dos profissionais para exercer algum cargo nessas instituições, os objetivos e como deve ser organizada a escola militar. O artigo 4º do referido Decreto, que tratou sobre as atitudes e comportamentos valorizados pelo Sistema de Ensino do Exército, trouxe em seu inciso IV que a “assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares”, evidencia que as escolas militares têm como uma de suas funções os quartéis, pois delineiam o aluno com suas propostas.

Na gestão do presidente Lula, ocorreu a mistura ente o Estado-capital, através do Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual foi

ao encontro da demanda de acesso ao ensino superior gratuito, não atendida pelas instituições públicas, e com a determinação do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001) de aumentar a taxa de escolarização dos jovens de 18 a 24 anos, no ensino superior, de 12% para 30%, até o final da década, mas de um modo tal que a participação do setor público fosse igual ou maior a 40% do alunado (Cunha, 2014, p. 366).

O autor supracitado pontua que não existia a transferência de valores para o setor privado de ensino, mas havia bolsas de estudos para os alunos que não conseguiam realizar suas matrículas nas redes públicas (Cunha, 2014). Assim, passaram a frequentar as redes privadas, ocorrendo, dessa maneira, uma moeda de troca, pois, no lugar da contribuição de recursos, estavam as bolsas de estudo.

Os colégios militares, por sua vez, são regulamentados e aprovados através da Portaria nº 42/2008, que proporcionou o “atendimento educacional de dependentes de militares de carreira do Exército e aos habilitados em processo seletivo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (EM), bem como ao Regimento Interno dos Colégios Militares”

(Alves; Vicente, 2022, p. 1445). É relevante sinalizar que os manuais das escolas militarizadas expressam, em sua base, a estrutura desse regimento.

Atualmente, o Brasil apresenta quatorze colégios militares atrelados ao Exército, os quais fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um subsistema do Sistema de Ensino do Exército, controlado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (Depa), sendo essa subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (Decex). A Fundação Osório (FO) não faz parte do SCMB, porém está vinculada ao Exército e é orientada pelo Depa, ofertando o ensino fundamental I e o ensino médio com o curso técnico em administração.

Assim, como os CPMs e a FO apresentam docentes militares e os alunos a maioria são filhos de militares, a formação “está restrita ao ensino dos valores militares e à reprodução do *ethos* militar por meio de rituais como formação unida, hasteamento de bandeira, cântico de hinos etc.” (Santos, 2020, p. 103), exercendo também a função assistencialista. Para melhor contextualização, o Quadro 8 expõe as escolas militares federais que, atualmente, estão funcionando, segundo informações da Portaria nº 1034 e do site do Depa.

Quadro 8 - Colégios Militares Federais e a Fundação Osório

	Identificação da Instituição	Início do funcionamento
1	Colégio Militar do Rio de Janeiro	1889
2	Colégio Militar de Porto Alegre	1912-1938; 1962
3	Colégio Militar de Fortaleza	1919-1938; 1962
4	Fundação Osório	1921
5	Colégio Militar de Belo Horizonte	1955-1988; 1993
	Colégio Militar de Luiz Ribeira-BA	1948
6	Colégio Militar de Salvador (Dendenzeiros) - BA	1957-1988; 1993
7	Colégio Militar de Curitiba	1958-1988; 1993
8	Colégio Militar do Recife	1959-1988; 1993
9	Colégio Militar de Manaus	1971
10	Colégio Militar de Brasília	1979
11	Colégio Militar de Juiz de Fora	1993
12	Colégio Militar de Campo Grande	1993
13	Colégio Militar de Santa Maria	1994
14	Colégio Militar de Belém	2015

Fonte: elaboração própria (2023).

No Quadro 9 estão os Colégios Militares da Bahia, em funcionamento, com a data que foram inaugurados.

Quadro 9 - Colégios Militares do estado da Bahia

	Identificação da Instituição	Início do funcionamento
1	Colégio Militar de Ribeira-BA	1948
2	Colégio Militar de Dendezeiros	1957-1988; 1993
3	Colégio Militar Ilhéus	1957
4	Colégio Militar Cajazeiras	1985
5	Colégio Militar Lobato	1997
6	Colégio Militar Feira de Santana	2005
7	Colégio Militar Itabuna	2005
8	Colégio Militar de Vitória da Conquista	2005
9	Colégio Militar de Alagoinhas	2006
10	Colégio Militar de Candeias	2006
11	Colégio Militar de Jequié	2006
12	Colégio Militar de Teixeira de Freitas	2006
13	Colégio Militar de Juazeiro	2006
14	Colégio Militar de Tarquinio	2007

Fonte: elaboração própria (2023).

Portanto, a presença dos militares na educação brasileira foi delineada ao longo dos anos por fatos históricos que foram estruturando as características militares na educação **do e na Bahia o primeiro CPM passou a funcionar em 1957 a partir do Decreto nº 16.765, que informa o objetivo de propiciar instrução para os filhos de policiais militares e funcionários das redes federal, estadual e federal do país.**

O Pecim tem sido difundido para a sociedade como proposta de uma educação de qualidade, com a ideia que os alunos que estudam nessas escolas apresentam chances maiores de se sobressair. Com isso, as escolas militarizadas têm aprovação da população, porém o seu verdadeiro objetivo é “a inserção de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Alves; Vicente 2022, p. 1442). Desse modo, alteram-se as características de uma escola democrática que visa à participação de todos que têm papéis relevantes na escola, independentemente da sua função.

Com base no discutido, na próxima subseção, tratamos da origem das escolas militares, militarizadas e cívico-militares, observando as diferenças e características imbricadas nesses três tipos de escolas que, a cada dia, estão tomando seu espaço no Brasil.

4.2 ORIGEM E CONCEPÇÃO DE ESCOLAS MILITAR, MILITARIZADA E CÍVICO-MILITAR

O percurso histórico que o Brasil foi impulsionado a seguir, a partir de um modelo taylorista – modelo de alta mecanização, com divisão do trabalho e produção em larga escala – apresentou grande influência na escola. Isso, pois o professor era compreendido como aquele que tem apenas a função limitada na sala de aula, não atingindo o que compreende a totalidade do educador e, conseqüentemente, limitando o aprendizado dos alunos, como consequência de uma formação mecânica e controlada, prejudicando, assim, o desenvolvimento crítico do educando.

Nesse sentido, Marx (2017) defendia que a escola faz parte da superestrutura de controle da classe dominante, na qual a classe proletária é ludibriada a entender e se acomodar diante da sua condição, revelando que é necessário tempo para investir na formação humana. Ainda, pondera que

[...] é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais [...] (Marx, 2017, p. 337).

Nessa perspectiva, o autor informou a relevância do tempo para a formação do ser humano, evidenciando o papel da educação para desenvolver mentes intelectuais, sendo fundamental garantir ter tempo para o desenvolvimento de tal intelectualidade. Desse modo, vale ressaltar que, no período desse discurso, datado entre a metade do século XIV e o final do século XVII, ele foi utilizado como crítica ao tempo dos trabalhadores (crianças, jovens e adultos), propagando a ideia de que era muito extenso e não sobrava tempo para esse trabalhador desenvolver os aspectos físicos e intelectuais, demonstrando a falta de interesse da classe dominante em se apropriar dessa massa de pensamento crítico.

Marx e Engels (2015), ao tratarem sobre inteligência profunda para compreender a condição de existência do homem, informaram que as ideias dominantes de cada época advêm das ideias das classes dominantes, e assinalaram que “exprime-se apenas o fato de que no seio da sociedade velha se formaram os elementos de uma sociedade nova, de que a dissolução das ideias velhas acompanha a dissolução das velhas condições de existência” (Marx; Engels, 2015, p. 86). Visto isso, a ideia que os autores trataram se refere às concepções que revolucionaram uma sociedade e apresentaram grandes impactos na sociedade, sendo necessária uma intensa intelectualidade para liderar dessa maneira em uma sociedade, sendo a escola o espaço físico criado para trabalhar os diversos saberes.

A educação militar busca preparar os alunos que estão inseridos na sua proposta, para serem aptos para a carreira militar, exercer funções públicas civis ou diversas profissões,

passando sempre os valores culturais, éticos e históricos da instituição. Sobre a educação militar, Nogueira (2014, p. 148) sinaliza que o exército a utiliza “como uma ponte entre setores militar e civil; assim sendo, os Colégios Militares despontam como uma forma eficaz de aproximação entre ambos os setores, fazendo com que os ideais defendidos pelo Exército sejam disseminados nos demais setores da sociedade civil”.

Dessa forma, a sociedade buscava criar vínculos com o Exército, e a escola era compreendida como meio para adentrar no mundo militar e conseguir usufruir do que acreditavam ser benefícios, como a perspectiva de seguir na carreira militar e possuir uma formação profissional de qualidade para conquistar diversas carreiras. Vale ressaltar que esse prestígio e reconhecimento das escolas militares foram conquistados durante longos anos, a partir da iniciativa do Exército, que passou a trilhar não só nos campos de guerra, mas nos campos da educação. Essa primeira experiência surgiu antes da vinda da Família Real para o Brasil (1699-1808), apresentando o ensino precário e sem planejamento, sendo implementado de improviso.

Nogueira (2014) informou que a chegada da Família Real para o Brasil, em 1808, exigiu a necessidade de uma reorganização no Exército para atender às demandas da família Real. O exército objetivava alcançar uma força militar mais competente, forte e cada vez mais experiente, sendo criada nesse período a Real Academia, que ministrava os cursos de engenharia e os cursos militares ao mesmo tempo. Com isso, o ensino militar no Brasil começou a ser ministrado desde o Brasil Colônia, como afirma Pirassinunga (1958), salientando que os primeiros ensinamentos militares foram datados em 1698, no Rio de Janeiro, através de registros de aulas de artilharia ordenada pelo Rei, o qual sinalizou, através de Carta Régia de 22 de outubro de 1699, o seu desejo que mestres dessem lição aos artilheiros.

Nessa época, o ensino militar no Brasil era bastante debilitado, sendo algumas das causas as aulas ministradas sem planejamento e de forma descentralizada, como afirma Luchetti (2006). Assim, para conseguir contemplar o mínimo de instrução que garantisse a defesa da Costa Brasileira, deveria haver um “ensino específico para atender às exigências imediatas da defesa nacional” (Luchetti, 2006, p. 64).

Nesse cenário, conforme Nogueira (2014), as primeiras aulas do ensino militar foram iniciadas no Rio de Janeiro, na cadeia, ministradas pelo Capitão-Engenheiro Gregório Gomes, a partir das ordens do Rei de Portugal, oficializadas, na época, através da Carta Régia de 15 de janeiro de 1699. A partir disso, D. Pedro II decretou, no Brasil, a criação de uma aula de fortificação. Com isso, foi obtido, no país, o primeiro registro da origem do ensino militar, sinalizando as características de admissão dos alunos e os critérios avaliativos.

Após esse evento, nasce uma nova era da educação militar, demarcada com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, pois tal evento demandou um Exército que conseguisse suprir as necessidades mínimas de segurança dessa realeza. Conseqüentemente, “fez com que D João VI determinasse que o Exército passasse por uma reestruturação, o que implicava, diretamente, numa reforma no modo de instruir os militares da Corte” (Nogueira, 2014, p. 150). Dessa forma, é válido afirmar que a história da educação militar no Brasil está intrinsecamente ligada à tríade Exército Brasileiro, criação das Forças Armadas e chegada da Família Real no Brasil.

Posto isso, Pirassinunga (1958) informou que a Real Academia Militar foi criada em 4 de dezembro de 1810, pela “Carta Lei”, mas inaugurada em 23 de abril de 1811. Salientou, ainda, que o ensino nessa academia optou pelo modelo de ensino francês, que estava em constante atualização e possibilitou que oficiais brasileiros se tornassem aptos a substituir o lugar dos oficiais portugueses. A Academia Militar também ficou responsável por ir além do ensino militar e possibilitar para os alunos uma formação mais ampla.

Com base nisso, Luchetti (2006, p. 66) sinalizou que “o marco decisivo do ensino militar, com caráter de ensino superior destinado à profissionalização dos quadros, foi a criação da Real Academia Militar em 1810, por D. João VI, destinada a formar oficiais e engenheiros militares”. A formação desse curso possibilitou que os oficiais compreendessem todas as armas, o que abrangia a Infantaria, Cavalaria, Engenharia e Artilharia, englobando, conseqüentemente, a valorização intelectual para livre escolha da arma a partir da habilidade do aluno.

Ademais, Luchetti (2006) acrescenta que, em 1850, houve o primeiro curso que preparava os futuros ingressos das escolas militares, demarcando o início da introdução do ensino secundário, pois tinha como objetivo preparar os alunos com uma educação bem estruturada, para que pudessem acompanhar o ensino superior nas escolas de formação. Além disso, buscavam garantir que a educação secundária dos filhos dos militares fosse respeitada pelo Estado.

A Academia Militar foi extinta e substituída pela Escola Central do Exército através do Decreto nº 2.116, de 1º de março de 1858, que atendia a duas formações, sendo “de militares e de engenheiros, [que passaram] [...] a funcionar em dois prédios diferentes: na Praia Vermelha, com a formação de oficiais, e no Largo de São Francisco, o centro de formação de engenheiros civis, o único do período” (Motta, 1998, p. 113). Com isso, cada uma das escolas tinha um objetivo, sendo que a Praia Vermelha visava à estruturação das tropas, e a Escola do Largo do São Francisco encaminhava a formação científica e tecnicista.

Nogueira (2014) destacou que o primeiro Colégio Militar do Brasil foi criado em 1889. Atualmente, é conhecido como Colégio Militar do Rio de Janeiro e faz parte do ensino militar chamado de SCMB. Nogueira (2014) salientou também que, em 1906, a Escola de Guerra foi criada pelo Exército na cidade de Porto Alegre – RS, com objetivo de “aprimorar a formação combatente dos oficiais do Exército. Em 1913, com a criação da Escola Militar de Realengo (EMR), no Rio de Janeiro, ocorreu o fechamento da Escola das Armas de Porto Alegre, a qual foi transferida para Realengo, para unificação de todas as Escolas Militares” (Nogueira, 2014, p. 157).

Nesse contexto, a Escola Militar do Realengo se destacou por haver dois grupos com pensamentos e propósitos diferentes, sendo que um priorizava a proposta da profissão militar e o outro tinha uma participação nos meios políticos, propiciando algumas tensões políticas durante o período de 1922 a 1930. Por isso, as novas escolas de formação de oficiais tiveram seus currículos reestruturados com mais rigidez, tanto no que se refere às disciplinas dos alunos como na formação, que passou a ser mais tecnicista.

É notório sinalizar que, em 1994, o Exército realizou o Simpósio sobre Educação no Século XX, que, segundo Luchetti (2006), tornou-se um marco do programa da época conhecido como Modernização do Ensino Militar. Visto isso,

[...] o Sistema de Ensino do Exército passa por um processo de reformulação. Os debates sobre a necessidade da pretendida reestruturação surgiram com as mudanças observadas no cenário mundial e nacional desde a década de 1980. As reformulações dos documentos oficiais de educação, como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e também as mudanças decorrentes da revolução tecnológica apontaram para o redimensionamento das políticas públicas de educação (Luchetti, 2006, p. 9-10).

Essa autora explicita que, diante da conjuntura estabelecida, foi necessário pensar acerca de uma educação que se conectasse com o perfil do profissional militar exigido diante das novas mudanças da sociedade. Dessa maneira, a ciência e o conhecimento são consolidados com a estrutura de poder e as lutas de classes, tendo em vista que o processo de militarização no Brasil ocorreu a partir de fatos que foram sendo escritos pela história, como a Guerra do Paraguai (1864-1870), que se tornou um divisor de águas para o Exército Brasileiro e, em seguida, para a implantação da militarização no país.

Desse modo, a participação brasileira nessa guerra se tornou um grande referencial histórico, pois passaram a existir dois tipos de pensamentos no Exército, após a vitória do Brasil sobre o Paraguai, de modo a iniciar uma cobrança do Exército, para obterem melhorias acerca da formação de grupos. O primeiro, com perfil aristocrático, sem formação acadêmica e

monárquico, e o segundo perfil era meritocrático, composto pelos desejosos por qualificação profissional, acadêmica e com ideais republicanos. Nessa disputa, o segundo grupo saiu vitorioso e, a partir desses ideais, Cunha (2006) pontuou que houve a entrada e o fortalecimento do pensamento positivista francês de Comte.

Diante desse cenário, vale ressaltar que a primeira escola militar do Brasil nasceu em 1888, pelo Decreto Imperial nº 10202, e se chamava Imperial Colégio Militar da Corte, localizado no Rio de Janeiro. Atualmente, é conhecido como Colégio Militar do Rio de Janeiro. O objetivo dessa instituição era abrigar os órfãos e os filhos dos soldados que ficavam inválidos durante a Guerra do Paraguai (1865-1870). Então, além de assistencial, tinha como finalidade uma educação capaz de formar os alunos para conquistar uma profissão na incorporação militar ou não.

Com o bom desempenho dos alunos, houve grande reconhecimento do colégio, sendo um dos motivos para se tornar modelo para que outros colégios militares do Exército fossem implantados, principalmente durante o século XX, em que foram construídos em diversas cidades, como Fortaleza, Porto Alegre, Salvador, Recife, Curitiba, Belo Horizonte e Juiz de Fora. Para Paulo (2019), a militarização está associada à sociedade capitalista e, desde os primórdios, esteve presente no país com ideais positivistas. Acerca disso, o autor ressalta que

Quem, de fato, implementou para sempre a imposição positivista a partir da militarização da sociedade visível na bandeira brasileira em seu lema “Ordem e Progresso” foi Benjamim Constant. Com isso, condicionou-se após os séculos, a vida civil em uma continuação dos modelos militarizados de manutenção da ordem por meio de parâmetros da égide da disciplinarização e imposição da ordem vigente por meio da coerção e opressão impetrada pelo Estado (Paulo, 2019, p. 26).

