



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BENEDITA DE FÁTIMA ALVES SARDINHA

**ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA: DICOTOMIA EDUCACIONAL NO
ESTADO DO AMAPÁ (2017-2025)**

Macapá
2026

BENEDITA DE FÁTIMA ALVES SARDINHA

**ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA: DICOTOMIA EDUCACIONAL NO
ESTADO DO AMAPÁ (2017-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira

Macapá
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

S244 Sardinha, Benedita de Fátima Alves.

Escolas de Gestão Compartilhada: dicotomia educacional no Estado do Amapá (2017-2025) / Benedita de Fátima Alves Sardinha. – Macapá- AP, 2026.
1 recurso eletrônico- 130 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Dissertação (Mestrado), Macapá, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Amapá. 2. Gestão Democrática . 3. Militarização na Escola. I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.19

SARDINHA, Benedita de Fátima Alves. **Escolas de Gestão Compartilhada**: dicotomia educacional no Estado do Amapá (2017-2025). Orientador: Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira. 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Macapá- AP, 2026.

BENEDITA DE FÁTIMA ALVES SARDINHA

**ESCOLAS DE GESTÃO COMPARTILHADA: DICOTOMIA EDUCACIONAL NO
ESTADO DO AMAPÁ (2017-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Amapá
(PPGED/UNIFAP), como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Data da Aprovação:
30 mar. 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Marcos Vinícius de Freitas Reis
Titular Externo (PGEDA-EDUCANORTE/UFGA)

Profa. Dra. Antônio Costa Andrade
Suplente Interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Leila do Socorro Rodrigues Feio
Suplente Externo (PGEDA-EDUCANORTE/UFGA)

Dedico

*Às minhas amízaes, que seguraram e seguem segurando
minha mão em uma das fases mais difíceis de minha vida, em
todos os aspectos. Sem vocês, eu não estaria mais aqui,
juntando forças para lutar por mim mesma e pelo sentido da
vida, em nome da concretização desta etapa, que em muitos
momentos, foi marcada por dor, desafios e profundas reflexões.*

*A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram
para que este trabalho se tornasse possível.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta Dissertação não foi um percurso solitário. O processo se construiu por meio de diálogos e redes de apoio que me tornaram possível atravessar os desafios acadêmicos, pessoais e políticos implicados neste processo formativo.

Expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá/UNIFAP, pela oportunidade de formação acadêmica e pelo ambiente de reflexão crítica e produção de conhecimento. Aspecto tal que possibilitou o desenvolvimento desta investigação tão necessária à educação amapaense, em especial, a Escola Pública, lugar de onde venho e luto para seguir por muitos e muitos anos.

Agradeço, de maneira especial, à minha Orientadora, Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira, pela orientação, paciência, contribuições teóricas e metodológicas, pela generosidade intelectual. Da mesma forma, pelo constante incentivo quando eu desabava ao longo de todo o percurso de elaboração deste texto.

Registro também meu agradecimento aos membros internos e externos da Banca Examinadora, pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo da trajetória acadêmica, desde o Exame de Qualificação até o momento final. A generosidade intelectual e o diálogo crítico proporcionados por suas análises são fundamentais para o aprimoramento deste trabalho, assim como para o avanço das reflexões aqui apresentadas.

Agradeço ao Governo do Estado do Amapá (GEA), que por intermédio da Escola de Administração Pública do Amapá (EAP), concedeu minha liberação das funções profissionais por quatro meses, no início do ano de 2025. Esse apoio institucional é importante, mesmo que no meu caso tenha sido por um curto período; todo pós-graduando deveria ter esse direito ao entrar em um PPG.

“A educação é formação para a autonomia e para a vida, enquanto o ensino militar se orienta para a obediência burra e para a negação da vontade individual”.

Vitor Henrique Paro (2023)

RESUMO

A presente Dissertação investiga o *tema* “As razões que levaram o Governo do Estado do Amapá/GEA a adotar em 2017 a militarização de escolas públicas de Educação Básica como instrumento de Gestão Educacional”, nomeadas Escolas de Gestão Compartilhada, parceria entre Corpo de Bombeiros Militar do Amapá-CBM/AP, Polícia Militar-PM/AP e Secretaria de Estado da Educação do Amapá-SEED/AP. O *problema* indaga: que elementos subjacentes à Política/Gestão Educacional são responsáveis pelo fato de o GEA manter ativa a militarização educacional, por meio da Gestão Compartilhada, mesmo após a revogação, em 2023, do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)? A *hipótese* do estudo é a de que o GEA pretende sustentar a imagem de que tem a intenção de manter o controle sobre a violência, mas a militarização das escolas públicas no AP não apenas mascara esta pretensão de uma tentativa de mitigar índices de violência no ambiente escolar, como também e talvez, principalmente, operar como ferramenta política de disciplinamento e alinhamento ideológico pró-militarização. O *objetivo geral* constou de analisar a percepção de professores e a gestão governamental sobre a militarização da educação no Amapá, identificando seus impactos na gestão, no trabalho docente e nos princípios democráticos da escola pública; os *específicos* desdobraram-se em: a) contextualizar a historicidade do processo de militarização escolar no Brasil; b) identificar os fatores envolvidos na militarização educacional no Amapá, desde a implantação até a “nova faceta” no pós-PECIM; c) avaliar os impactos da dicotomia Militarização Escolar *versus* Gestão Democrática Escolar/AP sob a ótica de docentes civis e de gestores das escolas de Gestão Compartilhada. Quanto à *metodologia*, firma-se no Materialismo Histórico-Dialético/MHD como base epistemológica, encadeando abordagem do tipo qualitativa-quantitativa. Por meio da pesquisa de campo e apreciação de Entrevistas Semiestruturadas, buscou-se testar a hipótese formulada nesta pesquisa. Os sujeitos da pesquisa trata-se de professores que atuam em escolas de Gestão Compartilhada, gerenciadas pela Polícia Militar/AP e Corpo de Bombeiros Militar/AP em Macapá/AP e um Gestor da SEED/AP. Os *resultados* indicam que a Gestão Militarizada contrasta com os princípios democráticos que regem a educação, comprometendo a participação da comunidade escolar. A *conclusão* sugere que a permanência desse modelo está relacionada a interesses políticos conservadores, em detrimento da Gestão Democrática e da Autonomia Educacional.

Palavras-chave: Amapá; Gestão Democrática; Militarização na Escola.

ABSTRACT

This ongoing Dissertation investigates reasons that led the Government of the State of Amapá/GEA to adopt in 2016 the Militarization of Public Schools of Basic Education as an instrument of Educational Management, named Shared Management Schools, a partnership between the Military Fire Department of Amapá-CBM/AP, the Military Police-PM/AP and the State Secretariat of Education of Amapá-SEED/AP. The problem asks: what elements underlying the Educational Policy/Management are responsible for the fact that the State Government of Amapá keeps the educational militarization, through Shared Management, even after the revocation of the National Program of Civic-Military Schools (PECIM) in 2023? The hypothesis of the study is that the Government intends to maintain the image that it sought to maintain control over school violence, but the militarization of public schools in Amapá not only masks this intention, but also and perhaps mainly operates as a political tool of disciplining and ideological alignment in favor of militarization. The general objective consisted of analyzing the perceptions of teachers and government management regarding the militarization of education in Amapá, identifying its impacts on management, teaching work, and the democratic principles of public schools. The specific objectives unfolded as follows: a) to contextualize the historicity of the school militarization process in Brazil; b) to identify the factors involved in educational militarization in Amapá, from its implementation to its "new facet" in the post-PECIM era; c) to evaluate the impacts of the dichotomy School Militarization versus Democratic School Management/AP from the perspective of civilian teachers and managers of Shared Management schools. Regarding the methodology, it is grounded in Historical-Dialectical Materialism (HDM) as an epistemological basis, combining a qualitative-quantitative approach. Through field research and the appraisal of Semi-structured Interviews, it sought to test the hypothesis formulated in this study. The research subjects consist of teachers and a Manager who work in Shared Management schools managed by the Military Police/AP and the Military Fire Department/AP in Macapá/AP. The results indicate that Militarized Management contrasts with the democratic principles that govern education, compromising the participation of the school community. The conclusion suggests that the permanence of this model is related to conservative political interests, to the detriment of Democratic Management and Educational Autonomy.

Keywords: Amapá; Democratic Management; Militarization in Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Mapa 1 – <i>Ranking</i> de pessoas autodeclaradas negras por Estado (IBGE, 2022)	25
Imagem 1 – Resultado do IDEB Escola Cívico-Militar Antônio Lima Neto (2023)	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo da militarização educacional no Amapá (1990-2025)	37
Quadro 2 – Demonstrativo da implementação de escolas com Gestão Compartilhada/AP (2017-2025)	59
Quadro 3 – Perguntas realizadas na Entrevista (2025)	82

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ALAP	Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
AP	Amapá
APEOESP	Sindicato dos Professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBM	Corpo de Bombeiros Militar
CBM/AP	Corpo de Bombeiros Militar do Amapá
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
D.A.R.E.	<i>Drug Abuse Resistance Education</i>
DH	Direitos Humanos
EB	Exército Brasileiro
EE	Escola Estadual
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
GD	Gestão Democrática
GDE	Gestão Democrática Escolar
GEA	Governo do Estado do Amapá
GN	Guarda Nacional
GO	Goiás
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, <i>Queers</i> , Intersexuais, Assexuais/Agêneros/Arromânticos, Pansexuais e Não-binários
MD	Ministério da Defesa
MEAB	Mapeamento Educação sob Ataque no Brasil
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético

MT	Mato Grosso
OE	Organismos Econômicos
OI	Organismos Internacionais
OS	Organizações Sociais
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico Militares
PL	Projeto de Lei
PM	Polícia Militar
PM/AP	Polícia Militar do Amapá
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
QDE	Quadro de Distribuição de Efetivo
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEJUSP	Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública
SP	São Paulo
TJ/SP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UF	Unidade da Federação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 APARATO MILITAR NO BRASIL E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR	23
1.1 Dicotomia pela manutenção do poder: Gestão Compartilhada na Escola	23
1.2 A Polícia na Escola: a “nova faceta” da gestão autoritária no Amapá	35
<i>1.2.1 Programa Educacional de Prevenção às Drogas e à Violência: o que o PROERD tem a ver com a militarização nas escolas?</i>	<i>36</i>
2 RECUO DEMOCRÁTICO E CARÁTER CONSERVADOR DO NEOLIBERALISMO: MILITARIZAÇÃO IMPREGNADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	47
2.1 Estratégia de controle ideológico-disciplinar: Educação Básica como palco de militarização	47
2.2 Da Gestão Compartilhada ao PECIM: a União extingue, e o Amapá mantém	58
3 EMBATE NA GESTÃO ESCOLAR NO AMAPÁ: ENTRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	73
3.1 Militarismo e Educação versus Gestão Democrática Escolar	74
3.2 Percepção docente na escola militarizada: entre normas e experiência profissional	82
<i>3.2.1 Percepção do Professor A</i>	<i>84</i>
<i>3.2.2 Percepção do Professor B</i>	<i>92</i>
<i>3.2.3 Percepção do Professor C</i>	<i>100</i>
<i>3.2.4 Percepção do Gestor da Escola de Gestão Compartilhada</i>	<i>107</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

O caminho até este momento foi árduo e por muitas vezes considerei impossível finalizar esta complexa jornada. Por esse motivo, quero compartilhar um pouco da trajetória pessoal, que atravessa todas as minhas andanças como Pessoa, Profissional da Educação do Estado do Amapá e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). Mas desde o início, sou como dizem “amapaense santanense da gema”: nasci na Maternidade Mãe Luzia em 10 de setembro de 1990; sou filha de uma ribeirinha do município de Afuá/PA, especificamente do Rio Antonino.

Minha vida nunca foi fácil. Com muitas lutas e sofrimentos minha mãe Maria de Jesus garantiu manter os filhos na escola de forma estável, sempre nos apontando que a educação era nossa maior possibilidade de mudarmos de vida e termos mais segurança no futuro. No entanto, em diferentes momentos da minha adolescência, deixei de lado a seriedade dos estudos e foquei em pensar que o mais necessário naquele momento seria conseguir um “bico”, um emprego e assim o fiz.

Aos 15 anos, consegui por indicação de uma amiga da minha mãe o trabalho de babá do filho da minha professora de Matemática; por esse motivo meu 1º ano do Ensino Médio foi no turno da noite. No entanto, não me adaptei àquela mudança – queria voltar a estudar à tarde e levar uma vida mais próxima da minha idade, aproveitar minha adolescência e com esta motivação permaneci trabalhando de babá apenas 6 meses.

Não obstante, a realidade concreta de não ter uma renda que ajudasse em casa, como também proporcionasse a compra das minhas vaidades de menina, fez com que eu voltasse a procurar trabalho, já que minha mãe não tinha condições e vivíamos com o básico do básico em uma casa caindo sobre nossas cabeças. Dessa forma, aos 18 anos, voltei-me à busca por um emprego, por meio de minhas idas diárias à agência do Sistema Nacional de Emprego no Amapá (SINE/AP), em Santana/AP. O referido sistema se organizava mediante termo de adesão, no qual o Município anuía ao SINE, disponibilizando a oferta básica integrada de ações e serviços de orientação, recolocação e qualificação profissional para os trabalhadores; as demandas das empresas eram repassadas ao SINE, que recebia os *Curriculum Vitae* de candidatos/as e os direcionava à entrevista, caso atendesse às exigências da empresa, de acordo com o número de vagas que sempre eram poucas.

Depois de meses de peleja, indo e vindo pela manhã, bem cedinho, do Bairro Paraíso até a Vila Amazonas, consegui minha entrevista de emprego para a função de vendedora de roupas, com carteira assinada em uma loja grande no município de Santana. Na época, o valor

do salário-mínimo era R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais). Para mim foi motivo de grande alegria, minha mãe ficou feliz também e voltei estudar à noite. Eu já não era mais uma menininha, e então eu estava firme que iria me adaptar ao novo momento; tinha maiores prioridades e assim as coisas aconteceram. Àquela altura frequentar a Escola e finalizar o Ensino Médio eram apenas para cumprir tabela, ter meu diploma, enquanto meu maior interesse era continuar trabalhando para conquistar minhas coisas.

Tudo mudou depois de um tempo, pois comecei a perceber algumas coisas, me sentia explorada na loja, trabalhava de domingo a domingo, e aos finais de semana fazia hora extra, sem assinar o ponto, com a dona da loja pagando apenas R\$ 10,00 (dez reais) pelos dois dias. Esta situação foi começando a pesar no meu senso de justiça e valorização: eu queria mais. Sem contar que o jargão “o cliente sempre tem razão” garantiu eu ser humilhada por duas pessoas que não entendiam que eu conhecia o estoque.

Naquele momento, já estávamos no início de 2009 e ouvi no rádio que o Cursinho Popular Desafio estava com as inscrições abertas para seleção de estudantes. Por esse motivo, resolvi pedir minha demissão para embarcar na jornada educacional, já com a cabeça mais centrada na Educação. Finalmente, os conselhos de minha mãe para que eu voltasse a estudar tiveram efeito na minha decisão, e assim o fiz.

Foi um ano de dedicação total, correndo atrás do tempo que perdi, colocando a escola e os estudos em segundo ou até mesmo em terceiro plano. Eu queria ser historiadora, eu me apaixonei por História, e até “os 45min do segundo tempo”, era o curso ao qual eu me inscreveria no então Vestibular/UNIFAP. No entanto, chegaram as aulas de Sociologia no cursinho, um mês antes das inscrições. Eu, já muito atenta ao conhecimento crítico, participando da primeira aula de Sociologia, quando o professor falou em Karl Marx (1818-1883), luta de classes e mudança social pelos trabalhadores, tudo fez sentido: eu girei uma chave e abri uma porta que nunca mais fechei, e caí de cabeça na Universidade. Sim, eu passei no Vestibular em 2009, para o Curso de Ciências Sociais – Turma de 2010.

Em quatro anos e meio aconteceram tantas coisas, tantas mudanças, novas realidades que eu nunca imaginei que viveria. Fui da primeira turma do Programa de Educação Tutorial (PET/Ciências Sociais); estudei muito, pesquisei, viajei para apresentar trabalho. Em 2012 houve o Concurso para a Educação Estadual; me inscrevi para ver como era um concurso e passei. Na primeira chamada fui convocada, mas ainda faltava muito tempo para acabar a Graduação e pedi reclassificação, indo para o final da lista. Saí do PET no final do ano de 2012 e me joguei no Movimento Estudantil, o que marcou profundamente minha vida de forma positiva, deixando-a mais complexa e reflexiva.

Em 2015 ao fim da escrita da minha Monografia, uma nova e última chamada do concurso aconteceu e fui convocada. Apresentei minha pesquisa e tomei posse da minha vaga de Professora de Sociologia na Rede Básica de Ensino e minha vida mais uma vez dava outro salto sem precedentes, diante de algo desconhecido para mim. Joguei-me de corpo e alma para essa jornada.

Ao ser lotada na Escola Estadual/EE Antônio Messias, localizada na Zona Sul de Macapá, bairro Zerão, estava muito feliz e bastante dedicada. Participei ativamente das instâncias escolares até a segunda metade de 2016, após sofrer perseguição da direção da escola, o que forçou meu remanejamento. Na ocasião surgiram rumores de que o educandário viria a ser a segunda experiência de militarização escolar, sendo que a escola-piloto fora a EE Profa. Risalva Freitas do Amaral. Com isso, passei um mês sem Carta de Lotação, sem assinar meu ponto e com o futuro incerto. Infelizmente passei por grande sofrimento e adoeci psicologicamente. Mas não desisti, todos os dias eu estava na Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP), para ver como estava meu processo, minha Carta de Apresentação. Finalmente fui lotada na EE Deusolina Salles Farias.

Todas estas mudanças e acontecimentos me trouxeram bagagem para discutir sobre o que o chão de sala nos ensina. Muitas transformações ocorreram dentro de mim, assim como vêm ocorrendo na nossa sociedade e no campo educacional brasileiro, o que nas últimas décadas tem revelado disputas cada vez mais intensas em torno dos sentidos, das finalidades e das formas de gestão da escola pública.

Uma vez transitado por um *quantum* de minha trajetória pessoal e profissional, enveredo pelas reformas estruturais, reconfigurações normativas e ascensão de projetos políticos de viés conservador, em que a Educação tem sido convocada a responder frequentemente de maneira imediatista, a problemas complexos. Tais discussões atravessam a sociedade contemporânea, como a desigualdade social, a violência, o baixo desempenho escolar e a fragilização das políticas públicas voltadas à democratização do ensino.

Nesse contexto, emergem propostas que tensionam princípios historicamente consolidados no âmbito da educação pública, especialmente aqueles relacionados à gestão democrática, à autonomia pedagógica e à participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Dentre tais propostas, destacam-se as experiências de militarização e de Gestão Compartilhada entre Secretarias de Educação e Instituições Militares, justificadas em grande medida, por discursos que associam disciplina, hierarquia e controle à melhoria da qualidade educacional e à resolução de conflitos no espaço escolar.

No entanto, tais iniciativas não podem ser compreendidas de forma isolada ou descolada das condições históricas, políticas e sociais que as engendram. Ao contrário, exigem análises criteriosas que considerem suas implicações para a organização da escola pública, para as relações pedagógicas e para o próprio projeto de sociedade que se busca construir por meio da educação. Trata-se de um debate que ultrapassa os limites administrativos e alcança dimensões éticas, políticas e pedagógicas, convocando pesquisadores, profissionais da Educação e a sociedade civil a refletirem criticamente sobre os rumos das Políticas Educacionais em curso.

É nesse cenário de disputas e reconfigurações que se insere a presente investigação, tomando como pano de fundo a realidade da educação pública no Estado do Amapá, marcada pela implementação e expansão de modelos de gestão escolar militarizados. A compreensão desse fenômeno demanda, portanto, um olhar atento às normativas legais, às práticas institucionais e às experiências vividas nos espaços escolares, bem como às contradições que emergem quando princípios democráticos são confrontados por projetos de caráter centralizador e disciplinar.

Neste trabalho aborda-se a militarização escolar em escolas públicas brasileiras, mas como foco o Estado do Amapá. Portanto, é imprescindível fazer uma diferenciação entre algumas maneiras de se imprimir o militarismo nas escolas públicas. São pelo menos três as formas de militarização escolar que encontramos no Brasil, diferenciadas também por suas naturezas jurídica, organizacional e pedagógica: a Escola Militar, a Escola Cívico-Militar e as escolas de Gestão Compartilhada (entre civis e militares).

Inicialmente, a Escola Militar trata-se de uma instituição educacional própria das Forças Armadas ou das Polícias Militares, regida por legislação e normas internas de caráter militar. Seu funcionamento é totalmente subordinado à lógica castrense, com hierarquia, disciplina rígida, gestão e currículo conduzidos por oficiais militares, incorporando valores e práticas da formação militar. Embora ofereça ensino regular reconhecido, não se confunde com a rede pública civil. Este modelo não entra em nossa discussão por não termos um exemplo deste no Estado do Amapá.

O segundo modelo é o das Escolas Cívico-Militares do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), Programa federal extinto em 2023, que se configurou como uma política pública voltada à rede pública civil, adotando um modelo híbrido no qual militares atuavam na gestão administrativa e disciplinar, enquanto a dimensão pedagógica permanecia sob responsabilidade de professores civis e das secretarias de educação. Embora distintas das escolas militares propriamente ditas, essas instituições incorporaram práticas e

valores da cultura militar, sendo interpretadas por pesquisadores como forma de militarização parcial da escola pública, em especial na gestão e na organização do cotidiano escolar.

O terceiro modelo discutido é o da Gestão Compartilhada dentre acordos e iniciativas estaduais entre a Secretaria de Educação dos Estados e instituições militares, como a Polícia Militar (PM), o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBM/AP) e o Exército Brasileiro (EB) não se confunde com a Gestão Compartilhada conforme os princípios da Gestão Democrática, como um modelo inovador no cenário educacional, promovendo a colaboração entre o Poder Público e organizações da sociedade civil. As escolas de Gestão Compartilhada no Amapá constituem um modelo específico, resultante de iniciativas e convênios estaduais entre a Secretaria de Educação e instituições militares, sem vinculação direta a uma política federal estruturada. Nessa configuração, militares assumem funções administrativas, disciplinares e organizacionais, enquanto a escola permanece formalmente integrada à rede pública estadual e submetida à legislação educacional e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar disso, a atuação militar na gestão imprime à instituição uma cultura organizacional baseada em disciplina, hierarquia e controle de condutas, caracterizando um processo de militarização institucional parcial.

Essa reflexão inicial constitui o ponto de partida para o aprofundamento do tema que será desenvolvido ao longo deste trabalho. Isso permite situar a pesquisa no interior de um debate mais amplo sobre educação pública, democracia e políticas educacionais, que fundamenta e orienta a problematização proposta nas seções e subseções desta pesquisa.

Na sedimentação do caminho para o *tema* da Dissertação abordam-se as razões que levaram o Governo do Estado do Amapá (GEA) a adotar em 2016 a militarização de escolas públicas de Educação Básica como instrumento de Gestão Educacional, nomeadas Escolas de Gestão Compartilhada – parceria entre Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) e Corpo de Bombeiros Militar do Amapá ou então Polícia Militar. Na sequência, investiga-se a perpetuação do modelo de gestão no Estado do Amapá/AP, que mesmo após o PECIM haver sido revogado pelo Governo Federal (Brasil, 2023a), manteve-se a Gestão Compartilhada no Amapá.

Este fenômeno de militarização educacional de escolas públicas no Brasil, especialmente o modelo cívico-militar, tem-se consolidado como uma política conservadora no cenário educacional brasileiro (Frigotto, 2019). Ainda mais, tal expediente incide em deslocar os substratos próprios da natureza gerencial militar de encontro à educação pública básica (Algebaile, 2019). Isso como parte de um movimento de rearticulação conservadora que mantém ampliando forças no Brasil desde a década de 90, séc. XX, no pós-ditadura

empresarial cívico-militar que recrudesceu de modo alarmante após o governo de tendência extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), quando grassaram manobras contra a democracia brasileira empreendidas por estes grupos fundamentalistas e golpistas.

O PECIM foi instituído no primeiro ano de mandato presidencial de Jair Bolsonaro, pelo Decreto n. 10.004/2019 (Brasil, 2019a), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), com o apoio do Ministério da Defesa (MD). O objetivo propalado era o de “promover a melhoria na qualidade da Educação Básica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”, de forma que uma das metas do Programa consistia em implementar 126 escolas militarizadas pelo País até 2023, em adesão voluntária por Estados e Municípios, por meio de escuta prévia de opinião da comunidade escolar.

No Estado do Amapá/AP, a militarização de escolas públicas se destacara anteriormente ao PECIM, como uma das iniciativas da gestão 2015-2022, de Antônio Waldez Góes da Silva (Partido Democrático Trabalhista-PDT), que assim aproximou a sociedade amapaense do aparato militar. Ocorre que o governo Lula (2023-) revogou o PECIM, contudo o governo estadual de Clécio Luís Vilhena Vieira (Partido Solidariedade), gestão 2023-, mantém ativa a política de escolas militarizadas, evidenciando persistência na aceitação desse projeto, que veicula uma estratégia de controle social e disciplinamento em um contexto de crescente crise política e polarização ideológica na sociedade brasileira.

Historicamente, o processo político-educacional acerca do direito à educação tem acumulado intensas disputas político-ideológicas. Para Saviani (2013) desde o período colonialista, marcado pela influência jesuítica, até os dias atuais, o direito social à educação enfrenta resistências impostas por heranças hierárquicas e interesses hegemônicos do poder colonizador em nosso País.

A militarização educacional deve ser analisada como um dos componentes do programa neoconservador operacionalizado pela extrema direita brasileira, como ferramenta ideológica. Nesse viés, Ciavatta (2019, p. 12) adverte que “a pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores”, diante da suposta superioridade da disciplina perante o diálogo, da hierarquia em detrimento do debate amplo e aberto. Não à toa que docentes paulatinamente foram sendo usados como *bodes expiatórios*, para dar cabo às ideologias antidemocráticas, antipovo, antidireitos sociais e, sobretudo, por encobrir as características das forças reacionárias que se unificam.

Questionar a legitimidade da razão social das escolas públicas de gestão civil, bem como seus legítimos componentes, aponta para o *modus operandi* da falaciosa narrativa de

falência dessas escolas. Ao mesmo tempo, os conservadores defendem a militarização como modelo “modernizador”, “eficiente” e garantidor de uma “educação de qualidade”, justamente para minar a opinião pública contra o modelo civil, sobre o qual se engendra a noção de “ineficiência” e de “eterna crise”; daí o caráter do projeto salvacionista que a militarização escolar diz possuir.

No Brasil, este processo está intimamente ligado ao repulsivo legado da Ditadura Empresarial Cívico-Militar/1964 e às reformas neoliberais que avançaram nas décadas seguintes. Behring e Boschetti (2016) entendem que tal aspecto consolida um sistema educacional funcional às demandas do mercado capitalista, que hodiernamente tem impulsionado uma série de problemáticas em nossa dinâmica socioeducacional.

Nesse ângulo, as políticas educacionais do período tinham como âmago o viés nacional desenvolvimentista, limitado por essência e instrumental estratégico para a manutenção do aprisionamento do avanço das classes trabalhadoras, na busca de sua emancipação sócio-histórica, tendo como suporte a educação. Sobretudo, estas teorias do capital humano se assentam nas diretrizes dos órgãos educacionais hegemônicos para garantir a lucratividade das elites na então reforma do Estado dos anos 1990.

Diante do breve cenário ora descortinado, o *problema* de pesquisa indaga: Que percepção os professores e a gestão de governo constroem sobre o modelo de gestão compartilhada no Amapá, e de que forma tal percepção revela as contradições entre militarização e gestão democrática?

A *hipótese* decorrente é a de que o Governo do Estado do Amapá, ao pretender sustentar a narrativa de manutenção do controle sobre a violência com a militarização das escolas públicas, não apenas mascara a pretensa mitigação dos índices de violência no ambiente escolar, como também e, talvez, principalmente, transfere a responsabilidade pela crise à gestão civil, atuando como ferramenta política de disciplinamento e alinhamento ideológico pró-militarização.

No decurso do texto, o *objetivo geral* consiste em analisar a percepção de professores e da gestão governamental sobre a militarização da educação no Amapá, identificando seus impactos na gestão, no trabalho docente e nos princípios democráticos da escola pública. Quanto aos *específicos*, incluem: a) contextualizar a historicidade do processo de militarização escolar no Brasil; b) identificar os fatores envolvidos na militarização educacional no Amapá, desde a implantação até a “nova faceta” no pós-PECIM; c) avaliar os impactos da dicotomia Militarização Escolar *versus* Gestão Democrática Escolar/AP sob a ótica de docentes civis e de gestores das escolas de Gestão Compartilhada.

O presente estudo *justifica-se* por três pontos: pessoal, acadêmico e social. A motivação pessoal se revela pela trajetória profissional que a autora deste estudo desenvolve desde 2015 em escolas públicas estaduais, onde nos dois anos iniciais de sua carreira, ministrou aulas e participou ativamente das instâncias escolares na EE Antônio Messias até a segunda metade de 2016, após forçado remanejamento para a EE Deusolina Salles Farias. Ocasão em que surgiram rumores de que o educandário viria a ser a segunda experiência de militarização escolar (relembrando que a escola-piloto fora a EE Risalva Freitas do Amaral).

O uso da expressão “forçado remanejamento” deve-se ao fato de que como profissional, essa pesquisadora posicionou-se contra o projeto e então foi devolvida compulsoriamente como servidora à disposição da SEED, por não concordar em assinar a Carta de Devolução injusta então imposta. As marcas antidemocráticas já acenavam e se instalavam inexoravelmente.

O segundo elemento, acadêmico, referenciado pelas Ciências da Educação, se desdobra sobre aspectos crítico-analíticos acerca da permanência do modelo de gestão militarizada que há seis anos o GEA vem continuamente implantando e expandindo. Até então, percebe-se que esta pesquisa se demonstra importante por reconhecer a necessidade de analisar este processo relativamente recente de mudança na educação amapaense, de forma crítica e totalmente isenta de conceitos apaixonados e preconcebidos de que o controle social pode ter tornado efetivo, por meio de hierarquização e disciplinamento padronizados, em essência, a proposta de militarização.

Assim, mesmo que a experiência de Gestão Compartilhada entre SEED e instituições militares seja recente no Estado, é fundamental observar e discutir esta investida. Isso ocorre à medida que paulatinamente os governos vêm entregando escolas públicas para a gerência de instituições militares, sob a falsa justificativa de que o resultado do desempenho dos estudantes é baixo e que a Escola tradicional não consegue dar uma resposta aos casos de violência que ocorrem em seu ambiente.

Como terceiro aspecto a ser considerado, o social, esta pesquisa traz o debate sobre a consolidação da Lei da Gestão Democrática/GD, Lei Estadual n.1.503/2010 (Amapá, 2010a) e da Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), conquistas da sociedade, via movimentos sociais e sindicais, que desde sempre lutaram/lutam por um projeto alternativo de educação e sociedade. Existem outras investidas de cunho conservador alinhado ao viés militarista, como a “Escola sem partido”, atualmente engavetado; “Reforma do Ensino Médio”; “Novo Ensino Médio”, Militarização de Escolas. Trata-se de projetos com forte caráter tecnicista e que são interditos ao caráter autônomo crítico da sociabilidade escolar, em especial da escola pública.

Tais propósitos estão circunscritos ao *recorte temporal* compreendido entre os anos de 2017 e 2025, considerando os termos de Santos, T. (2023). Em sua pesquisa, consta o fato de essa experiência piloto da militarização de escolas públicas de Educação Básica no Amapá ser endossada desde 2016 e concretizada em 2017, com o primeiro educandário de gestão compartilhada EE Profa. Risalva Freitas do Amaral, localizada na Zona Norte de Macapá/AP, mediante assinatura do Acordo de Cooperação n. 4/2017 (Amapá, 2017a) celebrado entre a SEED/AP e o CBM/AP, conclui a autora.