As ideias positivistas, advindas da corrente positivista, surgiu na França, em meados do século XIX, e também apresentou influências nas bases políticas do Brasil. Por esse viés, concentrado nos ideais republicanos e abolicionistas, o lema “Ordem e Progresso”, frase da nossa bandeira, advinda do pensamento positivista, concentra o que Augusto Conte, filósofo francês, defendia: “o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim” (Coimbra, 1979, p. 338). A bandeira estabeleceu diretrizes para as armas e para os selos nacionais após a Proclamação da República.

Segundo Coimbra (1979), as bandeiras exprimem simbologia histórica muito importante, pois revelam a organização política de um país, suas conquistas do passado, do presente e as que virão. Raimundo Teixeira Mendes foi o autor do projeto da bandeira nacional, após a Proclamação da República, em 19 de novembro de 1889, sendo esse mesmo dia voltado para comemorar o dia da bandeira.

Benjamin Constant também obteve papel de destaque acerca do processo de militarização no Brasil, foi professor da Escola Militar e um dos disseminadores do positivismo. O Museu Benjamin Constant relatou fatos importantes realizados por ele, os quais impactaram a sua época e reverberam até hoje na sociedade brasileira. Aos 15 anos, por exemplo, foi aluno da Escola Militar e, por ser muito dotado, envolveu-se no ambiente cientificista com uma forte base matemática, iniciando a utilização do positivismo como base que conduziria futuramente o ensino (Lemos, 1999).

Também atuou como oficial do Exército, no qual foi promovido à capital de Estado-maior de 1ª Classe e participou da Guerra do Paraguai contra a sua vontade, pois, como positivista, prezava pela paz entre todos. Ainda, lecionou na Escola Central, conhecida antes como Escola Militar. Durante o Governo Provisório da República, Benjamin assumiu a função de ministro de Guerra e, em seguida, da Instrução Pública, cargo esse de primeiro-ministro da educação republicana, elaborando a reforma no ensino brasileiro (Lemos, 1999).

Nesse contexto, a presença de militares na educação pública brasileira vem sendo implantada desde 1888, a partir da implantação do primeiro colégio militar, sendo firmada sua identidade no decorrer do século XX, como assevera Freire (2021, p. 138):

[...] firma-se a sua identidade (mais: a “mística”) de colégios de uma excelência fundada sobre a dedicação e o esforço (“meritocracia”), divididos em modo complexo, entre serem assistenciais para os dependentes de militares (assistência está falsificada, tanto pelo processo seletivo à entrada, quanto pela execução ao longo do curso), a serem preparatórios, mas só na reta final, sobe os “sobreviventes” (que nem sempre tinham interesse pela carreira das Armas).

O projeto das escolas militares, a partir do século XX, objetivou garantir aos filhos de oficiais do exército, marinha e aeronáutica que tivessem a oportunidade de estudar em escolas com estrutura de qualidade, independentemente do lugar em que pudesse estar alojado. Contudo, o Decreto Federal nº 10.004/2019, que oficializou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil, foi implementado como política para melhoria na qualidade da educação básica e adotou como modelo de gestão a participação de dois diretores, sendo um civil, funcionário do município, e o outro um diretor militar (Brasil, 2019).

Nesse sentido, vale salientar que esse modelo de escola visa ao cumprimento da agenda conservadora após as eleições 2018, como mencionaram Amaral e Castro (2020). Ainda, Mascarenhas e Goulart (2023) relataram que o cenário brasileiro expressa retrocesso na área da educação e outros setores, apresentando três aspectos: “i) as pautas do neoliberalismo sobre a agenda educativa, ii) conservadorismo (Escola sem Partido e educação domiciliar); iii) autoritarismo (militarização das escolas)” (Mascarenhas; Goulart, 2023, p. 34).

O Pecim iniciou em 5 de setembro de 2019, encaminhado pelo MEC, associado com o Ministério da Defesa, que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação básica do Brasil, através do modelo do MEC para as Ecim. Tem como proposta “atentar para as diversas situações de vulnerabilidade social, de modo a direcionar um novo olhar, mediante um novo modelo de gestão nas áreas: educacional, didático-pedagógica e administrativa” (Brasil, 2021, p. 5).

Com isso, a área educacional visa ao fortalecimento dos valores humanos, morais e éticos. Em relação às questões didático-pedagógicas, têm o propósito de melhorar o ensino-aprendizagem, com suporte da supervisão pedagógica e psicopedagógica. Ainda, a administrativa engloba o aperfeiçoamento da infraestrutura e organização da escola para uma boa utilização dos seus recursos.

Segundo as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021, p. 12), no seu artigo e parágrafo primeiro, informam que “o Diretor e o Vice-Diretor coordenam, organizam e gerenciam a escola. O Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa”. Com isso, revela-se que o oficial dará suporte direto ao diretor nas três áreas celebradas pelo projeto: educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Santos (2020), nesse sentido, evidenciou acerca de sua percepção empírica sobre a militarização das escolas públicas, com um discurso comum, afirmando que as escolas, sob o poder de uma corporação militar, funcionam melhor e contribuem para combater a violência nela própria e o crescimento do rendimento escolar. Ainda de acordo com Santos (2019), existem também escolas privadas militares que são constituídas a partir de associações com militares independentes das corporações que implantam o modelo de gestão e organização das escolas militares, desde as reformas na estrutura física da escola, a metodologia militar, as disciplinas e regras similares às utilizada nas escolas militares, além disso apresentam como base o resgate da cidadania, o patriotismo e o civismo, pautados na obediência e respeito às hierarquias.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, em alguns casos, as escolas militares são escolas públicas estaduais ou federais, nas quais são utilizados “processos seletivos com reservas de vagas para filhos e dependentes de militares de carreira vinculados ao Ministério da Defesa” (Santos, 2019, p. 26). Existem também as escolas militarizadas, processo conhecido como militarização das escolas, a partir do modelo de ensino do Colégio da Polícia Militar-Gestão Compartilhada, uma parceria entre o Estado da Bahia e os municípios, no qual os militares estão dividindo espaço com os profissionais da educação, tornando, assim, uma gestão híbrida. Isso,

pois o ambiente escolar que antes era composto por profissionais civis, tem os militares o constituindo, atuando na gestão e organização pedagógica, através de cooperação técnica ou convênios firmados com as secretarias de educação dos municípios e o MEC.

A Revista PMBA em Foco apresenta o artigo de Lima e Abreu (2022), que trata sobre a gestão compartilhada na Bahia, considerando o crescimento das escolas conveniadas como um fator significativo “para a Segurança Pública de nosso Estado por perceber que o trabalho preventivo é abstrato e envolve múltiplos fatores, apresentando resultados, no geral a médio e longo prazo” (Lima; Abreu, 2022, p. 36). O artigo destaca que as escolas buscavam, constantemente, a parceria da Polícia Militar, através de convites para a realização de palestras, aplicação de projetos e até mesmo a presença dos policiais para inibir a violência. Com isso, constatam que a implantação das escolas militarizadas produz efeitos positivos nos alunos, como prevenção de todas as formas de violência, uso de drogas, indisciplinas e outros. Logo, esse é o discurso utilizado para aprovação e implantação desse modelo de escola.

Na reportagem realizada pelo jornal BBC News Brasil, intitulada “Continência, inspeção de cabelo e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares”, publicada em 17 de setembro de 2018, informa-se que o modelo Vetor Disciplinar foi desenvolvido pelo tenente-coronel Ricardo Albuquerque, coordenador técnico do gabinete do comando geral da Polícia Militar da Bahia, sendo uma metodologia para disciplinar os alunos, com regras estabelecidas no guia do aluno, que são entregues aos pais no ato da matrícula. O tenente-coronel relata que esse projeto nasceu a partir da procura dos prefeitos à corporação, para que pudessem implantar os colégios da PM-CPMs em seus municípios. Porém, devido à impossibilidade de implementar os CPMs em todos os municípios, esse modelo foi pensado.

O oficial Ricardo Albuquerque enfatizou que “não é militarização, é levar uma nova norma de conduta para a escola. Criamos uma gestão compartilhada, em que a direção é mantida e o professor tem a liberdade total em suas aulas. É diferente de afastar a direção e colocar um militar” (G1, 2017, p. 8). Visto isso, os militares encaminhados para as escolas são os da reserva, segundo Albuquerque, para que não haja desfalque no efetivo do policiamento das cidades.

Ele sinaliza também que há uma seleção desses reservas, pois, assim que são feitos os acordos com o município, a PM abre um processo de inscrição para os reservas daquele município ou região. A primeira triagem é feita com a análise das fichas; em seguida, passam por um curso de capacitação formatado pelos instrutores do Colégio da PM, com a inspeção do coordenador técnico da Polícia.

À vista disso, o Guia de Gestão do Modelo CPM - Gestão Compartilhada (2022) pontua que, no dia 10 de maio de 2018, o Cel. PM Anselmo Alves Brandão, comandante geral da PMBA, Eures Ribeiro, presidente da UPB, e Ary Pereira de Oliveira, secretário de Segurança Pública, assinaram o Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) nº 02/2018, com base na Lei nº 9.433, de 1 de março de 2005. Esse documento teve como propósito “estabelecer a mútua cooperação entre a SSP, por intermédio da PM-BA, e a UPB, implementando então o Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia – SECPCM, em Colégios Municipais de Ensino dos Anos Finais” (Lima; Abreu, 2022, p. 35).

Nesse mesmo documento, que serve de norte para as escolas conveniadas, no que se refere às normas e regras de conduta dos alunos, o Guia de Gestão do Modelo CPM - Gestão Compartilhada (2022) informa que essa parceria passou a existir devido à procura feita pelos prefeitos do estado da Bahia, pois se queixaram dos problemas nas escolas, principalmente da indisciplina, então viram que a implantação das escolas militares seria a solução para tais problemas. Diante disso, houve a implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (SECPCM) em colégios municipais de ensino dos anos finais. O Ten. Cel. Jorge R. A. Pereira estava na direção da SECPCM, com o objetivo de propagar o projeto e atender ao pedido dos prefeitos que haviam solicitado.

Desse modo, houve a necessidade de fazer a adaptação dos manuais dos colégios da Polícia Militar, para serem aplicados nas escolas municipais civis. Esse instrumento tem como finalidade orientar os alunos em relação à conduta e à forma de utilizar o cabelo das meninas, bem como a respeito do corte de cabelo dos meninos, da orientação com o fardamento, disciplina com a inclusão de sanções disciplinadoras e outros. A cartilha apresenta, também, quais as obrigações do líder de classe, os quais devem manter a sala em ordem e informar os atos de indisciplina da turma.

Com base na discussão aqui realizada, na próxima seção, tratamos sobre “A implantação do Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada no município de Conceição da Feira”, apresentando um panorama acerca da expansão da militarização do MCPM no município de Conceição da Feira. Em seguida, fizemos tecituras acerca da implantação do MCPM na Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas.

5 A IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENSINO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - GESTÃO COMPARTILHADA NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

A expansão da militarização no estado da Bahia se deu a partir MCPM em 2018. A Bahia, segundo o Guia de Gestão do Modelo CPM, escrito por Mineiro e Lima (2022), apresentava 113 escolas que haviam aderido ao MCPM, conforme dados de 2022. Conceição da Feira está entre esses municípios, pois assinou o Termo de Acordo de Cooperação Técnica em 2019, implantando o modelo de militarização baiano.

Nesse sentido, apontamos, nesta seção, uma contextualização histórica da militarização na Bahia. Em seguida, apresentamos o MCPM implantado na EMVBM, fazendo uma análise do projeto Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar-Gestão Compartilhada, em relação à estrutura administrativa e pedagógica implementada em 2019 no município de Conceição da Feira.

5.1 MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS BAIANAS: PROJETO FALIDO OU TENDÊNCIA A SER SEGUIDA?

Na Bahia o primeiro colégio militar nasceu no ano de 1957 e foi nomeado de Colégio Militar de Salvador a partir do Decreto n. 40.843 do mesmo ano, sendo desativado em 1989, porém voltou a funcionar no ano de 1993, através do convênio entre o Exército brasileiro e o Governo do Estado da Bahia.

O processo de militarização no estado da Bahia iniciou entre 2003 e 2007 período que o governador do estado Paulo Ganem Souto - do Partido da Frente Liberal (PFL) autoriza a ocupação de duas salas improvisadas da escola da rede estadual no Centro de Instrução da Polícia Militar. Segundo Mineiro e Lima (2022), em 2018, foi inaugurada a primeira escola a se tornar militarizada na Bahia, localizada no município de Dias D'Ávila e a segunda em Campo Formoso, vale ressaltar que o processo de militarização nesse Estado, ocorreu antes mesmo de o Governo Federal implantar o Pecim.

A partir daí diversas cidades baianas aderiram aos colégios através de acordos com a Secretaria Estadual de Educação e passou a ter autorização para militarizar escolas públicas. Segundo o Jornal Jeduca (2022) surgiram as seguintes unidades “Itabuna, Feira de Santana, Ilhéus, Vitória da Conquista, Juazeiro, Alagoinhas, Jequié, Candeias e Teixeira de Freitas. À época, também foi criado o CPM do bairro da Ribeira, o terceiro da capital, ao lado do ‘colégio

mãe' Dendezeiros e o do Lobato". Esse número foi ampliado na gestão do petista Jaques Wagner para 17 escolas militarizadas, após a alteração da Lei de Organização Básica da Corporação.

Vale ressaltar que essas escolas são do ensino médio, surgindo depois como proposta de governo do candidato Ruy Costa, do PT, militarizar as escolas do ensino fundamental II devido as solicitações de prefeitos que estavam preocupados com a violência nas escolas e os baixos índices de aprovação dos alunos. Por esses motivos, a implantação da militarização ocorreu antes das eleições de 2018 e atualmente já chegam a mais de 400 cidades com escolas militarizadas. Seguindo a lógica do governo estadual alguns prefeitos também militarizaram escolas da rede municipal com a mesma justificativa.

Nesse cenário, estamos vivenciando nas últimas décadas um grande crescimento de militares nas escolas públicas, com o discurso de melhorar a educação e diminuir a violência, implantando assim a militarização a qual demonstra uma tendência política neoliberal, deixando em evidência a defesa da implantação de escolas cívico-militares, no qual tem direcionado diversos recursos financeiros para que esse modelo de escola e gestão se expanda no país.

As influências militares historicamente demarcaram seu espaço, principalmente na organização e estruturação da educação. Atualmente, as escolas militarizadas vêm crescendo com uma promessa de escola sem violência e com bons resultados nos exames nacionais, oportunizando as redes municipais a aderirem ao programa para implantação do sistema militar nas escolas.

Contudo, o Decreto Federal 10.004/2019 que oficializa o Programa Nacional das Escolas Cívicos-Militares no Brasil, com a finalidade de melhoria na educação da educação básica a partir da implantação da educação militar "gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa" (Brasil, 2019, art. 2º).

Diante desse contexto é importante contextualizar a gestão educacional no Brasil que envolveu várias temáticas sobre como sistemas de ensino, planejar, organizar, analisar e avaliar as políticas públicas educacionais, bem como seu processo de execução. A gestão das escolas foi constituída com bases da administração, e essa administração foi impulsionada por influências estrangeiras inspirada em:

Taylor e seus princípios de administração científica; Fayol, focado na administração industrial – ambos propositores de um modelo administrativo – ; e Weber, um teórico da estrutura burocrática, os primeiros autores da administração educacional brasileira enfatizaram a necessidade de tornar a organização do ensino mais científica e, naquele entendimento, mais burocrática e menos amadora (Corrêa, 2016, p. 45).

Esse modelo de administração importada dos Estados Unidos não obteve êxito, tendo em vista realidades contraditórias, pois o Brasil era um país de terceiro mundo (capitalista subdesenvolvido) e os EUA país de primeiro mundo (capitalista desenvolvido). Com isso, a administração brasileira apresentou fortes influências estrangeiras e foi tentando moldar a realidade e foi muito criticada por estudiosos da época, a exemplo de Anísio Teixeira que defendeu veemente:

Não devemos repetir aqui o caso dos Estados Unidos. Temos que aproveitar a experiência americana, que foi a experiência de intensa organização administrativa e certa pobreza de magistério, sem negligenciarmos a experiência europeia, caracterizada pela alta qualidade do magistério e certa pobreza administrativa (Teixeira, 1961, p. 87).

Teixeira (1961) aconselha que a administração educacional no Brasil obtenha as duas características: a alta qualidade no magistério e na administração, afirmando que é necessário que o gestor escolar tenha preparo para permitir uma organização do ensino em grande desenvolvimento, capaz de criar consciência profissional que possibilite ampliar o sistema escolar com ensino de qualidade.

Corrêa (2016) sinaliza que os movimentos da educação em 1970 alavancaram entre acadêmicos e estudiosos da administração brasileira em educação para defender que os procedimentos da administração empresarial não se encaixam na administração educacional. Nesse contexto, começa a delinear a estrutura da gestão democrática, tendo como uma de suas prioridades, que na escolha do diretor escolar houvesse participação da comunidade educativa. Nessa lógica, Corrêa (2016) enfatiza que a educação para a emancipação do indivíduo é feita com bases democráticas, que pressupõe a autonomia, a participação da sociedade e a divisão dos recursos financeiros de forma justa. A partir dessas ideias “foi pensado um outro tipo de administração, aquele que foi estruturado após os anos de 1970 a partir da crítica ao modelo clássico, e que ficou conhecido como gestão democrática da educação” (Corrêa, 2016, p. 58).

Partindo desse pressuposto, se vislumbra uma educação que vise à construção do ser crítico dotado de saberes, capaz de compreender, delinear e intervir a realidade a sua volta. As discussões sobre a concepção de gestão democrática surgem nos fóruns de educação, conforme Corrêa (2016, p. 61) enfatiza que:

[...] o conceito de gestão democrática da escola se expande para todo o processo educativo, que abrange o planejamento e a organização dos sistemas de ensino, de modo que se assegurem, teoricamente, as dimensões política, técnica e pedagógica da administração, estritamente ligada à prática educativa.

Corrêa (2016) conceitua gestão democrática em sua amplitude, pois perpassa o processo educativo, o planejamento e a estruturação dos sistemas de ensino, assegurando que todos

participem do processo de gestão da escola, a exemplo da participação dos profissionais da educação e da comunidade.