Nesta proposta de investigação, a análise crítica é o que norteia a visão sobre a aplicação desta política que, ao adotar princípios militarizados, compromete a autonomia escolar e o fortalecimento da participação democrática da comunidade no ambiente educacional, fator de alta relevância. Para fins de realização do estudo utilizou-se uma *Metodologia* que combina abordagens quanti e quali o que demonstra uma estratégia de complementaridade, uma vez que os métodos quantitativos fornecem indicadores que permitem identificar padrões e tendências, enquanto os qualitativos iluminam as narrativas e vivências dos sujeitos da pesquisa em questão.

A relação desta abordagem com a percepção e as vivências dos sujeitos estudados oferece um panorama mais amplo e detalhado dos fenômenos. Isso é essencial quando indicadores não são suficientes para revelar as dinâmicas subjetivas das práticas sociais, principalmente em contextos de desigualdades sociais e tensões políticas, segundo Creswell (2010) fundamentadas na teoria filosófica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

No *status* de base epistemológica, o MHD apreende o objeto no conjunto das contradições e relações históricas. Para Evangelista e Shiroma (2019) essa epistemologia permite desvelar os sentidos e intenções das Políticas Educacionais, seja em documentos oficiais ou em materialização prática, tornando-se pertinente para descortinar a militarização educacional. A análise crítica destas políticas permite problematizar a forma que estas escolas reproduzem ou resistem às relações de poder e desigualdades estruturais na sociedade.

Como *objeto de estudo*, estas escolas de Gestão Compartilhada, gerenciadas pela Polícia Militar/AP e Corpo de Bombeiros Militar/AP revelam a preocupação em investigar as implicações deste modelo de gestão no cotidiano escolar. Por exemplo, a sugestão de que a presença da PM e sua postura hierárquica resultam em um modelo baseado em disciplina e ordem, contrastando com a pedagogia crítica e participativa. A discussão sobre como essa gestão influencia o processo ensino-aprendizagem, as relações entre professores e estudantes e o ambiente escolar é essencial, uma vez que a militarização pode gerar tensões entre os objetivos educacionais e as práticas gerenciais.

Sob a forma de investigação, a pesquisa de campo se destaca devido à necessidade de acompanhar o cotidiano escolar, lugar onde os sujeitos desenvolvem suas relações: justamente o ambiente da materialização dos objetivos militares. Tendo como referência a pesquisa quali-quantitativa, Cruz Neto (2002, p. 51) define:

O trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguir não só a aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar conhecimentos partindo da realidade do objeto de pesquisa. Como estratégia de dinamizar essa fase dos procedimentos metodológicos serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados.

Nesse sentido, os sujeitos constam de: profissional responsável pela pasta da Gestão Compartilhada da SEED/AP, professores destas escolas gerenciadas pelas instituições militares, serão atores sociais importantes nesse processo. Cruz Neto (2002, p. 53) postula uma concepção que respalda esse debate: “campo de pesquisa como recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representa uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”, o que ilustra a importância da apuração de subjetividades dentre os envolvidos.

Como proposta de organização, esta pesquisa está estruturada em três seções, articuladas de modo a compreender a militarização da educação como um fenômeno histórico, político e social, bem como seus desdobramentos na gestão escolar no Estado do Amapá.

A **primeira seção**, intitulada *Aparato Militar no Brasil e Militarização Escolar*, dedica-se à análise da militarização escolar como expressão da ampliação do aparato militar no campo educacional brasileiro. Inicialmente, discute-se a militarização das escolas como uma Dicotomia voltada à Manutenção do Poder, evidenciando seus vínculos com processos de controle social e disciplinar. Em seguida, aborda-se A Polícia na Escola: a “nova faceta” da gestão autoritária no Amapá, tem como objetivo analisar o processo de consolidação da militarização educacional no contexto amapaense. Para tanto, examina-se o percurso histórico e político que culmina na institucionalização de modelos autoritários de gestão escolar no Estado. As subseções discutem o papel do Programa Educacional de Prevenção às Drogas e à Violência (PROERD) na naturalização da presença militar nas escolas

Na **segunda seção**, problematiza-se o *Recuo Democrático associado ao Avanço de um Conservadorismo de Matriz Neoliberal*, compreendendo a militarização educacional como parte de um projeto político que tensiona os princípios da democracia e da participação. Na sequência, volta-se à Militarização da Educação como Estratégia de Controle Ideológico e disciplinar na Educação Básica, evidenciando seus impactos sobre o currículo, a gestão e a formação dos sujeitos, bem como a permanência das escolas cívico militares por meio da

chamada Gestão Compartilhada, enfatizando a reedição de práticas políticas tradicionais mesmo após a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/PECIM.

A **terceira seção**, com o título *Embate na gestão escolar no Amapá: entre militarização da Educação e Gestão Democrática*, debruça-se sobre as contradições e disputas que emergem no interior da gestão escolar, com a implantação do modelo militarizado. Inicialmente, discute-se o confronto entre o militarismo na educação e os princípios da Gestão Democrática Escolar (GDE). Por fim, analisa-se a Percepção dos Docentes que atuam em uma Escola Militarizada, ilustrando as tensões entre as normativas institucionais, a experiência profissional e a autonomia pedagógica. Em seu desdobramento a subseção contempla a análise da Percepção do Gestor da Escola de Gestão Compartilhada, possibilitando compreender as racionalidades que sustentam e legitimam a militarização da gestão escolar no contexto investigado.

1 APARATO MILITAR NO BRASIL E MILITARIZAÇÃO ESCOLAR

Na presente seção constam elementos histórico-críticos acerca da relação entre a origem da Polícia Militar no Brasil, por intermédio das Forças Armadas devidamente alinhadas, desde o contexto de dominação portuguesa até as estratégias atuais de domínio das elites do País. Esta investida faz-se necessária, pois fornece pressupostos norteadores que ajudam a localizar na contemporaneidade a militarização educacional como parte de um arranjo histórico, substrato da contrarreforma que pretende a contenção social das classes populares em nosso território brasileiro.

Tal arranjo não entra em contradição com os ditames neoliberais que direcionam a educação pública aos interesses do Capitalismo. Por isto, os antecedentes da militarização educacional abordados na subseção 1.1 revelam-se como um fenômeno enraizado em uma lógica histórica de manutenção do poder pelas elites, valendo-se da estrutura militar para a contenção social e a disciplinarização das classes populares. Mais precisamente apresenta-se a construção do arquétipo da Polícia Militar como agente “educador” e “salvacionista”, refletindo uma intervenção ideológica nas escolas públicas, marcada pela hierarquia e repressão, características dos aparelhos coercitivos do Estado.

Por sua vez, a subseção 1.2 promove uma articulação crítica entre a conjuntura das políticas neoliberais e a realidade da gestão escolar no Estado do Amapá, contextualizando a militarização do ensino como uma estratégia de âmbito global de controle social e disciplinamento, legitimada por recomendações de Organismos Internacionais. Em continuidade, na subseção 1.2.1 o conteúdo direciona o debate para a análise específica do PROERD, desvelando como iniciativas preventivas se inserem nessa mesma lógica disciplinar, com o objetivo de questionar a viabilidade da militarização face a um projeto educativo voltado à cidadania e à emancipação humana.

1.1 Dicotomia pela manutenção do poder: Gestão Compartilhada na Escola

Os principais elementos da historicidade da gênese das Forças Armadas brasileiras apontam que foram subsídio para criação da Polícia Militar, ainda com o Imperador Dom Pedro I. Em 1831 o então Ministro da Justiça, Padre Diogo Antônio Feijó, extinguiu todos os corpos militares existentes e determinou a unificação deste aparato repressivo, nomeando-os de Corpo de Guardas Municipais Permanentes, com a demanda de fiscalização e coleta de impostos. Estes são eventos que servem de análise e problematizam o propósito institucional

dessas forças militares em um contexto historicamente desigual, momento em que foi criada a Guarda Nacional (GN) como salvaguarda dos interesses de grupos elitizados, assim expresso:

A criação dessa Guarda Nacional é representativa, pois ela aproxima alguns segmentos das elites nacionais ao controle do aparelho estatal existente no período. criando a Guarda Nacional em 1831, a classe dominante dos senhores de terras e de escravos ou de servos, numa fase em que travava intensa luta para manter-se no controle do aparelho de Estado, estava-se forjando o instrumento militar de que necessitava, e empreendendo a neutralização das forças armadas regulares (Sodré, 1979, p. 117).

Por conseguinte, Muniz (2001, p. 192) indica que essas organizações já surgiram sob a subordinação do Ministério da Guerra e da Justiça de Portugal, tendo sua estrutura baseada no modelo de Exército uma característica ainda perceptível atualmente. Esse aspecto que evidencia sua relevância histórica consta a seguir:

A guarda real era uma força de tempo integral, organizada em moldes militares e subordinada ao Ministério da Guerra e a Intendência de Polícia pagava seus uniformes e salários, tinham como função atribuição de patrulha para reprimir o contrabando, manter a ordem, capturar e prender escravos, desordeiros, criminosos.

Em observância à formatação política das forças militares, a Polícia Militar, assim como o Exército brasileiro notadamente nasce sob o viés de interesses das elites agrárias e escravocratas ainda no Brasil Império, em seu período de crise e sendo questionado por uma série de eventos políticos e insurreições populares. Dentre as duas principais, como por exemplo, a Guerra do Paraguai (1864-1870) e a Guerra de Canudos (1896-1897).

Como Lilia Schwarcz (2019, p. 3132) argumenta que o sistema colonial escravocrata foi bem mais que um sistema econômico: moldou condutas, definiu desigualdades sociais, marcou a cultura e seus respectivos povos negativamente, com marcadores de diferenças. Visava-se a hierarquias de opressão, de obediência como parâmetro de existência dos subalternizados no pós-colonial no Brasil, haja vista que:

Com a entrada do século XX, e diferentemente do que a propaganda republicana divulgou, a exclusão social voltou a crescer no Brasil; os negros sendo sistematicamente apartados das políticas e das benesses do Estado. Essa longa história também explica como, paradoxalmente, o racismo é filho da liberdade, pairando, ainda hoje, um grande interdito no que se refere à expansão de direitos para tais populações, que são as mais vitimizadas no país com relação aos direitos à saúde, educação, trabalho, moradia, transporte e segurança.

Estes interditos de exclusão estrutural que atravessaram o Brasil do período Colonial ao Republicano, expressam a perversa manutenção do racismo. Longe de ser um resquício arcaico, ele se reelabora continuamente, encontrando na própria dinâmica societal os mecanismos para se perpetuar.

Dessa forma, o “grande interdito” mencionado não é uma mera barreira cultural, mas um operador lógico das desigualdades, que se materializa de forma concreta e mensurável na

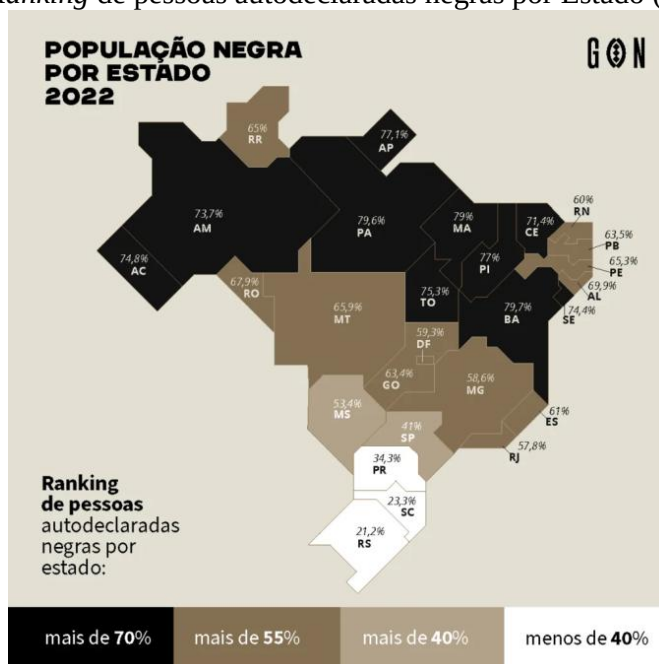
precarização do acesso à saúde, na segregação educacional, na marginalização no mercado de trabalho e na violação cotidiana do direito à vida e à segurança. Justamente por isso que Schwarcz (2019, p.32-33) aponta que as barreiras sociais constituem:

Histórias ‘persistentes’, que não terminaram com a mera troca de regimes; elas ficam encravadas nas práticas, costumes e crenças sociais, produzindo novas formas de racismo e de estratificação. Por exemplo, até os dias de hoje os números da desigualdade têm cara e cor no Brasil. Dentre aqueles que afirmam ter medo da PM, a maioria é composta de jovens, pretos autodeclarados e moradores da Região Nordeste.

A análise de Schwarcz (2019) patenteia que a desigualdade no Brasil tem “cara e cor”, materializando-se na violação do direito à segurança das populações negras. No caso do Norte, com destaque para o Amapá, que segundo dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (Brasil, 2022), ao possuir 73,7%, soma o maior percentual do País em habitantes que se autodeclaram negras/os, algo que fornece a chave demográfica para compreender a profundidade local desse fenômeno nacional.

Neste contexto, o Estado não é uma exceção. Trata-se da expressão máxima de uma regra histórica: ser a Unidade Federativa (UF) com a maior proporção de população preta, à luz da lógica estrutural do racismo, significa que seus indicadores sociais são um epicentro potencial no qual as “histórias persistentes” de exclusão, mencionadas por Schwarcz (2019), se manifestam com singular intensidade, convertendo a maioria populacional em minoria política e social, perante eventuais benesses do Estado. A seguir, observa-se esse percentual populacional com a devida representação gráfica:

Mapa 1 – *Ranking* de pessoas autodeclaradas negras por Estado (IBGE, 2022)



Ao deparar-se com essa reflexão, torna-se evidente que a desigualdade brasileira não pode ser compreendida apenas pelos parâmetros econômicos imediatos, mas deve ser situada em um quadro histórico mais amplo. A noção de “persistência” revela que determinadas estruturas sociais não desaparecem com a mudança de regimes, mas se reconfiguram, produzindo novas formas de hierarquização e exclusão.

Para quem inicia o contato com esse debate, é possível perceber que a desigualdade regional não se explica de forma isolada, mas resulta de processos históricos que naturalizaram a marginalização de determinados grupos e territórios. Tal constatação conduz à compreensão de que o racismo estrutural e as práticas discriminatórias não são resquícios de um passado superado, mas dimensões constitutivas da sociedade contemporânea.

Nota-se que a projeção de Órgãos militares, a cargo das elites escravocratas, tinha como objetivo assegurar-lhes a manutenção dos interesses e determinações políticas e econômicas. Esses comandos se sustentaram ao longo de processos de violência impostos durante séculos, pelo sistema colonial, marcados por princípios hediondos. O presente sistema escravizou milhões de pessoas e condenou seus descendentes, contribuindo para a formação do que viria a ser o que chamamos de Brasil, um Estado-Nação do Sul Global. Tais projeções correspondem a mecanismos considerados basilares para a formação dos Estados Nacionais. É nesse panorama que Germano (2008, p. 319) tece importantes considerações:

O Estado nacional, a formação do sistema colonial, o avanço da ciência e da técnica, a reforma religiosa, a revolução industrial e as revoluções políticas burguesas, com seus ideais de liberdade, sinalizavam tais interesses”. Na medida que na conjuntura colonial, o que efetivamente se verificou foi a produção da inferioridade [...] materializada por meio de múltiplas estratégias, tais como a guerra, a escravização, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a redução do outro à condição de objeto ou recurso natural e uma ampla gama de mecanismos de imposição e submissão econômica por parte do sistema escravocrata.

Nesse ínterim, concorda-se com Ribeiro, L. (2020, p. 1113), o qual ressalta que “para compreender a Polícia Militar e sua formação se faz necessário desenvolver um pequeno histórico desta instituição; é também pertinente conhecer um pouco da origem das Forças Armadas Brasileiras”. Em especial, representa a natureza ideológica do aparato de poder hegemônico assessorado a bel prazer dos abastados, que temiam a perda de privilégios com a Proclamação da República do Brasil. Por isso, fortalecer e reorganizar uma estrutura de repressão sob o domínio dos poderosos era determinante, à medida que:

Essa nova polícia que começa a se constituir no Brasil a partir do Império, deveria começar a criar um corpo organizacional, isto é, definir hierarquia, disciplinar seus integrantes, bem como procurar torná-la mais permanente aos ofícios policiais, e assim tornar seu trabalho uma forma integral e assalariada.

Estas subordinações, em especial a Polícia Militar (PM), parecem seguir no contexto contemporâneo os princípios que preservam sua razão de existência e o poder de hierarquia. Nesse sentido, a permanência militar das polícias tanto serve como forças auxiliares e reservas do Exército, quanto mantém hierarquia e disciplina semelhante à das Forças Armadas instituídas em nosso País.

Não à toa, a ditadura militar brasileira deixou um intragável legado para a sociedade, em especial para a educação pública. De acordo com Germano (2008, p. 320) as ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, à pluralidade que configura a política participativa do povo. O projeto ditatorial é ideológico e controlador e se opõe a tudo que caracterize livre expressão de pensar, agir ou falar; a intenção é que todos acatem as ordens do regime; o que não permite que cada pessoa ou grupo de pessoas exponha opiniões divergentes:

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas adotadas pelo regime militar foi impor o silêncio, cassar a palavra dos perdedores: movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais antigo pistas, amplos setores vinculados ao campo da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas.

Germano (2008) insiste que no imaginário social, o discurso ditatorial mostra-se, necessariamente, como salvacionista¹. Ademais, tanto Exército Brasileiro (EB) quanto as Forças Armadas, afirmam que salvaram a democracia e o Brasil da desordem, da subversão e do Comunismo, abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso, à medida que a “ordem” foi restabelecida no decorrer do regime.

Justamente no hodierno contexto histórico-social, assiste-se à formulação de legislações que estabelecem novos instrumentos jurídicos e políticos que camuflam o fato de que a visão de justiça, no Brasil contemporâneo, permanece estruturalmente marcada pela trágica continuidade de práticas violadoras. Entre tais arbitrariedades, destacam-se a perpetuação da tortura, o extermínio sistemático e o desaparecimento forçado capitaneados diretamente por Órgãos de Estado.

Nesse viés analítico, torna-se imperioso fazer constar que o processo formal de transição política e redemocratização do país não foi capaz de concretizar o término da violência institucionalizada de Estado, cuja letalidade recai, de maneira flagrante e contínua, sobre as populações das periferias e territórios marginalizados. Trata-se de uma preocupante realidade social e urbanística, muito por ser precisamente na configuração originária e na própria razão de ser da Polícia Militar que encontramos um arquétipo corporativo moldado por regimes ditatoriais, não populares e eivados de lógicas neodemocráticas de controle

¹ Grifa-se a palavra salvacionista tendo em vista ser o termo utilizado pelos defensores das escolas cívico-militar.

corporativo. Esse entranhamento autoritário é o que aponta de maneira contundente o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV), ao demonstrar como o aparato repressivo do passado se reconfigurou em novas roupagens burocráticas, conforme sustentado na análise crítica e reflexiva engendrada por Guerra (2016, p. 22)²:

Em seu relatório final apresentado em dezembro de 2014, a Comissão Nacional da Verdade recomendou ao Estado brasileiro desmilitarizar as instituições policiais. Para a Comissão, a militarização das polícias é uma das causas de violências no presente, uma herança da ditadura que perpetua práticas autoritárias de agentes estatais. A recomendação reforçou um debate que já vem sendo feito no país. De um lado, movimentos sociais contra a violência exigem a reforma das polícias, denunciando o assassinato em massa de jovens das periferias por agentes estatais. Lutas como a das Mães de Maio, pelos 493 jovens assassinados na chacina paulista de maio de 2006, revelam a brutalidade com que o Estado brasileiro reprime, tortura e mata jovens negros e pobres.

Tais inferências das forças de segurança ditatoriais na sociedade brasileira revelaram traços do Estado autoritário, em muito semelhantes ao sistema policial criticado pelos movimentos sociais. A demanda pelo fim da violência policial e a revelação dos crimes de lesa-Humanidade cometidos por agentes da segurança pública na ditadura se conjugam em uma perspectiva de justiça de transição, que exige uma reforma institucional ampla, para que o País efetivamente construa um ambiente democrático, no qual a repressão estatal seja controlada e os direitos básicos dos indivíduos respeitados.

Retome-se Guerra (2016), para ressaltar que a permanência de uma polícia militarizada em uma democracia pós-ditadura militar, representa a insistência dos resquícios deste regime de exceção como substrato de uma sociedade de classes sociais divergentes. Justamente por isso, investidas institucionais como a Comissão da Verdade Nacional, bem como as comissões dos entes federados, ensejam investigar os crimes dos militares envolvidos em milhares de perseguições e centenas de mortes de opositores políticos à época.

Em última instância, tais Comissões possuem a missão humanitária de restaurar a memória de suas vítimas com dignidade e responsabilizar aqueles que, em nome do Estado brasileiro perseguiram, expulsaram do País e mais drasticamente assassinaram. Não nos é permitido e nem moralmente correto, virar as costas para o presente e negar a urgência de

² As Comissões da Verdade são Órgãos historicamente instituídos em países que atravessaram períodos de instabilidade política, com a suspensão dos direitos individuais e das normas democráticas, como no caso de ditaduras. A primeira delas surgiu em Uganda, a fim de apurar as violações dos Direitos Humanos (DH) ocorridas durante o governo autoritário do general Idi Amin Dada, e assim tais Comissões tiveram importante papel também na apuração dos crimes perpetrados pelas ditaduras latino-americanas, como a uruguaia, a chilena, a paraguaia, a argentina e a brasileira. Batizada Comissão Nacional da Verdade (CNV), esta última foi instituída pela Lei n. 12.528/11 e buscou apurar graves violações aos DH praticadas pelo Estado brasileiro entre 1946 a 1988, detendo-se especialmente nos 21 anos da ditadura iniciada em 1964. A criação da CNV inspirou a formação de Órgãos semelhantes em nível estadual e municipal e mesmo em entidades não governamentais, como sindicatos. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade>.

uma reforma policial profunda; é inevitável em um regime verdadeiramente democrático que se respeite a vida de todos os cidadãos brasileiros. Nos termos de Guerra (2016, p. 24):

Existe uma ausência de análise referente ao modo como as instituições foram estruturadas durante o regime militar, como permaneceram as mesmas após a transição política e como a falta de reformas impactou negativamente para a construção da democracia.

Na concepção de Teixeira (2015) o fim da ditadura militar expressiu os próprios limites da ditadura. Mesmo no Brasil, que ainda não havia experimentado um regime democrático consistente, não se pôde exercer por muito tempo o poder à custa de atitudes coercitivas. Se no primeiro momento ocorreu certa simpatia à ação das forças armadas, isso foi especialmente devido ao seu alinhamento para com as elites político-econômicas e à sua competência de alastrar discursos ultraconservadores ao corpo social. Isso no desígnio de “alertar” para o quadro de desordem que supostamente se vivenciava no País com o governo de João Goulart (1961-1964), o símbolo do projeto conhecido como as Reformas de Base³ do referido Chefe de Estado.

Sobre os impactos da ditadura militar na educação brasileira, em 1989 Paulo Freire desvelou reflexões no programa “Matéria-Prima”, da TV Cultura⁴, que de forma dialogada e expressiva vivência, desvela para a plateia algumas de suas reflexões sobre o *modus operandi* da ditadura que o classificara como “inimigo do povo” brasileiro, traidor da Nação – a mesma que o prendera e o obrigara a exilar-se do País em 1967, como parte do programa de silenciamento, de intelectuais críticos aos ditames ditatoriais, e de como aquele regime de exceção não dialogava com os princípios democráticos. Em suas próprias palavras:

[...] e puxa, a ditadura, eu acho que a ditadura estragou esse país da gente durante muito tempo e continua estragando hoje. Hoje quer dizer, **evidentemente que a Ditadura Militar não inaugurou no Brasil o autoritarismo, quer dizer, o autoritarismo está entranhado na natureza mesma da nossa sociedade.** O Brasil foi inventado autoritariamente, mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo. Quer dizer, eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira. Foi uma coisa trágica isso. Eu acho que esse período de ditadura no Brasil, deus queira, agora diria eu, que jamais se reinvente. Que, quer dizer, que o meu o meu gosto é que nós todos brasileiros e brasileiras, meninos, meninas, velhos, maduros, que nós todos tomemos um tal gosto pela Liberdade, gosto pela presença no mundo, pela pergunta pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio que jamais seja possível no Brasil, a gente àquela experiência do pensado silêncio sobre nós (Freire, 1989, grifo nosso).

³ As Reformas de Base foram um conjunto de propostas políticas, econômicas e sociais defendidas pelo presidente João Goulart (Jango), especialmente entre 1961 e 1964, como parte de um projeto de modernização e de redução das desigualdades no Brasil. A ideia central era promover transformações estruturais que permitissem o desenvolvimento nacional com maior justiça social.

⁴ A TV Cultura é uma emissora de televisão que surgiu no ano de 1960. Após ter permanecido fora do ar entre 1968 e 1969, retornou experimentalmente como uma emissora educativa. Fonte: ALESP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=286383>

O potente relato de Freire (1989) acerca do cerceamento da liberdade de expressão impingido a docentes e alunos nas universidades brasileiras, sinaliza algo importante. Diante da atual valorização por parte de setores conservadores em prol de escolas militarizadas, alerta-se para a necessidade de seguir na problematização de medidas que defendem a ingerência de militares em espaços escolares. Nesse diálogo freiriano, Schwarcz (2019, p. 45, grifo nosso) afirma que:

[...] esses são modelos que dizem respeito a agendas tão profundas quanto ambíguas, e que, por isso mesmo, funcionam na base de contestação e do silêncio. E, **quando persiste o silêncio, é porque existe, com certeza, excesso de barulho**. Barulho e incômodo social.

Tomemos essa afirmação sob dois pontos: o primeiro considerando quem questionava o regime ditatorial e o segundo sendo as consequências para os que o faziam pelo viés freiriano. Quando a epistemologia educacional humanizadora e libertadora de Paulo Freire foi confrontada pela ditadura civil-militar, sua própria existência passou a ser compreendida como uma ameaça subversiva à ordem vigente. Naquele cenário, o exílio constituiu-se em um dos principais mecanismos de silenciamento adotados pelo regime, operando como estratégia de repressão às vozes críticas. Entretanto, o silêncio imposto não deve ser interpretado apenas como ausência ou passividade; ao considerar-se o horizonte freiriano, o silenciamento imposto pelo regime também se configura como ponto de contestação por parte dos censurados, revelando-se ativo e produtivo à medida que mobiliza resistências e desestabiliza a lógica autoritária que então operava.

Ao passo do que vem sendo delineado, torna-se candente que a existência de gestões militarizadas em instituições civis, como é o caso das escolas públicas, em primeiro lugar nos coloca em alerta sobre esse mecanismo militares e em segundo, desvela que há uma persistência por parte das elites brasileiras de manter a PM em evidência no controle social das periferias. Realidade diversa ocorre em escolas particulares, as quais não exaltam e não adotam a gestão militarizada como marco de desenvolvimento educacional, eficiência e ordem em seus espaços de atuação. Tal fardo negativo é preconizado para as escolas públicas. Que se tornam campo “fértil” onde lógicas que materializam a valorização dos aparatos militares, hierarquias, corporativismo, vigilância, dentre outras, servem de subsídio perfeito para que a permanência da cultura militares cá “se renove” na pretensão de retomar a sua hegemonia da sociedade.

Ressalta-se o quão anacrônico é a supremacia do aparato policaresco sobre a gestão de escola civil pública em território brasileiro. Ao rememorar a reabertura política e redemocratização, com foco no processo constituinte e nas leis de derivaram desse processo

de reconstrução do País em bases não autoritárias, culminou na Constituição Federal/CF1988 e na formulação do princípio constitucional que foi a Gestão Democrática (GD). Esta lei, constante no Art. 206, inciso VI da CF/1988 e na LDB/1996, em seu Art. 3º, inciso VIII, dentre outros dispositivos legais, é a proposta de um modelo de gestão escolar descentralizado de gerenciamento que envolve professores, profissionais, comunidade e estudantes na tomada de decisões, planejamento, discussão e avaliação do desenvolvimento da Escola. Trata-se, portanto, de um modelo que promove participação, transparência e democracia.

Percebe-se que a política proposta pela Lei n. 14.644/2023 (Brasil, 2023a), ao instituir a GD na Educação Pública não é conveniente com lógicas hierarquizadas e práticas militares. Apesar disto, nesse apanhado histórico, apresentam-se mais alguns elementos em que a PM no processo de reabertura política e redemocratização do País, continua sendo uma força apoiada por setores elitistas. De acordo com Silva e Gurgel (2016, p. 149-150) “as forças de segurança contaram com a presença majoritária de representantes das Forças Armadas, em contraponto a uma inexpressiva participação das organizações da sociedade civil”, mostrando força política para sua permanência. Reforçam os autores:

No que concerne ao aparelho policial, percebe-se que a Constituição de 1988 manteve, em linhas gerais, a mesma estrutura criada pelo regime ditatorial, deixando de estabelecer um efetivo controle civil sobre os militares. Isso porque, com o advento da nova ordem constitucional, embora subordinadas aos governos estaduais, as polícias militares permaneceram como forças auxiliares e reservas do Exército.

Na sequência, Silva e Gurgel (2016, p.150) destacam categoricamente que uma parte da Constituição/1988 permaneceu praticamente idêntica à CF/67 e à sua “Emenda de 1969, fato que ilustra a manutenção do forte caráter ditatorial em suas fileiras”. Diante da influência militares cá na CF/1988, destaca-se também a permanência da atribuição militar de garantir a “lei e ordem”. Nesse mesmo viés, Evangelista (2021, p. 827) observa que apesar das tentativas da “Comissão Afonso Arinos de limitar o papel das Forças Armadas, a redação final do Artigo 142/ CF 1988 manteve essa função, permitindo a atuação militar em questões de segurança interna”, assim como não estabeleceu mecanismos eficazes de controle civil sobre o uso destas forças, permitindo sua mobilização sem uma regulação clara e objetiva.

Em relação ao aparelho policial, uma infeliz constatação se delineia, fazendo-nos perceber que a CF/88 manteve alinhamento à estruturação gestada pelo regime ditatorial. Isso porque embora subordinadas aos governos estaduais, as Polícias Militares permaneceram como forças auxiliares e reservas do Exército Brasileiro. Dessa forma, a origem da PM no Brasil está intrinsecamente ligada à necessidade de controle social e à manutenção dos interesses das elites dominantes. Desde sua formação, essa instituição foi estruturada nos

moldes militares e esteve a serviço da repressão, consolidando-se como um instrumento essencial para a contenção das classes populares, empreendendo um projeto de sociedade avesso ao democrático.

A vinculação direta com o Exército e a organização hierárquica reforçam o caráter disciplinador e coercitivo dessa Força, evidenciando sua função histórica na sustentação da ordem vigente e na perpetuação das desigualdades sociais. Além disso, a continuidade desse modelo militarizado ao longo do tempo atesta a forma como a estrutura repressiva criada no período imperial se adaptou às diferentes conjunturas políticas, sem perder sua essência de controle e subordinação.

A militarização da educação hodiernamente reflete lógica muito parecida, uma vez que a PM entrou nas escolas sugerindo que a classe de profissionais da educação não dá conta de garantir bons índices educacionais. Como agravante, dissemina-se sub-repticiamente que a ausência de disciplina hierarquizada é o que acarreta violência e desvios sociais nos jovens.

Sob tais pressupostos, a intervenção militar educacional segue avançando podendo ser interpretada como uma faceta do que, pensam os militares, ser sua tarefa. A narrativa de que a juventude está descontrolada e apenas a força militar poderá colocá-la no caminho certo é sobremaneira preocupante. Por fim, compreender a historicidade da Polícia Militar é essencial para problematizar seu papel na sociedade contemporânea e os desafios que sua atuação impõe à democracia e à cidadania.