Santos (2020) relata acerca de sua percepção empírica sobre a militarização das escolas públicas, como um discurso comum, afirmando que as escolas sob o poder de uma corporação militar funcionam melhor. Com isso, diversos municípios têm aderido ao MCPM, com o intuito de combater a violência na escola e o crescimento do rendimento escolar.

Segundo a Lei nº 1.007/2020, de 27 de março de 2020, o acordo firmado entre Polícia Militar da Bahia e os municípios é chamado de Termo de Cooperação Técnica que informa o tempo de vigência, na maioria das portarias, sinaliza que o prazo é de dois anos e pode ser prorrogado por sucessivos períodos, o público, a respeito do público alvo é restrito a alunos do fundamental II, explicam que é necessário uma reunião com a comunidade escolar, para esclarecer como ocorre a implantação e adesão ao Projeto (Brasil, 2020).

É válido salientar que a bandeira respaldada pelo programa está alicerçada nesses pressupostos como evidencia Mascarenhas (2020, p. 371) “os princípios que oficializam o programa deixam evidentes a ênfase na disciplina, a exaltação da gestão dos colégios militares e a valorização do civismo, aspectos centrais na agenda dos grupos neoconservadores”. Somada a esse pacote de qualidades desejadas por todas as escolas, há um critério para adesão ao Programa, na estrutura física, adequação dos docentes e aprovação da comunidade escolar, como assinalam Alves, Santos e Bordin (2023, p. 57):

[...] o termo de convênio ou acordo de cooperação exige que as escolas sejam reformadas, que professores/as nunca faltem, que conforme demanda da PM, sejam fornecidos o material didático necessário e o mobiliário apropriado, com base no número de alunos matriculados.

Um outro aspecto relevante a ser pontuado, se refere a reestruturação para preencher os requisitos desse Programa. Nesse contexto, Alves, Santos e Bordin (2023) explicam que as escolas que aderirem ao programa deverão adotar o modelo de ensino do CPM, além disso não ofertam vagas para alunos da EJA e com distorção em relação à idade e série. Santos (2021, p. 13) sinaliza a preocupação acerca da militarização das escolas públicas no país e chama atenção para:

A defesa de práticas autoritárias no processo formativo e a transformação das escolas em quartéis da juventude nos colocam a tarefa de pensar sobre qual é a educação que precisamos desenvolver de forma a não promover o apagamento da memória e a negação da história do Brasil à juventude, de modo a combater o autoritarismo, defendido e praticado por parte de grupos da sociedade brasileira. Precisamos pensar qual é educação que necessitamos desenvolver para a construção da democracia [...].

Santos (2021) chama a atenção de toda sociedade para refletir acerca do futuro desses jovens que estão no ambiente que era para promover aprendizagens, desenvolver a liberdade de expressão, compartilhar experiências, que são gerados no espaço escolar. Além disso, essa transformação do espaço escolar em quartéis trilha para promover uma geração passiva às lutas por melhores condições de vida, batendo continência para situações que deveriam discordar e agir, apagando da memória que vitórias são conquistadas com lutas e também guerras, como as promovidas no Brasil.

Em 21 de julho de 2023, o Decreto nº 11.611/2023 revoga o Decreto nº 10.004/2019 que implementou o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC (2023), o Decreto que suspende o Pecim ficou responsável em elaborar um plano de transição para o encerramento das atividades do Programa a partir de pactos com as secretarias dos estados, Distrito Federal e municípios.

Evidenciamos que há mudanças significativas na historicidade das escolas que aderem a esse programa, sendo de suma importância refletir de forma criteriosa os efeitos dessas modificações que interferem no currículo, na história e na gestão das unidades, desconstruindo as características de gestão democrática e implementando administração e educação dos quartéis.

Na entrevista de Uchôa, Ney Campelo, o superintendente de Políticas para a Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação (SEC) faz algumas observações acerca do Projeto Vetor Disciplinar, enfatizado que “se estamos tratando de uma transferência de tecnologia educacional, o modelo não pode se restringir apenas ao regime disciplinar” (BBC News Brasil, 2018, p. 10).

Campelo faz a crítica a apenas implantação da PM ao modelo de disciplina nas escolas municipais, tendo em vista que os CPMs apresentaram outros projetos pedagógicos como núcleo de apoio psicopedagógico além de um acompanhamento incisivo e contínuo no aprendizado dos alunos, também se preocupam com a formação dos professores que garante o bom desempenho desses colégios, porém não são implantados nas escolas que aderem ao MCPM, demonstrando uma disparidade desse modelo em relação aos CPMs que registram bons índices de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais.

Nesse contexto, esse modelo de educação que vem sendo implantado nos municípios do estado da Bahia precisa ser mais investigado para compreender de fato o que ocorre no interior dessas escolas e os reflexos que estão sendo reverberados nos alunos e por consequência na sociedade.

5.2 EXPANSÃO DA MILITARIZAÇÃO NA BAHIA A PARTIR DO MCPM

A Bahia é um estado do Nordeste brasileiro, com capital em Salvador (Figura 1). Tem uma população regional de quase 15 milhões de habitantes, a população a nível nacional é a quarta maior, em extensão, está como o quinto estado maior do Brasil, apresentando uma área de quase 565 mil km². Vale ressaltar que a economia baiana é oriunda do setor secundário que são as indústrias de transformação e o setor terciário que corresponde ao comércio e serviços, liderando a maior da Região Nordeste e a sétima economia do Brasil, segundo dados do Google Maps (2024). Segue abaixo, o mapa da Bahia no Brasil.

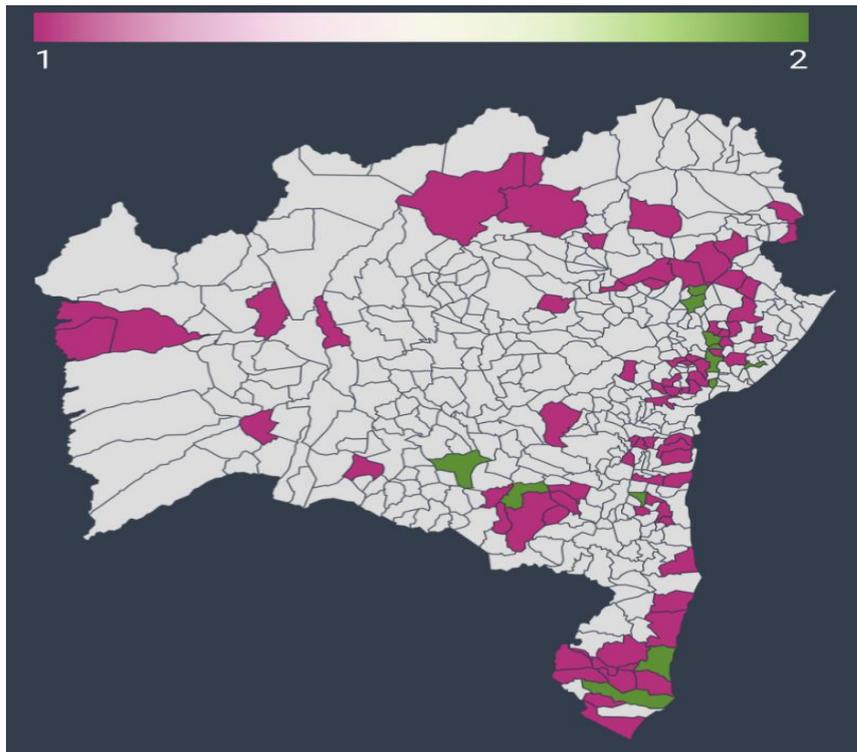
Figura 1 - Mapa: a Bahia no Brasil



Fonte: retirado do Google Maps (2024).

No nosso levantamento, percebemos que a Bahia é um dos estados no qual a militarização das escolas vem apresentando crescimento a partir de 2019. Santos (2020, p. 263) sinalizou em sua pesquisa que “[...] foi possível verificar que o estado que conta com o maior número de escolas públicas militarizadas é a Bahia”. O autor está se referindo ao grande número de escolas militarizadas na BA a partir do MCPM, no qual catalogou até dezembro de 2019 as escolas militarizadas do Brasil, e a BA havia 66 escolas militarizadas. Atualmente, segundo o Guia de Gestão do Modelo CPM, escrito por Mineiro e Lima (2022) que contabilizaram 113 escolas aplicando o projeto. A Figura 2 se refere ao mapa de Paulo Oliveira dos municípios baianos que aderiram ao MCPM até quatro de abril de 2022, contabilizando 97 unidades implantadas.

Figura 2 - Escolas militarizadas na Bahia como o MCPM até 2022



Fonte: Oliveira (2022).

A BA iniciou a militarização das escolas públicas desde 2018, antes do programa federal caracterizado pela implantação das escolas cívico-militares, fato que chamou muito a atenção da mídia brasileira e do Ministério Público Federal (BA) que determinou no dia 26 de julho 2019, a adesão das escolas baianas ao modelo que aderem a militarização, violando a CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as convenções internacionais como sinaliza Cafardo (2019). As proibições impostas por essas escolas, como o corte de cabelo, penteado das meninas, uso de unhas pintadas e outras ações parecidas, não são questões que a escola deva proibir os alunos, suprimindo as individualidades dos mesmos.

Na categoria seguinte, Militarização no Estado do Bahia encontramos uma dissertação, que categoria discute sobre o processo de militarização na Bahia e seus avanços reverberados na educação baiana. Também fizemos uma análise acerca do crescimento das escolas militarizadas no governo de Ruy Costa, que implantou na Bahia o MCPM antes do Pecim, que é a proposta de militarização que advém do Governo Federal pertencente ao partido de direita.

O Decreto nº 11.611/2023 publicado no dia 21 de julho revoga o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, segundo Santos e Viana (2023) essa decisão foi tomada devido o custo elevado das escolas implantadas com o Pecim “De 2020 a 2022, a fatia do orçamento do MEC destinada ao programa mais do que triplicou. No primeiro ano de funcionamento, a verba era de R\$ 18 milhões” (Santos; Viana, 2023, p. 5). Logo, as escolas que aderem ao Pecim,

apresentam um maior custo que as outras escolas, demonstrando exclusão e uma certa preferência de escola para ser investida.

O modelo de militarização implantado na Bahia vem crescendo constantemente, mesmo depois da publicação desse decreto, deixando em evidência que compactua com a política neoliberal conservadora, que visa uma escola como anexo de um quartel, pois as escolas militarizadas estão treinando pessoas para serem parecidas com os indivíduos dos quartéis, para reverenciar as autoridades, obedecer sem questionar, moldar os corpos e mentes para agir como soldado em guerra, que deve obedecer o comandante sem pensar nos riscos. Em seguida, analisamos o documento, entregue as escolas conveniadas pelo MCPM denominado de Guia de Gestão do Modelo CPM, que apresenta os conceitos, referências, orientações e procedimentos a serem realizados nas escolas militarizadas.

5.2.1 Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada

O Guia de Gestão do Modelo MCPM (2022) é um documento que apresenta todas as normas que devem ser seguidas pelo município que efetivou o TACT. O Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada nasce a partir da busca dos prefeitos para implantação de CPMs, pois a crescente ocorrência de violência nas escolas, em diversas espécies, estava preocupando a todos, tendo em vista que, nos CPMs, as questões de violência são menores, em comparação com as outras escolas, como salientaram Mineiro e Lima (2022).

5.2.1.1 Histórico e concepção

A contextualização do Guia, para fundamentar a importância do MCPM, parte do histórico da educação militar no Brasil e na Bahia, enfatizando os valores e o compromisso, construídos durante anos e que perduram até hoje. Ainda, enfatizam que os CPMs preparam os alunos para carreiras militares e outras carreiras civis, além da formação intelectual e social.

Segundo Mineiro e Lima (2022), o baixo índice de violência dos CPMs, em comparação com as outras escolas, e a busca por parte dos prefeitos pelo Governador Ruy Costa, foram fatores preponderantes para a criação do MCPM. Diante disso,

Na tarde do dia 10 de maio de 2018, o Comandante Geral da PMBA, o Cel. PM Anselmo Alves Brandão, o presidente da União dos Prefeitos da Bahia-UPB, Eures Ribeiro, e o secretário de Segurança Pública, Ary Pereira de Oliveira, assinaram o Termo de Acordo de Cooperação Técnica_TACT nº 02/2018, com base na Lei nº 9.433, 01 de março de 2005 (Mineiro; Lima, 2022, p. 10).

Esse documento estabelece a cooperação entre a SSP e a União do Município da Bahia, intermediada pela PMBA para instituir o Sistema de Ensino da Polícia Militar da Bahia em escolas municipais do ensino fundamental II. Assim, foi implementado o Projeto do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar. Segundo Mineiro e Lima (2022), nesse período, a coordenação do projeto estava sobre a responsabilidade do Tenente Coronel Jorge Ricardo Albuquerque Pereira, que divulgou o projeto e fez todas as mediações necessárias entre as partes envolvidas que foram a PMBA e as gestões municipais de educação. Com isso, a partir da assinatura do TACT nº 02/2018, 25 escolas adotaram o projeto SECPM até dezembro desse mesmo ano, e passaram a ser identificadas como Unidade de Ensino Municipal Compartilhada (UEMC).

A designação de oficiais da PM foi realizada a partir do BGO nº 171, em 10 de setembro de 2019. No dia 15 de outubro de 2020, o Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP), [...]” publica o primeiro Processo Seletivo destinado ao Treinamento de Multiplicadores da Gestão e Metodologia do Sistema de Ensino CPM” (Mineiro; Lima, 2022, p. 11). Essa publicação se refere ao treinamento de oficiais da PM, para se tornarem multiplicadores da gestão e metodologia do sistema de ensino, o qual ocorreu na modalidade de educação a distância (EaD).

Segundo Mineiro e Lima (2022), em 10 de novembro de 2020, houve a mudança do nome do projeto SECPM para a denominação “Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar - Gestão Compartilhada”. Os autores salientam que a atuação dos gestores disciplinares (diretor, coordenador e tutor disciplinar) devem apresentar um mínimo de erros para conseguir atingir os objetivos e metas contidos no Guia de Gestão do Modelo CPM. Esse Guia é considerado “[...] um instrumento valioso, se considerarmos a sua importância para o planejamento e para o bom andamento dos processos, em que conduzirá as atividades e decisões, que descreve de forma sucinta a identidade, objetivos e metas da atuação de nossa instituição” (Mineiro; Lima, 2022, p. 12). Com isso, reiteram que o documento é um instrumento de suma importância a ser seguido pelas escolas para que tenha um bom funcionamento do projeto.

5.2.1.2 Convênio com os municípios: Termo de Cooperação Técnica

O TACT é o termo firmado entre os municípios que estabelecem a cooperação entre a PMBA e os municípios conveniados. A cláusula primeira informa que:

O presente termo tem por objeto estabelecer a mútua cooperação entre a PMBA e o MUNICÍPIO, visando à implementação, no ensino regular do Fundamental II (Conf. Art. 2º da Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, datado de 03/08/2005- dos 11 aos 14 anos, sendo vedados alunos do Ensino de Jovens e Adultos, bem como

distorções etárias Modelo/CPM Gestão Compartilha no Nome da Escola, situada no endereço da escola – Cidade/ Bahia.

Parágrafo único – A unidade de Ensino Municipal Conveniada – UEMC desenvolverá seu projeto pedagógico específico, observadas as instruções do Instituto de Ensino e Pesquisa da PMBA, bem como todas as diretrizes educacionais emanadas de órgãos federais e estaduais (Mineiro; Lima, 2022, p. 17).

O Termo evidenciou as etapas do ensino, assim como a idade dos alunos, vedando o programa para a Ejai e para a distorção de faixas etárias, demonstrando a exclusão desses alunos que não apresentam os requisitos para serem selecionados. Além disso, informou, no parágrafo único da primeira cláusula, que os municípios conveniados deverão desenvolver o projeto pedagógico, porém precisam seguir as instruções do Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP) da PMBA, enfatizando um controle do que será ensinado aos estudantes, o que deverá estar pautado nas diretrizes do programa.

O TACT também abordou o modelo de gestão na cláusula segunda, informando que o trabalho deve ocorrer harmonicamente entre os diretores, cooperando para que a proposta pedagógica seja implantada de forma eficiente. Além disso, em relação às matrículas nessas escolas, enfatiza-se que só devem ocorrer no início do ano letivo, para não atrapalhar o modelo de ensino disciplinar.

A cláusula terceira tratou das obrigações dos partícipes. Para a PMBA, ficam quatro itens, porém selecionamos:

- a) Sugerir policiais militares, preferencialmente, da reserva remunerada ou reformados para a funções de Diretor Disciplinar, Coordenador Disciplinar e Tutores que atuaram na UEMC; [...]
- e) Vistoriar o cumprimento do modelo de ensino implantado de forma a cancelar sua continuidade (Mineiro; Lima, 2022, p. 17-18).

Nesse contexto, a PMBA faz a indicação dos oficiais para serem inseridos nas escolas conveniadas, os quais são preferencialmente da reserva ou reformados. Com isso, foi necessário que policiais que estão na reserva, aqueles aposentados e os reformados, foram considerados incapazes de realizarem suas atividades laborais, por motivo de saúde curável ou não. Nesse sentido, o TACT enfatiza que devem estar nas escolas conveniadas com o MCPM policiais que não prestam serviço à própria instituição e não apresentam formação específica na área da educação, ocorrendo o contrário nos CPMs. Diante disso, realizam fiscalizações para verificar se os acordos sinalizados no TACT estão sendo cumpridos.

Tendo isso em vista, as obrigações dos municípios são listadas em 14 itens. Dentre eles, destacamos:

- a) disponibilizar devidamente estruturado em até 180 dias da assinatura deste termo a UEMC com instalações físicas compatíveis com o Manual de Identidade Visual; [...]