Neste diapasão, empenha-se em aprofundar os elementos problematizadores na indagação central da pesquisa acerca da militarização de escolas e da dicotomia pela manutenção do poder militar na sociedade. É necessário pontuar que o esforço ora empreendido não é sobre descrever todos os expedientes políticos que materializam a ideologia dos aparatos militares, mas focalizar no arquétipo produzido da Polícia Militar “educadora” e “salvacionista”, que supostamente se desenvolve de fato e direito na sociedade. Isso ocorre quando esta instituição passa a usufruir do “direito” de formar política e educacionalmente a totalidade do devir-se das juventudes, sobretudo sob a conjuntura direitista presente no Brasil com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Ao possuir característica falseadora, a militarização da educação subverte o sentido da liberdade de expressão para um ato irrestrito e ao gosto da intolerância aos princípios democráticos, podendo desta forma, normalmente posicionar-se politicamente. Por isso, na pesquisa ora efetivada indica-se que existe uma dinâmica aplicada por um *modus operandi* que avaliamos ser robusto na análise em debate sobre o Exército, em especial a PM, ao

assumir ser sua nova tarefa a interferência com direção ideológica da Educação Básica pública brasileira.

A inserção de policiais no interior de escolas abre precedentes para questionamentos sobre a lógica histórica destes espaços e o que representa, na medida que determinada classe social as compõe quando são sitiadas por métodos característicos que arranjam o aparelho estatal. Nesse ângulo, também se leva em conta que o Estado é o Estado de classes, em que a burguesia/capitalistas possuem, historicamente, poder de direcionamento na estrutura de gestão da sociedade de classes.

Desde sua origem, grupos dominantes articulam a defesa de seus privilégios. Não à toa, em diferentes momentos históricos, lançaram mão de diferentes artifícios e, em última instância, instrumentalizam os aparelhos de repressão ao seu favor. Sobre isso, nas palavras do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) consta que:

Sendo o Estado a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e no qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira o direito, por sua vez reduz-se à lei. (Marx, 1998, p. 74).

Nessa feição epistemológica acerca da natureza do Estado moderno, Nicos Poulantzas (1936-1979) estabelece categorias de análise que vão além da diferenciação dos diferentes tempos históricos em relação ao que se configura o Estado, notadamente naquilo que constitui a fundamentação do que é o Estado Nacional. Para tanto, o filósofo e sociólogo grego traz à lume a concepção:

Esse Estado não é um Estado qualquer: é um Estado que possui uma natureza de classe, um Estado burguês que constitui a burguesia como classe dominante. Porém, também nesse caso, não existem dois Estados, um primeiro Estado antes de sua natureza de classe, que organiza uma nação moderna prévia a relação desta nação com a burguesia, sobre o qual viria enxertar-se um segundo Estado de classe, o Estado burguês, açambarcando esta nação em proveito da burguesia (Opulentas, 2000, p. 117).

Na compreensão da constituição do Estado moderno ao evidenciar a influência exercida pela burguesia dominante sobre sua estrutura, Poulantzas (2000, p. 119-202) destaca que tal influência se manifesta na regulação da força de trabalho e na definição da carga laboral, articulando-se ao processo de manutenção dos princípios do Estado Nação. Isso concebido desde suas origens como expressão de uma classe social hegemônica em transição para um modelo de Estado instrumentalizado no contexto pós-colonial. Assim, o Estado-Nação emerge em estreita simbiose com os interesses das elites dominantes, reproduzindo as determinações impostas pelas transformações do colonialismo e suas rearticulações:

Situar os fundamentos desse Estado e da Nação Moderna nas relações de produção e na divisão social do trabalho, é mostrar que esse Estado possui uma materialidade própria e que é por isso que ele tem uma natureza de classe. É precisamente um Estado nacional que é um Estado burguês, não simplesmente, nem somente, porque a burguesia usa o a fim de instrumentalizar a nação a seu proveito, mas porque a nação moderna, O Estado nacional, a burguesia têm o mesmo solo de Constituição que determina suas relações.

Na República brasileira, a ideia de Nação advém de projetos europeizados visando à manutenção de privilégios estabelecidos secularmente. Sob tal prisma, a concepção usa o se encaixa sobremaneira, haja vista que:

Não há dúvida de que a política burguesa com respeito à nação não seja submetida aos acasos de tais ou quais de seus interesses precisos: a história da burguesia oscila permanentemente entre a identificação com, e a traição da, nação, pois esta nação não tem o mesmo sentido para ela de que tem para a classe operária e para as massas populares. Mas a nação Moderna não é alguma coisa que a burguesia possa, a seu bel prazer, recuperar ou deixar abandonar o 'seu' Estado esta nação está inscrita neste Estado, e é esse Estado nacional que organiza a burguesia como classe dominante.

O excerto aponta para uma contradição estrutural no modo como a burguesia se relaciona com a ideia de Nação. Diferentemente das classes populares, para as quais a Nação é vivida como um horizonte de pertencimento, proteção e possibilidade histórica, para a burguesia ela aparece atravessada pelos interesses variáveis do capital. Isso faz com que sua postura oscile entre afirmar a unidade nacional quando isso fortalece suas posições e traí-la, sem hesitação, quando seus lucros e alianças internacionais exigem outro rumo. Destaca-se com isso, que a razão e forma de aparatos militares sob domínio do Estado e consequentemente sob forte influência das elites locais, são formatos nada discretos diante da sociedade de classes e marcado pelas desigualdades sociais.

Em contribuição ao debate em pauta, o jurista e economista alemão Max Weber (1864-1920) disserta sobre qual seria o caráter do Estado, seus pressupostos de dominação e o lugar conferido à violência:

A violência não é, evidentemente, o único instrumento de que se vale o Estado não haja a respeito qualquer dúvida, mas é seu instrumento específico. Em nossos dias, a relação entre o Estado e a violência é particularmente íntima. Em todos os tempos, os agrupamentos políticos mais diversos a começar pela família recorreram à violência física, tendo a como instrumento normal do poder. Em nossa época, entretanto, devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física (Weber, 2011, p. 35).

Diante de referências acerca da configuração do Estado moderno e do regime de submissão escravagista, ressalta-se que esta relação 'particularmente íntima' entre Estado e violência, segue o elenco de fatores analítico-críticos sobre onde a questão de militarizar a educação de escolas públicas nos levará, em nível de sociedade e garantia dos Direitos

Humanos (DH). Na concepção weberiana ainda não existe “o direito de fazer uso da violência, a não ser nos casos em que o Estado o tolere: o Estado se transforma, portanto, na única fonte do ‘direito’ à violência”. Esta formulação nos ajuda a problematizar o porquê de a sociedade brasileira não só estar tolerando como até defendendo o arquétipo “salvacionista” da Polícia Militar.

Quando direcionamos estas formulações em diálogo com as intenções deste trabalho, pode-se conjecturar que há vontade política por parte do Governo do Estado do Amapá (GEA) em manter a Polícia Militar sob seu comando, como linha auxiliar de uma reforma educacional de forte caráter disciplinador e “ordeiro”, pró-militarização social, tal como discutido na sequência do texto.

1.2 A Polícia na Escola: a “nova faceta” da Gestão autoritária no Amapá

Na subseção anterior, analisou-se a gestão compartilhada entre Escola/Polícia Militar, o que tem impulsionado o avanço de políticas conservadoras e autoritárias. Nesse contexto, a militarização da educação, especialmente direcionada às populações mais pobres, configura uma estratégia de controle social que busca preservar os interesses das elites e perpetuar graves desigualdades.

Trata-se de um fenômeno que se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração do Estado. Situação na qual práticas gerenciais autoritárias e tecnocráticas passam a ser legitimadas por uma racionalidade neoliberal, centrada na lógica do desempenho, da padronização e do disciplinamento.

Os Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), têm desempenhado papel central nesse processo ao influenciarem diretamente as políticas públicas educacionais por meio de recomendações e condicionalidades. Essas orientações, muitas vezes incorporadas de maneira acrítica pelos Estados nacionais, reforçam a adoção de medidas que fragilizam o caráter público e democrático da educação, especialmente no contexto das contrarreformas do Estado, que visam à redução do papel do Estado como garantidor de direitos sociais.

Diante dessa conjuntura, torna-se urgente fomentar debates críticos sobre a gestão educacional, com o objetivo de construir alternativas que ampliem e consolidem o direito à educação pública de qualidade, socialmente referenciada e orientada por princípios democráticos. No Estado do Amapá, por exemplo, essa tensão ganha contornos mais evidentes na adoção de modelos de Gestão Escolar militarizada, os quais confrontam os

fundamentos legais e normativos da educação brasileira, como os previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei Estadual n. 1.503/2010, que regulamenta a gestão democrática no âmbito das escolas públicas do Estado (Amapá, 2010a).

Com base nesse breve preâmbulo, tornou-se imperioso aprofundar o debate em torno das políticas educacionais atuais, evidenciando os tensionamentos entre modelos de gestão autoritários e os princípios democráticos que deveriam orientar a educação pública. Assim é que se constituiu a subseção 1.2, na qual se examina, então, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), destacando como essa iniciativa, embora apresentada como uma ação preventiva, articula-se à lógica da militarização escolar e à construção de uma cultura disciplinar nos espaços educativos.

Tal análise revela-se fundamental em um cenário profundamente marcado por desigualdades sociais e violência institucional, em que políticas autoritárias tendem a ser naturalizadas como solução para problemas estruturais. Assim, este trabalho busca contribuir para uma reflexão crítica sobre os rumos da educação pública brasileira, questionando a compatibilidade entre militarização e uma proposta educativa orientada pela cidadania, pela justiça social e pela emancipação humana.

1.2.1 Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência: o que o PROERD tem a ver com a militarização nas escolas?

A militarização das escolas públicas no Brasil tem seu marco inicial registrado em 1990, no Estado do Mato Grosso (MT), quando começaram a ser adotadas experiências de gestão escolar com participação direta das forças militares. Desde então, o modelo tem-se expandido significativamente, em especial na última década.

Atualmente, as Unidades da Federação (UF) com o maior número de escolas militarizadas são: Goiás (GO), Bahia (BA) e Paraná (PR). Isso indica uma articulação política mais ampla entre setores conservadores e a área educacional, promovendo um avanço da militarização como solução simplificada para problemas complexos da escola pública, como a violência e a evasão escolar.

No que faz referência ao Estado do Amapá, *locus* do presente estudo, apresenta-se a seguir um quadro mostrando uma linha do tempo da militarização da educação e o embate com a Gestão Democrática:

Quadro 1 – Linha do tempo da militarização educacional no Amapá (1990-2025)

EVENTO PERÍODO	DESCRIÇÃO E IMPLICAÇÕES
Início da Militarização Escolar no Brasil #1990#	Primeiras experiências de gestão com participação militar/MT, com expansão lenta nas décadas seguintes, vinculada a discursos de ordem e disciplina.
Criação do PROERD no Brasil #1993#	PROERD, inspirado no modelo norte-americano D.A.R.E., inicia a inserção institucional de lógicas militares no espaço escolar.
LDBEN 9.394/96 #1996#	Estabelece a Gestão Democrática como princípio da educação pública (Art. 3º, VIII), marco legal constantemente tensionado pelos modelos militarizados.
Implementação do PROERD no Amapá #2002#	PM/AP inicia atividades do PROERD nas escolas, configurando uma "ponta de lança" à militarização, sem avaliações robustas de impacto e com pouca regulação.
Governos de Waldez Góes (PDTAP) #2003-2010#	Intensificação das políticas estaduais de militarização educacional, paralelamente à expansão nacional desse modelo.
Arcabouço Legal da PM/AP #2007-2014#	Leis Complementares estaduais (n. 43/07, 52/08, 63/10, 85/14) reorganizam a PM/AP, criando a Diretoria de Ação Social e Cidadã, dando autonomia à corporação para gerir sua atuação nas escolas (ex.: regulamentação do efetivo via Decreto). Fragilizam o controle da SEED sobre as ações da PM no ambiente educacional.
Lei Estadual n. 1.503/10 #2010#	Regulamenta a GD no âmbito das escolas públicas do Amapá, tornando-se o principal marco legal estadual em tensão direta com os modelos de Gestão Compartilhada/militar.
Projeto de Lei 0197/11 Dep. Estadual Isaac Alcolumbre (DEM/AP) #2011#	Institui o Programa Educacional de Resistência às Drogas PROERD no âmbito do Estado do Amapá [...].
Plano Nacional de Educação/PNE #2014-2024#	A Meta 19 prevê a efetivação da Gestão Democrática. A militarização é vista como um retrocesso a esta Meta, pois restringe a participação da comunidade escolar.
Expansão Gestão Compartilhada/AP #2016#	O GEA, antes do Programa federal, já implementara o modelo de escolas com Gestão Compartilhada com forças militares em municípios como Macapá, Santana, Porto Grande, Cutias e Oiapoque.
Primeira Escola de Gestão Compartilhada/AP #2017#	A EE Profa. Ressalva Freitas do Amaral (Macapá) torna-se a primeira a formalizar a Gestão Compartilhada com o Corpo de Bombeiros-Militar (CBM/AP), via Acordo de Cooperação 004/2017. Surge a figura da "Coordenação Disciplinar" militar.
Projeto de Lei Estadual 42/18 #2018#	Proposta do GEA que autoriza a criação de Colégios Militares e a Gestão Compartilhada. Previa repasses orçamentários específicos e reserva de vagas para dependentes de militares. Foi arquivado em 2019, mas a prática continuou via Acordos de Cooperação.
Lançamento do PECIM #2019#	Decreto Federal n. 10.004/2019 institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O Amapá adere, e quatro EE passam a integrar o modelo federal.

EVENTO PERÍODO	DESCRIÇÃO E IMPLICAÇÕES
Expansão Acelerada Nacional #2020-2022#	Conforme Santos, T. (2023), o Brasil chega a 373 escolas cívico-militares (57,9% do Governo Federal). Consolida-se como política de Governo, com forte capilaridade.
Revogação do PECIM #2023#	Decreto Federal n. 11.611/2023 revoga o programa nacional. Contudo, no Amapá, a militarização NÃO cessa e as escolas mantêm o modelo sob responsabilidade do Governo Estadual.
Governo Clécio Luís (União Brasil) #2023 #	Nova gestão estadual mantém e fortalece a militarização. Não há posicionamento público contra o modelo. A SEED/AP emite nota assegurando a continuidade das escolas experimentais.
Ampliação do "PROERD Pé na Estrada" #2024#	O GEA, com apoio de Emenda Parlamentar do Sen. Randolfe Rodrigues (PT), investe R\$ 500 mil para expandir o PROERD de forma itinerante. Meta: atingir 10 mil alunos. Discurso oficial foca em "prevenção" e "aproximação da polícia com a comunidade".
Continuação da Gestão Compartilhada #2025#	Pesquisas indicam a assinatura de novos Acordos de Cooperação entre SEED/AP e CBM/AP, sob a nomenclatura "Gestão Compartilhada". Evidência de que a "velha política" autoritária permanece no experimento, adaptando-se a novos formatos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, a Linha do Tempo apresentada indica que a militarização da educação/AP não constitui um fenômeno isolado ou recente, mas resulta de um processo histórico, político e institucional gradativo, com marcos legais, programas governamentais e acordos de cooperação entre o Estado e as forças militares. Ao situar esses acontecimentos em perspectiva histórica, o quadro permite compreender como a consolidação do modelo de Gestão Compartilhada, especialmente entre 2017 e 2022, se insere em uma trajetória mais ampla de tensionamento entre o princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação e a expansão de práticas autoritárias no interior da escola pública.

De acordo com Santos, T. (2023), tal faceta de gestão tem provocado diversos impasses e questionamentos, uma vez que se trata de uma política marcada por uma lógica de gestão antagônica à concepção democrática de educação. Esse modelo, respaldado por parcerias do Governo do Estado do Amapá (GEA), por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e da Secretaria de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), com o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Defesa (MD), no caso do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), ganhou visibilidade e, em alguns casos, até apoio dentro e fora das comunidades escolares, apesar das tensões que sua implementação tem gerado ao longo do processo.

A adoção do modelo de gestão escolar militarizada no Amapá representa um ponto de inflexão nas políticas públicas educacionais do Estado. Como observa Santos, T. (2023), essa proposta vem sendo impulsionada pela referida parceria institucional entre o GEA e a União,

o que revela o envolvimento direto das forças de segurança e do aparato militar no cotidiano escolar. Esse modelo tem sido apresentado como uma solução para os desafios enfrentados pelas escolas públicas, especialmente no que diz respeito à disciplina, à violência e ao rendimento escolar. No entanto, sua implementação levanta profundos questionamentos éticos, políticos e pedagógicos.

O modelo de Gestão Compartilhada (com as forças de segurança pública) rompe com a tradição da Gestão Democrática, prevista legalmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e reforçada pelo PNE 2014-2024, além da Lei Estadual n. 1.503/2010, que regulamenta a Gestão Democrática Escolar (GDE) no Amapá. Ao transferir parte significativa da administração escolar para agentes militares, tal gestão promove um deslocamento do foco pedagógico para uma lógica disciplinar baseada na hierarquia, no controle de condutas e na centralização do poder decisório. Em vez de fortalecer a autonomia pedagógica das escolas e a participação da comunidade escolar, esse modelo tende a suprimir vozes dissonantes e a homogeneizar os comportamentos, desconsiderando as especificidades culturais e sociais dos estudantes.

Embora a proposta tenha recebido apoio de alguns segmentos da comunidade entra e extraescolar, como destaca Santos, T. (2023), essa adesão não deve ser interpretada como consenso. Em muitos casos, o apoio está vinculado a um desejo legítimo por melhorias na segurança e no funcionamento das escolas no Estado, historicamente ausente em diversas periferias, que falhou na formulação de políticas públicas estruturantes. Assim, a aceitação do modelo militaresco pode refletir mais uma tentativa de resposta imediata e simbólica à crise da educação pública do que uma convicção sobre sua eficácia pedagógica ou seu alinhamento aos princípios democráticos.

Além disso, é necessário considerar que essa política de militarização ocorre em um cenário nacional de avanço de pautas conservadoras e autoritárias, nas quais a educação deixa de ser um direito social e passa a ser tratada como instrumento de contenção social. A escola militarizada, nesse contexto, assume o papel de disciplinar os corpos considerados “perigosos” geralmente jovens negros e pobres sob o pretexto de promover a ordem. Assim, ao invés de promover uma cultura de paz, esse modelo tende a naturalizar a vigilância, a punição e a obediência como fundamentos da formação estudantil.

Outro aspecto relevante que há de ser abordado, refere-se da expansão do modelo militar no âmbito escolar sem a devida escuta das comunidades escolares e sem um debate público qualificado sobre seus impactos reais. Em muitos casos, a adesão das escolas é conduzida de maneira verticalizada, sem a consulta ampla à comunidade ou a análise dos

resultados de experiências anteriores. A falta de avaliação crítica, aliada à fragilidade dos mecanismos de controle social sobre a política educacional, contribui para a consolidação de um modelo autoritário que se distancia da função social da Escola como espaço de diálogo, acolhimento, diversidade e produção de conhecimento.

Portanto, embora o discurso oficial apresente a gestão militarizada como uma inovação eficaz, sua prática revela uma série de contradições que precisa ser problematizada. A presença militar nas escolas públicas do Amapá não apenas transforma a organização da rotina escolar, mas também redefine os sentidos da educação, esvaziando seus compromissos com a formação crítica, com a justiça social e com a promoção dos Direitos Humanos.

Em vez de enfrentar as causas estruturais da crise educacional, como a precarização do trabalho docente, a ausência de políticas sociais integradas e a negligência histórica com as escolas de periferia, o Estado opta por soluções simbólicas e punitivas. Semelhante procedimento pode até gerar efeitos imediatos de controle, mas não constroi processos educativos transformadores e duradouros.

A militarização da gestão escolar, embora se apresente com contornos específicos em Unidades da Federação, como o Amapá, é parte de um projeto mais amplo que tem ganho capilaridade nacional. Nos últimos anos, esse modelo passou de experiências pontuais para se consolidar como uma política de Governo tanto em nível estadual quanto federal. Esse avanço revela uma estratégia de institucionalização da presença militar nas escolas públicas, tornando-se cada vez menos uma exceção e mais uma diretriz, tratando-se de um processo de expansão acelerada e planejada:

Atualmente o Brasil apresenta uma totalidade de 373 escolas com gestão escolar compartilhada/cívico militar, entre implantações do governo estadual (19902020), representando 42,10% e governo federal (20202022), representando 57,90%. Ambos os programas vêm se fortalecendo e materializando-se como política de governo nos 26 estados e distrito federal, demonstrando força e consenso em todo o seu processo de expansão (Santos, T., 2023, p. 26).

Essa consolidação implica que a militarização escolar deixou de ser uma política de caráter emergencial ou pontual, passando a integrar, de forma estruturada, a agenda educacional de diferentes UF. Nessa circunstância o discurso da ordem, da disciplina e da segurança passou a orientar decisões pedagógicas e administrativas, alterando significativamente o papel social da escola pública.

Ao naturalizar a presença militar no cotidiano escolar, esse modelo contribui também para a redefinição simbólica do que se entende por educação pública. Em vez de promover um ambiente de aprendizagem crítico, inclusivo e acolhedor, a escola militarizada passa a priorizar a normatização do comportamento, a obediência à autoridade e à padronização da

conduta. Tais práticas, embora apresentadas como soluções para os “problemas” da Escola, acabam por ocultar as reais causas da precarização educacional, desviando o foco das políticas estruturais necessárias à superação das desigualdades.

Essa lógica de disciplinamento pela educação, entretanto, remonta a práticas históricas de controle social. Saviani (1994) afirma que durante a Idade Média, por exemplo, a educação era claramente dividida entre as classes sociais: à elite era reservada uma formação escolar em instituições religiosas como as escolas paroquiais, catedralícias e monacais voltadas ao “ócio com dignidade”, por meio de estudos e da aprendizagem de condutas nobres. Em contrapartida, a maioria da população era educada no próprio processo de trabalho, voltada à produção e à subsistência. A escolarização, portanto, surgia como privilégio da nobreza, e não como direito universal, e sua função estava diretamente ligada à formação de sujeitos para a guerra e para a vida aristocrática, reafirmando estruturas de poder e dominação.

De forma semelhante, Seidl (2009) observa que, ainda atualmente, indivíduos oriundos de classes sociais mais elevadas tendem a investir com maior intensidade na obtenção de diplomas de nível superior, visando à profissionalização logo após a conclusão do Ensino Médio. Em geral, já estão envolvidos em algum tipo de militância seja estudantil, religiosa ou partidária ou participam de projetos de cunho assistencial. Muitos desses jovens direcionam sua formação universitária para carreiras no magistério de nível médio e superior ou para funções intermediárias no serviço público, mantendo-se inseridos em espaços de influência social e profissional.

Diante do exposto, evidencia-se que a militarização da gestão escolar no Amapá não é um fenômeno isolado, mas sim expressão de um projeto mais amplo de reconfiguração autoritária do papel da escola pública no Brasil contemporâneo. Amparada por alianças institucionais entre Órgãos de segurança e educação, essa política se legitima sob o discurso da ordem e da disciplina, enquanto silencia os reais problemas estruturais que atravessam o cotidiano das escolas, especialmente nas periferias urbanas.

Ao transferir práticas militares para o espaço educativo, o Estado não apenas rompe com os fundamentos legais da gestão democrática, mas também aprofunda desigualdades históricas, ao destinar modelos de controle e obediência às populações mais vulneráveis. Educadores como Saviani (1994) e Seidl (2009) entendem que esse processo retoma, sob nova roupagem, formas antigas de distinção e dominação social, revelando que a educação continua a ser instrumento de reprodução de hierarquias, quando não orientada por princípios de justiça social.

Assim é que, compreender a militarização da educação como uma política de governo é essencial para problematizar seus impactos sobre o direito à educação pública, gratuita, democrática e emancipadora. Ao invés de garantir o fortalecimento da Escola como espaço de formação crítica e cidadã, esse modelo consolida mecanismos de controle social, que precisam ser amplamente debatidos e confrontados à luz de uma perspectiva verdadeiramente comprometida com a equidade e os Direitos Humanos (DH).

No estudo intitulado *Política e Gestão da Educação Amapaense: diagnósticos e desafios*, organizada por Guimarães, Andrade e Figueiredo (2022, p.3) delinea-se a materialidade da construção política da concepção de gestão, visando a transformações socialmente referenciadas, em contraponto com a sociedade de classe. Os autores indicam que no “objetivo comum das entidades está o interesse pela compreensão das realidades educacionais, em especial, no campo da política e gestão, para ampliar o direito social à educação”; daí decorre a atenção necessária para a concepção de gestão que a escola militarizada expressa em sua materialidade.

Em prosseguimento, Guimarães, Andrade e Figueiredo (2022) defendem que política e gestão são elementos candentes no processo de democratização da sociedade, por meio do acesso à educação pública. Nesse sentido, a militarização de escolas públicas vai de encontro, e não ao encontro da LDB e do PNE, que não fazem menção à militarização de escolas como parte de seus objetivos, metas e estratégias, sobretudo pelo fato de a militarização educacional ser de natureza incompatível às necessidades da garantia da pluralidade de ideais, princípios que são característicos da Gestão Democrática, forma acolhedora de participação quando assimetrias sociais se manifestam também no espaço escolar.

Este ponto é relevante justamente por existir, no panorama do Estado do Amapá, realidade preocupante no que diz respeito à vida de jovens de periferia. Nessa vertente, dados do Anuário de Segurança Pública 2022 (Brasil, 2023c, p.5) apontam que a letalidade policial em solo amapaense manteve-se dentre as mais violentas em nível nacional e internacional, sendo a juventude negra as principais vítimas:

O caso que mais chama a atenção é do estado do Amapá, a polícia mais violenta do país, onde a taxa de pessoas mortas pela polícia chegou a 17,1 por grupo de 100 mil habitantes, quase 6 vezes a média nacional de 2,9 por 100 mil. É importante destacar que esta taxa é a maior já verificada desde que monitoramos o fenômeno nacionalmente, e mesmo em países com forte tradição autoritária e cujas polícias tendem a ser violentas não se tem notícias de padrão de uso da força similar. Na Venezuela, por exemplo, que há anos convive com um governo autoritário, a taxa de mortalidade por intervenções policiais foi de 16,6 por 100 mil habitantes em 2018, e a Jamaica registrou taxa de 5,02 no mesmo ano.

Como dito anteriormente, uma das principais justificativas de defesa da militarização escolar é a de que a Escola brasileira, em especial na periferia, vive uma acentuada onda de violência. Embasada nesta narrativa, vê-se a presença militar dando vistas em vários níveis relacionadas às escolas, funcionando como “ponta de lança”. Assim, a pauta da militarização unifica diferentes matizes de tendência direitista que se encontram em via de expansão:

O fenômeno ultraconservador não se restringe ao [Projeto] Escola sem Partido e a grupos fundamentalistas religiosos. Nos últimos anos e principalmente com a eleição à presidência de Jair Bolsonaro, o fenômeno ganhou amplitude e se diversificou, tendo como uma de suas principais frentes a militarização de escolas, proposta que já vinha sendo implementada por alguns estados de forma limitada desde os anos 1990. (Carreira *et al.*, 2022, p.2).

Diante do quadro ora delineado, este fenômeno vê-se desenvolvendo em grupos de interesses conservadores, ultraconservadores e/ou fundamentalistas religiosos que negam a diversidade da população brasileira e tentam sufocar expressões que desenvolvem a democracia no País e, consequentemente, atrapalham a garantia dos DH e o desenvolvimento pleno das várias existências sociais. Todos estes fatos e fenômenos são representados no Amapá. Por exemplo, a implementação do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência/PROERD, a seguir analisada, lembra que apesar de esse Programa se estender às escolas privadas, pode-se considerá-lo como medida precursora da militarização nas escolas públicas amapaenses, tal como prenunciado nesta subseção em análise.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência é uma iniciativa desenvolvida pela PM, implementada no Brasil desde 1993. Inspirado no programa norte-americano *D.A.R.E.* [*Drug Abuse Resistente Educativo*], o PROERD tem como objetivo principal prevenir o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes, por intermédio de ações educativas realizadas dentro das escolas.

Silva e Guimeniz-Paschoal (2010, p. 104-105) observam que o Programa em foco desponta em um contexto pós ditatorial e é esvaziado de estudos e avaliações que justifiquem sua trajetória, despertando bastante curiosidade científica. Note-se, então, que:

[...] as pesquisas sobre os seus resultados são escassas, quando se verifica na literatura a respeito. O próprio Poder Público, responsável pela implementação do PROERD, não tem apresentado estudos que discutam sobre seus resultados em relação às atitudes de resistência à pressão dos colegas para o uso de drogas, referentes aos alunos que receberam a sua instrução, ou mesmo a eficiência do programa quanto ao emprego correto dos métodos e aplicação adequada do currículo perante a população-alvo.

Tal esvaziamento de avaliações sobre o Programa parece não atrapalhar sua execução. Em relação ao Estado do Amapá, o PROERD é desenvolvido desde 2002 e está vigente ainda em 2025. Entretanto, verificou-se nos *sites* oficiais do Comando Geral da Polícia Militar, que

o esvaziamento também se dá pela discrepância em relação ao tempo de execução do Programa e às legislações reguladoras instituídas.

Por exemplo, somente em 2010 foi sancionada a Lei Complementar n. 63/2010 (Amapá, 2010b), pelo então governador afiliado ao Partido Progressista/PP, Pedro Paulo Dias de Carvalho (abr.-dez. 2010). Na ocasião, alterou-se a organização da Polícia Militar e se estabeleceu que o respectivo Quadro de Distribuição do Efetivo da corporação seria regulamentado pelo Decreto Governamental, mediante proposta do Comando Geral, abrindo espaço para que o próprio Órgão decidisse quando e como aumentar seu efetivo.

Uma nova legislação, a Lei Complementar n. 85/2014 (Amapá, 2014), desta feita sancionada pelo governador Carlos Camilo Góes Capiberibe (2011-2014) – Partido Socialista Brasileiro (PSB), alterou as Leis Complementares n. 43/2007 e a n. 52/2008, além daquela de n. 63/ 2010 sobre a organização da PM/AP. Criaram, então, Órgãos internos de apoio, como a Divisão de Direitos Humanos e Cidadania/Diretoria de Ação Social e Cidadania, responsáveis pelo gerenciamento de projetos sociais.

Destaca-se que havia lacuna de regulamentação sobre a definição legal, direitos e deveres e o papel da PM nas escolas do Estado, por mais de duas décadas, ainda que o PROERD se encontre ativo paralelamente às escolas de Gestão Compartilhada e/ou cívico-militares (2017 a 2023). Sobretudo por ter sido apenas em 2010 que a Lei instituía a Diretoria de Ação Social e Cidadania, apontando relativo objetivo de inserção na educação escolar e, ainda, coordenando três Unidades Administrativas: a Divisão Administrativa, a Divisão de Capelania e a *Divisão de Programas Sociais*, sendo esta única representante do setor pela qual o PROERD é gerenciado (Amapá, 2010b). Contam também com os projetos: “Campeões do Amanhã”, “Capoeira Cidadão Considerado”, “Novo Basquete Amapá” e “Peixinhos Voadores”, o que mostra variadas formas de atuação da PM para com a juventude amapaense.

Com apenas 10 Artigos (Amapá, 2010b), o adendo das novas funções e organização interna da Polícia Militar apresenta conteúdo curioso na 5ª página, onde o GEA se exime da responsabilidade de gestão escolar e a transfere ao Comando Geral da PM, com o direito de formular a proposta e enviá-la no então prazo de até 60 dias. Entretanto, deixa expressa a garantia de orçamento estadual (Art. 9º) para as despesas decorrentes da aplicação desta Lei Complementar. O Art. 6º reflete muito bem seus objetivos controversos, como resta provado pela ausência de participação de organizações educacionais constituídas, inclusive a Secretaria de Estado da Educação, que sequer é citada:

O Quadro de Distribuição do Efetivo/QDE, da Polícia Militar do Estado do Amapá, será regulamentado por meio de Decreto Governamental, mediante proposta do Comando Geral da Polícia Militar, encaminhada no prazo de até 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei.