- e) Remunerar os policiais militares indicados para exercer as suas respectivas funções; [...]
- k) Adotar, em até 180 (cento e oitenta) dias da assinatura deste termo, o uniforme diário dos alunos composto de boné azul com o distintivo da UEMC, camisa branca tipo polo, contendo o nome de guerra e o tipo sanguíneo do aluno [...];
- l) Adotar, em até 180 (cento e oitenta) dias da assinatura deste Termo, para os professores (opcional) e funcionários (obrigatório) camisa branca, tipo polo [...] (Mineiro; Lima, 2022, p. 17-18).

Essas responsabilidades conferidas ao município, pontuadas na cláusula terceira, demandam recuso financeiro maior que nas outras escolas, pois se estabelece a reforma da escola em até 180 dias, assim como a providência de blusas específicas para os funcionários e alunos. Além disso, enfatiza-se a remuneração dos policiais militares com valores maiores do que os recebidos pelos professores.

Diante disso, ocorre o que Santos (2019) sinalizou, a respeito dos recursos que são investidos de forma injusta e desigual em relação às outras escolas que não estão recebendo-o. Com isso, vale ressaltar que o tempo de duração do programa é de cinco anos, a partir da data de assinatura do TACT, com a possibilidade de ser prorrogado. Também, pode ocorrer a renúncia ou a rescisão do termo entre um dos participantes, porém deve ser avisado em até trinta dias.

5.2.1.3 Estrutura pedagógica e administrativa

A coordenação do MCPM é composta por quatro coordenações, apresentando uma ordem de patentes e seus subordinadores. A coordenação ocorre da seguinte forma: Coordenação Geral, Adjunto da Coordenação Geral, Coordenação Regional e Coordenação Setorial.

Nesse sentido, Mineiro e Lima (2022) descrevem cada uma delas, da patente maior para a menor. Diante do contexto, a Coordenação Geral deve ser exercida por: um Oficial Superior da Ativa da PMBA – a indicação desse cargo é de responsabilidade do Diretor do IEP; Adjunto da Coordenação Geral, exercida por um Oficial Intermediário da Ativa da PMBA, indicado pela coordenação geral do MCPM; Coordenação Regional, exercida por um Oficial Intermediário da Ativa da PMBA, indicado pelos Comandantes de Policiamento Regional (CPR); Coordenação Setorial, exercida por Oficial Intermediário da Ativa da PMBA, indicada pelos Comandantes das Organização da Polícia Militar (OPM), subordinada a cada CPR. A classificação das UEMCs foi adaptada segundo o Decreto Lei 8.450 de 12 de fevereiro de 2003

que tratou sobre a organização administrativas das unidades escolares da rede pública do estado da Bahia.

O Modelo CPM implantou, nas escolas conveniadas, o Vetor Disciplinar como metodologia, para que ocorra disciplina. Inclusive, sua apresentação está sinalizada no documento como a terceira etapa para execução do projeto, no qual expõe-se a “inserção do Vetor Disciplinar na Metodologia de Trabalho da Escola para a gestão disciplinar, discente da rede pública, docentes, pais e/ou responsáveis, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação e Conselho de Segurança da Cidade” (Mineiro; Lima, 2022, p. 14).

Desse modo, evidencia a publicidade do projeto, pois informa que deve ser apresentado à comunidade interna e externa à escola, e a toda sociedade do município. Contudo, essa etapa é a única que fazem uma observação, orientando para que esta reunião seja lavrada em ata e possua assinatura dos presentes, tendo em vista que o referido documento dá suporte à Coordenação para implantação do MCPM no município.

Em relação a organização administrativa, segue a seguinte composição: “a) Direção Disciplinar; b) Coordenação Disciplinar; c) Tutores Disciplinares; d) Conselho Disciplinar; e e) Auxiliar Administrativo, que poderá ser um servidor civil municipal, com conhecimentos administrativos e em informática” (Mineiro; Lima, 2022, p. 23).

A Gestão Compartilhada do MCPM implicou na implantação de um modelo de escola com instruções militares e que tem em sua gestão um conjunto de diretores com funções específicas da organização geral das UEMCs detalhadas no Guia de Gestão CPM que informou a respeito da composição da gestão compartilhada, na qual especificam em Direção Disciplinar, Coordenação Disciplinar, Tutor Disciplinar e o Comitê Disciplinar.

Os autores Mineiro e Lima (2022), destacou que as UEMCs devem ser geridas pelo Diretor Disciplinar, Coordenador Disciplinar e Tutores Disciplinares, porém observando o número de alunos matriculados, pois a depender do porte da escola a quantidade de gestores disciplinares aumentam. Foi explicitado que a função de Diretor Disciplinar, deverá ser exercida por um policial militar da reserva da PMBA, em concordância com o Quadro de Organização e a escolha deverá seguir os critérios pontuados pela Coordenação Geral do MCPM. No Guia de Gestão do MCPM, foram especificados vinte e seis (26) atribuições a respeito dessa função, dentre essas destacamos:

- d) fazer cumprir a proposta disciplinar da UEMC, que deverá ser criada e participada a gestão pedagógica;
- e) planejar, administrar e avaliar as ações dos gestores disciplinares, como o objetivo de aperfeiçoá-los constantemente;
- f) incentivar e promover ações para o aperfeiçoamento dos gestores disciplinares;

- h) fazer cumprir todas as diretrizes, normas e ordens contidas nos documentos da UEMC, bem como nas leis e diretrizes emanadas pela PMBA;
- g) supervisionar, coordenar e acompanhar as atividades do ensino e disciplinares;
- n) gerenciar, junto à direção pedagógica da escola, quaisquer necessidades que dependam de ajustes de horários, saída dos alunos da sala de aula, bem como necessidades administrativas que perpassem a sua esfera de deliberação;
- v) divulgar as Normas de Conduta e Atitudes para toda comunidade escolar (responsável legal dos discentes, militares e servidores civis) e zelar pelo fiel cumprimento de seu conteúdo (Mineiro; Lima, 2022, p. 37-38).

Esses itens referentes a alguns deveres do Diretor Disciplinar, demonstram as funções de um diretor escolar como planejar, gerenciar as ações da escola. Em relação a participação da gestão pedagógica que é a função de um servidor civil do município, o Diretor Disciplinar apresenta a proposta como sinalizamos no item ‘d’, outra função a respeito da participação da gestão pedagógica está no item ‘n’ no qual Mineiro e Lima (2022) pontuaram que o Diretor Disciplinar tem a função de gerenciar com a Direção Pedagógica questões a respeito de ajustes de horários dos alunos. Nesse sentido, percebemos que a Gestão Pedagógica apresentou funções mínimas deliberadas pelo Diretor Disciplinar.

A coordenação Disciplinar, representada por um policial militar da reserva, escolhido pela Coordenação Geral do MCPM, apresenta no documento vinte e seis (26) atribuições, dentre elas, destacamos as seguintes:

- c) assessorar o Diretor Disciplinar em suas decisões no campo disciplinar;
- g) fornecer aos órgãos competentes, informações relativas à unidade escolar e à vida escolar dos discentes e dos gestores disciplinares, quando solicitados;
- h) manter todos os documentos arquivados na coordenação de maneira organizada, conservados e de fácil acesso;
- v) comunicar ao Diretor Disciplinar quaisquer fato ou conduta com indícios de ato infracional ou crime ocorrido no ambiente escolar;
- z) reunir, periodicamente, os tutores disciplinares, a fim de acompanhar a execução do serviço ao longo dos anos escolares e receber sugestões de providências ou iniciativas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem (Mineiro; Lima, 2022, p. 39-40).

Diante das atribuições do Coordenador Disciplinar, percebemos que essa função é equiparada a função de um vice-diretor, pois além das suas funções, é o assessor do diretor, no caso do MCPM representado pelo Diretor Disciplinar.

O Tutor Disciplinar representado por um policial militar da reserva, escolhido também pela Coordenação Geral do MCPM. Segundo Mineiro e Lima (2022) “é responsável pela Gestão Disciplinar e deve atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem à desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno, com como a sua formação integral” (Mineiro; Lima, 2022, p. 40-41). Seleccionamos alguns dos 26 itens referentes às atribuições do Tutor Disciplinar, dentre eles:

- a) atuar em harmonia e mútua ajuda com a coordenação disciplinar, sob a orientação e liderança da direção disciplinar;
- c) melhorar o ambiente escolar, promovendo a convivência sadia entre os integrantes da comunidade escolar, contribuindo assim na melhoria do processo de ensino/aprendizagem e disciplinar;
- d) colaborar no desenvolvimento humano global dos discentes, particularmente nos aspectos afetivo, ético, moral, social e simbólico;
- f) exercer as atividades de Instrução Geral e Cívica do Corpo Discente da UEMC;
- j) estimular o desempenho escolar e a conduta do discente ao participar das atividades de ensino;
- i) promover formaturas diárias com pauta de assuntos, respeitando os horários disponíveis, estimulando e despertando práticas socioculturais;
- q) promover a sensação de segurança no ambiente escolar;
- s) coibir os casos de *bullying* e outras formas de discriminação no ambiente escolar;
- t) procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação (Mineiro; Lima, 2022, p. 40-41).

Tutor disciplinar atua como organizador pedagógico no planejamento das atividades que deve proporcionar valores humanos, cívicos, comportamentais e atitudinais, englobando a formação integral dos alunos. As funções desse militar equiparamos com a do coordenador pedagógico.

O Comitê Disciplinar tem a função de julgar a partir das normas do Manual do Aluno, se o aluno que cometeu alguma infração poderá ou não permanecer como discente na UEMC. Esse comitê é formado por “Diretor(a) Disciplinar, Diretor(a) Pedagógico, pelo Coordenador Disciplinar, e no mínimo 02 (dois) professores dos alunos avaliados (Mineiro; Lima, 2022, p. 43). Segundo as regras estabelecidas, a presença dos pais ou responsáveis do aluno que passar por esse processo não é obrigatório e não tem direito a voto. A formação do comitê ocorre no final do semestre ou se houver necessidade excepcional pela UEMC.

Diante dessa estrutura de gestão implantada nos municípios conveniados, percebemos a implantação de uma das metas neoliberal como explicitado por Mascarenhas e Goulart (2023) ao discorrerem sobre o atual cenário brasileiro embalado por retrocessos na área da educação e outros setores, apontou para a educação o aspecto autoritarismos que engloba a militarização das escolas como uma das agendas do neoliberalismo.

Em relação aos municípios que fazem adesão ao projeto, chamados de UEMCs, os dados atualizados em julho de 2022 informam que:

Atualmente, o MCPM é aplicado em 96 (noventa e seis) cidades baianas, contemplando 113 (cento e treze) escolas implantadas nas diversas regiões do Estado, sendo: 06 (seis) na RMS, 02 (duas) na Região da Chapada, 40 (quarenta) na Região Leste, 11 (onze) na Região Norte, 9 (nove) na Região Oeste, 14 (catorze) na Região Sudeste e 31 (trinta e um) na Região Sul (Mineiro; Lima, 2022, p. 11).

Segundo os autores supracitados, os dados do projeto são atualizados diariamente, com o intuito de integrar os jovens, a partir da disciplina e mudanças de hábitos, no interior e fora da escola, na busca de uma vida cheia de possibilidades que vislumbre um futuro promissor (Mineiro; Lima, 2022).

Nesse contexto, percebemos, a partir das descrições desse documento, que o MCPM tem pontos semelhantes com o Pecim, pois apresenta, em suas metodologias, a implantação da disciplina dos quartéis, assim como os regimentos que corroboram para que haja um alinhamento dos alunos em obedecer sem questionar. O MCPM foi pensado a partir da proposta dos CPMs que apresentam bons resultados, porém nos Colégios da Polícia Militar não há preferência por oficiais reformados, e na reserva apresentam projetos pedagógicos com núcleo de apoio psicopedagógico e acompanhamento frequente com os estudantes, como informa Ney Campelo ao ser entrevistado por Victor Uchôa (BBC News Brasil, 2018).

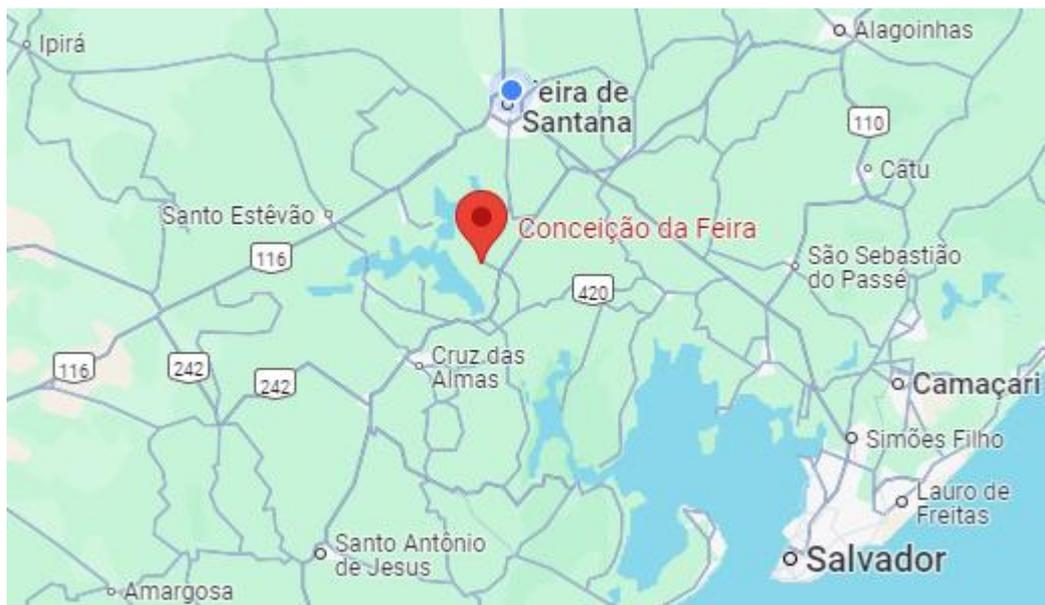
Nesse sentido, percebemos que há uma terceirização da escola pública, como assinalou Poli e Lagares (2017) ao tratar sobre a pauta de medidas da Nova Gestão Pública a respeito de privatizações na educação a partir da terceirização, a implantação da “gerência de qualidade total e da lógica da mensuração (tecnicista), a incorporação do empresariado aos debates educacionais (Poli; Lagares 2017, p. 841). Para divulgação do modelo, foi utilizado a propaganda de uma educação militar, a partir do discurso de estar ofertando uma escola com a mesma qualidade dos CPMs. Entretanto, reflete-se uma política de esmaecimento da escola pública, conduzida pelos ideais neoliberais.

Ainda, em relação à gestão, o Pecim e o MCPM tratam como compartilhada. É preciso explicitar, no entanto, que esse compartilhamento não representa a participação de todos os envolvidos da escola, incluindo a comunidade, mas diz respeito a duas gestões opostas, os professores e os policiais (ou o Corpo de Bombeiros ou a Marinha), que compartilham a gestão da escola, ferindo o que a CF/88 e a LDB preconizam acerca da gestão democrática e do ensino de qualidade que promova para os alunos oportunidades de conviver com as diferenças, para que possam se expressar e tenham direito de ter acesso e permanência na escola pública e de qualidade.

5.3 PROJETO MODELO DE ENSINO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA VIVALDO B. MASCARENHAS

O município de Conceição da Feira foi fundado em 23 de junho de 1926 após ter sido desmembrada de Cachoeira, o seu nome foi denominado devido à grande feira livre da região que se formava na época. O município apresenta uma população estimada em 22.800 habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, está localizado na Região Metropolitana de Feira de Santana no Portal do Sertão e ao Recôncavo Bahiano. Abaixo apresentamos o mapa da localização de Conceição da Feira (Figura 3).

Figura 3 - O município de Conceição da Feira



Fonte: retirado do Google Maps (2024).

Segundo o IBGE (2022) a renda salarial dos conceiçoenses apresenta uma média mensal de 1,7 salário-mínimo, quase a metade da população tem rendimentos mensais com até meio salário-mínimo. A economia que se destaca é na área da avicultura, sendo denominada como a “Capital do Frango”, setor econômico no qual se destaca, com dois frigoríficos e um incubatório gerando emprego e renda para o município. Também vem crescendo o comércio com supermercados, farmácias, lojas de vestuário e calçados, academias, padaria, papelarias e outros.

A educação do município vem se desenvolvendo, a cada ano, nas etapas da educação infantil (EI), ensino fundamental e no ensino médio, com 29 escolas, sendo 23 municipais, 1 estadual chamada Colégio Estadual de Conceição da Feira e 5 privadas que estão em destaque no Apêndice A. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizou o censo escolar em 2023 e constatou que no município de Conceição da Feira foram matriculados 3.154 alunos. Segue o apêndice A, a lista das escolas do município com

dados de matrícula na zona urbana ou rural, assim como o número de matrículas efetuadas no ano de 2022 e outros.

Das 29 escolas, uma é de Ensino Médio que faz parte da rede estadual e quatro trabalham com ensino fundamental II, sendo duas públicas e duas privadas. Em relação a educação infantil, 11 escolas têm essa etapa da educação básica e vinte escolas trabalham com o EF II, incluindo a rede pública e privada. Vale salientar que as escolas incluídas no quadro acima estão ativas. Abaixo segue a Tabela 1, referente à composição do Ideb dos anos 2017, 2019 e 2021. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015 do município de Conceição da Feira, a EI com ofertas de matrículas de crianças de 0 a 5 anos, se pauta por uma proposta pedagógica que está alicerçada no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Tabela 1 - Composição do Ideb de Conceição da Feira

	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,6	4,0	4,6
Anos Finais	2,9	3,4	---
Ensino Médio	2,4	2,9	---

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do INEP (2021).

A Tabela 1 demonstra o resultado do Ideb de 2017 a 2021, nos anos de 2021 só há o resultado do Ideb dos anos iniciais do EF, os anos finais do EF e o EM devido a pandemia do Coronavírus não apresentaram esses dados, contudo salientamos que houve poucos avanços no decorrer do ano 2019, porém nesse mesmo ano o Ideb dos EF I apresentou desempenho negativo em seis pontos.