Derivada da análise das legislações apresentadas e da institucionalização do PROERD no Amapá, evidenciasse uma dinâmica preocupante: a crescente legitimidade da presença da Polícia Militar no espaço escolar sem a devida mediação e controle por parte dos Órgãos da educação. Essa inserção, amparada legalmente por dispositivos que conferem à corporação o poder de autogerir sua atuação nas escolas, sem a participação ou fiscalização da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), representa uma inflexão autoritária no campo das políticas públicas educacionais. Tal configuração compromete a gestão democrática prevista na LDBEN 9.394/1996 e na Lei Estadual n. 1.503/2010 (Amapá, 2010a), esvaziando o papel das instâncias colegiadas escolares e dos sujeitos educacionais (Gestores, professores, pais, estudantes) no processo decisório.

Além disso, ao observar os dispositivos das Leis Complementares n. 063/2010 e n. 85/2014, constata-se a fragilidade institucional da delimitação entre as funções da segurança pública e da educação, situação que permite a sobreposição da lógica disciplinar-militar à lógica pedagógica. A ausência de mecanismos de avaliação sobre os impactos pedagógicos, psicológicos e sociais da atuação militar nas escolas, bem como a carência de estudos que analisem criticamente a efetividade de programas como o PROERD, indicam um cenário de improviso e de naturalização da militarização no cotidiano escolar.

A presença ostensiva da Polícia Militar nas Escolas Estaduais tende a reforçar um *etos* autoritário, baseado na obediência, na hierarquia e na punição. Características radicalmente incompatíveis com os princípios formativos da educação pública democrática, que preconizam o diálogo, a emancipação e o respeito às diversidades.

Ademais, a gestão educacional centrada na militarização sentencia um processo de deslocamento das responsabilidades do Estado no tocante à garantia de uma educação de qualidade. Tal aspecto fica patente ao transferir funções educativas à PM/AP, sem a devida formação docente específica, nem amparo pedagógico alicerçado aos princípios da escola civil regida pelas legislações educacionais instituídas.

Nesse viés, o Estado não apenas negligencia sua função constitucional de prover educação pública de caráter democrático e plural, como também reforça uma política de contenção social das juventudes, sobretudo das mais vulneráveis, por meio de mecanismos de controle e vigilância. Essa lógica se mostra particularmente danosa em territórios periféricos, em que ao invés de políticas integradas de inclusão, cultura, esporte e educação crítica,

prevalece o discurso da segurança e da ordem, resultando na institucionalização de uma pedagogia do medo.

No contexto aqui expresso, a militarização da educação no Amapá, por meio de iniciativas como o PROERD, configura-se não apenas como uma estratégia de gestão escolar dualizada, mas como parte de um projeto político ideológico mais amplo, uma vez que individualiza a responsabilidade das mudanças estruturais impetradas historicamente. Sobretudo por riscos de cair na armadilha de servir mais à manutenção das desigualdades socio estruturais e à restrição de questionamentos críticos, do que “corrigir” necessidades históricas pontualmente vivenciadas nas periferias.

A legitimação de práticas autoritárias no espaço educacional exige um posicionamento crítico de profissionais da educação, pesquisadores e Gestores comprometidos com os Direitos Humanos, a equidade e a democracia. Faz-se urgente, portanto, fortalecer os espaços de controle social e participação da comunidade escolar nas decisões sobre a política educacional, além de ampliar a produção científica que denuncie, analise e proponha alternativas a esse modelo de gestão, que ameaça os princípios constitucionais de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Essa problemática se articula diretamente às discussões que serão aprofundadas na próxima seção, ao evidenciar que a militarização da gestão escolar no Amapá, representada por programas como o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, reflete a permanência de uma lógica autoritária e disciplinadora típica de políticas educacionais conservadoras. A continuidade dessa estrutura de Gestão Compartilhada entre segurança pública e educação, ainda que sob outras nomenclaturas ou formatos institucionais, equivale a que a “velha política” de contenção social e controle das juventudes, especialmente das periferias, resiste e se reinscreve no presente, revelando o caráter ideológico por trás dessas iniciativas e a urgência de sua revisão crítica.

2 RECUO DEMOCRÁTICO E CARÁTER CONSERVADOR DO NEOLIBERALISMO: MILITARIZAÇÃO IMPREGNADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste momento, parte-se dos elementos protagonistas do processo de militarização escolar em nosso País. Como já indicado, ao longo de sucessivas controvérsias até a contemporaneidade, o direito social de acesso à educação pública brasileira encara deliberados interditos, os quais nomeamos por dicotomias no que diz respeito à garantia do Direito Social à educação pública, com qualidade e socialmente referenciada, em contraponto ao projeto em curso que aprova a intensificação do modelo de militarização educacional no Brasil, como parte do projeto de recrudescimento de princípios democráticos, de políticas sociais democráticas diante do avanço de princípios autoritários em nossos territórios.

Em operação no seio de escolas públicas no Brasil, inclusive no Amapá, esses projetos são impulsionados por líderes políticos e movimentos de base conservadoras de diferentes orientações, que muitas vezes rompem com as leis educacionais vigentes e aplicam seus próprios postulados, sem grande regulação em nível federal. Para isso, estruturam seus próprios organogramas e atuam diretamente junto aos governos estaduais e municipais, instaurando uma forma da ‘erosão da democracia’.

A subseção 2.1 discute os efeitos da presença institucionalizada de agentes militares na rotina das escolas, refletindo sobre os impactos dessa prática para a Gestão Democrática, a participação da comunidade escolar e o desenvolvimento crítico dos estudantes que deveriam ser estimulados para fomentar o senso crítico, e não tolhidos em sua autonomia. Por sua vez, a subseção 2.2 arremata o debate em tela, onde a intensificação da militarização educacional no Brasil, especialmente no pós-2016, revela-se não apenas como um rearranjo da Gestão Escolar, mas como um projeto político de controle social para moldar comportamentos, ceifar autonomia, impor valores autoritários e suprimir práticas democráticas no ambiente educacional.

2.1 Estratégia de controle ideológico-disciplinar: Educação Básica como palco de militarização

A intensificação da militarização educacional no Brasil, especialmente no pós-2016, revela-se não apenas como um rearranjo da Gestão Escolar, mas como um projeto político pedagógico estruturado para moldar comportamentos, impor valores autoritários e suprimir práticas democráticas no ambiente educacional. Este modelo, ao se infiltrar nas escolas públicas, sobretudo das periferias, institui uma lógica disciplinadora e hierarquizada que transforma o espaço educativo em ambiente de vigilância, controle e de auto culpabilização de quem já está responsabilizado por seu sofrimento. Isso esvazia o papel emancipador da

educação e submete o currículo escolar a um viés de ordem e obediência como sinônimo de qualidade educacional.

Tal processo, impulsionado por discursos de eficiência e combate à violência, mascara uma profunda desvalorização da escola pública e a negação de sua função social crítica, abrindo espaço para práticas excludentes, sobretudo sobre as juventudes radicalizadas e vulnerabilizadas, convertidas em alvo da contenção social. O fenômeno decorre justamente de a militarização educacional na Educação Básica estar sendo instrumentalizada e balizada como estratégia de controle ideológico e disciplinar, que opera por meio da imposição de uma lógica autoritária e hierarquizada nos espaços escolares, desconsiderando a complexidade e a pluralidade que devem caracterizar o ambiente educativo em uma sociedade democrática.

Ao incorporar práticas e valores da caserna como obediência irrestrita, uniformização de comportamentos e supressão de manifestações críticas esse modelo reforça uma concepção de educação voltada ao adestramento e à conformidade, em detrimento da formação crítico-cidadã, emancipatória e reflexiva. No plano ideológico, a militarização atua como um mecanismo de inculcação de discursos nacionalistas, conservadores e moralistas, que visam moldar subjetividades alinhadas a determinados projetos de poder, esvaziando o caráter político pedagógico da Escola.

A presença ostensiva de agentes de segurança e a centralidade da disciplina como valor educativo produzem um ambiente de vigilância constante, afetando especialmente estudantes oriundos de camadas populares, que passam a ser vistos não como sujeitos de direitos, mas como alvos de contenção e controle. Esse processo, por conseguinte, não se limita a uma questão de gestão escolar, porém se insere em uma disputa mais ampla sobre o papel da educação na reprodução ou na transformação das desigualdades sociais e das relações de poder estabelecidas.

Frente a isso, torna-se imprescindível uma análise crítica que questione os efeitos da militarização sobre o direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, como previsto na Constituição Federal e nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras. A militarização da Educação Básica, longe de ser uma simples reorganização administrativa ou disciplinar, representa uma ofensiva contra os fundamentos democráticos da escola pública e contra os princípios da pedagogia crítica.

Conforme problematizado por Apple (2017) a luta pela democracia na educação exige não apenas o acesso universal à Escola, mas a construção de um currículo emancipador, dialógico e sensível às desigualdades históricas. No entanto, o avanço de políticas de cunho militar na gestão escolar promove o esvaziamento da Escola como espaço de debate,

contestação e formação da consciência crítica. O estudioso denuncia o avanço de uma “aliança conservadora” que envolve setores neoliberais, religiosos e autoritários que, ao capturar o discurso da eficiência e da ordem, desmobilizam projetos de cunho progressista na educação pública.

No caso brasileiro, esse esvaziamento reverbera justamente em um contexto em que há um recrudescimento concernente à ampliação de políticas públicas, que de forma legislativa se propõe a garantir a inclusão de grupos politicamente excluídos, como por exemplo: obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas” nas escolas brasileiras – Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008); Lei de Cotas n. 12.711/2012 (Brasil, 2012); garantia do Nome Social pelo Decreto n. 8.727/2016 (Brasil, 2016); Decreto n. 9.508/2018 (Brasil, 2018), o qual reserva vagas às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da Administração Pública Federal direta e indireta.

Estas investidas legislativas são concretamente coerentes, justamente quando a ideia “democrática” de acesso não se baliza por reconhecer que há exclusões históricas com os grupos já citados e, no padrão ideológico, toma como bode expiatório os que questionam os ditos iguais em uma sociedade de classes e sobremaneira desiguais. No caso amapaense, Bastos, Ferreira e Freitas (2024) apontam que Macapá/AP possui índices socioeconômicos e urbanísticos historicamente precários, que afetam profundamente a vida de quem ocupa as escolas públicas de nosso território.

Como já mencionado, a precarização violenta da vida de milhares de famílias empobrecidas, é tomada como o mal a ser “consertado” pela ordem salvacionista do militarismo autointitulado desenvolvido e coerente. Esse processo se materializa em iniciativas de militarização que, sob o pretexto de melhorar índices educacionais e restaurar a disciplina e desenvolvimento social, reconfiguram a Escola como ambiente de adestramento e obediência, dificultando a formação de sujeitos autônomos e politicamente ativos, por avaliar que sem essa tutela militares cá, não seria possível.

Ao substituir o diálogo pelo comando, e o pensamento crítico pela obediência hierárquica, essas escolas rompem com a pedagogia crítico-reflexiva de escuta e da problematização, reforçando um modelo educativo voltado à reprodução social aos moldes padronizados de convivência social. Considerando a perspectiva de Apple (2017), a resistência a essa lógica implica retomar o papel da educação como instrumento de transformação social e de fortalecimento da democracia, opondo-se aos projetos que reduzem a Escola a um aparato ideológico a serviço do conservadorismo moral e da exclusão social.

O expediente da militarização educacional, ao ser implementado em escolas públicas de regiões periféricas e socialmente vulneráveis, reforça a atuação do Estado como agente de controle social, sobretudo sobre as populações historicamente marginalizadas. Tal processo não ocorre de forma isolada, mas se articula a um projeto político mais amplo de regulação dos corpos e das condutas, em que a presença do aparato militar no cotidiano escolar atua como instrumento de disciplinamento social.

Ainda com Apple (2017), é possível afirmar que essas iniciativas constituem formas de “gestão autoritária da pobreza”, nas quais o Estado, em vez de assegurar condições equitativas de aprendizagem, impõe um modelo de contenção que criminaliza a juventude pobre, negra e periférica. Ao naturalizar práticas hierárquicas, cerceadoras e excludentes dentro das escolas, o Poder Público desloca a função pedagógica da educação para uma lógica securitária, reduzindo o papel do professor e negando a escuta e a participação dos estudantes.

Nesse sentido, a política da militarização não representa um avanço educacional, mas um retrocesso democrático, pois reprofunda a vigilância em espaços formativos como as escolas de Educação Básica, inibindo a construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos. Tal política, ao invés de promover a inclusão social, acaba por intensificar o ciclo de exclusão e silenciamento dentro de escolas, em especial daquelas que se mantêm resistentes para com a conformação à lógica militares cá. De acordo com Apple (2017, p. 902):

Há uma disputa contínua sobre diferentes versões de ‘democracia’. Compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, estão sempre sendo atacadas pelas ‘frágeis’ ideologias neoliberais, que pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo, e uma educação que é valorizada, em grande parte, como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas ao modo definido pelos poderosos.

Nessa subseção o esforço centrou-se em apresentar elementos norteadores que entre 2016-2018 caracterizam o disciplinamento e a hierarquização militarista dentro de escolas, representando a Gestão Compartilhada (Gov. Temer), algo que terminou por potencializar os princípios inerentes à escola cívico-militar instituída a partir de 2019 (Gov. Bolsonaro). Em termos de síntese, a militarização das escolas, longe de ser uma solução neutra para desafios educacionais, configura-se como um projeto profundamente regressivo. Como demonstra a análise, este modelo atua como uma estratégia eficaz de controle ideológico e disciplinar, que suplanta o papel emancipador da educação por uma lógica de adestramento, obediência e conformidade.

Sob o discurso da eficiência e da ordem, mascara-se um esvaziamento da função crítica da escola pública, e a despolitização do ambiente educativo de juventudes periféricas.

Ao substituir o diálogo pelo comando e a reflexão crítica pela hierarquia, a militarização educacional representa um retrocesso democrático. Essa militarização não apenas falha em abordar as raízes das desigualdades sociais e da precarização da vida, como as intensifica, convertendo a Escola em um instrumento de contenção social e de reprodução de um *status quo* autoritário. Resistir a essa ofensiva é imperativo para defender a educação como um direito e um espaço de construção da cidadania crítica, da autonomia e da transformação social, reafirmando os princípios de uma educação pública, laica, gratuita e democrática.

À luz destas reflexões, a militarização de escolas civis revela-se como parte de um movimento mais amplo de difusão de racionalidades militarizadas e de controle no campo educacional, que extrapola a organização interna do espaço escolar. Nesse contexto, a presença policial emerge como expressão central dessa lógica autoritária, sobretudo por meio de programas que, sob o discurso preventivo e pedagógico, reforçam práticas de controle, disciplinamento e adequação. Assim o foi com o PROERD (2002) Gestão Compartilhada (2016), culminando com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2022).

A análise dos três Programas militarescos, contudo, não esgota suas múltiplas transmutações na gestão escolar, sendo necessário avançar para os arranjos institucionais que sustentam sua permanência. Nesse debate desloca-se o foco para os modelos de Gestão Compartilhada e para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), evidenciando as contradições entre sua extinção no âmbito federal e a manutenção da militarização aos moldes da já atuante gestão compartilhada no Amapá, existente desde 2017. Ao examinar estes movimentos, buscassem demonstrar como a militarização educacional se reconfigura e se perpetua localmente, reafirmando uma gestão autoritária que tensiona os princípios democráticos da escola pública.

Assim sendo, na condição de modelo de reclusão educacional debatido em fóruns educacionais e suas produções críticas, a militarização apontada para a Educação Básica é a fonte de controle e desvalorização de projetos sociais calcados na CF/1988; LDB/1996; e na Gestão Democrática Escolar – Lei 14.644/2023. Ademais, a sustentação deste projeto ideológico/disciplinador/militarista, balizado por parâmetros hierárquicos, alinha as bases normativas pró-adaptação aos interesses mercadológicos capitalistas. No contexto do século XXI, a busca pelo entendimento sobre a crescente militarização da educação brasileira não pode deixar de considerar dois movimentos: o primeiro se trata do recuo democrático do País na segunda metade do século XX, sobretudo a partir do golpe empresarial cívico-militar (1964-1985) e o segundo, a Reforma Neoliberal (1990).

Para Farias (2007) estes movimentos políticos reacionários já no então recente período pós-ditadura em nosso País, sobressaltam a luta por garantias de direitos sociais e formação humanística em contraponto ao regime recém-findo, sendo que os retrocessos determinados pela ditadura não ficaram no passado. Isso porque na contemporaneidade, setores conservadores ligados ao militarismo se rearticulam e miram estabelecer nas políticas educacionais brasileiras projetos antidemocráticos, alheios aos princípios de diversidade sociocultural defendidos por movimentos antiditadura.

Quando analisamos as defesas instigadoras da militarização educacional, seu caráter universalizado do modelo como símbolo de desenvolvimento e excelência educacional, deparamos com algo significativo. Trata-se do esvaziamento dos princípios democráticos já estabelecidos nas legislações advindas de lutas de setores educacionais aliados à democratização do Estado, justamente no contexto pós ditatorial.

O processo de esvaziamento ora abordado impregna o modelo cívico militar, que aplica estratégias com a finalidade de reconfigurar as bases da educação democrática, já instituídas na CF/88 e na LDB/96. Esse mecanismo fortalece a intensificação do projeto de Estado de tornar obsoletas tais legislações de Estado, fundamentalmente no que se refere aos princípios democráticos, imprimindo outros ditos democráticos no ponto de vista de uma instituição militar que nega ter que ser subordinada, para o caminho do Neoliberalismo se tornar o ideal educacional, tendo a militarização da educação como um contraponto ao que eles defendem como um modelo obsoleto.

A teoria neoliberal, fundamentada no livre mercado e na livre sociedade, numa releitura do liberalismo lockeano, estabelece suas bases no pensamento econômico de Friedrich Hayek (1899-1992) economista e filósofo austríaco, que defende a ideia de que o mercado, livre do controle do Estado, é o único instrumento capaz de lidar com os problemas sociais de maneira efetiva e eficaz. Anteriormente ao histórico de reforma neoliberal na educação brasileira, seus ideólogos já vislumbravam fortalecer o viés político-econômico de padronização do Capitalismo, por meio de um sistema de organização de mercado, no qual o Estado atua como um agente. Em torno da questão Bezerra (2017, p. 40) afirma que:

Friedrich Hayek juntamente com Bertrand Ursinas (1903-1987), Frank Knight (1885-1972), George Stigler (1911-1991), Karl Popper (1902-1994), Ludwig von Mises (1881-1973) e Milton Friedman (1912-2006) fundaram a *Société du Mont Pèlerin*, com o intuito de promover a institucionalização da ideologia **neoliberal**. Trata-se de uma organização internacional de cunho econômico, criada no ano de 1947 para se contrapor ao modelo keynesiano de Welfare State. Essa sociedade era composta por intelectuais, filósofos, economistas e políticos de diversos países, reunidos em torno da 44 postulados de promoção do liberalismo, de seus valores e princípios, ou seja, a retomada do controle econômico mundial pelas vias do livre mercado e os valores políticos de uma sociedade aberta.

Com o destaque dado por Bezerra (2017) frisando que o Neoliberalismo, como ideologia, é canal reproduzidor das relações sociais capitalistas, e se caracteriza como uma ferramenta de contrarreforma sistemática, mesmo que no senso comum, o termo *reforma* possa retratar assertivas mudanças de transformação de fato e de direito. No entanto, Behring (2008, p. 128) pontua que há uma apropriação indébita do termo reforma, pois no contexto neoliberal, mostrasse em demasia o contrário de transformador e progressivo:

Mesmo que o termo *reforma* seja apropriado pelo projeto em curso no país ao se auto referir, partirei da perspectiva de que se está diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando o seu sentido, suas consequências sociais e direção sociopolítica.

É dessa forma que “recuo democrático” pode também ser lido como uma nova conjuntura, do tipo destrutiva, caracterizada por privatizações dos bens públicos, perda ou fragmentação de direitos sociais e abrindo brechas para políticas orientadas pelo viés repressivo. Behring (2008, p. 129) apresenta seu entendimento acerca do Neoliberalismo em sua amplitude, que “em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado”, resume a autora.

Aliado ao reflexo conservador que afeta a educação, Freitas (2018, p. 28) ressalta que “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos: daí seu caráter reacionário e conservador” de atuação estatal no contexto da contrarreforma, em especial na educação. Nessa vereda, não podemos deixar de sinalizar a responsabilidade sobre estas políticas regressivas e conservadoras advirem das “recomendações” de Organismos Econômicos (OE), como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que direcionam as políticas educacionais ao redor do Mundo, em especial, na América Latina.

Em acordo, Cattini (2019, p. 45) afirma que “em praticamente nenhum direito social hoje, nem mesmo aqueles conquistados pelas lutas populares, é gerido sem a mediação de organizações privadas”, mostrando quão desafiadora é hoje a missão da luta educacional contra-hegemônica. A autora questiona a lógica perversa que também fundamenta a militarização escolar: a terceirização da gestão pública. Se, por um lado, o Capitalismo avança sobre direitos sociais via organizações privatistas, por outro o Estado recorre a instituições militares para gerir conflitos de violência que, supostamente, tomaram conta e são determinantes na Educação Básica como símbolo de atraso e fracasso da escola pública.

Ambas as estratégias representam um esvaziamento da esfera pública democraticamente constituída, substituindo-a por modelos de gestão externos que convertem demandas por direitos em problemas de ordem, segurança ou eficiência administrativa. Nesse contexto, a defesa da gestão democrática torna-se não apenas uma bandeira pedagógica, mas um ato de resistência política contra a desfiguração do caráter público da educação.

Para Shiroma (2011) em tempos de desmonte do caráter social do Estado são necessárias diretrizes que visem ao fortalecimento crítico-reflexivo das ações educativas, de combate ao privatismo, à categorização da educação como mercadoria e à negação do princípio da autonomia tanto de docentes quanto de estudantes. Nos marcos da institucionalização da gestão militarizada de escolas públicas brasileiras, as contrarreformas neoliberais tensionam a política de Estado cada vez mais em direção ao privatismo de direitos constitucionais impetrados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente o princípio da Gestão Democrática.

O processo de dicotomia entre educação como direito social/democrático e privatismo/mercadoria se acentua em demasia na arena política. Como já pontuado, este não é um fenômeno novo, dada sua complexidade, mas seus perpetradores são incansáveis e muito ágeis em sua sanha de desmantelamento dos bens de caráter público. Tais elementos sinalizam que há um produto ideológico nacional-desenvolvimentista/tecnicista rearticulado e operante. Nessa direção, Behring e Boschetti (2016, p.141) apontam que as elites hegemônicas não tinham, nem têm pretensão de garantir educação crítico emancipatória para as classes populares. O projeto segue consistindo em manter a educação pública sob domínio e manutenção dos privilégios e interesses das classes conservadoras e dominantes:

Um outro aspecto de destaque nos anos 1980 foi a redefinição das regras políticas do jogo, no sentido da retomada do Estado democrático de direito. Essa tarefa foi designada para um Congresso constituinte e não para uma Assembleia Nacional livre e soberana, como era a reivindicação do movimento dos trabalhadores e dos movimentos sociais.

Estes entraves, conforme Rubin e Ribeiro (2019, p. 774), também podem ser lidos a partir das “brutais mudanças que a sociedade passou a sofrer na virada do século XX para o XXI a deixaram sem condições de dar conta da suposta inversão de valores que teria reconfigurado as relações sociais”. Quanto às famílias, passaram a concordar que “os senhores e senhoras de farda” adentrassem às escolas e/ou até mesmo, apelar por ela nas instituições educacionais.

A crescente polarização em foco, segundo Mesários (1990), é inerente à crise estrutural do capital e não se reduz a uma crise política residual, mas à crise estrutural das

instituições burguesas. A partir de 2019, com a vitória presidencial de Jair Bolsonaro (Partido Liberal-PL), grupos pró-militarismo saíram mais uma vez fortalecidos, dando continuidade à guinada em direção aos princípios conservadores na gerência do Estado brasileiro, bem como no modelo de gestão congênere nas políticas educacionais.

Não obstante, em análise aos dados da pesquisa *Educação, Valores e Direitos*, coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Brito (2022) faz interessantes deduções. Os resultados provam que 72% confiam mais em professor do que em militar para atuar nas escolas; 45,2% nunca tinham ouvido falar sobre o rechaçamento de docentes em prol de militares na regência de classe e questionam o discurso de que a sociedade deseja e defende a militarização das escolas. Ainda conforme a CENPEC (2022, p.10), para “a população, a ausência de investimentos nas escolas públicas, os baixos salários e a desvalorização docente seriam os principais gargalos da educação”, enquanto fatores como a falta de disciplina de estudantes e qualidade de docentes, por exemplo, figuram dentre os menos citados.

Em entrevista para o *site* Ponte Jornalismo (2023), o professor pesquisador Salomão Ximenes comenta que a militarização da educação é incompatível com o direito constitucional à educação. No caso da pesquisa CENPEC (2022) os resultados apontam para uma falsa adesão de massas acerca das escolas cívico-militares. O que na verdade opera é um consenso de uma fração específica da população, bem como o grau hierárquico e segregador, emanadas da faixa socioeconômica das famílias e das exigências padronizadas com base na disciplina e ordem como critério de desenvolvimento educacional. Em relação ao que os sujeitos da pesquisa consideravam ser o principal problema da escola pública, 46,10% afirmaram ser a falta de investimentos dos governos no ensino público e 34,30% ressaltaram os baixos salários e a desvalorização de professores. Estes dados não podem ser ignorados nas análises educacionais.

Essa guinada de manutenção da consciência e práticas militarizadas na educação se mantém e, conforme Santos, E. (2020) a militarização da Educação Básica não é uma política que parte das comunidades escolares, mas sim de determinados setores conservadores da sociedade. A militarização da educação vem-se desenvolvendo no âmbito da entrega do domínio de aspectos didático pedagógicos do ensino e aprendizagem às instituições militares e seus valores compulsoriamente hierarquizantes, bem como reforçando o caráter de privatização de espaços civis-públicos, neste caso, em escolas brasileiras.

Considera-se que a intensificação de posicionamentos mais à direita deu-se muito por conta da chefia militarista do Estado, sob o governo do capitão do Exército brasileiro,

Jair Bolsonaro. Tal governante agitou ainda mais o processo de rearticulação das bases conservadoras pró-militarismo, cuja gênese remete ao movimento golpista que culminou no *impeachment* do Presidente Dilma Vane Rousseff (2011-2016).

No sentido de reforçar essa afirmação, apoia-se no Mapeamento Educação sob Ataque no Brasil (MEAB), lançado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação/CNDE (Pellanda; Frossard, 2023). Trata-se de um levantamento que abarca investidas contra a democracia e a liberdade nas instituições de ensino. O documento cobre proposições legislativas em nível nacional, estadual e municipal, somando 1.993 propostas, das quais 66,2% estão nos Estados e 33,8% na esfera federal.

Por conseguinte, a militarização da educação representou 21,4% dos casos identificados, reforçando a preocupação com a crescente interferência de modelos autoritários no ambiente escolar. O estudo efetivado revela como práticas conservadoras buscam limitar a gestão democrática e a pluralidade nas políticas educacionais brasileiras, reforçando agendas disciplinadoras e alinhadas a interesses não progressistas.

As bases ora em destaque vêm impulsionando a formatação, no Congresso Nacional e em Câmaras Municipais e Estaduais, de pautas conservadoras, sendo a educação o principal alvo de interferências antidemocráticas. Neste caso, assentaram-se tendências conservadoras ultra-moralistas na ocupação de cargos políticos, que passaram a disputar a condução do Estado brasileiro, sob viés reducionista/mercantilista e, por isso mesmo, excludente.

De acordo com Ricci (2019, p. 107) “a educação pública brasileira se tornou objeto de desejos estranhos ao mundo da educação. Nos anos 1990, foi percebida como um grande mercado”. Como linha auxiliar, empresas educacionais financiam propagandas manipulatórias, na tentativa de intensificar a mercadorização educacional permitida pela dicotomia estabelecida entre a natureza da coisa pública (direitos sociais) e a da esfera privada. Pelo fato de a educação estar associada à garantia de instrução e à entidade mercado de trabalho, esse último aparece na LDB/1996 vinte duas vezes no documento de 28 páginas e já no inciso II do Art. 1º, §2º, consta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A militarização da gestão educacional consiste em mais uma das facetas de imposição sem resistência das classes trabalhadoras em nosso País, que garantem exorbitância das taxas de lucro, que perpetuam a miséria e o empobrecimento. Isso ocorre em decorrência de este projeto ter foco direcionado às escolas públicas, nas quais o povo pobre está socialmente

inserido⁵, tendo em vista que as escolas privadas não são ocupadas por juventudes da periferia, podendo ser avaliada como uma política que criminaliza determinados grupos juvenis, em especial as juventudes empobrecidas, que historicamente já enfrentam estigmas sociais em demasia.

Destaca-se preocupação diante do que Miguel Arroyo chama de “política criminalizante dos pobres”, sobretudo porque, racialmente, as pessoas no Brasil se autodeclararem pretas ou pardas, o que revela o levantamento realizado por Bianca Santana (2024). O estudo também ressalta que do total de pessoas brancas, 18,6% eram pobres. Quando se refere a populações pretas o percentual foi de 34,5% e 38,4% entre as pardas, mostrando indicadores preocupantes para nossos jovens e um grande desafio para a sociedade, sempre no sentido de superar tais indicadores e também garantir qualidade de vida digna para os integrantes de grupos historicamente desprivilegiados.

Outro fator importante é o debate sobre como é tratada a questão racial na educação em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, com a presença do militarismo nestas instituições. Ribeiro, L. (2020) pondera que a escravidão estruturou e moldou a formação da sociedade brasileira ao longo dos séculos; algo sentido até hoje, quando em análise às características da população infantojuvenil que compõem os quadros do trabalho infantil, do sistema socioeducativo, da falta de escolarização, da evasão escolar, do analfabetismo, do abandono e da letalidade infantil.

Ao consultar os dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022* (Brasil, 2023c), disponibilizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), vê-se que as taxas de mortalidade de jovens brancos e negros são significativamente diferentes entre si. A exemplo, as mortes por intervenções policiais em relação a pessoas brancas reduziram 30,9% em 2021, enquanto as mortes de jovens negros aumentaram 5,8%. Outro dado preocupante se refere à faixa etária das vítimas de intervenções policiais em 2021, porque 43,6% são de jovens entre 18 e 24 anos. Assustadoramente, o número de mortes por intervenções policiais é de 84,1% em relação à raça/cor da pele. Entre jovens brancos o percentual é de 15,8%.

Esses dados nos causam apreensão, especialmente pelo fato de a cor, a faixa etária, a localização territorial e o alto índice de pobreza atingirem em demasia os corpos negros ou pardos em nosso País. Outrossim, Rute Pina (2020), Mariana Ferreira (2023) e Vanda de Assis (2025) nos reportam realidades vivenciadas por pessoas negras, estudantes de escola cívico-

⁵ Na entrevista do renomado epistemólogo educacional Miguel Arroyo, realizada pela jornalista Ana Luísa R. Basílio, para a Revista Brasileira Carta Capital, com o título: *Miguel Arroyo: Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares* (2019), o sociólogo e educador expõe seus questionamentos acerca da natureza da política de militarização da Educação Básica.

militar, que denunciaram casos de racismo praticado tanto por militares, quanto por alunos dentro destas escolas, por destoarem do padrão da caserna.

Além do mais, é possível analisar o cenário conflituoso e a sustentação autoritária que seus adeptos fazem quando afirmam que a militarização da Educação Básica e pública é um acertado *caminho* para a resolução da problemática de violências no geral, e em especial no interior de escolas públicas e periféricas, proporcionando o desenvolvimento da sociedade. Ao mesmo tempo, o Mapeamento: educação sob ataque no Brasil (Pellanda; Frossard, 2023) trouxe à lume, dados extremamente preocupantes acerca da violência que tem incorrido contra profissionais da educação e estudantes comprometidos na defesa de princípios educacionais humanizados, democráticos, e plurais, que defendem os Direitos Humanos e o desenvolvimento pleno da pessoa.