No EF I (1º ao 5º ano) e o EF II (6º ao 9º ano), nessa área está inserida alunos com idade entre 6 e 14 anos, conforme determina a Lei n 9394/96. Segundo o PME (2015, p. 39) do município “as situações de violência escolar, preconceito e discriminação são equacionados com a parceria entre a equipe gestora e técnico-pedagógica da unidade escolar, famílias e o Conselho Tutelar, quando necessário”, revelando a presença da violência nas instituições dessa área escolar. Há também uma preocupação acerca da reprovação e abandono, referente aos anos anteriores. O EM é de responsabilidade do Governo do Estado, porém o município reconhece a importância dessa etapa da educação e unem esforços para suprir a necessidade da comunidade, cooperando com a prestação de serviço. Atualmente, o Colégio Estadual de Conceição da Feira apresenta turmas em tempo integral e com cursos profissionalizantes.

Segundo o Censo Escolar da Educação as matrículas no ano de 2023, em relação ao ano de 2022, foram menores. Os dados do censo registraram que “cerca de 77 mil matrículas a

menos em comparação com o ano de 2022 o que corresponde a uma queda nas matrículas da rede pública e o crescimento na rede privada” (Brasil, 2024, p. 5).

Abaixo, na Tabela 2 segue os dados do município sobre a taxa de rendimento, que significa que os alunos matriculados em escolas públicas e ao final do ano letivo podem ser reprovados, aprovados ou abandonar os estudos e a soma desses três índices constituem a Taxa de Rendimento.

Tabela 2 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar

2020	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0%	2,7%	97,3%
Ano Finais	0%	0,2%	99,8%
Ensino Médio	0%	0,3%	99,7%
2021	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	6,6%	1,1%	92,3%
Ano Finais	2%	6,3%	91,7%
Ensino Médio	0,3%	2,4%	97,3%
2022	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	4,4%	1,4%	94,2%
Ano Finais	10,7%	2,4%	91,7%
Ensino Médio	21,2%	13,1%	99,7%

Fonte: elaboração própria, com base em INEP (2021).

A Tabela 2 demonstra um aumento na taxa de abandono e reprovação do EM referente ao ano de 2022 e um declínio da taxa de aprovação em 2021 e 2022. Vale pontuar que a taxa de aprovação no Brasil nos anos 2019 e 2020 tiveram um grande percentual de aprovação em virtude das manobras realizadas pelas escolas, uma vez que estávamos no período da pandemia do Coronavírus.

Segundo o PPP (2010) da Escola EMVBM, documento utilizado até a presente data dessa pesquisa, os professores que atuam com os alunos nas salas de aulas têm graduação específica e o município oferta a formação continuada no início de cada semestre no decorrer do ano a depender da necessidade. Também é disponibilizado para os estudantes o transporte, merenda escolar, fardamento e material didático. A primeira maior escola municipal em relação a área e a quantidade de alunos.

A Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas está localizada na Rua Cinco Portas, s/nº, Centro, no município de Conceição da Feira. Foi fundada na década de 70 pelo prefeito

Municipal Carlos Evandro Pires Mascarenhas a fim de atender o Ensino Fundamental e Médio no município. Segundo o PPP da escola, de 2010, essa escola foi fechada pelo Governo Federal e era o único Colégio que atendia a essa demanda, passando a funcionar na época no Arquivo Público Municipal.

Na década de 80, o Governador do estado da Bahia na ocasião, João Carneiro foi governador no período de 1983 a 1987, fundou o Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro e doou o antigo prédio onde a escola funcionava para o município em 1986, instalando após as reformas necessárias, a Escola Creche Cantinho do Saber. Em 2000 a escola passou a funcionar como anexo de Escola Dr. Cley Andrade que ofertava o Ensino Fundamental II. Nos anos de 2005, é novamente reformada pelo gestor municipal e é reinaugurada com o novo nome, Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas, ofertando o Ensino Fundamental I e II.

A EMVBM recebe alunos oriundos do centro da cidade, bairros e povoados. A maioria dos alunos são de famílias carentes, mais de 80% de seus responsáveis são assalariados ou só recebem o Bolsa Família sendo a única renda dos familiares. Há mais de 700 alunos matriculadas que estudam do 5º ao 9º ano do EF, devido essa quantidade de alunos se enquadra para o MCPM como escola de porte médio que concentra de 501 a 1400 alunos.

A adesão ao Projeto Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar-Gestão Compartilhada foi efetuada no município de Conceição da Feira a partir do segundo semestre de 2018, na Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas e o primeiro ano letivo foi em 2019. Na época o município era governado pelo Sr. Raimundo Bastos, conhecido popularmente com Pompílio, pertencente ao Partido Social Democrático (PSD) junto com a Secretária de Educação Sueli França de Brito implantaram a militarização no município. A escola vivenciava por vários anos, episódios de violência entre os alunos, além disso os professores reclamavam das dificuldades de aprendizado e conseqüentemente das notas muito baixas, esses são alguns dos principais motivos que incentivou a Secretária de Educação, Sueli França de Brito ir em busca desse recurso para o município, tendo em vista que a mesma já havia sido diretora dessa escola. Abaixo, a Figura 4 mostra a fachada da EMVBM após a reforma do MCPM. Antes, na metade do muro havia grades possibilitavam a visibilidade da primeira área da escola.

Figura 4 - Fachada da EMVBM



Fonte: acervo pessoal (2024).

O quadro funcional é composto por: uma diretora efetiva do município, um diretor da Polícia Militar, um vice-diretor, três coordenadores pedagógicos das áreas de exatas, humanas e linguagem, 43 professores dos quais 20 são do quadro efetivo do município e 23 prestadores de serviço. Dentre estes 11 possuem pós-graduação, 27 possuem graduação, um possui mestrado, três estão em curso de graduação e um só possui o 2º grau. O corpo administrativo é composto por: uma secretária, oito agentes administrativos, dois monitores de área, quatro porteiros, 17 auxiliares de serviço geral e quatro merendeiras.

A inclusão ao projeto foi feita a partir da assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT), que é um documento que deve ser assinado entre os municípios e a Polícia Militar, na EMVBM foi assinado esse acordo no segundo semestre de 2018. Em seguida deve ser feitos os ajustes estruturais e os equipamentos necessários, nessa fase é estabelecido um prazo de até 180 dias para as organizações. A escola foi reformada no mesmo ano da assinatura do TACT, aumentando os muros, as portas das salas foram trocadas, colocando vidro em uma parte, pois deve ter um vidro na mesma para que os coordenadores de área possam visualizar a turma sempre que necessário. O pátio também ganhou uma grande cobertura, pois o primeiro momento da aula é realizado nesse espaço.

Para apresentação do Projeto a comunidade, na frente da escola estavam presentes o Coronel Anselmo acompanhado de mais três policiais militares e um grupo de estudantes se apresentando em marcha, participou também prefeito do município, alguns vereadores e convidados com discursos e breve apresentação do projeto para a comunidade, fato que presenciei, pois na época atuava como professora dessa instituição.

Ao analisar as atas da escola nos anos de 2016 a 2022 são narrados inúmeros registros de violência no interior da mesma, situações que envolvem discussões por motivos banais como um aluno olhar pra outro e simplesmente um não gostar e vai tirar satisfação, gerando um

conflito que necessita ser resolvido na direção ou situações mais graves, como casos de discussões por alguns motivo fora da escola e acabam resolvendo dentro da escola com gerando brigas perigosas, implicou na necessidade da direção da escola acionar a Polícia Militar.

A Tabela 3 elaboramos após análise dos documentos disponibilizados pela escola, com o total de alunos aprovados e reprovados três anos antes e três anos depois da implantação do MCPM. Esse quadro foi elaborado para analisar se houve mudanças na avaliação dos alunos e como foram reverberadas diante da sua atual conjuntura.

Tabela 3 - Aprovados na EMVBM

	Total alunos	Aprovados	Reprovados
2016	676	474	202
2017	613	429	184
2018	948	656	292
2019	751	632	119
2020	765	763	-
2021	754	716	38
2022	712	601	111

Fonte: elaboração própria (2024).

As informações da tabela revelam que há uma alta na taxa de reprovação de 2016 a 2019 ano em que a escola começou a funcionar através do sistema MCPM, em que a escola chegou a apresentar quase 300 alunos reprovados, cerca de 31% de reprovados no ano de 2018. De 2019 a 2022 há uma diminuição no número de reprovados, em 2019 o primeiro ano da escola militarizada, 15% dos alunos são reprovados, havendo uma queda em comparação como os três primeiros anos.

Em 2020 não houve reprovados devido as campanhas realizadas pelo município por causa da pandemia do Coronavírus, como aula online, entrega de blocos de atividades e realização de simulados, dentre outros movimentos para que os alunos não desistissem de estudar. Em 2021 continuou o mesmo trabalho do ano anterior e em 2022, há um retorno das aulas presencias com muitas incertezas, pois ainda com a presença da pandemia, porém mais controlada com a chegada da vacina., também foi um ano atípico, com o emocional de todos, ainda muito abalado.

Nesse sentido, esses dados evidenciam o que autores como Brito e Rezende (2020), Guimarães (2018), Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) e Santos (2020), afirmam sobre o discurso de que as escolas militarizadas demonstram um melhor desempenho nas avaliações, porém as

escolas militarizadas em comparação com as escolas públicas civis recebem mais verbas, desde a sua implantação, tendo em vista que a escola deve ser reformada segundo as orientações do programa, até as manutenções diárias.

Em relação ao discurso de qualidade propagado para implantação da militarização nas escolas públicas, se torna necessário compreender o significado dessa palavra em relação ao contexto educacional. Nesse contexto, o conceito de qualidade implica uma subjetividade que está ligada a valores, resultados, percepções, dentre outros.

Santos (2018b) menciona o termo qualidade no campo da educação vinculada com os atos de aprender e ensinar, reconhecendo que são inúmeros os parâmetros de qualidade e enquadrando a qualidade educacional em três âmbitos e indicadores que são:

a) qualidade da aprendizagem (relativo ao quanto os professores, escolas e sistemas de ensino são capazes de ensinar); b) qualidade da gestão/administração (referente ao quanto os professores e gestores dos sistemas de ensino conseguem gerenciar com eficiência, eficácia e efetividade os recursos disponíveis para subsidiar a atividade-fim do ensino em seu contexto); c) qualidade social (relativo ao modo como os elementos das comunidades educacionais nos níveis das salas de aula, instituições e sistemas de ensino participam das decisões e das ações realizadas nestes âmbitos) (Santos, 2018b, p. 210).

O autor esclarece que qualidade da educação está alicerçada no tríplice que envolve qualidade da aprendizagem, qualidade da gestão-administração e qualidade social, fatores indispensáveis para um bom funcionamento da escola, pontuando o que preza a CM de 1988 e a LDB 9394/96, sobre uma educação obrigatória, gratuita, inclusiva, de qualidade e que todos possam ter acesso.

Compactuamos com Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 678) ao afirmarem que a narrativa utilizada sobre a qualidade da escola militarizada “não considera as particularidades de cada instituição, mas a média do desempenho cognitivo de determinada turma”, isso ocorre quando a escola é medida através de avaliações padronizadas, não são levadas em consideração a realidade da escola e acaba sendo posta em pontos de igualdade com diversas instituições. Na EMVBM não houve grandes alterações acerca das aprovações comparando três anos antes e após a implantação do MCPM. É importante sinalizar também que antes da escola militarizar havia várias turmas de alunos com distorção idade/série, situação que o modelo utilizado não permite.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, abordamos o tema que trata sobre a militarização no estado da Bahia, através do MCPM. Analisamos, por meio de documentos, a EMVBM, que passou a aderir o projeto em 2019, no município de Conceição da Feira, visando a compreender o funcionamento desse tipo de escola. Para abranger o entendimento sobre militarização, fizemos um mapeamento de teses e dissertações no período de 2012 a 2022 que tratam sobre o assunto.

A questão levantada no presente estudo foi: o modelo de ensino do colégio da Polícia Militar – Gestão Compartilhada, implantado na Escola Municipal Vivaldo Bittencourt Mascarenhas atendeu à proposta de uma gestão compartilhada? A questão foi respondida ao passo que foi investigado o processo de militarização no Brasil e na Bahia, aliando-se à análise dos documentos, principalmente do Guia de Gestão do Modelo CPM.

Nessa gestão compartilhada pelo MCPM, ocorre o compartilhamento entre os gestores militares, que envolve o diretor pedagógico, que é o professor funcionário da escola, e o diretor disciplinar, que é o policial militar, de modo que suas atribuições são como as de um diretor. Além disso, há uma hierarquia que as escolas militares defendem, bem como regras preestabelecidas no Guia de Gestão Modelo CPM, as quais não podem ser descumpridas, diferentemente da gestão democrática, em que todos os personagens da escola têm oportunidades, como asseguram Corrêa (2016) e Paro (2007).

Tais oportunidades ocorrem no que diz respeito à gestão democrática, que implica na participação de todos os usuários da escola nas tomadas de decisões, promovendo o verdadeiro compartilhamento do poder entre todos os envolvidos, de modo a garantir uma gestão em que todos participem ativamente das decisões da escola. No entanto, o que ocorre na gestão aqui estudada se refere ao que Poli e Lagares (2017) destacam acerca dos avanços neoliberais, tendo em vista que propiciam a deturpação da gestão e da democracia ao direcionar essas questões para o centro do mercado.

Com base nisso, cabe destacar que, no percurso metodológico, trilhamos com a análise documental, fundamentada em Cellard (2014), Godoy (1995) e Severino (2007), que defendem a importância dos documentos como fontes preciosas capazes de reconstituir o passado e contribuir com o presente. A relevância da pesquisa se justifica em virtude da escassez de produções científicas que tratem do MCPM, modelo próprio do estado da Bahia que teve adesão aumentada, além de ser alimentado pelos municípios que assinaram a TACT. Ainda, no levantamento dos dados, encontramos o maior número de obras falando sobre militarização do

estado de Goiás, porém sobre a Bahia as pesquisas ainda são muito escassas, da mesma forma em relação aos documentos sobre o modelo utilizado.

No início da presente pesquisa, realizamos um estudo sobre a militarização no Brasil, trilhando os caminhos percorrido da influência militar na educação, demarcada desde 1968 no Rio de Janeiro, a partir dos registros de aulas de artilharia, como salienta Pirassinunga (1958), até os dias atuais. Entendemos, então, que essa compressão é extremamente necessária para encontrar as respostas acerca do processo de militarização na Bahia com o MCPM.

Em seguida, tratamos sobre as influências do neoliberalismo nas políticas públicas da educação, fundamentando-se nos teóricos Dardot e Laval (2016), que fizeram um histórico do liberalismo ao neoliberalismo. Azevedo (2004), por sua vez, trata o neoliberalismo como um viés produzido pelo capitalismo que contém as características do liberalismo. Fizemos tecituras também sobre a NGP com suportes de autores como Poli e Lagares (2017), que afirmam que os movimentos se inclinam para se desvincularem dos custos do Estado em relação à educação. Ainda, Oliveira (2015) enfatiza que a NGP impulsiona as empresas a inserirem a educação em suas pautas.

Atrelando essas contextualizações, ao analisar o processo de militarização a partir do modelo MCPM na Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas, constatamos que a militarização das escolas públicas buscou atender a princípios neoliberais, como a mercantilização da educação, a preparação dos alunos e a priorização da prática no lugar da teoria, como apontado por Sampaio, Santos e Mesquita (2007). Nesse contexto, Libâneo e Freitas (2018) explicitam sobre o fato de a escola estar a serviço dos interesses do capitalismo, impulsionando o indivíduo a estar em constante busca de adaptação ao mercado de trabalho, proclamando as ideias de excelência.

O Guia de Gestão do Modelo CPM apresenta informações sobre o projeto e como ele funciona para as escolas. Mineiro e Lima (2022), autores desse documento, enfatizam a questão da procura dos prefeitos ao governador da época Ruy Costa, por escola militares, devido aos problemas de violência enfrentados nas escolas, fato relatado pela maioria das reportagens encontradas nos sites Esquerda Diário (2019) e G1 (2017). Caracterizam esse modelo como uma escola de excelência que cultiva a disciplina, gerando mudanças de hábitos que possibilitam sucesso aos alunos dentro e fora da escola.

Porém, constatamos que, em relação ao número de aprovados na EMVBM, observando três anos antes e três depois da implantação do projeto, não houve uma diferença que pudéssemos compreender como relevante, mesmo considerando o ano pandêmico e ano pós-pandemia, no qual houve estratégias para que os alunos continuassem estudando. Outro fator é

em relação à distorção idade-série, no qual a escola, por muitos anos, buscava formas de inserir esses alunos para garantir a aprendizagem e, com a implantação do MCPM, os alunos devem estar com a idade-série ajustados.

Em relação à indisciplina, não havia documentos que relatassem os conflitos vivenciados antes da implantação do projeto, somente uma notificação que era encaminhada aos pais, para comparecerem na escola no dia determinado. Atualmente, as ocorrências são registradas e, segundo o Guia, “a resolução de conflitos no ambiente escolar deve impreterivelmente ser gerida pela gestão disciplinar com a gestão pedagógica por meio de ações voltadas ao diálogo e à participação ativa da comunidade escolar nas decisões coletivas da escola” (Mineiro; Lima, 2022, p. 63).

Nessa perspectiva, os autores acima enfatizam que as resoluções de conflitos são resolvidas no sistema educacional. Logo, diante dos documentos analisados, a quantidade de conflitos, em comparação aos três anos antes da implantação do MCPM, diminuiu, principalmente no que se refere às brigas, no interior e fora da escola, assim como os casos de indisciplina com os professores e os próprios colegas em sala de aula. Os motivos de indisciplinas sinalizados, três anos após a implantação do projeto, são situações possíveis e não são graves. Vale salientar que é necessário um aprofundamento maior, para uma melhor compreensão acerca do funcionamento da metodologia Vetor Disciplinar, utilizada nas escolas conveniadas como o MCPM.

Com isso, percebemos que o processo de militarização, a partir do MCPM na Escola Vivaldo Bittencourt Mascarenhas, segundo o Guia de Gestão do MCPM, demonstrou incompatibilidade de ideias, pois seus autores Mineiro e Lima (2022, p. 21) evidenciam que o modelo concebe que toda comunidade escolar participe de forma dialógica e reflexiva na promoção de descentralização de decisões e concede autonomia para agir com responsabilidade compartilhada, tendo em vista que, no mesmo documento, Mineiro e Lima (2022, p. 37) expõem que a direção disciplinar tem, em uma de suas atribuições, a informação de que todas as diretrizes, normas e ordens pontuadas na UEMC, bem como as leis e diretrizes emanadas pela PMBA sejam cumpridas, demonstrando, dessa forma, que deve prevalecer o cumprimento das regras e normas, de modo a estarem prontos para obedecer o que os supervisores venham a solicitar.

Diante disso, o Decreto nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o estatuto dos policiais militares do estado da Bahia e dá outras providências, apresentou, em seu artigo 3º, que “a hierarquia e a disciplina são a base institucional da Polícia Militar”. Nesse contexto, ocorre a reafirmação das bases militares envolvendo disciplina e hierarquia no interior das

escolas conveniadas com o MCPM, como relata o Guia de Gestão do Modelo CPM indicados por Mineiro e Lima (2022).

Em relação ao diretor pedagógico, representado por um funcionário municipal civil, percebemos, com base no documento de Mineiro e Lima (2022), que ocorreu uma delimitação das funções desse diretor, haja vista que o próprio Guia de Gestão afirmou, em sua introdução, que é uma gestão compartilhada entre a gestão disciplinar e gestão pedagógica. Com base nisso, o diretor pedagógico é esvaziado de suas funções, pois, no documento supracitado, não são apresentadas funções específicas como com os outros cargos.

Suas atribuições estão embutidas nas atribuições das outras funções, a exemplo de uma das competências do diretor disciplinar, que, simplesmente, participa da gestão pedagógica. A respeito da proposta disciplinar, delibera-se para a direção pedagógica a função de ajuste de horário, as saídas dos alunos da sala de aula e outras necessidades administrativas, em conjunto com o diretor disciplinar. Nesse contexto, as atribuições do servidor civil do município não configuram as atribuições de um diretor, pois elas estão transferidas para o policial militar que estiver na função de Diretor disciplinar, como consideraram Mineiro e Lima (2022).

Em relação ao objetivo voltado às reflexões sobre as influências do neoliberalismo na historicidade da educação militar no Brasil e na Bahia, percebemos que há uma corrida por parte dos governantes, principalmente das regiões onde o índice de pobreza é maior, para militarizar as escolas públicas. Essas influências, ancoradas por ideais neoliberais, priorizam o individualismo, na homogeneização de ideias que buscam delimitar os avanços da formação humana crítica e emancipatória.

Desse modo, cabe destacar que a gestão democrática é orientada por lei, para que ocorra nas escolas públicas. Contudo, nas escolas militarizadas há o registro no Guia do MCPM a respeito de uma democracia, ao sinalizar que “terão todos as suas garantias e direitos individuais preservados conforme preconiza o ECA, e demais legislações correspondentes” (Mineiro; Lima, 2022, p. 68). Porém, as regras estabelecidas e sistema estruturado para controlar os alunos, seja nas salas, ao nomear um colega para ser líder, o corte de cabelo dos meninos e o penteado das meninas, dentre outros, informam a inexistência de uma gestão democrática.

Diante disso, Souza (2009) descreve a gestão democrática como um processo político que ocorre nas escolas, no qual as pessoas envolvidas devem ser identificadas e a situação precisa ser discutida, para que assim haja o melhor encaminhamento por parte da escola. Assim, as normas devem ser construídas com a participação de toda a comunidade escolar, como explica Paro (2007), ao contrário do MCPM, no qual informam que, na gestão compartilhada,

há um compartilhamento de funções em que existe um fragmento das funções do diretor e coordenador pedagógico, que passam a dividir suas funções com policiais militares na reserva.

Visto isso, vale salientar que a gestão das escolas, nas mãos da polícia, configura-se como uma estratégia neoliberal de retirar quem é de direito para gerir as escolas, que são os professores. Além disso, é necessário que a gestão democrática seja implementada nas referidas instituições, como orienta a LDB, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º, no inciso VII, que estabelece a gestão democrática do ensino público, segundo a forma da legislação dos sistemas de ensino.

Entretanto, nesse modelo de gestão das escolas públicas, policiais na reserva a compartilham, contrariamente à LDB e CF/88. Sobre essa questão, Paro (2007) defende que a democratização implica na participação de todos os usuários da escola nas tomadas de decisões, promovendo o verdadeiro compartilhamento do poder entre todos os envolvidos, garantindo uma gestão democrática na qual todos participem ativamente das decisões da escola.

Logo, a militarização da escola pública se configura como um retrocesso da educação brasileira, pautada em bases antidemocráticas, que vão de encontro à CF/88, LDB de 1996 e ao ECA de 1990, com regras e normas preestabelecidas na escola, para que os alunos não infrinjam, com risco de punição. Isso, então, acaba moldando os alunos, cerceando a liberdade individual e coletiva dos discentes, bem como descaracterizando a escola pública como um espaço de experiências sociais e culturais.

Nesse viés, a gestão democrática é o modelo de gestão mais apropriada para as escolas, pois apresenta, em sua dimensão, condições fundamentais para alcançar a qualidade efetiva da educação, possibilitando vínculo entre escola, comunidade, funcionários, pais e alunos. Posto isso, permite-se que as propostas pedagógicas sejam postas em prática, consciente da participação de todos os envolvidos no âmbito educacional.

Ademais, a militarização nas escolas públicas é uma das tarefas a serem pensadas, pois os impactos nas gerações e sociedades submetidas a essa educação serão refletidas. As transformações das escolas implementadas pelos quartéis desestruturam uma concepção democrática e impede que a juventude vivencie livremente as experiências de vida na escola, como o estudar, o aprender, o trabalhar e a convivência de questões relativas à participação, autonomia e liberdade. Logo, devemos refletir o que esperar de educandos que são preparados para obedecer sem questionar, sem refletir minimamente se é certo ou errado, minimizando competências e implantando o medo para não transgredir em ações por menores.

Portanto, concluímos que esse modelo de militarização evidencia um movimento dos estados brasileiros de descaracterização das escolas públicas, que enfraquece tanto o corpo

docente como os discentes, delimitando espaços de poder e transformação que as escolas conquistaram com difíceis lutas durante anos. Sendo assim, pensamos que, diante dessa conjuntura montada contra a escola pública, existem inúmeros fatores que necessitam ser trazidos à tona e, através de mais estudos sobre a temática, encontraremos mais respostas e meios de lutar para que o Brasil tenha escolas democráticas, não só nos documentos, mas que seja uma realidade exposta no cotidiano de cada uma.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração pública**, [s. l.], v. 41, p. 67-86, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0034-76122007000700005>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- ALVES, R. P.; VICENTE, D. da S. A expansão dos colégios militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 1441-1462, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/112179>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- AMARALI, D. P. do ., & CASTR, M. M. de .. (2020). EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Cadernos De Pesquisa**, 50(178), 1078-1096. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147129>.
- AULETE. Dicionário digital. **Aulete**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/eugenia>. Acesso em: 4 abr. 2024.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- AZEVEDO, M. L. N. Liberalismo, neoliberalismo e educação. *In*: AZEVEDO, M. L. N. de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? Maringá: EDUEM, 2021. p. 71-100.
- BAHIA. Decreto nº 8050, de 12 de fevereiro de 2003. Define critérios para a organização administrativa das Unidades Escolares da Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Leis Estaduais**, Bahia, 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-8450-2003-bahia-define-criterios-para-a-organizacao-administrativa-das-unidades-escolares-da-rede-publica-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BAHIA. Lei nº 8261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Leis Estaduais**, Bahia, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-8261-2002-bahia-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 de jun. 2023.
- BAHIA. Lei nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o estatuto dos policiais militares do estado da Bahia e dá outras providências. **Leis Estaduais**, Bahia, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-7990-2001-bahia-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-policiais-militares-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 de jun. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOLOZZI, E.; ELLEN, S. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 29, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55663>. Acesso em: 4 out. 2023.

BBC NEWS BRASIL. Continência, 'inspeção de cabelo' e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares. **BBC News Brasil**, [s. l.], 17 de set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45491630>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BEZERRA, A. C. P. dos S. **A militarização de escola da rede estadual em Porto Velho-RO**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/A%20Militarizacao%20de%20escolas%20da%20rede%20estadual%20em%20Porto%20Velho.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BEZERRA, N. P. **Pacto pela educação**: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 1.007, 27 de março de 2020. Estabelece normas para a cooperação técnica e financeira com a implantação do Projeto de Gestão Compartilhada entre o Município de Itajuípe e a Polícia Militar da Bahia com inserção do vetor disciplinar nas Escolas do Município e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: Diretrizes das Escolas Cívico-militares**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2021.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95216/55514>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-G.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

COIMBRA, R. O. **A Bandeira do Brasil: raízes históricos-culturais**. Rio de Janeiro: Editora IBGE, 1979.

CORRÊA, G. C. **A gestão educacional dos municípios brasileiros: a marca do privado**. 2016. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/44843/R%20-%20T%20-%20GISELLE%20CHRISTINA%20CORREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 out. 2023.

COUTINHO, C. N. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiucruz, 2006. p. 173-200.

CUNHA, B. R. da C. e. **Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar**. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESQUERDA DIÁRIO. Governador da BA quer escolas estaduais com metodologia e filosofia dos colégios militares. **Esquerda Diário**, [s. l.], 19 mar. 2018. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/Governador-da-BA-quer-escolas-estaduais-com-metodologia-e-filosofia-dos-colegios-militares?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=Newsletter. Acesso em: 9 jul. 2023.

FERREIRA, N. S. R. **“Gestão Militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/53605e8f-091e-4d47-87b5-1ff73d845e14/content>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa / tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRANCO, A. J. H. Lenin, Lukács e as origens da categoria de “via prussiana”. *In: Encontro Estadual de História da Anpuh RS*, 13., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: Anpuh RS, 2016. Disponível em: https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1468971552_ARQUIVO_LeninLukacseasorigensdacategoriadeViaPrussiana.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1984.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, L.; OLIVEIRA, P. A militarização das escolas na Bahia. **Ponte Jornalismo**, [s. l.], 2022 Disponível em: <https://ponte.org/a-militarizacao-das-escolas-na-bahia/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GOULART, J. M. de O. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. 2022. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tJanaina%20Moreira%20de%20Oliveira%20Goulart.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GUIMARÃES, P. C. P. **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) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOSAS, R. A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: A nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 20, n. 43, 2018.

IBGE. Conceição da Feira. **IBGE**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-da-feira>. Acesso em: 5 nov. 2023.

IBGE. Base cartográfica contínua do Brasil ao milionésimo, escala 1:100 000 – BCIM: versão 2014. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15759-brasil.html?edicao=16033&t=downloads>. Acesso em: 7 jul. 2024.

JEDUCA. Método de ensino dos Colégios da Polícia Militar (CPMs) já foi implantado em 98 escolas de 85 municípios baianos. **Jeduca**, [s. l.], 2022. Disponível em: 20 de fev. 2023 <https://projetocolabora.com.br/ods4/militarizacao-avanca-nas-escolas-publicas-da-bahia/>

LEMOS, R. **Cartas da Guerra**: Benjamin Constant na Campanha do Paraguai. Rio de Janeiro: Iphan, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

- LUCHETTI, M. S. R. **O ensino no exército brasileiro**: histórico, quadro atual e reforma. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/OFFJHEQAOKPW.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.
- MAIA, T.; CORREIA, P. M. A. R. Desafios da implementação da nova gestão pública. **Lex Humana**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 121-138, 2022.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto dos comunistas**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015.
- MASCARENHAS, A. D. N. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desprontematização da educação no projeto da Escola Cívico-militar. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- MAZZEO, A. C. **1950 - Estado e burguesia no Brasil**: origem da autocracia burguesa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MOTTA, J. **Formação do oficial do exército**: currículos e regimes da academia militar 1810-1944. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.
- NOGUEIRA, J. G. **Educação Militar**: uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.
- O QUE É o que é. Compositor e intérprete: Luiz Gonzaga do Nascimento. *In*: CAMINHOS do coração. Intérprete: Luiz Gonzaga do Nascimento. [S. l.]: EMI, 1982.
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 36, n. 132, p. 625–646, 2015.
- OLIVEIRA, Paulo (ed.). A militarização das escolas na Bahia. **Ponte**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://ponte.org/a-militarizacao-das-escolas-na-bahia/>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- PAULO, W. G. de. Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/38155/1/2019_WesleiGarciaDePaulo.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 179-195, 2001.

PINHEIRO, D. C. P.; PEREIRA, R. D. P.; SABINO, G. de F. T. Militarização da Escola Pública. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 35 n. 3, 2019.

PINTO, G. G. **Manifestações da cultura militar no espaço educacional brasileiro na primeira república**: o contexto de Pelotas-RS. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/2948>. Acesso em: 1 abr. 2023.

SAMPAIO, C. M. A; SANTOS, M.S.; MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo**. *Dialógo Educacional*, Curitiba, v.3, n.7,p. 165-178, set./dez.,2002.

SANTANA, Sandra Kely B.. **O ensino médio no estado da Bahia: Uma análise das políticas educacionais da rede estadual (1987-2002)**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2021.

SANTOS, A. G. dos. **A cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna - Juazeiro/BA**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5856030. Acesso em: 4 nov. 2023.

SANTOS, C. de A. “Sentido, descansar, em forma”: Escola-Quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, [s. l.], v. 42, 2021.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: Análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, 2022.

SANTOS, L. B. dos. **A Escola Estadual Josias Pinto no Projeto Educacional do Governo Civil-militar (Nova Ponte-Minas Gerais, 1965-1975)**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20767>. Acesso em: 15 out. 2023.

SANTOS, P. S. M. B. dos. A gestão educacional e a qualidade educacional na LDB: medidas e padrões (nem sempre) congruentes. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 209-222, 2018.

SANTOS, R. J. da C. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SERAFIM, G. de O. L. **A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada.** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

SILVA, T. E. M. da. **Restauração conservadora na educação:** um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

Disponível em:

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5862/2/Thayane_Ellen_Machado_da_Silva.pdf. Acesso em: 4 nov. 2023.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

APÊNDICE A - ESCOLAS DE CONCEIÇÃO DA FEIRA

Escola	Nº de matrículas 2022	Pública	Privada	Urbana	Rural	Ed. infantil	Fund. I	Fund. II
El Shaday	79		X	X		X	X	
Integral	150		X	X		X	X	X
Leao de Judá	50		X	X		X	X	
Escola Creche Efigênia Bastos Correia	13	X		X	X	X		
Estadual de Conceição da Feira	763	X						
Constantino Ferreira de Miranda	141	X			X		X	X
Dr. Edvaldo Brandão Correia	322	X		X			X	
Dr. Hailton José de Brito	87	X		X			X	
Manoel R. Brandão	33	X			X		X	
Marcos Evangelista Serra	167	X			X		X	
Maria Eunice Xavier Borja	122	X			X		X	
Dr. Tarcilo Chastinet	50	X			X		X	
Batista Hebrom			X	X		X	X	
Creche da Tia Lena	38	X			X	X		
Creche Mimos da Tia Lena	123	X		X		X		
Escola Creche o Pequeno Polegart	167	X		X		X		
Escola Creche Regina Maria Borjas Rodrigues	105	X		X		X		
Hélio Mascarenhas Cardoso	826	X						X
Jesse Bittencourt Daltro	28	X		X			X	
Juviano Machado	44	X			X		X	
Maria de Loudes Souza Papa	153	X			X		X	
Firmino Dias	130	X			X		X	
Goes Calmon	141	X		X			X	
Hermilo M. Cardoso	250	X		X			X	
Monteiro Lobato	290	X		X		X		
Pedro Barreiros	122	X		X			X	
Santa Bárbara		X		X		X	X	
Vivaldo Bittencourt	662	X		X				X

Mascarenhas Cardoso								
Grupo Escolar Dr. Cley Andrade	225	X					X	

APÊNDICE B – SELEÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES

TÍTULO	RESUMO
<p>SANTOS, EDUARDO JUNIO FERREIRA. MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: EXPANSÃO, SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS ' 30/10/2020 442 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC – UFG</p>	<p>Seu <u>objetivo principal é mapear e analisar a expansão da militarização de escolas públicas de educação básica no Brasil</u>. Entende-se por esse mapeamento a contabilização dessas escolas e o registro de suas respectivas localizações, do ano em que ocorreram as intervenções militares e da esfera administrativa na qual as escolas se inserem. Os problemas de investigação envolvem as seguintes perguntas: Em quais unidades federativas (UF) há escolas militarizadas e ou militares de educação básica? Qual a dimensão da militarização em cada uma dessas UF? Seria possível encontrar características em comum em relação à constituição dessas unidades escolares que permitam estabelecer generalizações? Quais os significados da militarização de escolas para a educação pública? Os dados que compõem a pesquisa foram coletados até dezembro de 2019, por meio de buscas em portais acadêmicos e no site Google, utilizando descritores com os termos “militar”, “militarizado” e seus congêneres e o nome das UF.</p>
<p>SANTOS, RAFAEL JOSE DA COSTA. A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS.' 31/08/2016 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás</p>	<p>Esta dissertação tem como <u>objeto de sua pesquisa a militarização da escola pública em Goiás</u>. <u>Realizou-se uma investigação sobre a implantação dos colégios da Polícia Militar de Goiás no sistema público de ensino</u>. O processo de criação desse tipo de escola é resultado da transferência de instituições de ensino básico para a gestão da Polícia Militar de Goiás, por meio da Secretaria de Segurança Pública. A intenção foi mostrar como esse movimento está modificando a estrutura das escolas transferidas, as quais, se antes eram espaços democráticos e de acesso para todos, passaram a se constituir como estrutura militarizada e seletiva.</p>
<p>BEZERRA, ANA CELIA PRIVADO DOS SANTOS. A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL EM PORTO VELHO-RO' 30/04/2019 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL-UNIR</p>	<p>A dissertação trata de uma pesquisa sobre o processo de militarização de escolas da Rede Estadual em Porto Velho-RO. <u>O objetivo é analisar a política de militarização na educação escolar, tomando como base a sua implantação, o processo de dominação e controle dos estudantes e do trabalho docente e suas contradições frente aos princípios da gestão democrática</u>. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, que possibilita uma compreensão do fenômeno concreto e suas múltiplas dimensões. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de pesquisa empírica, bibliográfica e documental, envolvendo duas escolas estaduais de</p>