Os dados foram compilados com a classificação por temas ligados a agendas de ataques à educação, dentre outras agendas levantadas, nas quais a militarização escolar está inclusa. Na sequência, o Mapeamento em marco temporal de 20 anos (2003-2023) consta a possibilidade de visualizar as investidas desses grupos conservadores nos diferentes âmbitos legislativos de organização política da sociedade brasileira:

O mapeamento legislativo foi realizado em todo território nacional, cobrindo as proposições legislativas da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, das Assembleias Legislativas dos 26 estados e da Câmara Legislativa do Distrito Federal, chegando ao total de **1.993 proposições legislativas** que abrangem tanto proposições que representam ataques e ameaças quanto, em menor escala, oposições progressistas relevantes em resistências (...) das quais 1.319 (66,2%) correspondem a legislações estaduais e 674 (33,8%) à legislação federal (Pellanda; Frossard, 2023, p. 34, grifo das autoras).

Em relação à militarização da Educação Básica, o fenômeno marca forte presença nos processos de ataque à democracia e liberdade individual nos espaços escolares em nosso País. A prova disso é que, de acordo com o Mapeamento sobre as investidas legislativas advindas de setores conservadores e pró-militarização, entre 201 do total de casos levantados, seja por buscas sistemáticas *online*, local e territorialmente, seja por meio de articulações da CNDE, o tema da militarização representou 21,4% dos casos identificados em diferentes Estados e instâncias parlamentares.

2.2 Da Gestão Compartilhada ao PECIM: a União extingue, e o Amapá mantém

É nesse contexto histórico-conjuntural que se delineia o percurso da militarização educacional no Amapá. Apesar das particularidades entre os três Programas instituídos (PROERD/2002, Gestão Compartilhada/2016 e PECIM/2019), todos compartilham um elemento central: a presença de militares nas escolas. Essa atuação configura um catalisador

da política de reinserção da cultura das casernas no cotidiano das classes populares nos pós-ditadura, como exemplifica o PROERD, operacionalizado no Amapá por meio de projetos sociais da Polícia Militar/AP.

Destaca-se que a aliança entre a lógica militar e a formação civil na educação possui um histórico recente, manifestado atualmente pela militarização da Educação Básica no Brasil. No caso do Amapá é importante problematizar que ao PROERD sucedeu-se o modelo de Gestão Compartilhada em funcionamento nos municípios de Macapá, Santana, Porto Grande, Cutias do Araguari e Oiapoque, a partir do ano de 2016:

Quadro 2 – Demonstrativo da implementação de escolas com Gestão Compartilhada/AP (2017-2020)

ESCOLAS ESTADUAIS	ANO DE CRIAÇÃO	GESTÃO	MUNICÍPIO	DOCUMENTO
EE Prof. Antônio Messias Gonçalves da Silva	30 mar. 2017	Polícia Militar	Macapá	Acordo de Cooperação 3/2017SEED
EE Profa. Ressalva Freitas do Amaral	30 mar. 2017	Corpo de Bombeiros	Macapá	Acordo de Cooperação 4/2017SEED
EE Prof. Afonso Arinos de Melo Franco	15 mar. 2018	Polícia Militar	Santana	Acordo de Cooperação 2/2018SEED
EE Igarapé da Fortaleza	15 mar. 2018	Polícia Militar	Santana	Acordo de Cooperação 2/2018SEED
EE Duque de Caxias	5 set. 2019	Exército Brasileiro	Oiapoque	Acordo de Cooperação 1/2019SEED

Fonte: Santos, T. (2023).

Tal estratégia, como se observa no contexto amapaense, foi intensificada a partir de iniciativas estaduais próprias, no Governo do Estado do Amapá, sob a liderança de Waldez Góes (PDT), que durante seus quatro mandatos (2003-2010 e 2015-2022), já implementava modelos de gestão escolar militarizada.

Em 2017, por exemplo, a EE Profa. Rissalva Freitas do Amaral, localizada na Zona Norte de Macapá, tornou-se a primeira a adotar a chamada “Gestão Compartilhada” entre a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) e o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBM/AP). A institucionalização dessa parceria deu-se por meio do Acordo de Cooperação n. 004/2017, que formalizou a atuação da equipe de Coordenação Disciplinar, composta por militares, colaborando com a gestão pedagógica e administrativa da unidade escolar em referência.

O mesmo projeto foi realizado nos educandários: EE Antônio Messias (bairro Zerão, na Zona Sul de Macapá) e EE Prof. Afonso Arinos de Melo Franco (no Município de Santana/AP). Considerando estas experiências, o GEA elaborou e enviou para a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá (ALAP) o Projeto de Lei 42/2018, que autorizava a criação dos Colégios Militares e a implantação do modelo de gestão militar, ainda com o CBM ou

também com a Polícia Militar, ambos via SEED (Amapá/GEA, 2018), dando continuidade ao processo de Gestão Compartilhada com as forças militares.

O Projeto de Lei 42/2018, que regulamentava as escolas militarizadas no Estado do Amapá, previa a destinação de repasses orçamentários específicos da SEED e da Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), já previstos em lei, para as unidades que adotassem esse modelo de ensino. O texto também dispunha sobre a garantia de suporte técnico e docente necessário ao funcionamento adequado das atividades escolares, além de assegurar que a atuação dos militares não configurasse desvio de função. Adicionalmente, previa-se a reserva de 30% das vagas para dependentes de militares.

No entanto, ainda que tais dispositivos legais buscassem dar contornos institucionais e operacionais ao modelo, persistem questionamentos quanto à sua plena efetividade. A própria presença militar no cotidiano escolar, mesmo com respaldo legal, levanta dúvidas sobre o cumprimento dos princípios constitucionais da gestão democrática e da função educacional da escola pública. Assim, mesmo com a previsão normativa, permanece a necessidade de análise crítica sobre as implicações práticas e simbólicas desse modelo de gestão.

É importante destacar que o referido Projeto de Lei 42/2018, em apreciação, foi arquivado em 2019, a pedido do próprio GEA, sem que sua tramitação fosse concluída. No entanto, a militarização da educação seguiu em curso no Estado, não mais sob respaldo legislativo formal, mas por meio de Acordos de Cooperação Técnica firmados entre a SEED e CBM ou até mesmo a PM/AP. Esses Acordos funcionam como instrumentos jurídicos que garantem a continuidade do modelo, mesmo na ausência de uma lei estadual específica. Um exemplo frequentemente citado é o Acordo de Cooperação n. 4/2017, que viabilizara a implantação da Gestão Compartilhada na EE Profa. Risalva Freitas do Amaral, localizada em Macapá. Outros documentos administrativos similares também respaldam essa prática, conforme pode ser consultado no Diário Oficial do Estado do Amapá.

Desde o anúncio e a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/PECIM (Brasil, 2019), diversas vozes da sociedade civil organizada e pesquisadores da área educacional vêm se posicionando de forma crítica frente à institucionalização dessa política. O principal argumento refere-se ao esvaziamento dos marcos legais que fundamentam a educação pública brasileira, em especial os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), quanto à Gestão Democrática (Meta 19) e ao financiamento público da educação (Meta 20). A Meta 19 do PNE 2014-2024 visa à efetivação da Gestão Democrática (GD) nas escolas públicas. Destaca-se a importância da participação da

comunidade escolar, das famílias, estudantes, professores e o corpo técnico nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras das instituições de ensino.

Em torno da questão Gomes Neto e Lino (2024, p. 54) afirmam que “a gestão democrática é um princípio estruturante da educação nacional, essencial para garantir a participação da comunidade escolar e fortalecer a autonomia pedagógica e administrativa das instituições”. Portanto, a militarização das escolas públicas representa um retrocesso à efetivação plena dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente, na medida em que enfraquece os princípios da GD, afetando de forma ampla tanto a comunidade escolar quanto o projeto social de uma educação pública, crítica e emancipadora.

Nesse viés, Santos, Alves, Mocarzel e Moehleck (2019, p. 582) advertem que “a história da educação brasileira, em contrário à defesa de Teixeira, nos mostra uma escola que tem sofrido muitos ataques, que comprometem a efetivação do direito à educação para todas as mulheres e todos os homens”. Esses ataques sejam materiais, políticos e ideológicos, comprometem a efetivação do direito à educação como previsto na CF/88, afetando de modo desigual mulheres, populações vulnerabilizadas e trabalhadores.

Tal constatação reforça a necessidade de analisar criticamente os projetos em disputa na educação, sobretudo em contextos de retrocesso democrático e de políticas que priorizam o controle social em detrimento da formação crítica e cidadã. Ainda Santos, Alves, Mocarzel e Moehleck (2019, p. 583-584) apontam que:

Falar em militarização de escolas públicas, em um país da complexidade do nosso, com unidades federadas que têm uma certa autonomia na organização dos seus sistemas de ensino, requer a compreensão que esse processo se apresenta de diferentes formas, nos diferentes sistemas. Ou seja, é preciso ter em mente que, apesar da vinculação à ideologia militar, não estamos falando de um único modelo ou forma de militarização.

Devidamente embasado nessa premissa, torna-se evidente o contraste entre o ideal normativo da Gestão Democrática e o modelo imposto pelas escolas cívico militares. A presença das forças armadas no cotidiano escolar, por meio de programas como o PROERD ou da Gestão Compartilhada com a Polícia Militar ou Corpo de Bombeiros, introduz uma lógica hierárquica, disciplinar e autoritária que tensiona os fundamentos participativos do sistema educacional público. Ao invés de estimular o diálogo, a diversidade e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o modelo em referência tende a silenciar vozes dissonantes, limitar o protagonismo estudantil e inibir a autonomia docente, aspectos centrais na concepção freiriana de educação libertadora.

Além do que apontam diversos estudos críticos, não há evidências robustas quanto à efetividade desses programas na redução da violência escolar ou na melhoria dos indicadores

educacionais. Pelo contrário, sua implementação tem se dado, muitas vezes, sem debate público, sem consulta às comunidades escolares e sem avaliações sistemáticas de impacto, o que compromete o princípio da transparência e da eficiência na gestão dos recursos públicos pontos também contemplados na Meta 20 do PNE, que trata do investimento público em educação de forma equitativa e com qualidade.

Por conseguinte, a manutenção e expansão das escolas cívico militares representa não apenas uma inflexão autoritária no campo da educação, mas também um retrocesso político-pedagógico que coloca em xeque os avanços conquistados na luta por uma escola democrática, plural e socialmente referenciada. É preciso, nesse cenário, retomar o debate público e garantir que a gestão das escolas continue sendo construída com base nos direitos educacionais e não sob lógicas de controle, vigilância e disciplinamento.

Esse Programa tem como objetivo perpetuar a presença da lógica militar nos espaços escolares, legitimando-se sob diferentes formatos e nomenclaturas. Como destaca Santos, E. (2020) ao analisar a historicidade da militarização da Educação Básica no Brasil, trata-se de uma estratégia que, embora não esteja formalmente respaldada pela legislação educacional vigente, vem sendo implementada por meio de brechas legais e de arranjos administrativos específicos em cada Unidade da Federação (UF).

Santos, E. (2020) argumenta ainda que ainda tais mecanismos revelam uma tentativa contínua de institucionalizar práticas de controle, disciplina e hierarquia rígidas no ambiente escolar, contrariando os princípios democráticos que orientam a educação pública. Além do que fortalecem políticas não educacionais em instituições civis de educação, fato que desvela a natureza da gestão militar que se vem impondo como a normalidade a ser aceita pela sociedade brasileira, que se encontra em intensas disputas de projetos de sociabilidades:

Tais contradições criaram um dualismo nas escolas estaduais, onde são constituídas de uma gestão administrativa (militar) e uma gestão pedagógica (civil), contidas em acordos de cooperação no Projeto de Lei n.0042/2018 que dispõe sobre as escolas militares no Amapá e pelo Programa Nacional de Escola Cívico-Militar (PECIM) e Escola Cívico-Militar (ECIM do governo Federal). É nesse panorama situacional que se observa uma coalizão estratégica entre o neoliberalismo e neoconservadorismo, solidificando de um lado proposições mercadológicas, e de outro, proposições tradicionalistas.

À época da vigência do PECIM, quatro estabelecimentos de ensino do Amapá aderiram formalmente ao modelo cívico-militar federal: a EE Mineko Hayashida, no município de Laranjal do Jari, e as EE Antônio Ferreira Lima Neto, Antônio Munhoz Lopes e Nilton Balieiro Machado, essas últimas situadas na capital, Macapá. Tais escolas permaneceram sob essa estrutura, mesmo após a revogação do Programa em 2023, agora sob responsabilidade exclusiva do governo estadual.

De tal modo, o Governo Federal, ocorreu a revogação do Decreto n. 10.004/2019 (Brasil, 2023b) que instituía o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), especificamente sob o mandato do ministro da Educação Camilo Sobreira de Santana – Partido dos Trabalhadores/PT, 3º mandato de Lula (2023-). Se por um lado a revogação, pelo Decreto 11.611/2023 (Brasil, 2023b), acenou por dismantelar em nível federal um Programa dessa natureza, por outro, deixou-se a cargo de Estados e Municípios, a decisão de encerrar ou dar seguimento (desde que com orçamentos próprios a cada ente), a essa política insólita, nomeada de escolas cívico-militares, e tratada como modelo eficiente tanto no que diz respeito à gestão, quanto aos aspectos didático-pedagógicos.

Segundo o Editorial da Revista Carta Capital (2023), dirigentes de dez UF brasileiras e o Distrito Federal asseveram que o modelo militarizado seguirá com recursos próprios: Acre, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Ao integrar esse rol de Estados, o Amapá patenteia sua decisão em manter a militarização como parte do seu modelo de gestão educacional, medida que será avaliada no segmento do texto.

Com isso, o debate que se abre não é apenas acerca de financiamento ou manutenção de um modelo, mas sobre os sentidos ideológicos que o atravessam. A militarização não opera isoladamente: ela se articula a concepções específicas de sociedade, Escola e sujeito. É justamente essa engrenagem político-pedagógica a analisar na sequência, ao discutir como a militarização educacional tem-se consolidado como estratégia de controle ideológico e disciplinar na Educação Básica.

A exemplo do Estado de São Paulo/SP, o Governador Tarcísio Gomes de Freitas – Republicanos (2023-), insuflou o projeto de privatização das escolas públicas de Educação Básica/SP, tendo a defesa de um Programa Cívico-Militar para as escolas públicas estaduais; quanto às da Rede Municipal de Ensino, regem-se pela Lei Complementar n. 1.398/2024 (São Paulo, 2024). Até 13 de agosto de 2025, a lei encontrava-se suspensa em razão de uma Ação de Inconstitucionalidade movida pelo Sindicato dos Professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que questionava o Edital SEDUC n. 2/2025. Contudo, o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ/SP) derrubou a liminar que impedia a adoção do modelo cívico-militar. Diante disso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) confirmou a continuidade do Programa em 100 unidades de ensino.

À revelia da vontade da comunidade escolar, com muita violência, foi aprovada a militarização escolar com mais de 200 escolas paulistas privatizadas. O fato configura uma escalada autoritária contra parte da sociedade brasileira, demonstrando que se faz necessário

analisar esse processo de perto, ocorrido na maior capital do País em número de habitantes, de uma UF estratégica para o País.

O discurso em prol da militarização na Escola veicula que a educação brasileira não está indo “pra frente” por conta das legislações que estão contrárias ao disciplinamento, regras rígidas e inclusive apresentem baixos índices educacionais. Essa movimentação evidencia o que Ball (2005) chama de *Linguagem da Performatividade*: a construção de discursos políticos que travestem práticas autoritárias e excludentes com um verniz técnico e neutro. A militarização das escolas, nesse cenário, é justificada por supostas melhorias na disciplina, nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na segurança, enquanto na prática, impõe um controle rígido, hierárquico e excludente da vida escolar.

Como alerta Corti (2019, p.48) “para conhecer a educação de uma país, faz-se necessário conhecer os interesses dominantes que organizam as relações econômicas, políticas e culturais”. Isso sem olvidar do princípio da liberdade individual, dos direitos humanos e sociais, que estão sendo postos em risco por projetos neoliberais.

Perante esses pressupostos emergem alguns aspectos da Reforma Educacional de Goiás, Estado em que a militarização educacional serve de base para que as estratégias da contrarreforma da educação pudessem ocorrer. Escolhemos essa realidade de Goiás (GO), uma vez que a militarização educacional, naquele Estado, é fato dado e consolidado, tendo seu quantitativo de escolas cívico-militares alavancado ao longo da última década.

Além do mais, nos ajuda a ilustrar como esse projeto não entra em contradição com a ideologia neoliberal, hegemonicamente defendida pelas elites brasileiras. Por exemplo, no Estado de Goiás a agenda da contrarreforma neoliberal foi aplicada por meio do Pacto pela Educação⁶ em 2011, possuindo forte caráter neoliberal. Ao longo do processo goiano na entrega da gestão de escolas públicas para instituições militares, foi o que pavimentou a via para a terceirização/privatização de serviços dentro dessas escolas e lhe imprime novo caráter à implantação da Parceria Público/Privado, por meio das Organizações Sociais (OS), de maneira que o mercado sequestra o caráter social da Escola e a coloca sob as regras de acumulação capitalista.

No Amapá, o Pacto pela Educação foi nomeado de “Colabora Amapá Educação”. Ressalta-se que por mais que esse programa não esteja necessariamente ligado à educação

⁶ O Pacto da Educação é uma iniciativa empresarial que acessa as escolas públicas e engaja as empresas a se comprometerem com metas para o avanço da educação no país e trabalha em três pilares principais: aumento da escolaridade de funcionários e terceiros nas empresas e inclusão produtiva de jovens.

militarizada, possui uma característica fundamental, demonstrada pela institucionalização neoliberal para que setores econômicos intervenham na educação.

Segundo Alcântara (2024) o Programa “Colabora Amapá Educação”, institucionalizado pela Lei n. 2.448/2019 (Amapá 2019), foi considerado como uma experiência pioneira na Região Norte no âmbito da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Inspirado no modelo cearense do MAIS PAIC, o Programa articula Estado e municípios sob a lógica da gestão por resultados, estruturando-se em dois eixos: administrativo e pedagógico. Sua execução está profundamente marcada pela atuação de organizações do setor privado e do terceiro setor, como a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum, que compõem a rede de governança do PARC. Tais instituições influenciam desde a formulação até a implementação da política, promovendo práticas de *accountability* e induzindo a responsabilização das escolas e docentes, por meio de avaliações externas e premiações atreladas ao desempenho.

Mesmo com tal fim, no terceiro mandato de Lula, insistimos que a militarização educacional no AP não terminou, uma vez que as escolas de Gestão Compartilhada seguem atuantes. Com efeito, tal processo está muito conectado às diretrizes temporais de proposições militaristas em nível Federal, que remonta bem antes da implementação e expansão das escolas de Gestão Compartilhada, a partir de 2016.

A permanência das escolas de Gestão Compartilhada no Amapá, mesmo após a revogação do PECIM, não pode ser compreendida apenas como uma questão administrativa. Representa, na verdade, da expressão concreta de um projeto hegemônico que opera pela assimilação de valores e comportamentos autoritários como se fossem naturais ou desejáveis, sobretudo entre os grupos sociais subalternizados.

Nessa vertente, a presença militar nas escolas não impõe apenas uma nova estrutura de gestão, mas um conjunto de normas e valores como obediência cega, disciplina rígida e apagamento das identidades coletivas que são incorporados como legítimos, por parcelas da população. Como analisa Souza (2013): a hegemonia se sustenta justamente ao conquistar a adesão simbólica dos grupos subalternos a projetos que, na prática, mantêm a dominação e reproduzem os interesses das elites. Ao internalizarem essas concepções de mundo como naturais, os sujeitos tornam-se vetores da sua própria subordinação.

Esse processo é intensificado pela forma como a escola pública tem sido historicamente tratada no Brasil. Desvalorizada, precarizada e desprovida de autonomia, a tal instituição frequentemente é impetrada a culpa pelas falhas de um sistema que, na verdade,

a abandona sistematicamente. A Escola é, ao mesmo tempo, cobrada por resultados e impedida de se estruturar como um espaço efetivo de transformação social.

Como já alertava em 1947 o célebre educador Anísio Teixeira (1900-1971), a Escola é muitas vezes vista como **“o bode expiatório de todas as nossas deficiências”**, um lugar de onde tudo se espera, mas nada se permite. No caso das escolas militarizadas, essa lógica se agrava, pois o controle substitui o diálogo, a vigilância ocupa o lugar da reflexão, e o currículo é moldado mais para conter do que para libertar.

Portanto, ao invés de representar uma inovação, a militarização da gestão escolar no Amapá atualiza velhas formas de dominação, camufladas sob o discurso da ordem e da eficiência. Essa “nova” política nada mais é do que a continuidade de uma tradição que, ao longo da História, utilizou a instituição escolar como ferramenta de reprodução das desigualdades, seja pela exclusão dos mais pobres do acesso ao conhecimento, seja pela imposição de uma cultura que legitima a obediência e desqualifica a autonomia.

Essa distinção entre modelos de escola se conecta diretamente à concepção de educação que se pretende construir em uma sociedade democrática. Para o renomado educador Anísio Teixeira (1947), existem diferentes formas de educação: aquela que se restringe ao treino e à domesticação voltada para obediência e repetição, e aquela que visa à formação do ser humano livre, consciente e capaz de exercer plenamente sua cidadania. Em sua visão, a verdadeira educação democrática é aquela que promove a liberdade pelo conhecimento e assegura igualdade, ao possibilitar que todos desenvolvam ao máximo suas potencialidades, sem exclusões ou hierarquias impostas por origem social, raça ou território.

Nesse sentido, a escola cívico-militar caminha na contramão da proposta de uma educação pública para todos, uma vez que limita o exercício da liberdade ao impor padrões comportamentais rígidos, homogeneizantes e pouco sensíveis à diversidade que compõe o espaço escolar. Ao invés de fomentar o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na vida escolar e social, esses modelos tendem a fortalecer práticas de submissão e passividade, travestidas de disciplina e civismo. O resultado é uma escola que não emancipa, mas conforma; que não dialoga, mas ordena. Isso compromete profundamente o papel da escola pública como espaço de construção da cidadania e do bem comum.

A permanência da gestão militarizada nas escolas do Amapá, mesmo após o fim do PECIM, reforça, portanto, uma concepção de educação que nega os princípios democráticos da autonomia, da pluralidade e da justiça social, pilares indispensáveis para uma formação verdadeiramente libertadora. Além de representar um retrocesso no campo da gestão democrática e da formação cidadã, a presença militar nas escolas também pode ser

compreendida como parte de um projeto político de vigilância e controle das populações marginalizadas.

Na trajetória da ditadura civil-militar, conforme analisa Paiva (1982), a aproximação entre as Forças Armadas e as camadas populares teve como uma de suas funções ampliar a base de legitimidade do regime autoritário, num momento em que tal regime perdia apoio das classes médias, após o AI-5. Esse movimento não se restringia à esfera simbólica ou educacional, mas estava diretamente relacionado a estratégias de segurança interna, coleta de informações e contenção de possíveis focos de resistência nas periferias e no interior do País.

A retomada dessa lógica nos tempos atuais, por meio da militarização da gestão escolar, sinaliza para a persistência de um modelo de Estado que recorre à vigilância e ao controle social como resposta à crise de legitimidade e ao aprofundamento das desigualdades. Assim, a Escola deixa de ser um espaço de emancipação e passa a cumprir um papel semelhante ao desempenhado durante o período autoritário: conter, vigiar e silenciar os sujeitos historicamente excluídos do projeto de nação.

É lícito considerar que a militarização das escolas públicas no Estado do Amapá, conforme evidenciado ao longo desta análise, insere-se em um movimento político-ideológico mais amplo, associado à implementação de práticas de gestão autoritária, sob o pretexto da contenção da violência e da promoção da ordem nas instituições educacionais. Essa diretriz revela-se, conforme Santos, T. (2023, p. 24), como uma estratégia governamental de controle social, legitimada por uma narrativa oficial que associa a presença militar à melhoria da segurança no ambiente escolar:

A motivação primordial à militarização das escolas reside numa estratégia governamental de controle social, buscando sustentar a narrativa que se pretende mitigar os índices de violência no âmbito da escola, posição política dos governos do Amapá em manter a militarização da educação, liderados pela gestão dos próprios militares.

Mesmo com a revogação do PECIM, em 2023, observasse que o processo de militarização da educação segue ativo no Amapá, sustentado por políticas locais que reforçam o caráter conservador dessa proposta. Sob o prisma em relevo, Silva, Galuch e Santa Bárbara (2022, p. 827) ressaltam que o Programa “contraria a ideia da formação do humano e se posiciona favoravelmente ao conservadorismo, que compromete a democratização e a educação para a emancipação.” A crítica dos autores evidencia que tal Programa, longe de ser apenas uma medida técnica de gestão, expressa uma orientação política que se opõe aos fundamentos de uma educação pública crítica e democrática.

A permanência da militarização em âmbito estadual, após a revogação do Programa federal, representa que a lógica autoritária de controle e disciplinamento escolar segue como uma escolha política local. Isso exige atenção redobrada da sociedade civil, das instituições educacionais e da pesquisa acadêmica, no sentido de problematizar os efeitos dessa política sobre os sujeitos escolares e sobre o projeto democrático de educação.

O modelo de militarização adotado no Estado do Amapá antecede, em termos práticos, a normatização em nível federal, ao mesmo tempo em que se articula a ela no plano institucional. Atualmente, quatro escolas cívico-militares estão formalmente reconhecidas como tal: três localizadas no município de Macapá e uma no de Laranjal do Jari – todas amparadas pelo Decreto Federal n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, o qual instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/PECIM, com a finalidade de “promover a melhoria na qualidade da educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio”. Complementarmente, a Portaria 2.015, de 20 de novembro de 2019 regulamenta a execução do referido programa em âmbito nacional, estabelecendo diretrizes para sua implementação e consolidação nos estados, nos municípios e no Distrito Federal (Brasil, 2019b).

Neste panorama, constata-se a convergência entre diretrizes federais e ações locais, sinalizando uma adesão deliberada à lógica da militarização como projeto de gestão educacional. A adoção de Acordos de Cooperação Técnica com corporações militares estaduais, sem a devida consulta à comunidade escolar ou a elaboração de avaliações sobre os impactos pedagógicos e sociais dessa política, reforça o caráter verticalizado e autoritário do processo. Tal modelo de gestão, centrado no disciplinamento e na hierarquia, conflita com os princípios constitucionais da gestão democrática da educação, previstos na LDB 9.394/96 quanto na Lei estadual n. 1.503/2010 (Amapá, 2010a), responsável pela instituição da Gestão Democrática Escolar/GDE.

Diante disso, é necessário reafirmar que a militarização da educação não deve ser analisada de forma isolada, mas sim como parte de um complexo de ações governamentais que restringem a participação social, silenciando vozes críticas e reforçando uma cultura institucional de controle sobre os sujeitos escolares. Como destaca Santos, T. (2023), a consolidação dessa política no Amapá reflete não apenas uma resposta à crise da segurança pública, mas sobretudo, uma escolha política consciente por parte dos Gestores estaduais, que apostam na disciplinarização dos corpos juvenis como mecanismo de gestão social. Tal cenário exige, portanto, a ampliação do debate público, o fortalecimento da pesquisa crítica em política educacional e o comprometimento com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e emancipadora.

Conforme já discutido, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi oficialmente revogado pelo Decreto n. 11.611/2023. Contudo, sua revogação não resultou na interrupção imediata das práticas associadas à militarização da educação, uma vez que os entes federativos mantêm autonomia para dar continuidade a essas iniciativas, por meio de modelos próprios de gestão compartilhada com forças militares.

No caso do Amapá, o atual Governador Clécio Luís Vilhena Vieira (2023-) não se posicionou publicamente sobre a revogação do Programa. A única manifestação oficial registrada até o momento foi uma nota da Secretaria de Estado da Educação/SEED, na qual se afirma que a decisão do MEC não implicaria prejuízos para a conclusão do ano letivo, tampouco interferiria no funcionamento das escolas estaduais já inseridas no modelo do PECIM, cuja manutenção passaria a ser responsabilidade exclusiva do GEA.

Fica evidenciado, então, que a prerrogativa discricionária das UF para decidir sobre a manutenção, ou não, de escolas oriundas do extinto PECIM, em debate atualmente, se assemelha ao que Santos, E. (2020, p. 136) abordou: os agentes da militarização escolar se “aproveitam de lacunas e criam arranjos administrativos” que possibilitam sua inserção. Nesse diapasão, fato relevante ocorreu na EE Antônio Ferreira de Lima Neto, localizada no Parque dos Buritis, Zona Norte de Macapá – a escola adotou o modelo de gestão cívico-militar com o início do PECIM e, mesmo com a revogação do Programa, concluiu o ano letivo de 2022 sob essa gestão.

Recentemente, em pesquisa realizada no *site* oficial da SEED/AP (Amapá, 2025), foi divulgada a assinatura de um Acordo de Cooperação com o Corpo de Bombeiros Militar do Amapá (CBM/AP), adotando a nomenclatura de “Gestão Compartilhada” como forma de dar continuidade à militarização escolar. Tal fato será objeto de investigação na próxima seção.

Há indícios de que a militarização das escolas públicas no Brasil, especialmente no Amapá, reflete um cenário complexo de tensões entre a Gestão Democrática Escolar e o controle social sob uma ótica conservadora. Essa lógica utiliza o modelo cívico-militar de gestão que desconsidera princípios fundamentais como a diversidade, a democracia e a gestão participativa previstos na legislação educacional brasileira, além da ausência de regulamentação e avaliação clara em torno do impacto de programas tais como o PROERD e o PECIM, respectivamente.

Também ocorre o deslocamento de recursos e prioridades que poderiam fortalecer um modelo de educação crítico reflexivo. Corroborando essas questões, destaca-se que, em 2024, o Governo do Estado do Amapá deu seguimento ao programa “PROERD Pé na Estrada”, uma

iniciativa itinerante que integra as políticas públicas de segurança previstas no Plano de Governo da gestão do atual governador, Clécio Luís.

O objetivo principal é alcançar escolas da rede básica de ensino para ampliar as “ações de prevenção ao uso de drogas e à violência no ambiente escolar”, promovendo a formação cidadã de crianças e adolescentes em todos os municípios do Estado. Inicialmente, a equipe responsável pela execução do Programa é composta majoritariamente por policiais militares vinculados à Diretoria de Ação Social e Cidadania da Corporação, além de efetivos de batalhões situados na capital.

De acordo com o Major Alex Sandro (Amapá, 2024), está prevista a realização de um novo ciclo de capacitação, a fim de qualificar um maior número de agentes de segurança para a manutenção do PROERD, ampliando assim, seu alcance e impacto no atendimento a crianças e adolescentes no Estado do Amapá. Além do retorno do Programa ora citado, o governador Clécio Luís direcionou um investimento de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), por meio de Emenda Parlamentar do Senador Randolph Frederich Rodrigues Alves (2011-2018 e 2019-), afiliado ao Partido dos Trabalhadores (PT), visando também garantir a continuidade de outros projetos direcionadas à juventude, já listado mencionado nesse texto.

Estima-se que até 10 mil alunos da rede de ensino do Estado passem pelo Programa em 2024, no Amapá. É interessante notar que o cumprimento dos acordos eleitorais e compromissos de campanha em relação à Polícia Militar do Amapá tem-se mostrado renovado, especialmente por estar inserido no Plano de Governo do governador Clécio Luís, que visa aproximar a população das forças de segurança, por meio de atividades sociais e educacionais voltadas à juventude. Conforme ele mesmo destaca:

Este recurso vai ajudar muito a aproximar a polícia da comunidade e vice-versa. É uma forma de revelar talentos e resgatar as crianças que estão em situação de vulnerabilidade social. Este é um momento, para nós, muito importante e de reconhecimento de todo esse trabalho que é desenvolvido para os nossos jovens (Amapá, 2024).

No mesmo contexto, o Senador Randolfe Rodrigues/AP também manifestou seu posicionamento favorável ao Programa e ao direcionamento dos recursos públicos. Para ele, a estratégia de colocar a Polícia Militar como elemento central da ação governamental em mais escolas e municípios do Amapá está correta e fundamentada na prevenção da criminalidade:

O objetivo da segurança pública não é somente elucidar o crime, é, sobretudo, evitar que o crime ocorra, não somente com a ostensividade, mas com a prevenção. O governador ter colocado os programas sociais como iniciativa central de ação do governo, conseguiu aumentar o orçamento para investir nos projetos em dez vezes mais, e hoje está disponibilizado R\$ 500 mil para um conjunto de programas sociais. (Amapá, 2024).

Dessa forma, percebe-se um alinhamento político que fortalece a militarização da educação como parte de um projeto estratégico que articula segurança pública e ações sociais, tendo como foco central a juventude e o controle social por meio da presença das forças militares nos ambientes escolares. O posicionamento do Gov. Clécio Luís e do Sen. Randolfe Rodrigues em relação à parceria ativa entre a Polícia Militar do Amapá (PM/AP) e as escolas públicas revela uma orientação política clara para a expansão da presença das forças de segurança no ambiente educacional, sob a justificativa de promover a prevenção da violência e do uso de drogas, em consonância às diretrizes do já estudado PROERD, pioneiro do militarismo na educação brasileira.

Ao direcionar um investimento significativo de R\$ 500 mil para a manutenção de programas como o “PROERD Pé na Estrada”, o governador Clécio reafirma seu compromisso de aproximar a população das forças de segurança por meio de iniciativas educacionais, defendendo a ideia de que a presença militar nas escolas contribui para o resgate de jovens em situação de vulnerabilidade social, promovendo ações de caráter preventivo. No entanto, essa abordagem suscita preocupações quanto à priorização de recursos públicos para programas de cunho disciplinar e hierarquizado, em detrimento de iniciativas que promovam uma educação crítica, inclusiva e democrática. A posição do Senador Randolfe Rodrigues (PT/AP) reforça essa estratégia, ao defender a ampliação da atuação da PM nas escolas do Estado, consolidando um modelo que privilegia o controle social em detrimento da autonomia e diversidade educacional.

Tal discurso enfatiza a importância da prevenção ao crime, por intermédio da presença ostensiva das forças de segurança no interior de escolas, mas não considera os possíveis impactos dessa militarização na construção de um ambiente educacional democrático e pluralista. É essencial questionar se a militarização das escolas públicas representa, de fato, a melhor estratégia para enfrentar os desafios educacionais e sociais no AP, em especial na capital Macapá, onde a aplicação desta política possui histórico mais antigo.

A destinação de recursos substanciais para essa iniciativa deve ser acompanhada de um rigoroso processo de monitorização e avaliação, assegurando que as políticas implementadas estejam alinhadas aos princípios da GD e ao respeito à diversidade, conforme previsto pela legislação educacional brasileira. A imposição de uma gestão disciplinar e hierarquizada às escolas públicas, especialmente àquelas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social, ajuda a elucidar os reais objetivos dessa política e seus efeitos na garantia dos direitos educacionais. Em quintessência, o fortalecimento da GD, a valorização

das especificidades locais, culturais, plurais, só pode buscar promoção tendo as bases da educação libertadora e dialógica, tal como preconizada por Freire (2022).

Neste estudo, defendesse que a concepção freiriana é imprescindível para combater desigualdades e construir um sistema educacional que respeite os princípios da cidadania e dos Direitos Humanos estabelecidos em nossas normativas. Em contrapartida, tanto a Gestão Compartilhada quanto programas como o PROERD exemplificam a militarização escolar, sendo implementados sem avaliações concretas sobre sua eficácia.

No Amapá, a fragilidade de regulamentação acerca da participação da Polícia Militar nas escolas evidencia a fragilidade institucional dessas iniciativas. Por fim, ainda há muito a ser investigado, especialmente porque a Gestão Compartilhada voltou a ser o eixo central da militarização educacional, mantendo-se firme e atuante. Além disso, é clara a intenção governamental de manter acordos com as forças militares para assegurar a continuidade e expansão desse modelo. A ampliação de programas como o “PROERD Pé na Estrada” reforça o papel da Polícia Militar na educação, consolidando uma abordagem disciplinar e hierárquica no ambiente escolar que pode comprometer a diversidade e a formação crítica dos estudantes. É exatamente esse cenário que nos propomos a desvelar.

3 EMBATE NA GESTÃO ESCOLAR NO AMAPÁ: ENTRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

As análises empíricas desta pesquisa concentram-se, sobretudo, nesta seção, na qual são examinadas as percepções dos professores que atuam em escolas submetidas ao processo de militarização no Estado do Amapá. Essas análises buscam compreender como os docentes significam sua experiência profissional no interior de um modelo de gestão marcado pela disciplina, pela hierarquia e pelo controle, bem como os impactos desse arranjo sobre a autonomia pedagógica, a participação coletiva e as práticas educativas.

A dinâmica da gestão escolar no Estado do Amapá reflete um tensionamento profundo entre as demandas por redemocratização e a ascensão de políticas de contorno gerencialista e marcial. É com o propósito de descortinar essa realidade que se institui, inicialmente, a subseção 3.1, cujo objetivo é analisar o embate ideológico, legal e prático entre o modelo de militarização e os pressupostos da Gestão Democrática Escolar (GDE). A discussão mobiliza dados empíricos sobre a disparidade de modelos no cenário amapaense e recupera o histórico dessa política implementada pelo Governo do Estado do Amapá (GEA) desde 2016.

Uma vez mapeadas as contradições estruturais que distanciam o modelo marcial dos horizontes da gestão democrática, o debate desloca-se do plano macro das normas para o plano micro das experiências vividas. É sob essa perspectiva que se inaugura a subseção 3.2, cujo propósito central é analisar a percepção de docentes que vivenciam as rotinas de uma instituição de ensino submetida ao processo de militarização no Amapá. As subseções 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 apresentam, respectivamente, a percepção dos Professores A, B e C, a partir de suas narrativas e discursos. Cada análise é conduzida de forma interpretativa, articulando as experiências individuais dos docentes com as determinações históricas, políticas e ideológicas que atravessam o processo de militarização educacional. Ao privilegiar as vozes docentes, a pesquisa reconhece esses sujeitos como protagonistas do cotidiano escolar e evidencia as contradições vividas no exercício da docência em um contexto de gestão autoritária.

Complementarmente, a subseção 3.2.4 dedica-se à análise da percepção do Gestor da escola cívico-militar, possibilitando o contraponto entre o discurso institucional que legitima a militarização e as narrativas docentes que a problematizam. Esse movimento analítico permite evidenciar o embate de racionalidades que se estabelece no interior da escola, revelando projetos distintos de educação, gestão e formação humana.

É nesse ponto que a contribuição de Bell Hooks (2017) em *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, torna-se fundamental para pensar uma concepção crítica

de Escola. Ao dialogar com a crise educacional contemporânea, a autora afirma que tal crise não pode ser enfrentada enquanto pensadores críticos e teóricos sociais progressistas se mantiverem distantes do cotidiano do ensino nas escolas e universidades, como se esse campo não fosse digno de reflexão profunda.

Para Hooks (2017, p. 86), pensar a educação como prática de liberdade exige assumir que o espaço escolar é, necessariamente, um espaço político, onde se produzem subjetividades, se reforçam hierarquias ou se constroem possibilidades de emancipação. A autora também alerta para o risco de uma teoria desvinculada da prática concreta: “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização a esse fim”. Tal afirmação nos convoca a compreender a Escola não apenas como objeto de análise abstrata, mas como espaço de intervenção ética e política. Desse modo, problematiza-se: o que a Escola significa? A serviço de quem ela opera? Que tipo de sujeitos ela forma? Quais vozes são silenciadas e quais são legitimadas em seu interior?

Alicerçado nesse entendimento esta pesquisa avança para a subseção, dedicada a analisar de forma mais detida o confronto entre o militarismo na educação e os princípios da Gestão Democrática Escolar. Ao aprofundar essa discussão, busca-se compreender as bases ideológicas, políticas e discursivas que sustentam a militarização das escolas, bem como suas implicações para a organização da gestão, para o trabalho docente e para a própria concepção de escola pública.

3.1 Militarismo e Educação *versus* Gestão Democrática Escolar

A gestão escolar no Amapá tem sido cenário de intensos debates e transformações nos últimos anos, refletindo um contexto nacional marcado por divergências ideológicas e pedagógicas. Por isso, observa-se a crescente militarização da educação, proposta como alternativa para as problemáticas de segurança nas escolas e como prerrogativa de eficiência administrativa. De uma outra forma, a GD fundamentada na participação coletiva, autonomia pedagógica e respeito à diversidade, busca fortalecer os princípios de uma educação inclusiva e emancipatória.

O referido embate transcende a esfera educacional e adentra no campo político ideológico e social, colocando em questão os rumos da educação pública no AP e os valores que orientam a formação das futuras gerações. Nesse prisma, é urgente refletir sobre os percalços que os modelos educacionais rígidos implicam para a comunidade escolar.

Os modelos de Gestão Compartilhada e de Escola cívico-militar correspondem a projetos políticos que querem legitimar-se, negando que a sociedade está imersa em divergências históricas e de que existem modelos excludentes de educação. Dessa forma, Chaves *et al.* (2014, p. 3) afirmam que as divergências históricas estão “expressando as contradições sociais e a correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação quanto para a transformação”. Ao mesmo tempo, disseminam doutrinas, condutas e perspectivas sociais aos mais pobres.

Ainda no diálogo com Chaves *et al.* (2014, p. 5) os autores caracterizam a prática escolar em si como uma ação puramente política, em que o caminhar da ação-reflexão se torna elemento primordial, não podendo ser confundido e seguir parâmetros em busca de bons resultados, a partir de um jogo de eficiência em regras rígidas. De acordo com a ênfase na dimensão técnica da administração escolar como prática neutra, unicamente preocupada com a eficiência e a eficácia, acaba camuflando o caráter político da prática social.

Por conseguinte, a GD não pode ser considerada um princípio legal de causa e efeito, visto que “a gestão educacional é o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Chaves *et al.* (2014, p. 7) entendem que a compreensão democrática da educação, como força de lei, se concretizou a partir do contexto de intensas lutas nos anos de 1980, período no qual os movimentos sociais em geral, assim como os sindicais etc., almejavam a redemocratização do País e a participação ampla na tomada de decisões. Nos termos literais dos autores em referência:

Em meados de 1980, a gestão democrática surge como proposta das organizações educativas como resposta que visava romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática opondo-se à fragmentação do trabalho pedagógico e das práticas educacionais.

Ao discutir sobre Gestão Democrática, recorre-se à pesquisa de Santos, T. (2023), a qual reforça que a gestão escolar deve seguir princípios democráticos de valorização de novos caminhos de fortalecimento de uma prática participativa em que o interesse individualizado dá lugar aos objetivos construídos coletivamente. É importante frisar que há um grande atraso advindo da ditadura militar de mais de três décadas entre a promulgação da Lei da GD/1996 e sua implementação em nível estadual, que ocorreu apenas em 9 de julho de 2010 – Lei 1.503/2010 (Amapá, 2010), que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino. Isso se deu somente a partir da reivindicação dos respectivos profissionais da educação.

Como demonstrado, o modelo de Gestão Democrática é estabelecido como um princípio na CF/1988 em que a integralidade da interpretação e aplicação é basilar. Porém, quando observamos o AP e sua estrutura educacional, em 2024, do total de aproximadamente 398 escolas, em torno de 5 apenas, são geridas segundo manda a Constituição brasileira, em seu Art. 206, Inciso VI (Brasil, 1988).

Aponta-se como discrepante essa realidade, uma vez que, como por exemplo, não se consegue visualizar nenhuma proposta advinda da SEED/AP em traçar planos e estratégias que visem estabelecer a garantia da GD nos espaços escolares. Já o modelo de Gestão Compartilhada com as forças militares conta com algo em torno de 9 escolas, o que representa uma dicotomia no grau de atenção dado à parceria com instituições militares, em detrimento da Gestão Democrática.

Em diálogo com análise de Santos, T. (2023) em torno da obra de Apple (2024), percebesse que esta discrepância pode ser lida como uma “Modernização conservadora” termo contraditório em si que se desdobra em exclusão e (em)permanência, gerados por rupturas com os verdadeiros princípios democráticos. Trata-se de transformação em princípios democráticos de consumo, os quais estão relacionados meramente a interesses econômicos.

Outrossim, pode-se inferir também que nos é vendida a ideia de que a educação militarizada representa uma nova perspectiva educacional com garantia de eficácia em índices educacionais e sociais. Reforçando esta visão, como já sinalizado antes, a educação militarizada ou com aspectos de parcerias educacionais, como por exemplo o “Projeto Peixinhos Voadores” (2002) e PROERD (2002), já demonstram uma tendência horizontalizada entre GEA e forças militares, mesmo que o projeto citado não represente categoricamente um policial militar na sala de aula ou como Gestor escolar, como é o caso da Gestão Compartilhada, mas sim que existe o consenso entre estes atores sociais de que militares em contextos escolares públicos é uma política benéfica à sociedade.

Dado isso, faz-se necessário ampliar os estudos em torno dessa temática, principalmente no que concerne às pesquisas realizadas na Região Norte e em especial no Amapá. Cumpre informar, que de acordo com Santos, T. (2023, p. 26), nos estudos encontrados no Brasil, foi possível perceber que o referido Estado se encontra na 6ª colocação dentre os que mais possuem militares como dirigentes de escolas da sua região.

Esse fenômeno transcende uma simples reorganização administrativa da gestão escolar, inserindo-se em um debate mais amplo sobre o papel da educação na reprodução das relações de poder e na manutenção de estruturas desiguais da sociedade brasileira. Diversos teóricos da educação crítico-reflexiva discutem as implicações deste fenômeno, destacando

suas contradições na formação dos estudantes da Educação Básica na construção da cidadania participativa e autônoma.

Segundo Louis Althusser (1980) na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, a Escola é um dos principais mecanismos de reprodução das normas e valores dominantes, consolidando a ordem social estabelecida. No contexto da militarização escolar, essa função hegemônica se intensifica, pois a presença de agentes militares na gestão educacional reforça mecanismos de controle e conformidade.

A disciplina rígida e a hierarquia são apresentadas como soluções para problemas educacionais da juventude, mas na prática normalizam comportamentos padronizados e garantem a submissão às estruturas de poder. Esta perspectiva é particularmente relevante no Brasil, no qual a militarização das escolas públicas tem sido justificada como estratégia para combater a violência e melhorar o desempenho educacional.

No entanto, postulados críticos apontam que essa abordagem ignora as causas estruturais dos problemas socioeducacionais, como a falta de investimentos públicos, a desvalorização docente e desigualdades historicamente presentes. O epistemólogo e educador Paulo Freire (2022) em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, postula que modelos educacionais autoritários negam a autonomia dos estudantes e professores e sua capacidade de reflexão crítica. Para o estudioso, a educação deve ser um processo dialógico, que deve propiciar a construção coletiva do conhecimento, visando à transformação social libertadora das classes subalternizadas.

Nesse ângulo, a educação militarizada, ao contrário, transforma a Escola em um espaço de submissão e obediência como símbolo de desenvolvimento. Para Henry Giroux (1986) em sua obra *Teoria crítica e resistência em educação*, amplia essa discussão ao defender que a educação deve ser um espaço de resistência ao controle social. Sob esse viés, a militarização despolitiza o ambiente escolar, convertendo-o em local de adestramento, em vez de um campo de formação político-crítica. A Escola deve ser um espaço de luta, onde ideologias dominantes são questionadas e alternativas são construídas para um futuro mais justo e democrático real.

As contradições do modelo educacional militarizado são evidentes. Enquanto promete eficiência e disciplina, é criticado por reforçar hierarquias rígidas, restringir a autonomia pedagógica e ignorar a diversidade estudantil. Para Michael W. Apple (2024), em *Educação e Poder*, as políticas educacionais refletem interesses de grupos dominantes. Assim sendo, militarização funciona como uma estratégia para normalizar comportamentos e reforçar estruturas de poder.

No Amapá, a manutenção de escolas de Gestão Compartilhada/Militarizadas contrasta com a aplicabilidade e expansão da GD. Essa feição da realidade evidencia que a militarização mascara problemas estruturais, sob a aparência de ordem e eficiência. Ao passo que ausência de políticas robustas que garantam GD e a participação da comunidade escolar reflete um cenário de disputa ideológica, em que a militarização é apresentada como solução rápida, eficaz e salvacionista.

O estudioso italiano Antonio Gramsci (1982) em *Os intelectuais e a organização da cultura*, discute como a educação pode ser utilizada como instrumento de hegemonia, disseminando valores e normas que sustentam o poder dominante. No caso da militarização, essa hegemonia se expressa na imposição de uma cultura de disciplina e obediência, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Vitor H. Paro (2000) em *Gestão democrática da escola pública* defende que a participação da comunidade escolar é elemento essencial para a qualidade educacional emancipatória, à medida que a descentralização do poder e a criação de espaços de diálogo permitem que decisões coletivas e transparentes surjam. No entanto, a militarização tende a centralizar o poder nas mãos de agentes militares, limitando a participação e reduzindo a autonomia pedagógica.

Com efeito, a militarização da gestão educacional também ignora especificidades estudantis, especialmente de contextos marginalizados. Como afirma o sociólogo Pierre Bourdieu (1998) na obra *A miséria do Mundo*, a Escola deve ser um espaço de inclusão e acolhimento, respeitando diferenças sociais e culturais. A imposição de uma classificação disciplinadora rígida tende a excluir mais ainda estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

De acordo com Gadotti (2000), em *Perspectivas atuais da educação*, as políticas educacionais devem fortalecer a GD e a participação comunitária, bem como a valorização profissional de docentes. Da mesma forma, Canário (2006) debate em sua obra *A Escola tem futuro?* que políticas baseadas em ordem e controle mascaram deficiências estruturais sem resolver questões como evasão escolar e precarização docente.

A militarização da educação amapaense deve ser analisada criticamente, considerando seus impactos na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Em vez de modelos que reforcem hierarquização e padronização de comportamentos, é fundamental investir em políticas que fortaleçam a GD, promovam o acesso ao conhecimento democrático e plural e garantam condições dignas de ensino e aprendizagem, tanto para estudantes quanto no fazer pedagógico.

A participação da comunidade escolar é um dos princípios basilares da GD. Conforme Paro (2000) a democratização da gestão escolar pressupõe os envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, o que inclui professores, estudantes, família e corpo técnico escolar. Essa participação ocorre, principalmente, por meio do Conselho Escolar, de eleições diretas para diretores e Grêmio estudantil, garantindo um modelo de cogestão que reflete as necessidades e interesses da coletividade.

No entanto, a implementação do modelo democrático enfrenta desafios significativos, que vão desde a desinformação e desmobilização da comunidade até a precarização das condições de trabalho e a centralização do poder. Na realidade brasileira, a participação da comunidade escolar é limitada por fatores como a desinformação e a desmobilização de seus atores fundamentais.

Como aponta Bordignon (2009), muitos pais e alunos desconhecem seus direitos e deveres num processo de gestão democrática, o que dificulta sua participação ativa. Além disso, a desmobilização pode ser agravada por práticas clientelistas e pela falta de transparência na gestão dos recursos públicos. Esses fatores contribuem para a participação muitas vezes simbólica, em que os mecanismos de gestão democrática existem pró-forma, mas não são efetivamente utilizados.

De acordo com Freire (2022) a educação bancária tradicional tende a reproduzir padrões de exclusão e passividade, o que dificulta o engajamento ativo da comunidade escolar. Para superar essa barreira, é necessário investir em práticas pedagógicas dialógicas e na formação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse viés, a Gestão Democrática não se limita à criação de conselhos e assembleias, mas exige uma mudança cultural que valorize o diálogo e a participação como elementos centrais da prática educativa. A autonomia escolar é outro aspecto central da gestão democrática, mas sua implementação também enfrenta desafios.

Conforme defende Dourado (2007) em *Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil*, a autonomia das escolas é frequentemente limitada por políticas centralizadoras e pela falta de recursos. Em muitos casos, as escolas têm pouca liberdade para definir seus currículos e organizar seu tempo escolar, pois essas decisões são tomadas em instâncias superiores, sem considerar as especificidades locais. Essa centralização do poder dificulta a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às reais necessidades da comunidade escolar.

A implementação da GD enfrenta obstáculos estruturais e culturais. Um dos principais desafios está relacionado à resistência à descentralização do poder. Gramsci (1982) discute a hegemonia cultural como um mecanismo de manutenção das estruturas tradicionais de poder,

o que pode explicar a dificuldade de mudança no modelo hierárquico de gestão escolar. A existência de resistências internas, tanto por parte de Gestores quanto de docentes e servidores, pode dificultar a efetiva implementação de práticas democráticas. Outro desafio relevante corresponde à falta de formação e conscientização da comunidade escolar sobre a importância da gestão democrática.

A forma de implementação desse modelo exige um esforço contínuo de formação política e pedagógica para todos os envolvidos. Como destaca Gadotti (2000), a GD só se concretiza plenamente quando há uma cultura participativa enraizada na comunidade escolar. A formação de Gestores, professores e demais atores é essencial para que a Gestão Democrática deixe de ser um discurso e se torne uma prática efetiva.

Não se pode esquecer que a gestão democrática enfrenta dificuldades na sua operacionalização em consequência da precarização da educação pública. A falta de infraestrutura adequada, os baixos salários dos professores e a ausência de investimento governamental são fatores que causam impacto direto na capacidade de gestão das escolas. Segundo Bourdieu (1998) a desigualdade estrutural do sistema educacional reflete as disparidades sociais e econômicas de um país, tornando mais difícil a implantação efetiva de modelos democráticos de gestão.

Gestão Democrática da Educação, baseada nos princípios de participação e autonomia, representa um avanço significativo em relação a modelos autoritários e centralizadores. No entanto, sua implementação enfrenta desafios consideráveis, como a cultura autoritária, a falta de formação dos atores envolvidos, a precarização das condições de trabalho e a limitação da autonomia escolar.

Para superar esses desafios, é preciso investir na formação de Gestores e professores, fortalecer os mecanismos de participação da comunidade escolar e garantir recursos financeiros e técnicos que permitam às escolas exercerem sua autonomia de forma plena. Como defendem Freire (2022), Gadotti (2000) e Paro (2000), a GD não é apenas um modelo administrativo, mas um projeto político-pedagógico que visa à construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

A efetivação da GD depende, portanto, de um compromisso coletivo com a democratização da educação, envolvendo não apenas a comunidade escolar, mas também as instâncias governamentais e a sociedade como um todo. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, onde todos tenham voz e vez na construção de um projeto educativo que promova a cidadania e a emancipação.

Diante do que foi exposto, nessa Dissertação abordou-se elementos históricos e teórico-analíticos acerca do fenômeno da Militarização de Escolas Públicas no Brasil, a fim de investigar as razões que levaram o Governo do Estado do Amapá/GEA a adotar em 2016 a *Militarização de Escolas Públicas de Educação Básica* como instrumento de Gestão Educacional, nomeadas Escolas de Gestão Compartilhada/Militarizadas.

No Estado do Amapá, em especial na cidade de Macapá/AP, a Militarização Escolar possui características militarizadas que são precedentes ao modelo de escolas de Gestão Compartilhada/SEED/AP em parceria com o CBMAP e PM/AP. Conforme Santos e Alves (2022, p. 9), vivemos em um país sob a égide de um ordenamento jurídico maior, em que cada Unidade Federativa pode elaborar leis específicas, mas as leis estaduais e municipais não podem se chocar com o ordenamento jurídico federal brasileiro.

Nesta medida, atos administrativos e parcerias entre governos estaduais e corporações militares são constantes. Ainda no entendimento de Santos e Alves (2022, p. 10), “em estados do Norte, como Amazonas, Pará, *Amapá* e Tocantins, a militarização se deu por meio de acordos de cooperação entre secretarias de educação e corporações militares”. A tendência é que essas iniciativas ignorem aspectos legais da educação pública, como GD e gratuidade, e que busquem caminhos jurídicos para impregnar ainda mais os valores da caserna nas instituições de ensino públicas como *modus operandi* conservador e subserviente aos interesses de poderosos grupos.

Entretanto, compreender esse embate exige ir além da análise dos discursos institucionais e das formulações normativas. Torna-se imprescindível escutar aqueles que vivenciam cotidianamente os efeitos dessas políticas no chão da escola. São os professores, como sujeitos centrais do processo educativo, que experimentam de forma direta as reconfigurações da gestão, as transformações nas relações de trabalho e as implicações pedagógicas decorrentes da militarização do ambiente escolar.

Esta pesquisa avança para a análise das narrativas docentes, buscando compreender como esses profissionais significam a implantação do modelo militarizado, quais percepções constroem acerca da gestão escolar e de que maneira interpretam os impactos dessa política sobre sua autonomia, suas práticas pedagógicas e suas relações com a comunidade escolar. Ao dar centralidade às vozes dos professores, reafirma-se o entendimento de que a Escola é um território de disputas, mas também de resistências e reinvenções. É a partir desse deslocamento do plano macro das políticas educacionais para o plano micro das experiências vividas que se envereda nesta seção pela análise da percepção individual dos docentes que atuam na escola investigada.

3.2 Percepção docente na escola militarizada: entre normas e experiência profissional

Para esta investigação, adota-se o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como fundamentação teórico-metodológica. Conforme sustentam Martins e Lavoura (2018, p. 225), as investigações que tomam por “estofo metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tal quais eles verdadeiramente são na prática”. Nesse sentido, o referencial oferece um quadro analítico capaz de compreender a realidade educacional não como fenômeno estático, mas como processo dinâmico e contraditório, profundamente enraizado nas condições materiais e nas relações sociais de sua época.

O instrumento de coleta de dados que subsidiou essa análise consistiu em um questionário semiestruturado organizado em três eixos temáticos sequenciais, detalhados a seguir no Quadro 3:

Quadro 3 – Perguntas realizadas na Entrevista (2025)

TÓPICO	N.	PERGUNTA
Tópico 1	1	O que você compreende por "militarização escolar" no Brasil?
	2	Qual sua avaliação sobre a militarização de escolas?
	3	Você observa algum tipo de caráter conservador no cotidiano escolar local?
Tópico 2	1	Você tem conhecimento sobre qual é a atuação de militares nas escolas?
	2	O que você compreende por PROERD?
	3	A política de militarização nas escolas e a gestão democrática são contrastantes em relação aos seus princípios? Este contraste afeta de alguma maneira a sua dinâmica de trabalho? Como?
Tópico 3	1	Você tinha conhecimento do fato de que a Gestão Democrática é uma cláusula constitucional, incluindo o Amapá, de acordo com a Lei 1.503/2010? Se sim, qual modelo você defende como o mais apropriado?
	2	De qual forma você observa que a disciplina e a hierarquia militar influenciam nos objetivos educacionais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996?
	3	De que forma as diretrizes da Gestão Democrática, segundo a Lei 1.503/2010 poderiam modificar a realidade da instituição educacional?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

O primeiro tópico buscou apreender a compreensão e a avaliação geral dos professores sobre a militarização. O segundo investigou conhecimentos específicos sobre a atuação dos militares e os impactos na dinâmica de trabalho docente. Por fim, o terceiro eixo explorou a relação do modelo com o marco legal educacional, em especial os princípios da gestão democrática. Essa estrutura permitiu um exame progressivo e aprofundado das percepções, partindo do conceito geral até uma análise crítica fundamentada na legislação.

A opção por essa perspectiva justifica-se ainda pela natureza do fenômeno educativo, que, conforme assinala Paro (2000) caracteriza-se por uma contradição fundamental: se, por um lado, a Escola reproduz lógicas da sociedade capitalista, por outro, constitui espaço

potencial para o desenvolvimento de consciência crítica. É precisamente nessa tensão que o MHD demonstra sua utilidade analítica, fornecendo instrumentos teóricos para examinar as relações entre a função social transformadora da educação e sua função reprodutora, entre as condições materiais precárias e os discursos oficiais de qualidade, e entre a autonomia pedagógica almejada e o controle administrativo efetivo.

A pesquisa foi orientada, portanto, pelo princípio da Totalidade, que demanda que o objeto de estudo “as percepções de Professores e Gestores sobre o trabalho escolar” seja compreendido como parte de uma complexa rede de determinações sociais. Isso implica articular suas falas e práticas a dimensões mais amplas, como as políticas educacionais, o contexto socioeconômico do Amapá e a função social da Escola. Sob o princípio da historicidade, as atuais condições de trabalho, os discursos pedagógicos e as estruturas escolares foram investigados como produtos de um processo histórico e social, rastreando como as profundas transformações da sociedade brasileira e amapaense conformaram plenamente a realidade das escolas pesquisadas.

A dimensão epistemológica assumida ancora-se ainda na distinção fundamental estabelecida por Marx (*apud* MARX, palavras finais da 2ª ed. do t. I d’O Capital), para quem o método dialético constitui o reverso completo do método hegeliano: se para Hegel o processo do pensamento atua como demiurgo do real, para Marx, o ideal não passa do mundo material traduzido e transposto para a cabeça do ser humano. Dessa forma, a percepção dos cinco Professores colaboradores e Gestores foram analisadas como reflexo de sua *praxis*, ou seja, de sua ação simultaneamente condicionada e transformadora no mundo material.

Operacionalmente, a aplicação do método se dará em três movimentos de análise interligados: iniciasse pela abstração inicial, que constitui um painel detalhado das percepções e práticas a partir dos dados empíricos; avança para a análise das determinações, na qual esses dados são cotejados com as condições materiais e o contexto histórico; e culmina na síntese concreta, momento em que os elementos fragmentados são reintegrados em uma compreensão totalizante do objeto, agora apreendido em sua complexidade real e múltiplas determinações.

De acordo com Frigotto (2008), o método de análise na perspectiva dialética materialista recusa-se a ser compreendido como ferramenta neutra ou sistema de medição dos fenômenos sociais, posição típica de abordagens metafísicas que o consideram garantia de cientificidade e objetividade. Pelo contrário, na tradição materialista histórica, o método encontra-se organicamente vinculado a uma concepção totalizante de realidade e existência, visto que a postura teórico-política precede metodologicamente o próprio ato de investigar,

configurado como mediação indispensável para apreender, desvelar e expor tanto a estruturação quanto o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Nesse entendimento, a análise da percepção dos Professores e Gestores envolvidos nesta pesquisa foi conduzida considerando tais percepções não como opiniões isoladas. Mas sim como expressão concreta mediada pelas condições materiais, relações de trabalho e contradições históricas que configuram o cotidiano escolar.

Inicialmente, havia dez pessoas previstas para participar, mas desse total, seis aceitaram o convite e depois desistiram, restando apenas três professores que realmente participaram da pesquisa. Além deles, há um gestor que atua como gestor de governo no setor responsável pelas escolas de gestão compartilhada. Para preservar a identidade dos envolvidos, adotaram-se os pseudônimos **Professor A, Professor B, Professor C e Gestor**. A abordagem metodológica escolhida é o MHD, que busca compreender como as percepções desses sujeitos se articulam com a totalidade social, revelando tanto os determinantes estruturais que limitam ou condicionam suas práticas e discursos quanto às potencialidades transformadoras que podem emergir desse mesmo contexto.

3.2.1 Percepção do Professor A

Enfim, damos início ao mergulho em direção ao conhecimento acerca de como se articulam a vivência e as reflexões que isso implica na experiência profissional, visão de mundo, de Escola, de cada sujeito da pesquisa. Assim indagado, o **Professor A** afirma:

Sobre militarização escolar, eu entendo que a Polícia Militar, ou algum Órgão Militar, também tem escolas que o bombeiro atua, ele entra para organizar e fazer parte da administração da Escola, da gestão da Escola. As escolas em que os militares são diretores, as escolas que é compartilhado, membros da secretaria e tudo, então, com a parte disciplinar em relação aos alunos, para tentar organizar o comportamento deles e tudo, para tentar fazer com que haja um pouco mais de organização e um comportamento mais respeitoso, desejável, que a sociedade esperaria de um aluno. Com a minha experiência trabalhando em uma escola militar, eu avalio de uma forma positiva, boa, em relação à organização administração.

O depoimento evidencia uma visão favorável à militarização escolar, fundamentada principalmente na experiência profissional do entrevistado em uma instituição administrada por militares. Percebe-se que a militarização é compreendida como um modelo de Gestão Compartilhada entre Órgãos Militares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros) e a Secretaria de Educação, na qual os militares assumem funções diretivas ou administrativas com foco em disciplina, controle comportamental e organização institucional.