	<p>Porto Velho, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos da comunidade escolar. O trabalho discute a trajetória da escola militar, compreendendo suas origens e princípios, que remonta à educação jesuítica e se destaca pela influência nas políticas educacionais durante a ditadura civil-militar. Buscou-se compreender o contexto da militarização de escola pública no Brasil, especialmente as primeiras experiências realizadas nas escolas do Estado de Goiás, que foi referência para os outros Estados da Federação. Apresenta-se o processo aligeirado de implantação da militarização nas escolas rondonienses, a estrutura e funcionamento, as relações hierárquicas e a proposta pedagógica da escola onde se implantou a militarização em Porto Velho, destacando o processo de resistência popular contra essa imposição numa das escolas pesquisadas.</p>
<p>FERREIRA, NEUSA SOUSA REGO. “GESTÃO MILITAR” DA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS EM APARECIDA DE GOIÂNIA 18/09/2018 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC/UFG</p>	<p>A pesquisa tem como <u>objetivo geral investigar os processos de implementação dos Colégios Militares, tomando como locus da pesquisa um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia – o qual tomamos como nosso “caso” a ser estudado - na perspectiva de compreender a motivação de sua origem, suas implicações e transformações ocorridas na organização do trabalho pedagógico após sua implementação em 2015</u>. O problema central pode ser assim apresentado: Quais os desdobramentos deste modelo de “Gestão Militar” para a formação dos sujeitos, da qualidade da educação oferecida e da participação das famílias no processo de acompanhamento da vida escolar dos alunos atendidos nos colégios geridos pela Polícia Militar de Goiás? O estudo de caso foi a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, que teve como locus um colégio de Aparecida de Goiânia, cuja gestão militar foi implantada a partir de 2015.</p>
<p>GUIMARAES, 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 27/02/2019 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO,</p>	<p>O movimento de entradas das polícias militares nas redes públicas de ensino vem ocorrendo no país em diferentes estados (Goiás, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Amazonas, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Santa Catarina, Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraná, Mato Grosso, Distrito Federal, Roraima e Alagoas). O Estado de Goiás foi o que mais avançou até o momento neste processo onde a gestão de uma parte das escolas públicas passa a ser responsabilidade da Polícia Militar. A violência escolar é utilizada como pressuposto para a implantação do processo de militarização e defendida por instituições da Sociedade Civil como Movimento Brasil Livre (MBL) – identificado neste trabalho como um Aparelho Privado</p>

<p>Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFRRJ</p>	<p>de Hegemonia (APH) – um importante think tank que atua no Brasil. Assim identificamos que juntamente com outros APH’S essas organizações formam o que vamos chamar de Frente Liberal- Ultraconservadora. O referencial teórico-metodológico utilizado, se apoia nos estudos gramscianos e, destacadamente, os conceitos Estado Ampliado, Sociedade Civil, Sociedade Política, Aparelho Privado de Hegemonia, contrarreforma, consenso e coerção. Para coleta de dados foi utilizada revisão de literatura de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, além de entrevistas com os diretores que vêm protagonizando a política de militarização da gestão das escolas públicas</p>
<p>PEREIRA, FERNANDA CAROLINE DE MELO. Militarização da Educação em Goiás: A Escola Pública como Espaço de Disputas ' 28/12/2020 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB</p>	<p>A presente dissertação tem por objetivo analisar aspectos da conversão do Colégio Estadual Dr. Negreiros, de Nerópolis-GO, em CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. Negreiros. O processo de alteração das características da escola ocorreu a partir de um pedido da comunidade local. O objetivo geral do trabalho é investigar aspectos afetados pela conversão do colégio em CEPMG, ao longo do ano de 2018. Para tanto, a pesquisa foi baseada na preocupação em levantar quais argumentos levaram à militarização do colégio, bem como em averiguar se há correção entre aspectos pedagógicos e de cidadania e o novo modelo de gestão. A partir de uma análise documental que privilegiou a história do conceito no País, buscou-se entender também se plena consciência por parte dos habitantes da cidade sobre em que consiste o militarismo, e as possíveis consequências para os cidadãos, em âmbito coletivo e particular, e para o País. Além de novas questões que surgiram no decorrer da verificação. A metodologia escolhida foi a do “estudo de caso”, com locus no CEPMG Dr. Negreiros, situado na cidade de Nerópolis-GO. Assim, foi procedida coleta de dados por meio de análise documental tendo como principal referência o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, bem como o projeto de lei de criação do CEPMG, além do regimento escolar interno comum a todos os CEPMG’s.</p>
<p>SERAFIM, GUILHERME DE OLIVEIRA LOMBA. A PRÁXIS DE UMA DIRETORA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA MILITARIZADA. ' 16/12/2021 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB</p>	<p>Resumo: A militarização de escolas públicas no Brasil não é um fenômeno recente, data do final da década de 1990 e vai instituindo-se no bojo de mudanças neoconservadoras que afetam a educação brasileira. Atrelada à suposta qualidade da escola militar de carreira, instituição sui generis que não segue as regras nem os objetivos do sistema de educação público, em 2019, o governo do Distrito Federal, por meio da Portaria Conjunta no</p>

	<p>01/2019, deu início à implementação do projeto “Gestão Compartilhada” em escolas da rede pública em parceria com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, a despeito da Lei 4.751/2012 de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF. Com esse instrumento incia-se o processo de Policiais Militares e Bombeiros Militares tornarem-se responsáveis por parte da gestão escolar de onze escolas públicas no que concerne à gestão da disciplina escolar. Diante desse cenário, foi <u>objetivo-geral desta pesquisa analisar as implicações da militarização na práxis do diretor na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública do DF, o qual se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as modificações geradas pela militarização no PPP da escola; b) compreender as percepções expressas pelos coordenadores pedagógicos, pela supervisora pedagógica e pelos docentes acerca da práxis da diretora na gestão (concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação) do PPP em escola militarizada; c) apreender as mediações feitas pela diretora escolar para garantir os princípios da gestão democrática no projeto da escola militarizada; e d) compreender as percepções da diretora acerca da sua práxis na gestão do PPP de uma escola militarizada.</u> Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa sustentou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, calcada em um referencial teórico fundamentado em autores críticos</p>
<p>BEZERRA, NILSON PEREIRA. PACTO DA EDUCAÇÃO: O CUMPRIMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL EM GOIÁS E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS' 06/12/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, Anápolis Biblioteca Depositária: CAMPUS CSEH</p>	<p>A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico, com fontes documentais. Buscou-se compreender nos estudos teóricos e metodológicos, que contemplam a centralidade da educação nas sociedades contemporâneas, o Pacto pela Educação estabelecido pelo governo de Goiás em 2011, cujos pressupostos abarcam o processo de militarização e terceirização das escolas públicas. <u>O objetivo principal foi identificar, em suas diretrizes e metas, os motivos que subjazem a decisão do Governo do Estado de Goiás em adotar a militarização das escolas públicas como estratégia de política educacional.</u> Nesse sentido, a gestão das escolas pela Polícia Militar é contextualizada no bojo da reestruturação do modo de produção capitalista e se configura como preâmbulo para a implantação da parceria público/privado por meio das Organizações Sociais (OSs).</p>

<p>SANTOS, LEONARDO BATISTA DOS. A ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO NO PROJETO EDUCACIONAL DO GOVERNO CIVIL-MILITAR (NOVA PONTE-MINAS GERAIS, 1965-1975)' 30/08/2017 116 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Depositária da Universidade Federal de Uberlândia</p>	<p>No âmbito dos objetivos gerais da pesquisa, buscamos compreender o contexto histórico brasileiro do período e compreender as características do projeto educacional do governo civil-militar, que preconizou a busca pela formação para o trabalho e a constituição do homo economicus de acordo com as bases conceituais da Teoria do Capital Humano, sendo que, através do ensino, também se buscou a conformação ideológica ao regime de exceção. Nesta perspectiva, abordamos a legislação que regeu o funcionamento da escola no período, consubstanciada na lei 4024/61 e que após foi reformada pela lei 5692/71, cujas mudanças foram influenciadas pela tendência pedagógica tecnicista. <u>Como objetivo específico deste trabalho, buscamos a compreensão da inserção da Escola Estadual Josias Pinto no projeto educacional do governo civil-militar, cujos resultados obtidos demonstraram que as finalidades pedagógicas propostas pela escola pautaram-se em um ensino de caráter tecnicista, na busca pela adequação às diretrizes do projeto educacional do governo civil-militar, que tinha em suas premissas a formação para o trabalho e imposição ideológica do regime através da educação.</u></p>
--	---

<p>SILVA, THAYANE ELLEN MACHADO DA. : RESTAURAÇÃO CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu; Departamento: Centro de Educação Letras e Saúde; Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras</p>	<p>Nos últimos anos, a educação pública brasileira tem enfrentado vários retrocessos por conta de disputas ideológicas voltadas a atender aos interesses da agenda neoconservadora por meio de mudanças instituídas, principalmente, pelo governo federal. Neste trabalho será tratado especificamente sobre o Programa Nacional de Escolas Cívico-militares, programa federal criado em 2019 por meio do Decreto nº 10.004/2019, que consiste na militarização das escolas públicas de todo o país, estaduais e municipais, mediante a participação dos militares das Forças Armadas ou policiais e bombeiros militares na gestão escolar em forma de parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. A defesa para a criação das escolas cívico-militares foi a alegação da melhoria da qualidade do ensino e o aumento da nota nas avaliações em larga escala por meio de um ensino que prioriza a rígida disciplina militar. Para a realização dessa pesquisa, de caráter qualitativo, foi feita pesquisa bibliográfica em textos científicos e análise dos documentos. Constatou-se ao fim da pesquisa que a escola cívico-militar é o resultado dos interesses neoconservadores em instituir uma escola que atenda as necessidades do capital, isto é, que ensine a obedecer, esvaziada de conteúdos críticos e que faça o papel de propagar a ideologia conservadora na sociedade.</p>
<p>BARROS, ANDRE LUIS DE ALMEIDA. EDUCAR PARA CONTINÊNCIAS OU PARA CONTINGÊNCIAS? PRÁTICAS E SENTIDOS DE CIDADANIA NA ESCOLA CÍVICO-MILITAR' 19/07/2021 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: Run</p>	<p>O exercício da cidadania institucionalizada na Constituição Federal de 1988 tem como pressuposto a compreensão da realidade por parte do sujeito. Assim, impõe-se à educação a atribuição de preparar o aluno para o exercício da cidadania. A atual gestão do Governo Federal preconiza o modelo de educação básica da escola cívico-militar e vem firmando parcerias com estados e municípios para expandir esse modelo. Por isso, mostra-se relevante investigar as práticas peculiares que são adotadas nessas escolas, a fim de questionar se esse modelo escolar atende à finalidade de formar cidadãos. Desse modo, a presente pesquisa teve por <u>objeto as relações entre educação e cidadania no contexto do Brasil atual, constituindo o objetivo geral buscar compreender, se – e em que aspectos e medida – o modelo da Escola Cívico-Militar pode, ou não, contribuir para a formação de cidadãos no momento atual da história brasileira. Para alcançar esse objetivo, foram discutidas as relações essenciais entre educação e o ser social, bem como investigados os</u></p>

	<p>aspectos fundamentais da cidadania institucionalizada no Brasil com a promulgação da CRFB/1988. Também foram analisadas as normas jurídicas que atualmente direcionam a política da educação básica no Brasil e, por fim, foram identificadas e analisadas as Categorias da Organização Militar, bem como sua presença e influência no processo de formação da Escola Cívico-Militar</p>
<p>GOMES, AMARAL RODRIGUES. "Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?" 26/08/2021 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCEUnB</p>	<p>Esta dissertação tem como <u>objeto analisar o posicionamento de docentes acerca da militarização de escolas públicas do Distrito Federal, processo iniciado em 2019 por decisão do atual Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, por meio da Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que transforma quatro escolas públicas da região em Colégio da Polícia Militar (CPM), Portaria Conjunta n. 9 (DISTRITO FEDERAL, 2019c) e da Portaria Conjunta n. 22 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), em Colégio Cívico Militar (CCM).</u></p> <p>a problematização da pesquisa é: como os docentes das escolas públicas periféricas do Distrito Federal se posicionam acerca dessa militarização? Os sujeitos da pesquisa foram docentes de escolas públicas periféricas já militarizadas no Distrito Federal. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevista semiestruturada coletiva virtual, com 17 docentes, e análise documental, os quais apontam que implantação do regime de militarização de escolas públicas caracteriza uma contradição com as concepções teóricas contidas no currículo, uma vez que a escola militarizada impõe uma série de normas que ferem os princípios de liberdade estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2005) e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).</p>
<p>GOULART, JANAINA MOREIRA DE OLIVEIRA. A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público' 29/06/2022 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH</p>	<p><u>A presente pesquisa de cunho bibliográfico e documental apresenta como essa política educacional fere os princípios legais (BRASIL, 1988; 1996; 2014), configurando-se, a partir das concepções de Tilly (2013), como uma desdemocratização do ensino público. Neste estudo, a militarização de escolas é compreendida como um processo de transformação de unidades públicas já existentes, as quais passam a funcionar sob a lógica de uma educação pautada nos princípios da guerra, da hierarquia, da obediência, do individualismo e da meritocracia, encampando, inclusive de forma concomitante, os ideais neoliberais que circunscrevem o ensino público em uma</u></p>

	perspectiva individualista, performática e com práticas gerencialistas.
<p>LEITE, VANDELUZA. A PRÁXIS PEDAGÓGICA DO MANUAL DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES: ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA' 21/06/2022 79 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga</p>	<p>No mês de janeiro de 2020, foi publicada no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a primeira edição do documento intitulado <u>“Manual das Escolas Cívico-Militares”</u>. Tal documento é objeto de análise desta pesquisa, tendo como elemento norteador a noção de <u>“poder disciplinar” desenvolvida por Michel Foucault</u>. <u>As instruções do Manual são baseadas na pedagogia prussiana, que zela pelo fomento ao dispositivo disciplinar como modo de produção de corpos considerados úteis ao desenvolvimento da economia capitalista</u>. No Brasil, a Pedagogia Militar teve início a partir da crise desdobrada pelo golpe de 1964. Com o fim da Ditadura Militar e o início do processo de redemocratização, a Educação volta a ser considerada elemento relevante para a população brasileira, e em 2019 emerge o Programa das Escolas Cívico-Militares, com apresentação do Manual para essas escolas.</p> <p>Trata-se de <u>uma pesquisa básica, de abordagem explicativa e análise qualitativa, insere-se na categoria de uma pesquisa documental, cujo método é a análise da genealogia do Manual</u>. <u>Os resultados da pesquisa indicam o crescimento da militarização das escolas públicas e a práxis desse programa tem como estratégia o controle do grupo de pessoas mais vulneráveis</u>. Nesse sentido, conclui-se que a pedagogia do Manual das Escolas Cívico-Militares usa o convencimento por meio da coerção e dissemina na comunidade mais carente a ideia de que a escola cívico-militar constitui uma boa Educação e resolve o problema da indisciplina dos alunos.</p>

APÊNDICE C – SELEÇÃO DE ARTIGOS

TÍTULO	RESUMO
<p>1</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / Dossiê: Militarização da Escola Pública “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia</p> <p>Autores Eliana Povoas Pereira Estrela Brito Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Marize Pinho Rezende Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - Universidade Federal do Sul da Bahia.</p>	<p><u>Este texto objetiva compreender o acelerado crescimento dos processos de militarização das escolas públicas no estado da Bahia.</u> Utiliza conceitos retirados do pensamento foucaultiano e de outros autores contemporâneos que teorizam as relações de poder nas sociedades atuais. Argumenta que a entrada da polícia militar nos cotidianos escolares faz circular um novo tipo de controle que se organiza em torno da gestão da vida e se exerce pelo engendramento de técnicas disciplinares aos dispositivos de segurança.</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO Dossiê: Militarização da Escola Pública</p>
<p>2</p> <p>Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault</p> <p>Viaro, Renee Volpato</p> <p>Revista Contemporânea de Educação, 2022, Vol.17 (38), p. 189-206</p>	<p>Tomando o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) como um disparador, esse artigo visa a discutir como a militarização da educação pode influenciar a produção de subjetividade no contexto escolar. Para tanto, adota-se o referencial de Michel Foucault sobre a produção de sujeitos a partir de relações de poder. A análise mostra o decreto que instituiu o Pecim como parte de um projeto de militarização mais amplo da sociedade brasileira. As ideias de Foucault indicam que práticas educativas militarizadas contribuem para a produção de um perfil de sujeito dócil e normalizado. Finalmente, a partir da implicação conceitual poder-resistência, propõe-se pensar a singularidade como forma de resistência ao poder disciplinar e, portanto, como forma de ação política.</p>
<p>3</p> <p>Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás</p> <p>Sofiati, Flávio Munhoz ; Barbosa, Caio Henrique Salgado</p> <p>Alma/SFX Local Collection DOAJ Directory of Open Access Journals</p>	<p><u>O artigo analisa as consequências do processo de implementação dos Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás, Brasil, a partir dos conceitos de controle do corpo e de instituições totais, mostrando como esse modelo autoritário está intimamente ligado à política de restrição da liberdade de expressão da comunidade escolar.</u> O texto analisa os argumentos dos agentes públicos para a vertiginosa expansão desse modelo educacional e faz uma leitura crítica das regras de conduta aplicadas às unidades educacionais</p>