A responsabilização aparece vinculada a uma noção linear de causa e consequência, característica dos modelos disciplinares tradicionais, nos quais a punição cumpre a função de restaurar a ordem e reafirmar a autoridade. Essa compreensão ecoa críticas formuladas por

autores como Foucault (1987), para quem instituições disciplinadoras operam a partir de dispositivos de vigilância, registro e correção, convertendo o aluno em objeto de controle e normalização comportamental.

Com efeito, ao naturalizar tais práticas e apresentá-las como positivas para o funcionamento escolar, o participante da pesquisa mostra alinhamento com uma racionalidade que compreende a Escola como espaço de adestramento, mais do que de formação integral. Essa percepção contrasta com os princípios defendidos por Freire (2018), que entendia a educação como prática de liberdade e enfatizava o diálogo, a reflexão crítica e o respeito ao estudante como sujeito histórico. A militarização, nesse sentido, tende a deslocar o foco da formação emancipadora para a conformação disciplinar, reforçando hierarquias rígidas e reduzindo a autonomia de estudantes e professores.

Além disso, a descrição da convocação dos responsáveis como parte da resposta institucional aos desvios comportamentais evidencia que a responsabilização é estendida ao âmbito familiar, reforçando mecanismos de controle que extrapolam o ambiente escolar. Embora o envolvimento da família seja desejável no processo educativo, a forma como aparece no relato vinculada exclusivamente à punição, indica que essa participação ocorre de maneira instrumental, e não dialógica ou colaborativa.

A militarização descrita no relato parece reforçar exatamente o que Belle (2011) critica: o afastamento da formação crítica e autônoma dos sujeitos, substituída por um modelo de conformação comportamental que privilegia a obediência à autoridade e reduz a complexidade educativa a procedimentos de controle.

No entanto, o depoimento não problematiza aspectos debatidos pela literatura crítica sobre militarização da educação, como: possíveis tensões entre a lógica militar e os princípios democráticos da educação; impactos sobre a autonomia pedagógica dos docentes; efeitos sobre a construção da cidadania e do pensamento crítico; riscos de reforço de práticas autoritárias e punitivas; desigualdades socioeducacionais agravadas por mecanismos disciplinares rígidos.

A ausência desses elementos sugere que o entrevistado mobiliza sobretudo sua experiência pessoal e percepções subjetivas de organização e ordem, sem inserir seu relato em um marco analítico mais amplo. Assim, sua fala contribui para compreender como determinados agentes educacionais constroem representações positivas sobre a militarização, mas também revela limites quando comparada às discussões acadêmicas que tratam do caráter complexo e controverso dessa política pública. **Professor A** complementa:

*Tudo que é pensado, organizado pela coordenação pedagógica, pelos **Gestores**, pelos monitores, que no caso, os monitores de corredor, sua maioria são militares. Eu vejo que o que é pregado, eles conseguem, em sua maioria, conseguir ser postos em prática, tipo a disciplina do aluno, o comportamento do aluno, se ele faz alguma coisa que seja grave, ele é, vamos dizer, punido e ele assume suas consequências. Então, alguma coisa que ele vai fazer no contraturno, para poder ser responsabilizado por isso. Por exemplo, se ele desrespeita o professor, faz alguma coisa que desrespeite os colegas em sala. Então, eles tomam anotações, aí são chamados os responsáveis para conversar sobre aquilo. Então, o aluno paga uma medida, que seria vir em contraturno, fazer alguma coisa na escola, em relação a esse comportamento dele.*

A lógica disciplinar apresentada pelo **Professor A** baseada em punições, registros formais e controle comportamental se distancia radicalmente da perspectiva freiriana de educação. Para Freire (2018), educadores e educandos são produtores de cultura e se encontram em uma relação de reciprocidade, na qual o processo pedagógico deve favorecer a consciência crítica e a superação das condições de dominação cultural.

O modelo militarizado descrito pelo Professor, no entanto, reforça a hierarquia rígida e a assimetria entre aqueles que detêm o poder disciplinar (militares e Gestores) e os estudantes, tratados como objetos de controle. Nessa direção, ao invés de promover autonomia e emancipação, a prática punitiva tende a reproduzir a condição de *dominados*, nos termos mencionados por Freire (2018) e retomados a partir de Gramsci (2023), já que não oportuniza que os estudantes compreendam e intervenham criticamente nos mecanismos de poder que governam seu cotidiano escolar. **Professor A** relata ainda:

Roupas fechadas e tudo e tal. Em relação ao comportamento conservadorista, na escola militar que eu trabalho, a maioria dos alunos vem de uma família conservadora e traz para a escola essa base familiar conservadorista. Mas a maioria dos alunos tem uma mente muito mais aberta em relação às coisas dessa década que eles estão vivendo. Em relação à aceitação de pessoas LGBT, há um caso ou outro de preconceito e tal, mas a maioria se defende entre si. Eles têm uma cabeça muito mais aberta do que alguns anos atrás quando eu era aluno, em que a livre expressão de quem você é era um pouco mais retraída. Com um pouco mais de bullying, preconceito. Se houver alguma questão de homofobia, de racismo, os alunos são responsabilizados por isso. Eles pagam medidas em relação a isso.

Essa fala evidencia uma tensão interessante entre os valores conservadores trazidos das famílias e as transformações culturais presentes no comportamento dos estudantes. Embora o entrevistado reconheça a influência da base familiar conservadora, ele também destaca que a maioria dos alunos apresenta uma postura mais aberta, especialmente em relação a questões contemporâneas como a aceitação da diversidade sexual. Essa contradição pode ser compreendida a partir do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007, p. 191), que define o termo como um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

Assim, as disposições culturais internalizadas no meio familiar interagem com as experiências escolares, possibilitando a incorporação de novas práticas e valores mesmo em

ambientes tradicionalistas. Ademais, ao analisar as relações entre família, Escola e mídia, Setton (2002) contribui para a compreensão dessas instituições como configurações dinâmicas, constituídas por um conjunto de atores, recursos e trajetórias específicas, que interagem e produzem mudanças culturais ao longo do tempo.

Ainda, o relato aponta que, apesar da predominância dessa abertura, ocorrem episódios pontuais de preconceito, *bullying* e discriminação, que são tratados pela instituição com punições específicas. O **Professor A** explica: “*Se houver alguma questão de homofobia, de racismo, os alunos são responsabilizados por isso. Eles ‘pagam medidas’ em relação a isso.*”

Tal ênfase nas medidas punitivas remete à lógica disciplinar apontada por Foucault (1987), na qual as instituições exercem controle social, por meio da vigilância e punição, visando à correção dos comportamentos desviantes. Embora a punição desses atos seja uma resposta necessária, para compreendê-la de forma crítica, é preciso adotar a perspectiva da genealogia proposta pelo referido autor, que exige atenção minuciosa às práticas e às pequenas verdades estabelecidas ao longo do tempo, evitando explicações simplistas ou teleológicas. Assim, a análise das medidas punitivas deve considerar os processos históricos e sociais que estruturam a disciplina escolar, e não apenas sua aplicação imediata.

Apple (2024, p. 12) argumenta que os jovens, mesmo em contextos autoritários, desenvolvem práticas culturais e formas de resistência que desafiam as normas impostas. O próprio sujeito do estudo percebe que “*a maioria se defende entre si*” e que os alunos têm “*uma cabeça muito mais aberta*” do que gerações anteriores, revelando processos de transformação cultural que ocorrem independentemente da estrutura militarizada da Escola. O autor em mote alerta que:

Tendemos a esquecer que as ‘revoluções podem andar para trás’. O que estamos testemunhando na educação e em muitas outras instituições econômicas, políticas e culturais é exatamente isso uma política que quer mudar radicalmente nossa sociedade para que ela espelhe um paraíso que teria supostamente existido um dia. Bem, esse ‘paraíso’ foi a época que alguns comentaristas chamaram de ‘moinho satânico’ e de uma política de controle cultural que de fato marginalizou as vidas, os sonhos e as experiências das pessoas. Vivemos uma época perigosa e precisamos enfrentar esses perigos caso não queiramos reproduzir as histórias, [...].

Essa advertência evidencia a urgência de problematizar profundamente a militarização da Escola, alertando que as práticas punitivas e de controle não apenas reproduzem exclusão e reforçam estruturas históricas de opressão, mas também ameaçam silenciar e controlar identidades e vozes dissidentes. Em vez de promover um ambiente educativo que fomente respeito, diversidade e emancipação, a militarização pode se converter em um mecanismo autoritário que limita o pensamento crítico, restringe a pluralidade cultural e legitima formas de violência simbólica e institucional.

Dessa forma, o depoimento do **Professor A** revela tanto a manutenção de uma ordem conservadora e disciplinar na escola militar quanto à presença de mudanças culturais nos estudantes, apontando para uma convivência complexa entre controle institucional e resistência juvenil. Porém, o predomínio das ações punitivas reforça a crítica de Belle (2011) de que a militarização escolar tende a priorizar o cumprimento normativo em detrimento do desenvolvimento crítico e coletivo dos sujeitos educandos. Eis o depoimento:

Mas eu vi pouquíssimos casos enquanto eu estou trabalhando lá na escola. Os alunos se respeitam entre si, em sua maioria. Claro que não é 100%. Há alunos LGBT que já namoram. Não pode ter trocas de afeto na escola. Beijos, abraços de maldade, isso não pode, entre os alunos. Fora da escola, eles têm a vida deles. Namoram, alguns têm filhos já. E é isso. O conhecimento que eu tenho em relação a essa atuação dos militares nas escolas é a escola que eu trabalho. O militar é o diretor da escola; a vice-diretora é um militar também; e os monitores de corredor são, em sua maioria, militares. Então, se há alguma ocorrência em sala de aula, ou se um aluno está fazendo alguma coisa no corredor, quem vai investigar isso é o monitor de corredor, que é um militar. Então, eles atuam nisso, nessa questão de organização e disciplina dos alunos. 'Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo.' 'Tem que cumprir certinho as coisas que vocês têm que seguir.' 'Não pode quebrar as normas' Então, eles atuam assim.

A fala do **Professor A** evidencia o caráter normativo e controlador inerente ao modelo de gestão militar, explicitando a contradição fundamental entre a aparente harmonia disciplinar e a supressão da expressão identitária e afetiva dos estudantes. A afirmação “*não pode ter trocas de afeto na escola. Beijos, abraços de maldade, isso não pode*” revela a regulação dos corpos e a negação material de dimensões fundamentais da experiência humana no espaço escolar, particularmente para estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais/Travestis, *Queers*, Intersexuais, Assexuais/Arromáticos/Agêneros, Pansexuais e Não-binários (LGBTQIAPN+), cujas existências são toleradas desde que mantidas na invisibilidade do cotidiano.

Essa regulação corrobora a tese de Alves e Pizzi (2012), para a qual o corpo constitui um dos objetos primordiais do controle social, funcionando como suporte material onde a subjetividade longe de ser uma interioridade abstrata é inscrita por meio de relações de poder e saber. A proibição de manifestações afetivas opera, assim, na produção de uma subjetividade provisória e disciplinada, moldada pelas estruturas de controle características do ambiente militarizado em dinâmica.

A naturalização do controle: “*tem que cumprir certinho as coisas*”, conforme relatado pelo **Professor A**, enfatiza a hegemonia deste modelo, que substitui a construção coletiva de normas pela imposição verticalizada de regras. Essa aparente “organização”, elogiada pelo docente, mascara um processo de alienação pedagógica que pode ser compreendido à luz da teoria de Taffarel (2013), segundo a qual, a infraestrutura material constitui a base sobre a qual se desenvolvem as relações de produção, sendo nessas relações econômicas que se localizam as raízes da alienação humana.

A escola militarizada, como aparato superestrutural, atua precisamente na manutenção dessas relações de classe, onde a disciplina militar se sobrepõe aos objetivos educativos, transformando a Escola num mecanismo de reprodução da ordem vigente em detrimento de sua função emancipatória. A fala do docente, portanto, sintetiza uma *praxis* que naturaliza essa estrutura: a aceitação da eficácia administrativa ignora os custos humanos e políticos de um modelo que, ao regimentar corpos e consciências, reforça as mesmas relações de poder que perpetuam a divisão social.

Questionado sobre a atuação dos militares no ambiente educacional, o **Professor A** estabelece uma imediata negação da repressão – “*não há uma repressão militar em cima dos alunos*” – para, em seguida, naturalizar seu oposto ao justificar: “*algumas vezes, eles têm mesmo que ser um pouco mais duros*”. Esta contradição discursiva revela a profundidade da hegemonia do modelo: a violência simbólica é tão internalizada que sequer é percebida como repressão, mas como necessidade pedagógica frente a comportamentos considerados “*muito, muito, muito alterados*”. A tripla intensificação do advérbio demonstra a construção de um consenso sobre a existência de sujeitos que demandam controle exacerbado.

A função social da Escola nesta estrutura fica explicitamente redefinida na fala do docente: “*o papel deles lá na escola é esse, de tentar manter a disciplina dos alunos*”. Esta redução da finalidade educativa à disciplina evidencia o estranhamento da prática pedagógica. Em essência, o processo educativo é subsumido pela lógica do controle, na qual a manutenção da ordem sobrepõe-se à produção do conhecimento. A fala sintetiza o que Frigotto (2008) identifica como a subordinação da educação aos imperativos da superestrutura.

Essa contradição manifesta-se materialmente na organização do trabalho escolar: “*a gente não tem a possibilidade de fazer umas feiras pedagógicas da minha área*”. A *praxis* educativa é assim truncada à mesma eficiência que garante o cumprimento dos “dias letivos” e suprime os espaços de criação, socialização e expressão que caracterizam o processo formativo. A impossibilidade de realizar feiras de linguagem, onde os alunos seriam produtores culturais, revela como o modelo militarizado reifica as relações educativas, transformando professores em administradores de disciplina e alunos em corpos a serem controlados por ações policiais, e não pedagógicas.

Neste contexto, a “organização” da Escola militarizada configura-se de forma aparente, que oculta sua essência alienante. Em Althusser (1980, p. 43), consta que o Aparelho Repressivo de Estado é composto por instituições como o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia e as Prisões, funcionando primordialmente por meio da violência, inclusive em suas formas administrativas não físicas. Dessa forma, a presença militar na

educação materializa a atuação deste aparelho no espaço escolar. Ao priorizar o controle sobre a formação omnilateral, a Escola abdica de sua função emancipatória para tornar-se aparelho reprodutor das relações sociais vigentes, onde a disciplina não serve ao desenvolvimento humano, mas à manutenção da ordem estabelecida por meio de formas de repressão administrativa que se manifestam na violência simbólica da regimentação cotidiana.

A fala do **Professor A** expõe de forma contundente as contradições materiais e ideológicas que permeiam a escola militarizada, revelando a *praxis* docente como espaço de tensão entre determinações estruturais e possibilidades de transformação. Essa tensão se manifesta, inclusive, na contradição entre o modelo disciplinar e os direitos fundamentais, pois como aponta Gomes (2025):

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) também é afetado pela militarização, já que garante direitos à liberdade, à diversidade e à dignidade dos jovens. Práticas como padronização de cortes de cabelo, continência obrigatória e vigilância ostensiva configuram restrições a esses direitos, submetendo os estudantes a um regime disciplinar incompatível com sua condição de sujeitos de direitos.

É nesse contexto de restrição que a queixa recorrente do **Professor A**, ao afirmar “*é uma coisa que eu sinto muita falta, de fazer essas coisas diferentes*” e a tripla intensificação do “*muito, muito, muito*”, descrevendo a carga de estudos tradicionais e a carência de inovação manifestam o estranhamento pedagógico em sua forma concreta. O docente percebe claramente a contradição fundamental entre o potencial criativo da educação e sua redução a mecanismos de controle, porém vê-se impotente para superá-la dentro da estrutura vigente.

A crítica ao conservadorismo expressa nos eventos como “*festas da família*” com “*hinos de igreja*” e “*pastor da Polícia Militar*” desvela a função ideológica da Escola como Aparelho Ideológico de Estado no sentido althusseriano. A ressonância do conservadorismo nas instituições brasileiras, como observa Souza (2016) deve ser compreendida a partir da posição periférica e dependente do País na divisão internacional do trabalho, contexto em que tais ideologias tendem a repercutir com intensidade na cultura e na política.

A fusão entre instituições religiosas, forças repressivas e espaço escolar patenteia como a superestrutura atua para reproduzir valores hegemônicos, naturalizando a ordem social vigente pelos rituais que unem Família, Igreja e Estado num mesmo projeto de dominação. Esse projeto contrasta com o fundamento do Estado Democrático brasileiro, que, ao se reunir em Assembleia Nacional Constituinte, destinou-se a “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade [...] e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). A materialização concreta

dessa tensão é visível em ações locais, a exemplo da lei municipal que autoriza o uso da Bíblia nas escolas públicas de Belo Horizonte (G1 Minas, 2025), configurando uma clara infiltração de dogmas particulares no espaço público que deveria ser laico e plural.

A organização do tempo escolar “*sempre um horário por turma*”, justificado pela suposta incapacidade de concentração dos alunos, revela a lógica fragmentária do modelo, que segmenta o conhecimento e condiciona o processo educativo às limitações impostas pela estrutura, não às potencialidades humanas. Como observam Rodrigues *et al.* (2017, p. 56):

A modernidade ocidental desenvolveu-se em torno de dois conceitos centrais: o de liberdade e o de disciplina. Ao institucionalizar a escola de massas, esses dois conceitos estão presentes nos propósitos centrais do que deve ser o processo de ensino e aprendizagem. [...] Por isso se concebe a escola na perspectiva de ser o ‘espelho idealizado’ da sociedade.

Esta regulamentação do tempo constitui forma sutil de controle que prepara os estudantes para a futura divisão social do trabalho, representando justamente o predomínio da disciplina sobre a liberdade nessa equação fundamental da modernidade educacional. A consciência da exclusão digital, que nas palavras do **Professor A** tratava-se de “*área muito inacessível em relação a recursos tecnológicos*”, explicita as determinações materiais que condicionam o trabalho educativo. A precariedade tecnológica, longe de ser acidental, reflete a posição de classe dos estudantes e a divisão territorial do desenvolvimento no capitalismo periférico. O livro didático, como “*único recurso*”, torna-se instrumento de unificação curricular que ignora as particularidades locais.

A percepção da contradição legal “*a LDB não pede que seja somente isso*”. Ao realizar essa afirmação, o **Professor A** dá sinais que compreende o divórcio entre a legislação educacional formal e a prática real. Porém, essa consciência não se converte em ação transformadora, ilustrando o que Karl Marx identificava como a limitação da consciência quando desvinculada das condições materiais para sua realização. Esta impotência confirma a assertiva marxiana de que “a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (Marx, 2007, p. 34-35).

A consciência crítica do professor, por mais lúcida que seja, “sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminada’ pela matéria” que, neste caso, se manifesta na estrutura material da escola militarizada, na precariedade de recursos e na própria linguagem institucional que naturaliza o controle. Assim como “a linguagem é a consciência real, prática”, a fala isolada do educador, não articulada a uma prática coletiva e a condições materiais alteradas, não logra superar as determinações do ambiente opressivo, permanecendo como potência não efetivada.

3.2.2 Percepção do Professor B

Se o **Professor A** manifestava certa ambiguidade, reconhecendo limitações, mas ainda assim validando aspectos da “organização” militar, por sua vez o **Professor B** apresenta uma determinada negação do projeto em sua totalidade, fundamentada em uma leitura estrutural que articula as consequências pedagógicas imediatas com as determinações sociais muito mais amplas.

Partindo-se do princípio da Totalidade, que “nos obriga a compreender os fenômenos em suas múltiplas mediações”, para Sabetti (1991, p. 9), a análise da fala do **Professor B** revela-se particularmente elucidativa. Seu relato não se restringe a um inventário de problemas operacionais; mas desvela a gênese, o desenvolvimento e os resultados do processo de militarização como expressão de uma lógica social mais profunda. A percepção de que o modelo “*inicia fracassado*” por ser “*uma imposição*” e de que opera por meio de uma “*falsa ideia*” sobre a periferia, aponta para seu caráter de classe e sua função ideológica.

Nesta subseção, examina-se como a fala do **Professor B**, analisada à luz dos conceitos do Materialismo Histórico-Dialético, não apenas denuncia os efeitos visíveis do modelo que provoca o adoecimento de professores e alunos, o cerceamento da fala, a ausência de melhoria na qualidade do ensino, como também desvenda os mecanismos pelos quais a militarização escolar atua como aparelho de reprodução das relações sociais dominantes, aprofundando, em vez de superar, as desigualdades que alega combater. Em seus próprios termos, o **Professor B** menciona: “*trabalho há seis anos numa escola militarizada, na periferia da cidade de Macapá e o que mais eu observo são questões voltadas para o conservadorismo e o conservadorismo tanto no pensamento político, mas também em questões religiosas.*”

Em primeiro lugar, a localização periférica da escola não é um detalhe geográfico, mas uma escolha política. A implantação preferencial desse modelo em territórios periféricos expressa seu caráter classista e seletivo, conformando o que Santos, M. (2023) denominaria de “circuitos espacialmente hierarquizados da cidadania”, no qual a distribuição desigual dos equipamentos públicos reflete e reforça assimetrias sociais preexistentes. Trata-se de uma intervenção dirigida a corpos e mentes específicos – os das classes populares –, em quem o controle social se faz mais urgente para as elites, à luz do conceito de “classes perigosas” desenvolvido por Sidney Chalhoub (2018) em sua análise histórica das estratégias de dominação no Brasil. A periferia, neste caso, é vista como um espaço a ser disciplinado, um *locus* de “*perigo*” que demanda a imposição de uma “ordem” externa, na mesma lógica

que Wacquant (2001) identificou como *gestão penal da miséria*, em que instituições de controle assumem feição explicitamente punitiva nas áreas marginalizadas.

Em segundo lugar, a dimensão temporal “*há seis anos*”, apontada pelo **Professor B** é fundamental, pois ilustra o que Edward Palmer Thompson (1998, p. 9) descreve sobre a construção social do tempo como mecanismo de controle. Para o autor, a ideia de tempo adquire força histórica justamente porque organiza e padroniza experiências distintas, convertendo-as em uma lógica comum que orienta práticas e consciências. Assim, esse período não expressa apenas uma duração, mas a sedimentação de uma “temporalidade disciplinar” que naturaliza determinado modelo. Não se trata de um experimento passageiro, mas de uma política de Estado que se enraíza, em um sistema de disposições duradouras que molda subjetividades e práticas cotidianas.

O cerne de sua observação reside na identificação de um conservadorismo duplo: político e religioso. Essa articulação estrutura-se com o que Gramsci (2023) conceituou como bloco histórico, no qual superestruturas política e religiosa se coalescem para formar uma hegemonia cultural orgânica. O conservadorismo político manifesta-se na hierarquia rígida e na supressão do pensamento crítico, enquanto o religioso frequentemente de matriz cristã atua na esfera dos valores, regulando sexualidade e costumes.

Esta não é uma mera justaposição, mas uma simbiose funcional na modernidade, na qual, como observa Oro (1996, p. 76) “a religião produz um preenchimento das lacunas de sentido que a modernidade provoca e mostrasse incapaz de preencher”. Neste contexto, analisado pelo autor, o neopentecostalismo emerge como uma força política precisa, por oferecer certezas morais e uma ordem simbólica em um mundo percebido como em crise. Juntos, os conservadorismos político e religioso constituem um bloco hegemônico onde a ordem política encontra sua legitimidade e “preenchimento de sentido” em uma ordem moral transcendente e *vice-versa*.

Nessa vertente, a escola militarizada opera precisamente como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), cuja função primordial não é emancipar, mas reproduzir as relações de produção, preparando os jovens para lugares subalternos na estrutura social (Althusser, 1980). Esta formação para a subalternidade encontra suas raízes na própria formação histórica das classes populares no Brasil. Como já analisava Freire (1967, p. 14-15) “a emergência das classes populares [...] não conseguiu jamais impor a hegemonia e tiveram que subordinar-se aos grupos burgueses emergentes”. O projeto da escola militarizada é a atualização contemporânea dessa subordinação histórica. Esta educação bancária agora potencializada pela lógica castrense, atua como mecanismo para garantir a perpetuação desse

lugar social subalterno, impedindo assim a emergência de uma consciência hegemônica das classes populares.

Os depoimentos do **Professor B** expõem a face mais crua desse projeto: a violência dirigida especificamente aos corpos que ousam escapar ao padrão. Ele relata que *“todos os alunos que estão na condição de transgênero são afastados ou levados a desistir por conta da cobrança, de certas exigências de que eles estejam no padrão”*. Esta não é uma mera questão disciplinar, mas uma operação biopolítica, no sentido foucaultiano, para quem o poder incide sobre a vida dos corpos, regulando e normalizando a identidade. A conclusão do professor é precisa: *“o espaço da escola militarizada limita o comportamento humano, a identidade, limita toda a diversidade humana, padronizando o comportamento, padronizando aquilo que a sociedade considera como sendo o adequado”*.

O *“adequado”*, aqui, é a expressão prática da hegemonia conservadora, que define a cisgeneridade e a heteronormatividade como únicas formas legítimas de existência. Essa violência institucional não é um fenômeno isolado, mas a reprodução de um padrão histórico. Como contextualiza Fernandes (2025, p. 29-32) *“a trajetória das pessoas trans ao longo da História é marcada por desafios e violências sistemáticas”*, as quais são *“reproduzidas e reforçadas [...] nos espaços educacionais, onde a tendência é silenciar e negar suas existências”*. A expulsão simbólica e material desses estudantes não é um efeito colateral, mas o funcionamento previsto de um aparelho que tem na eliminação da diferença a sua condição de existência, confirmando que *“a escola frequentemente adota uma postura resistente ao abordar temas relacionados à sexualidade, revelando dificuldades em integrar questões de gênero e orientação sexual ao currículo educacional”*.

Neste cenário, a imposição do uniforme social revela-se como a materialização mais visceral dessa violência epistêmica. O caso do *“menino trans [...] forçado a usar uma roupa que é de menina”*, relatado pelo **Professor B**, representa muito mais do que um constrangimento pontual: é a negação pública de sua identidade, um ato de violência simbólica que utiliza o aparato burocrático do Estado para invalidar sua existência autêntica.

O menino citado pelo professor é brutalmente forçado a performar um gênero que não é o seu, antes mesmo de ter a chance de se autodeterminar. A imposição do uniforme é o mecanismo que inicia e ritualiza essa submissão, criando as *“dificuldades na jornada de autodescoberta”* apontadas por Fernandes (2025, p. 23). O testemunho do pesquisador ecoa essa dor de forma singular: *“acredito que minha escolarização ocorreu porque boa parte de minha vida dediquei-me a tentar me enquadrar nesses espaços como um mecanismo para*

poder sobreviver”. Esta fala explicita que o *sobreviver* a que se refere não é metafórico, porém uma estratégia cotidiana de existência em um ambiente hostil.

A violência do uniforme, portanto, não é um detalhe, mas a raiz de um processo de exclusão que explica o porquê, como conclui o próprio Fernandes (2025, p. 23): “poucos como eu estavam nesses espaços” de Educação Superior. O corpo *trans*, na escola militarizada, é disciplinado até a submissão ou até a expulsão.

As falas do **Professor B** constituem, assim, um testemunho material das práticas de controle que caracterizam o projeto de militarização escolar. O relato sobre o afastamento de estudantes transgêneros revela a violência institucional como mecanismo estrutural. A imposição do uniforme conforme o “*registro civil*” materializa uma operação ideológica precisa. Trata-se da interpelação althusseriana clássica, na qual “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (Althusser, 1980).

Nesse movimento, a identidade autêntica do menino *trans* (sua subjetividade) é violentamente negada e ele é reduzido a um *indivíduo* abstrato, definido coercitivamente pela burocracia estatal. A descrição de tal menino obrigado a usar “*roupa de menina*” exemplifica essa contradição fundamental: a interpelação ideológica, aqui, não constitui, mas destitui; não forma um sujeito, mas deforma e oprime uma subjetividade já existente, configurando uma alienação em sua forma mais crua: a separação do indivíduo de sua própria essência.

As verbalizações do **Professor B** constituem um testemunho privilegiado para compreender a operação concreta do Projeto de militarização das escolas públicas brasileiras. Suas experiências, acumuladas ao longo de anos de atuação docente, revelam com precisão cirúrgica as múltiplas determinações deste fenômeno, articulando o controle disciplinar aparente com suas mediações ideológicas profundas.

A função militar descrita como “*monitoria*” que ultrapassa a organização formal para impregnar-se de “*questões de valores morais*” impostos “*de maneira inclusive violenta*”, materializa o objeto privilegiado da genealogia foucaultiana. Segundo Foucault (2008, p. 16), esta perspectiva analítica se constroi precisamente pela erudição das “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo”, recusando as grandes narrativas teleológicas para focar na materialidade dos micropoderes. A monitoria escolar, em sua minúcia controladora, ergue-se como um “monumento ciclópico” ao biopoder, cuja arquitetura não se define em gestos espetaculares, mas na obstinação do acompanhamento diário que transforma valores particulares em normas coercitivas. Dessa forma, o que se configura é uma tecnologia de poder que, ao adentrar a esfera íntima dos valores morais,

atua sobre a vida em seus aspectos mais singulares, operando através da rede de micro práticas que a genealogia se propõe a desvelar.

O episódio da *“fitinha religiosa”*, proibida por um militar evangélico, relatada pelo **Professor B**, explicita a contradição fundamental entre o Estado laico formal e a imposição concretamente religiosa no cotidiano escolar. Segundo o docente, *“alguns alunos na Escola que eu trabalho foram proibidos de usar uma fitinha que é de cunho religioso. Por serem católicos devotos de uma determinada santa, esses alunos foram proibidos de usar, baseado simplesmente no critério de que um dos militares, por ser evangélico, não concorda porque é idolatria de imagem”*. Esta violência revela como a suposta “neutralidade” da disciplina mascara a hegemonia cultural de grupos específicos, na linha do que Souza (2016) analisa como a forte ressonância do conservadorismo nas Instituições brasileiras.

Proibição de temas como Direitos Humanos na aula de Sociologia desvela o caráter anti-diabético do modelo. O **Professor B** expõe: *“eu, por ser professor de Sociologia, já tive dentro desse processo a proibição de uso de determinados temas [...] Para que eu pudesse usar, por exemplo, o tema dos Direitos Humanos, eu tive que recorrer à Base Nacional Comum Curricular, à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Direitos Humanos, porque dentro da escola o tema não é bem visto”*.

A caracterização dos Direitos Humanos como “defesa de bandidos” sintetiza a visão de Mundo que orienta o projeto. Conforme o **Professor B** aponta: *“segundo a visão militar, os Direitos Humanos, eles seriam uma forma de incentivos aos alunos para que eles cometessem pequenos delitos, uma vez que os Direitos Humanos seriam apenas para a defesa de bandidos”*. Esta lógica perversa ilustra um processo de alienação ideológica análogo à alienação do trabalho analisada por Marx (2010, p.81):

O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é.

É fato que a sociedade vê uma de suas mais importantes conquistas éticas os Direitos Humanos se voltarem contra si mesma, como uma força estranha e hostil. Por isso é que esta inversão ideológica exemplifica o que Marx (2007) identificava como consciência invertida da realidade, onde a defesa da dignidade humana, criada coletivamente, é transformada em seu oposto: um “incentivo ao delito”.

A avaliação do **Professor B** sobre os resultados do modelo é contundente: *“até o presente momento eu não consigo observar nenhuma melhora, principalmente com relação à aquisição de conhecimento”*. Essa percepção é complementada pelo comportamento dos

alunos, que embora aparentemente “ordeiros” e submissos “*baixam a cabeça por ter medo de responder ao militar*”, porém manifestam posteriormente resistências e conflitos.

A persistência desse modelo, mesmo diante de sua ineficácia pedagógica, pode ser compreendida mediante os mecanismos psicológicos que sustentam ideologias autoritárias. Na análise da dimensão subjetiva do nazismo, observou-se que este “insuflou desmesuradamente o narcisismo coletivo”, canalizando impulsos narcisistas frustrados que “encontraram uma satisfação” nessa identidade exaltada (Adorno, 1995, p. 38), sintetiza o estudioso em apreço.