<p>Educação (UFSM), 2021, Vol.46 (1), p.1-25</p>	<p><u>militarizadas no Estado</u>. Constata-se que as normas aplicadas à comunidade escolar nestas unidades – como, por exemplo, a presença cotidiana de uma sequência de atividades garantidas por mecanismos de punição estabelecidos por uma hierarquia e o conjunto de regras que padronizam o visual dos estudantes e causam a perda de identidade – permitem controle rígido das ações de docentes e discentes, regrada a partir da tutela de oficiais designados pelo comando-geral da Polícia Militar, limitando inclusive a liberdade de expressão, considerado como preceito fundamental para uma educação cidadã. Alma/SFX Local Collection DOAJ Directory of Open Access Journal</p>
<p>4 MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL EM 2019: ANÁLISE DO CENÁRIO NACIONAL Santos, Eduardo Junio Ferreira ; Alves, Miriam Fábria . SciELO Brazil Cadernos de Pesquisa, 2022, Vol.52</p>	<p><u>Resumo Recorte de uma pesquisa de mestrado, este artigo aborda os processos de militarização das escolas públicas brasileiras até dezembro de 2019. Para isso, apresenta-se um mapeamento indicando as respectivas unidades federativas das escolas, suas vinculações administrativas (municipais ou estaduais) e corpo militar responsável pela tutela da unidade após a militarização (polícia militar, corpo de bombeiro militar ou outro arranjo militarizado)</u>. Trata-se, portanto, de uma abordagem panorâmica, focada em exposição e análise nacional dos dados. A sistematização dos dados demonstra uma preponderância das escolas militarizadas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Constata-se, portanto, que até 2019 se tratava de uma política mais difundida nas localidades mais pobres do país</p>
<p>5 Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora Guimarães, Paula Cristina Pereira ; Lamosa, Rodrigo Azevedo Cruz Revista Pedagógica (Chapecó), 2018, Vol.20 (43), p.66</p>	<p><u>Este trabalho apresenta o andamento da pesquisa sobre o recente e aligeirado processo de militarização de parte das escolas da rede estadual de ensino do Estado de Goiás</u>. O artigo uma pesquisa acerca deste processo, que transfere para a Polícia Militar de Goiás uma parte das escolas do ensino básico, através de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança Pública. Uma mistura de privatização com militarização. O objetivo da pesquisa é analisar a emergência de novos modelos de gestão das escolas de educação básica, a partir da inserção das polícias militares nas escolas públicas e seus desdobramentos. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisa de tipo levantamento. Para coleta de dados, foi utilizada revisão de literatura de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, leis e decretos e os documentos que regem o funcionamento das escolas militarizadas</p>

	Alma/SFX Local Collection DOAJ Directory of Open Access Journals - Not for CDI Discovery.
<p>6</p> <p>Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça</p> <p>Autores</p> <p>Erasto Fortes Mendonça</p> <p>Universidade de Brasília – UnB</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO /Dossiê: Militarização da Escola Pública</p>	<p>O artigo aponta as circunstâncias que propiciaram a origem do processo de militarização de escolas públicas no Brasil, tomando como exemplo a experiência em curso no estado de Goiás, no sentido de compreender a iniciativa do governo eleito em 2018 de militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal. A partir dos marcos regulatórios que sustentam a implantação de um projeto piloto a ser expandido, são apontadas fragilidades e contradições dos mecanismos utilizados para aprovação do projeto e para sua execução. São indicados alguns elementos que sugerem haver confronto das características do projeto aplicado no DF com o princípio constitucional e legal da gestão democrática do ensino público, bem como é sugerido o aprofundamento de estudos e pesquisas que permitam analisar criticamente essa nova forma de organização da gestão escolar.</p>
<p>7</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / Dossiê: Militarização da Escola Pública</p> <p>A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo</p> <p>Autores</p> <p>Salomão Barros Ximenes</p> <p>Carolina Gabas Stuchi</p> <p>Márcio Alan Menezes Moreira</p>	<p>O artigo apresenta um ensaio analítico sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional. Parte da identificação e análise de fontes documentais nacionais e estaduais que estão na base da institucionalização dos modelos de militarização e explora, com base na Constituição e na legislação de direito público, alguns dos seus pontos jurídicos críticos. Pretende-se assim oferecer um enfoque original e contribuir com o debate sobre os inúmeros problemas jurídicos e de política educacional em discussão.</p>
<p>8</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / Dossiê: Militarização da Escola Pública</p> <p>A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil</p> <p>Autores</p> <p>Miriam Fábia Alves</p> <p>Universidade Federal de Goiás</p> <p>http://orcid.org/0000-0002-7742-0009</p> <p>Mirza Seabra Toschi</p> <p>Universidade Estadual de Goiás</p>	<p><u>Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da militarização das escolas públicas no Brasil.</u> Foram consultadas as bases de dados: Portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Google Acadêmico. A partir do levantamento emergiram questões relativas à gestão militarizada e suas interferências na prática pedagógica, a formatação de um modelo de escola que prioriza a disciplina e o controle, a relação de dependência entre a melhora do desempenho escola e as características dos estudantes.</p>

<p>9</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / Dossiê: Militarização da Escola Pública Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação</p> <p>Autores Andréia Mello Lacé Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia Catarina de Almeida Santos Danielle Xabregas Pamplona Nogueira</p>	<p><u>Este artigo analisa a militarização nas escolas públicas com o objetivo de extrair evidências sobre a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade nesse modelo de gestão.</u> Analisa os pressupostos da militarização à luz dos preceitos constitucionais do direito à educação e da qualidade socialmente referenciada. Foram realizadas análises documentais em fontes primárias e secundárias, matérias jornalísticas e produções teóricas sobre o tema. Concluiu-se que o modelo analisado preconiza a negação do direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada.</p>
<p>10</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/Dossiê: Militarização da Escola Pública Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação</p> <p>Autores Daniel Calbino Pinheiro PPGED-UFVJM/UFSJ http://orcid.org/0000-0001-8260-6126 Rafael Diogo Pereira UFMG http://orcid.org/0000-0002-1057-2614 Geruza de Fátima Tome Sabino PPGED-UFVJM</p>	<p>Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica o trabalho tem por objetivo analisar as concepções e condições para a qualidade manifesta na defesa dos colégios militares e escolas cívico-militares. Enquanto resultados mostraremos que por trás do resgate da pedagogia militar da educação, os padrões de qualidade reproduzem a mesma dinâmica dos sistemas de avaliação dos governos anteriores, silenciando ainda as condições materiais que legitimam os supostos desempenhos acadêmicos.</p>
<p>11</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática</p> <p>Autores</p> <ul style="list-style-type: none"> • André Antunes MartinsUFF - Faculdade de Educação. 	<p><u>Este artigo tem como objetivo analisar, inicialmente, a aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo no campo educacional, assim como, os desdobramentos desse processo no avanço das parcerias das redes públicas educacionais com as instâncias militares.</u> Fizemos uma revisão dos documentos que normatizam essas alianças, sobretudo, do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Consideramos que ideia de gestão democrática é apresentada nos documentos, mas sem intenção de efetividade, visto os diferentes dispositivos de (re) disciplinarização e produtividade que abrandam a vida comum.</p>
<p>12</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E</p>	<p>Este texto apresenta uma pesquisa num colégio estadual de Valparaíso-GO. Os colégios da polícia militar do</p>

<p>ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás</p> <p>Autores Erlando da Silva Rêses Faculdade de Educação (FE) Universidade de Brasília (UnB) http://orcid.org/0000-0002-0308-1374 Weslei Garcia de Paulo</p>	<p>Estado de Goiás atendem estudantes da Educação Básica e são fruto de uma parceria entre a secretaria de educação e a secretaria de segurança pública, iniciada em 1999 na cidade de Goiânia. Outras escolas de regiões periféricas e com alto índice de criminalidade receberam a implantação da militarização. O objetivo deste artigo foi saber a posição de docentes acerca deste modelo de gestão escolar por meio de uma enquete por questionário e os resultados apresentaram a aprovação do modelo.</p>
<p>13</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna: características de uma Cultura Escolar-Militar</p> <p>Autores Amilton Gonçalves dos Santos Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF http://orcid.org/0000-0003-3841-9723 Josenilton Nunes Vieira Universidade do Estado da Bahia</p>	<p>O presente artigo aborda as características da Cultura Escolar de um Colégio da Polícia Militar da Bahia, considerando a integração de elementos da Cultura Militar na realidade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se debruçou, através de estudo de caso, sobre o contexto educacional da instituição por meio de análise documental, observações e entrevistas com gestores, docentes e alunos. Os resultados explicitaram um aparato militar objetivando a transmissão e ensino da Cultura Militar, num processo de padronização dos indivíduos por meio de uma educação do corpo e do comportamento.</p>
<p>14</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>Do Oiapoque ao Chuí - as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira</p> <p>Autores Adalberto Carvalho Ribeiro Universidade Federal do Amapá http://orcid.org/0000-0002-5039-7179 Patrícia Silva Rubini Universidade Federal do Amapá</p>	<p><u>Refletir as razões do aceite social do novo modelo de gestão militar em escolas civis mostrando o ritual em determinada unidade localizada no norte do Brasil.</u> Abordagem qualitativa. Estudos na literatura, sítios jornalísticos e pesquisa empírica com observações, conversas informais, entrevista referentes a experiência situada no Amapá. O método de análise dos instrumentos foi análise do discurso. Resultados apontam que não há ne</p> <p>nhuma novidade. É a velha Pedagogia Bancária que retira do aluno o protagonismo. Estamos diante de uma das facetas neoconservadoras em andamento no Brasil.</p>
<p>15</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p>	<p>O objetivo deste artigo é investigar porque os pais escolhem escolas disciplinares e militarizadas para matricular os filhos. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Os dados da primeira etapa permitiram</p>

<p>Uma escola diferente do mundo lá fora</p> <p>Autores Margrid Sauer ULBRA Karla Saraiva ULBRA</p>	<p>compreender que a motivação dos pais para procurar a escola foi o bom desempenho em vestibulares e no ENEM, bem como seu sistema disciplinar. As entrevistas da segunda etapa mostram que os alunos gradativamente abandonam amigos e atividades que não estejam relacionadas à escola e que a rígida disciplina modifica não apenas os alunos, mas suas próprias famílias. O desempenho no vestibular apareceu também nesta segunda etapa e justifica os sacrifícios impostos pela disciplina</p>
<p>16</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí</p> <p>Autores Marina Gleika Felipe Soares Universidade Estadual do Piauí Samara de Oliveira Silva Universidade Estadual do Piauí ANPAE -PI Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida Secretaria Estadual de Educação do Piauí Lucineide Maria dos Santos Soares Universidade Estadual do Piauí Rosana Evangelista da Cruz Universidade Federal do Piauí</p>	<p><u>Esse artigo objetiva analisar as condições para o acesso e permanência na escola militarizada, o padrão de qualidade, os recursos financeiros, pedagógicos, administrativos e de gestão investidos pela SEDUC-PI. Neste estudo, delineamos o processo de militarização das escolas da Educação Básica da Rede Estadual Pública do Piauí de 2015 até os dias atuais, caracterizando a primeira escola militar do Estado do Piauí, assim como denunciando o caráter antidemocrático dessa escola e, por fim, o Projeto de Lei nº 51 de 26/03/2019 de expansão da militarização que está tramitando na ALEPI. Os resultados apresentados evidenciam que o tratamento por parte da SEDUC-PI no processo de gestão e financiamento na escola militarizada é diferenciado, com investimento como “modelo” de um padrão de qualidade em detrimento das demais escolas da rede estadual de educação.</u></p>
<p>17</p> <p>v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão</p> <p>Autores Maria do Horto Salles Tiellet PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO</p>	<p><u>O artigo analisa o processo de expansão das escolas militares, através dos argumentos dos agentes públicos, na perspectiva da pesquisa exploratória de cunho descritivo.</u> Buscou-se conhecer a justificativa para o processo de expansão de tal modelo de escola no Estado de Mato Grosso. Foram realizadas buscas sobre o assunto entre o ano de 2015 e 2018, em jornais de circulação estadual, notícias postadas em sites oficiais: da Educação, da Segurança, da PMMT, do Corpo de Bombeiros Militar e da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Usou-se, em sites mato-grossenses, o descritor “escolas militares”. Para a análise do material aplicou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, que possibilitou a constatação de que a justificativa para a expansão das escolas militares está a qualidade do ensino, que nunca foi prioridade das</p>

	<p>políticas educacionais do Estado de Mato Grosso. O modelo implantado e sua expansão executa uma política de exclusão dos filhos dos segmentos menos favorecidos da população</p>
<p>18 v. 35 n. 3 (2019): REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso Autores Carolina Barreiros de Lima http://orcid.org/0000-0001-7572-6859 Natalia Barboza Netto Janaina Moreira Pacheco de Souza</p>	<p>O artigo aborda a gestão democrática no ensino público, problematizada a partir de pesquisa realizada em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro. Um estudo de caso delineado em 2017, subsidiado por fontes documentais, entrevistas e observações apontou limites para esse processo em uma escola com características tão peculiares. Análises pautadas nos modelos de organização tensionaram a concretização de uma efetiva gestão democrática nesse espaço, fato que vai de encontro à proposta de criação e expansão de escolas cívico-militares de educação básica, instituída pela atual governança presidencial brasileira e apontada pelo Decreto nº 9.465/2019.</p>
<p>19 v. 37 n. 2 (2021): RBP AE - Paulo Freire e a Gestão Educacional / Paulo Freire e a gestão educacional MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES À LUZ DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO Autores Miriam Fábila Alves Universidade Federal de Goiás Livia Cristina Ribeiro dos Reis Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás</p>	<p>O artigo enuncia reflexões sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. Em cotejo com o corpus documental, a análise evidencia que o programa representa um retrocesso no campo das políticas educacionais por ameaçar o princípio de gestão escolar democrática, ferir a autonomia pedagógica, expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de ser mais, ou seja, como locus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória.</p>
<p>20 V. 29 N. 3 (2020): RTE (SET.-DEZ.) - FLUXO CONTÍNUO / Dossiê: Restaurações conservadoras no campo educacional na América Latina POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL CONTRA A DOCILIZAÇÃO DE CORPOS, INVASÃO CULTURAL E DESPROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PROJETO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR Autores Aline Daiane Nunes Mascarenhas</p>	<p>O artigo apresenta um ensaio analítico sobre a militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque da lente da docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização. O Programa das Escolas Cívico-Militares – PECIM instituído pelo Decreto nº 10.004/2019 aglutina-se em torno de uma agenda conservadora, especialmente no que diz respeito ao apreço pela padronização, disciplinarização, docilização de corpos (FOUCAULT, 1987), invasão cultural (FREIRE, 1987), particularismo no campo das ideias, negação do papel social da escola, educação como processo a-social e a-histórico. Com o intuito de (re) existir esse projeto colonizador, este estudo defende a pedagogia decolonial como pressuposto pedagógico-político que desestrutura as amarras ideológicas ocultadas nesse projeto. Subsidiado por essas questões,</p>

	<p>o presente estudo tem a intenção de desvelar as intencionalidades ideológica, política, cultural e epistêmica das escolas cívico-militares no Brasil. O estudo se pauta numa proposta de metodologia qualitativa, ancorada na análise documental, que utiliza dados provindos de fontes primárias, as quais ainda não receberam tratamento analítico, tais como leis, resoluções, pareceres e outros. Assim, se torna urgente a condução de estudos e pesquisas que possam denunciar o projeto de desmonte na educação, a partir de uma diretriz ideológica centrada nas ideias conservadoras e autoritárias, conduzido a uma reconversão curricular colonial e militarizada nas escolas públicas.</p>
<p>21 V. 29 N. 3 (2020): RTE (SET.-DEZ.) - FLUXO CONTÍNUO / Dossiê: Restaurações conservadoras no campo educacional na América Latina ATUAL POLÍTICA NEOLIBERAL DE MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL Autores Eliza Bartolozzi UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO https://orcid.org/0000-0002-4100-9875 Sue Ellen Universidade Federal do Espírito Santo https://orcid.org/0000-0002-0017-4532</p>	<p><u>O artigo traz uma reflexão sobre a atual política educacional brasileira, cuja direção segue no sentido de ampliar a privatizado da educação pública e fazer da educação escolar um espaço de formação de mentes e hábitos conservadores.</u> A análise focaliza a política de militarização das escolas públicas como um dispositivo que permite o crescimento da convivência da ideologia da segurança nacional com o neoliberalismo. Essa interpretação é desenvolvida com base no livro de Dardot e Laval (2016). Em 2019, governo federal criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Para a escrita deste artigo, a metodologia aplicada foi a análise dos instrumentos normativos assim como as informações disponibilizadas no site do programa e da mídia convencional. Até hoje, quinze estados e o Distrito Federal, além de 643 municípios, aderiram ao programa. Entendemos que se trata de uma política educacional que visa formatar pessoas dóceis e empreendedoras para um sistema que cada vez mais se aproxima da barbárie.</p>
<p>22 ARTIGOS • Educ. Soc. 42 • 2021 • https://doi.org/10.1590/ES.244370 COPIAR “SENTIDO, DESCANSAR, EM FORMA”: ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE ‘ATTENTION, AT EASE, FALL IN:’ MILITARY SCHOOL AND THE SHAPING TO BARBARISM “ALTO, DESCANSAR, EN FORMA”: ESCUELA-</p>	<p><u>O artigo analisa o Programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, que já transformou doze escolas públicas em Colégios Cívico-Militares. A análise das normativas que regulamentam o funcionamento dessas escolas demonstra que as regras impostas aos estudantes aproximam as instituições de quartéis, desfiguram princípios comuns, desejáveis e necessários às instituições educativas, e trazem para o seu interior práticas que negam o direito à educação como previsto na atual Constituição.</u> Com base em Anísio Teixeira e Theodor Adorno, foi possível observar que as regras estabelecidas nos instrumentos normativos orientadores poderão levar à formação para a barbárie e à construção de personalidades autoritárias</p>

CUARTEL Y LA FORMACIÓN HACIA LA BARBÁRIE Catarina de Almeida Santos	
---	--