De modo análogo, guardadas as devidas proporções históricas, a escola militarizada opera um mecanismo similar ao fomentar um narcisismo de grupo. Esse sentimento se baseia no pertencimento a uma elite supostamente “ordeira” e “disciplinada”, criando um “orgulho de uniforme” que oferece uma recompensa psicológica imediata. Esta satisfação simbólica compensa a carência de conquistas educacionais reais, estabelecendo um laço afetivo que perpetua a conformidade superficial.

Apesar desse cenário, o **Professor B** mantém a esperança na democratização como possibilidade de transformação: “*acredito que [a democratização] possa sim melhorar o ambiente escolar para todos que ali estejam presentes*”. Esta perspectiva alinha-se ao que Freire (2022, p. 108) denominou inédito viável à capacidade humana de, mesmo em situações desfavoráveis, projetar e lutar por transformações:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo; existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo; o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Diante da experiência narrada pelo **Professor B**, é possível reforçar que a militarização escolar se consolida como um projeto político de controle social, que atua sob um discurso pedagógico falseado. Em seu *modus operandi*, nada mais é que uma engrenagem disciplinatória e hierárquica, aparelhada ao Estado, que tem como produto ideal corpos adestrados e mentalidades subjugadas:

No entanto, os resultados apontam para a efetividade de uma cultura escolar militarizada, que busca inculcar nos estudantes a materialização de processos socializadores verticais e hierárquicos na perspectiva da cultura disciplinar militar, porém, em essência, os alunos, especialmente no que concerne aos seus *habitus*, mesmo parecendo aprisionados no âmbito do espaço escolar, contraditoriamente, encontram formas de burlar as regras formais (Rocha, 2024, p. 162).

Revela-se, então, a falha intrínseca do modelo: a própria tentativa de moldar sujeitos dóceis para uma ordem excludente gera, paradoxalmente, as fissuras por onde emergem a

consciência crítica e o desafio à realidade imposta. Esta contradição se reproduz também na esfera avaliativa, pois conforme expõem Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 678), “a narrativa da qualidade na militarização escolar não considera as particularidades de cada instituição, mas a média do desempenho cognitivo de determinada turma”. Ao “aplicar uma prova padronizada e ranquear as escolas com base nas notas dos estudantes”, observam os autores, “a qualidade é jogada para a perspectiva de responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, sem considerar as classes de igualdade entre as diferentes instituições”, ponderam os autores.

Para compreender a seletividade deste projeto, é fundamental demarcar a diferença estrutural entre os Colégios Militares – Instituições de ensino próprias das Forças Armadas, com corpo discente historicamente seletivo – e as Escolas Públicas Militarizadas – unidades da rede pública submetidas à Gestão Compartilhada com corporações militares estaduais. Enquanto os primeiros funcionam como instituições de elite, as segundas são majoritariamente implementadas em regiões periféricas para estudantes das classes populares.

Tal distinção elucida o caráter seletivo e classista da militarização, na medida em que seu aparato disciplinar opera como ferramenta de controle social direcionada especificamente às periferias. Tal dinâmica configura o que Wacquant (2001) identifica como mecanismos de gestão penal da pobreza, nos quais a lógica da segurança pública se sobrepõe à função educativa.

Esse processo não é dissociado do contexto macroestrutural que atinge a educação pública. Segundo Carvalho (2022), a atuação de elites em prol do projeto neoliberal resulta em uma negligência histórica de financiamento, materializada em sucessivos descumprimentos de preceitos constitucionais e legais, o que configura verdadeiros “calotes” no investimento educacional. A militarização, assim, surge não como solução, mas como resposta autoritária a um cenário de precarização deliberada da educação pública brasileira.

De acordo com Aleixo (2024), em matéria escrita ao G1 Amapá, esse Estado registrou 4,3 pontos no IDEB 2023, ficando abaixo da meta nacional estabelecida. Dentre as escolas com melhor desempenho no Ensino Médio estão: EE Prof. Afonso Arinos de Melo Franco, em Santana/AP, que alcançou somente 5 pontos; EE Prof. Risalva Freitas do Amaral, obteve 4,6 pontos, em Macapá. Cabe observar que a escola cívico-militar Antônio Ferreira Lima Neto não foi mencionada na matéria. Sendo estas três escolas citadas os *loci* da pesquisa, foi necessário realizar uma consulta no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na seção de resultados do Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB), no sentido de identificar o resultado da escola cívico-militar Antônio Lima Neto:

Imagem 1 – Resultado do IDEB Escola Cívico-Militar Antônio Lima Neto (2023)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Ao analisar os dados, nota-se que ainda não há atualização referente ao ano de 2024, período em que o IDEB mais recente foi realizado. De acordo com informações adquiridas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024):

O IDEB reúne os resultados das avaliações em larga escala em um indicador sintético e de fácil compreensão, permitindo estabelecer metas de qualidade para os sistemas educacionais. O índice, que varia de 0 a 10, articula informações de fluxo escolar e de aprendizagem, equilibrando ambas as dimensões: sistemas que retêm estudantes para melhorar o desempenho no SAEB têm essa distorção evidenciada pelo fator fluxo, enquanto aprovações aceleradas sem garantir a aprendizagem também aparecem como necessidade de melhoria nos resultados das avaliações.

A leitura das notas evidencia um quadro preocupante: não há resultados positivos a serem celebrados. Em uma escala que vai de 0 a 10, alcançar índices como 4,3, 4,6 ou mesmo 5 revela que o sistema educacional amapaense opera muito aquém do desejável. Esses números deixam claro que, independentemente do modelo de gestão: seja escola regular, militar ou cívico-militar, o desempenho permanece baixo e insuficiente para garantir um processo formativo de qualidade.

Os resultados sugerem que nem mesmo as escolas consideradas “destaques” ultrapassam a metade da escala máxima. Isso não é um sucesso, mas sim a naturalização de metas reduzidas, em que qualquer variação mínima é lida como avanço, apesar de não significar melhoria real na aprendizagem dos estudantes. Na prática, o que os dados revelam é uma homogeneidade preocupante: todas as escolas estão em patamar baixo, e o IDEB se torna um espelho que expõe o fracasso estrutural do Estado na garantia do direito à educação.

Essa realidade também aponta para a necessidade urgente de rever políticas públicas, condições de trabalho docente, infraestrutura escolar e práticas pedagógicas. Não quer dizer apenas de aumentar números, e sim de construir um ambiente educacional que efetivamente sustente processos de ensino e aprendizagem consistentes. Em síntese, as notas não apenas são insuficientes, como também sinalizam um alerta vermelho, indicando que o sistema

educacional carece de investimentos, planejamento e ações contínuas que enfrentem os desafios históricos que atravessam a educação no Amapá.

3.2.3 Percepção do Professor C

Prosseguindo com a investigação das percepções docentes sobre o processo de militarização escolar, sobrevém agora a análise do questionário respondido pelo **Professor C**, cujas respostas oferecem uma fundamentação histórico política singularmente elaborada sobre o fenômeno. Diferentemente dos depoimentos anteriores que partiam em essencial da experiência cotidiana, esse sujeito efetua análise numa perspectiva macroestrutural, articulando as transformações educacionais com os processos políticos nacionais.

Se o **Professor A** manifestava certa ambiguidade e o **Professor B** uma crítica focada nas consequências imediatas no espaço escolar, o **Professor C** avança numa análise de conjuntura que relaciona a militarização à crise política brasileira pós-2016 e à ascensão de governos conservadores. Esta abordagem permite compreender a militarização não como fenômeno educacional isolado, mas como expressão particular de um projeto societário político-ideológico mais amplo.

Nesta subseção, examina-se como o **Professor C**, fundamentado em seu referencial teórico e político, desvela as múltiplas determinações do processo de militarização, articulando a crítica pedagógica à crítica política, e identificando tanto seus fundamentos ideológicos quanto suas consequências concretas para a educação pública.

As respostas iniciais do **Professor C** ao Questionário revelam uma compreensão dialética do fenômeno da militarização, situando na interface entre a estrutura educacional e a superestrutura política. Sua definição de militarização como “*não apenas de uma política, mas de uma pauta conservadora*”, simboliza uma percepção aguçada do caráter ideológico do projeto, que transcende à mera mudança administrativa, para se converter em instrumento de transformação cultural.

Caracterizar da militarização como processo que “*transforma questões pedagógicas em casos de polícia*” desvela o núcleo autoritário do projeto, que opera pela criminalização da questão social e dos problemas educacionais. Esta percepção ecoa a crítica de que o modelo substitui a análise complexa dos determinantes sociais por soluções simplificadoras baseadas no controle e na repressão.

A avaliação do sujeito da pesquisa, como “*retrocesso pedagógico e antidemocrático*” sintetiza duas dimensões fundamentais da crítica: a negação das conquistas históricas do campo educacional (o retrocesso pedagógico) e a violação dos princípios de participação e

construção coletiva (o caráter antidemocrático). A identificação do período pós-2016 como marco temporal do “impulso” militarizado demonstra uma consciência histórica precisa sobre as mediações políticas que possibilitaram a ascensão deste projeto.

A constatação de que o modelo foi imposto “*de cima para baixo, sobretudo por pessoas que sequer são profissionais da educação*” releva o desprezo pelo saber especializado, característico dos projetos autoritários, em que decisões técnicas são substituídas por imposições ideológicas. A caracterização da militarização como “panaceia” para problemas complexos desmonta o discurso salvacionista que acompanha o projeto.

O **Professor C** apresenta uma percepção aguda do caráter ideológico do projeto, que transcende a simples mudança administrativa para transformar-se em instrumento de transformação cultural. Esta percepção ressoa a análise de Althusser (1980, p. 47) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, para quem a Escola possui duplo funcionamento:

Assim a escola e as Igrejas ‘educam’ por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus [oficiais], mas as suas ovelhas. Assim a Família... Assim o AIE cultural (a censura, para mencionar apenas está), etc. Será útil referir que esta determinação do duplo ‘funcionamento’ (de maneira prevalente, de maneira secundária) pela repressão e pela ideologia, consoante se trata do Aparelho (repressivo) de Estado ou dos Aparelhos Ideológicos de Estado [...]?

No espaço escolar observa-se justamente esta combinação: a Escola transforma-se simultaneamente em aparelho repressivo (com sanções e exclusões militarizadas) e ideológico (difundindo valores conservadores e hierárquicos). Este fenômeno pode ser entendido em um contexto socioeconômico mais amplo, no qual a crescente substituição de políticas de controle social tradicional por modelos mais repressivos explicasse pelo fim do mito do “pleno emprego” keynesiano e pela emergência de um cenário de desemprego estrutural e subemprego (Jinkings, 2009). Essa conjuntura é gerada pela racionalização da produção e pelo aumento da produtividade com menos força de trabalho. Este contexto produz uma massa de pessoas marginalizadas que necessitam ser “controladas”, processo no qual a militarização escolar pode atuar como mecanismo complementar à expansão penal, direcionando o controle social para a juventude e o espaço educativo.

Na educação, este sistema manifestasse pela substituição da análise complexa dos determinantes sociais por soluções simplificadoras baseadas no controle e na repressão, encontrando na Escola um novo território para a gestão da marginalidade potencial. Em sua avaliação como “*retrocesso pedagógico e antidemocrático*” o **Professor C** sintetiza duas dimensões fundamentais da crítica: a negação das conquistas históricas do campo educacional e a violação dos princípios de participação e construção coletiva. Esta percepção alinha-se à crítica de Paulo Freire (1987, p. 38), estudioso para quem:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizado de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador educandos. Sem [esta], não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

Este entendimento da educação como processo dialógico e emancipatório opõe-se frontalmente à lógica vertical, hierárquica e prescritiva do modelo militar, convertendo o espaço escolar em ambiente de adestramento e conformidade, em detrimento da formação crítica e da autonomia intelectual. A avaliação do **Professor C**, portanto, ultrapassa uma mera crítica administrativa ou organizacional; atinge o cerne do projeto educativo ao posicionar a militarização como antítese direta de uma educação transformadora e democrática.

A identificação do período pós-2016 como marco temporal do “*impulso*” militarizado evidencia uma leitura histórica precisa sobre as mediações políticas que catalisaram a ascensão do projeto. Conforme afirma o **Professor C**, a militarização ganhou fôlego “*principalmente a partir de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), que abriu caminho para os governos extremamente conservadores de Michel Temer e Jair Bolsonaro*”.

José Luís Fiori (2004) afirma que esta periodização situa o avanço de agendas conservadoras e securitárias no contexto mais amplo de transformações geopolíticas do capitalismo contemporâneo. Para o autor, após a virada liberal-conservadora os anos 1970 e 1980, a hegemonia do pensamento econômico liberal se consolidou associada não apenas à expansão imperial dos Estados Unidos no pós-guerra Fria, como também a um acelerado processo de concentração de poder entre as grandes potências e de polarização da riqueza entre as nações.

Nessa perspectiva, o avanço da militarização escolar no Brasil articulasse a uma reconfiguração global do poder, marcada pelo fortalecimento de aparatos de controle e pela naturalização de políticas autoritárias de gestão social. O projeto educacional militarizado manifesta-se, assim, como uma das expressões locais desse realinhamento ideológico e geopolítico, no qual estratégias de disciplinamento e contenção ganham centralidade como respostas às crises do capitalismo periférico no Sul Global.

A constatação do **Professor C** de que o modelo foi “*imposto de cima para baixo, sobretudo por pessoas que sequer são profissionais da educação*”, revela o desprezo pelo saber especializado característico dos projetos autoritários em estudo. Tal como assevera

Pierre Bourdieu (1989, p. 127) “a imposição de uma definição legítima do mundo social é um dos parâmetros fundamentais do poder simbólico”. Na abrodagem da militarização, impõe-se uma definição militar da realidade escolar, desqualificando os saberes pedagógicos historicamente construídos.

A análise do **Professor C** revela a contradição fundamental entre o projeto constitucional de educação democrática e o modelo autoritário de militarização. Em conformidade ao professor em foco: *“a disciplina e a hierarquia militares são totalmente incompatíveis com qualquer dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois se opõem frontalmente a direitos constitucionais individuais e até coletivos”*. Esta contradição evidencia “a tensão permanente entre o caráter público da escola e as tentativas de privatização de sua gestão e objetivos”, forma de expressão usada por Marilena Chauí (2008, p. 89), que traduz bem o entendimento do **Professor C**.

Esta contradição materializa-se em múltiplas dimensões da realidade escolar, haja vista o detalhado pelo **Professor C**: *“filosofia e prática docente, que sempre tiveram como princípio a gestão democrática”*, se opõem frontalmente ao modelo militarizado. Esta tensão revela-se na perda da liberdade de cátedra, direito fundamental garantido pela LDB e analisado por Cury (2002, p. 156), representando “condição necessária para o exercício profissional docente qualificado”, nos termos empregados pelo renomado educador.

O **Professor C** observa que há *“controle extremamente rígido sobre a aparência, comportamento e linguagem, que são padronizados pela filosofia dos militares, asfixiando, por assim dizer, as individualidades, as diferenças e, de certa maneira, até o gênero dos alunos”*. Esta padronização opera como mecanismo de negação das diferenças, contrariando o princípio da “valorização dos diversos saberes e vivências culturais” estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013, p. 14).

Na acepção do **Professor C** a militarização representa *“decisões unilaterais, repressão e intimidação sob pretexto da ordem e da disciplina”*, substituindo os mecanismos democráticos de participação por estruturas verticais de comando. Sob tal ângulo, Victor Paro (2000, p. 77) observa que “a gestão democrática da educação exige a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões” – concepção oposta.

O processo de militarização opera uma alienação dupla sobre a comunidade escolar, tal como destacado pelo **Professor C**. Primeiramente, aliena os sujeitos educativos de sua condição de cidadãos autônomos, transformando-os em objetos de controle. Em segundo lugar, aliena os problemas sociais de suas determinações materiais, destacado pelo entrevistado na seguinte expressão:

O projeto de militarização das escolas avançou a pretexto de minimizar e/ou até eliminar problemas relacionados à violência e indisciplina em sala de aula, desvinculando-os direta ou indiretamente de problemáticas sociais, tal como a desestruturação familiar, a pobreza, o desemprego, a fome, a violência doméstica.

A alienação ideológica encontra paralelo na alienação do trabalho analisada por Marx (2010, p. 81), para o qual “o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, e sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem objeto é o trabalhador”. Na militarização escolar, o educador vê sua prática pedagógica transformada em instrumento de controle, sua expertise substituída por protocolos hierárquicos, sua autonomia esvaziada em favor da disciplina militar. Esta forma específica de alienação pedagógica é analisada por Enguita (1989, p. 145) como “a expropriação do controle sobre o processo de trabalho docente”, questão sobre a qual o **Professor C** assevera:

Sempre assumi que os militares não são profissionais da educação, mas elementos estranhos e invasivos à escola, que é um ambiente para alunos, professores, funcionários de apoio, família e toda sorte de pessoas que tenham vínculo legítimo com o ensino aprendizagem, com a pedagogia, com a arte e com a cultura.

Semelhante percepção revela a consciência da alienação profissional que o processo produz, confirmando a análise de Michael W. Apple (2024, p. 112) a respeito de como “a desqualificação do trabalho docente acompanha processos mais amplos de desprofissionalização no setor público”.

A “ordem e disciplina” militar operam como fetiches que encobrem relações pedagógicas autoritárias. Observa-se na verbalização do **Professor C**, que as punições aplicadas “evidentemente, não possuem qualquer natureza pedagógica ou de conscientização”, revelando como a forma disciplinar oculta a ausência de conteúdo educativo substantivo. Este fetichismo da disciplina ecoa a análise de Michel Foucault (1987, p. 156) sobre as “sociedades disciplinares”, nas quais “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que constrange pelo jogo do olhar”.

Tal contradição entre a Lei 1.503/2010 (Amapá, 2010a) que garante Gestão Democrática e sua não implementação nas escolas militarizadas revela o caráter de classe do Estado brasileiro. Formalmente democrático, mas materialmente atende a interesses conservadores, quando se coloca em jogo a manutenção da ordem dominante. O **Professor C** demonstra consciência desta contradição ao afirmar que:

Afinal, o Brasil não está em estado de sítio e a propaganda governamental deixa claro que todas as instituições democráticas estão ‘operando de forma soberana’ e, portanto, nada justifica a intervenção de militares em escolas numa democracia que está em vigor desde o fim da Ditadura Militar.

Esta percepção aponta ao que Poulantzas (1977, p. 189) caracterizaria como a “materialidade institucional do Estado”, no qual formas democráticas coexistem com

conteúdo autoritários, revelando a natureza contraditória do Estado capitalista em períodos de crise hegemônica. O autor complementa que “o Estado é sempre a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (p. 204), sintetizando a questão.

A prática docente crítica equivale à resistência orgânica no cotidiano escolar. O **Professor C** posiciona-se contra a presença militar na Escola. Esta consciência de classe docente confronta diretamente o projeto militarizante, configurando o que Gramsci (1982, p. 67) denominaria de “intelectual orgânico”, entendimento que “contribui para a manutenção ou transformação de uma concepção de mundo”. Mais do que uma resistência passiva, o **Professor C** descreve uma *praxis* pedagógica transformadora:

Em sala de aula, minha dinâmica de trabalho contempla frequentemente a reflexão sobre estes aspectos: valores e práticas de Gestão Democrática, apontando as contradições dessa política pela teoria e pela prática a partir de exemplos diários típicos fornecidos por esse modelo.

Tal verbalização exemplifica o que Freire (2018, p. 79) denominaria de “conscientização”, no sentido de que “o processo de desvelamento da realidade é já um ato de conhecimento e, portanto, um ato cultural, político e pedagógico”. Esta resistência assume especial importância quando consideramos a análise de Gentili (2009, p. 134) sobre as políticas educacionais neoliberais, que promoveriam “a despolitização da educação através de sua tecnificação”. Contra esta tendência, a prática descrita pelo **Professor C** representa uma repolitização do espaço escolar, restituindo à educação seu caráter essencialmente político.

Em análise à percepção do **Professor C** deduz-se que a militarização escolar não é anomalia, mas expressão concentrada das contradições da sociedade brasileira. Além disso, materializa o que Gramsci (1982, p. 89) caracteriza por ser “a crise de hegemonia da classe dominante, que ocorre ou porque a classe dominante falhou em algum grande empreendimento político para o qual solicitou ou impôs pela força o consenso das grandes massas”, algo que o filósofo italiano denomina como “crise orgânica”.

Neste panorama, a militarização abarca três dimensões interrelacionadas: a crise de hegemonia do projeto democrático popular, na qual setores conservadores avançam sobre instituições públicas para recompor seu domínio (Coutinho, 2011, p. 156); a transformação dos mecanismos de controle social no capitalismo periférico, que combina modernização autoritária com a precarização dos serviços públicos, processo examinado por Harvey (2006, p. 112) como “acumulação por despossessão”; e a luta de classes no terreno ideológico educacional, em que a disputa pelo sentido da educação revela-se como disputa pelo projeto de sociedade, de acordo com a argumentação de Mészáros (2008, p. 167).

A verdadeira “indisciplina” que a militarização busca controlar é, nas palavras do **Professor C**, a resistência à “*padronização de comportamentos*” e às “*proibições que ferem o direito individual*”. Esta resistência, quando articulada teoricamente pelo Materialismo Histórico-Dialético e praticada cotidianamente por educadores críticos, contém em si as sementes da superação do modelo autoritário.

A *praxis* educativa que sustenta viva a reflexão sobre a Gestão Democrática, mesmo quando atravessada por estruturas coercitivas, equivale a uma negação concreta do projeto militarizante e, simultaneamente, como anúncio de uma possibilidade histórica: a retomada de um projeto educativo emancipatório. Nessa direção, o **Professor C** sintetiza tal horizonte ao afirmar: “*acredito que o modelo de gestão democrática deveria ser regra*”. Sua enunciação não expressa apenas uma opção metodológica ou administrativa, mas afirma um projeto político de sociedade, em consonância ao que defende Saviani (2013, p. 189), ao sustentar que “a educação é um ato político por excelência, na medida em que envolve a formação humana e, portanto, a construção da sociedade”; isso de forma responsável e consoante às demandas de cidadania.

Assim, a Gestão Democrática emerge não como concessão institucional, mas como prática de resistência e de reinvenção do fazer educativo, capaz de disputar sentidos, formar sujeitos críticos e reabrir, no presente, as brechas por onde o futuro insiste em entrar, mesmo quando o sistema prefere marchar em fila. A avaliação inicial da narrativa do **Professor C** permite identificar uma crítica de caráter estrutural que, ancorada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, possibilita compreender a militarização da educação como uma expressão concentrada das contradições sociais mais amplas.

Nesse enquadramento, a Escola emerge simultaneamente como vítima de uma crise política e institucional que a atravessa como um território estratégico de disputa entre projetos societários antagônicos. A militarização, longe de se apresentar como solução para os problemas educacionais, configura assim, uma resposta autoritária a contradições produzidas no próprio interior da sociedade capitalista, deslocando para o espaço escolar conflitos que extrapolam sua capacidade de resolução.

Ao evidenciar essas tensões, a narrativa do **Professor C** contribui para ampliar a compreensão de que o embate em torno da gestão escolar não se limita à dimensão pedagógica, mas sim envolve disputas ideológicas profundas acerca do papel da escola pública, da função do Estado e dos sentidos atribuídos à educação. Tal leitura crítica permite avançar na análise das diferentes racionalidades que sustentam a militarização, abrindo caminho para a escuta de outros sujeitos implicados diretamente nesse processo.

É nesse ponto que a pesquisa volta-se à perspectiva do **Gestor** da Escola de Gestão Compartilhada. Diferentemente das narrativas docentes, marcadas por críticas, resistências e preocupações com a perda de autonomia e de participação democrática, o discurso do **Gestor** tende a fundamentar-se em uma lógica de ordem, disciplina e eficiência administrativa. Analisar essa percepção torna-se fundamental para compreender como o projeto de militarização é legitimado, operacionalizado e justificado no interior da Escola, bem como quais concepções de educação, gestão e autoridade orientam essa atuação.

3.2.4 Percepção do Gestor da Escola de Gestão Compartilhada

A compreensão das políticas educacionais contemporâneas exige atenção não apenas aos seus marcos normativos, mas sobretudo às percepções e práticas dos sujeitos que as operam cotidianamente no interior das escolas. Nesse sentido, a figura do **Gestor** escolar ocupa um lugar estratégico, pois é nela que se materializam ou se tensionam os princípios que orientam os diferentes modelos de organização e condução da vida escolar. Ao tratar das Escolas Cívico-Militares e das unidades de Gestão Compartilhada, é imprescindível analisar como esses **Gestores** interpretam tais modelos, quais sentidos atribuem à noção de gestão e de autoridade e de que maneira articulam ou limitam a participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

Com efeito, esta subseção busca dissecar a percepção do **Gestor** acerca das Escolas Cívico-Militares e de Gestão Compartilhada, compreendendo suas narrativas como expressão de disputas políticas, pedagógicas e simbólicas em torno do projeto de Escola que se pretende instituir, bem como das formas de governo que atravessam o cotidiano educativo. O entendimento do **Gestor** expõe de forma clara a dependência material da política de militarização em relação aos recursos e ao efetivo das corporações militares. A falha na expansão do modelo é atribuída diretamente à indisponibilidade de investimentos por parte da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros. Como ele afirma:

Implantar uma Escola de Gestão Compartilhada requer alguns investimentos, não só da educação, mas investimentos da parte da Polícia e do Bombeiro Militar. Então, foi essa a nossa grande dificuldade. Mexer com o efetivo de pessoal e trazer para cá esse projeto foi o que, de certa forma, impediu a gente de avançar.

Essa limitação material concreta é a de que a política não se sustenta apenas por um discurso ideológico, mas por uma base de recursos que pode ser interrompida, de acordo com o conceito de “acumulação por espoliação” (Harvey, 2006). A Gestão Compartilhada pode ser interpretada como uma forma de despossessão do controle público civil sobre a educação,

transferindo parte dessa gestão para instituições com lógicas organizacionais e formativas distintas, frequentemente alinhadas a um projeto de ordem e segurança.

A entrevista capta uma contradição central na representação do modelo. Por um lado, reconhece que a demanda social e a origem do projeto vinculam-se a uma resposta a problemas de violência e indisciplina. Nas palavras do **Gestor**: *“quando se implantou a Escola de Gestão Compartilhada... era para dar uma resposta para a comunidade naquela área que sofria um pouco de índices com relação à violência, os alunos, questão de comportamento, a evasão, o abandono”*. Por outro lado, o entrevistado busca deslocar o foco para a suposta excelência pedagógica alcançada: *“os indicadores dessas escolas, eles apresentam indicadores, todos batendo metas de IDEB, por conta justamente desse processo da aprendizagem, somado à redução da reprovação e redução do abandono”*.

Essa tensão entre a “questão disciplinar” e o “olhar pedagógico” é a expressão cristalizada da luta de classes no terreno ideológico educacional, nos argumentos de Mészáros (2008). A disputa pelo sentido de a Escola ser instrumento de controle social ou de formação humana omnilateral patenteia a tentativa de ressignificação do modelo, apresentando a disciplina militar não como fim, mas como meio para um sucesso acadêmico medido por métricas padronizadas – SAEB e IDEB. Esta é uma batalha pela hegemonia, situação na qual o **Gestor**, ocupando uma função de Estado, tenta equilibrar a coerção ao consenso.

O relato do desmonte parcial do modelo cívico-militar (ligado ao governo Bolsonaro) e sua substituição ou manutenção precária por um modelo estadual de “Gestão Compartilhada”, ilustra uma crise de hegemonia do projeto democrático popular e a rearticulação de setores conservadores em novas bases. Coutinho (2011) analisa como, em momentos de crise, setores conservadores avançam sobre instituições para recompor seu domínio. A fala do **Gestor** é sintomática: *“o Exército não tinha mais interesse em permanecer, visto que tal Força Armada é ligada ao governo federal, então, como não tinha naquela época mais um programa, então não teve interesse de permanência”*.

O depoimento do **Gestor** representa que a militarização da educação é um projeto político flutuante, cuja continuidade depende de alinhamentos governamentais e da capacidade de diferentes frações (Exército, PM, Bombeiros) em sustentá-lo. A “escuta da comunidade” mencionada pelo **Gestor** funciona como um mecanismo para legitimar essa permanência, construindo um consenso passivo para uma política que, em sua origem, atendia a uma agenda específica.

A posição do próprio **Gestor** é reveladora. Ele declara seu olhar inicialmente “leigo” e assume uma postura de **Gestor** técnico que “reconhece” resultados positivos. Sua análise

centra-se em indicadores de eficiência (reprovação, abandono, IDEB), abstraindo-se do conteúdo político e de classe do modelo. Isso exemplifica como a burocracia estatal opera para naturalizar políticas, transformando questões profundamente políticas como a presença de Policiais Militares na gestão escolar em problemas administrativos de “gestão compartilhada” e “resultados”: “ela se encaixa na nossa rotina”, relata o **Gestor**. A falta de um portfólio específico para essas escolas é emblemática: a exceção (a gestão militar) busca apresentar-se como parte da normalidade administrativa, mascarando sua singularidade e seu caráter de projeto político.

A análise dialética da entrevista evidencia que a militarização educacional, no contexto examinado, não se configura como um fenômeno monolítico nem estável, mas como um processo histórico em permanente movimento, atravessado por contradições estruturais. Os elementos correspondem a uma dinâmica marcada por tensões materiais como a distribuição desigual de recursos, disputas ideológicas especialmente entre concepções pedagógicas e a centralidade da disciplina e instabilidades políticas decorrentes de rearranjos e alianças governamentais.

Nesse enquadramento, a narrativa do **Gestor**, ao buscar sustentar uma imagem de coerência técnica e racionalidade administrativa, acaba por revelar justamente as fissuras desse modelo. A coexistência entre a manutenção de determinadas escolas e o esvaziamento de outras, a conversão do discurso da disciplina em sinônimo de qualidade pedagógica e a dependência direta das corporações militares para a viabilização do projeto expõem os limites e as ambiguidades da política implementada.

Tais elementos indicam que a militarização educacional não opera de forma isolada, mas se inscreve em um projeto societário amplo, vinculado a uma lógica de modernização autoritária no capitalismo periférico (Silva, 2024). Nesse projeto, a busca por eficiência gerencial se articula ao fortalecimento de dispositivos de controle, conformando a educação às exigências de uma ordem social profundamente desigual e marcada pela necessidade permanente de contenção dos conflitos que dela emergem. Assim, a Escola transforma-se em um território estratégico de disputa hegemônica, no qual se confrontam, de maneira mais ou menos explícita, um projeto de formação crítica e emancipatória e outro orientado pela adaptação, obediência e subordinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No epílogo do texto retomam-se de forma crítica e articulada, os principais achados da pesquisa, sem a pretensão de encerrar o debate, mas de sintetizar as contribuições teóricas, empíricas e políticas produzidas ao longo do trabalho. Para tanto, destacam-se as implicações da militarização educacional para a gestão escolar ao trabalho docente e à efetivação da Gestão Democrática no contexto amapaense, bem como os limites e as potencialidades do estudo realizado. Além disso, apontam-se caminhos para reflexões futuras, reafirmando a necessidade de defesa da escola pública como espaço de democracia, participação e resistência frente a projetos autoritários de educação.

Ao longo do trabalho descortinam-se o contexto no qual a Gestão Escolar no Estado do Amapá, em especial na capital, Macapá, tornou-se palco de um embate significativo entre dois modelos distintos de gestão educacional. De um lado, a militarização da Educação Básica e, de outro, a Gestão Democrática. Esse confronto reflete divergências profundas sobre os rumos da educação pública, expondo tensões entre a imposição de disciplina rígida e a busca pela construção coletiva e participativa do processo educativo.

Primordialmente, buscou-se entender de forma mais acurada, as motivações essenciais à militarização das escolas no Amapá, bem como investigar seus principais representantes. Refletir sobre o que é a Escola implica, antes de tudo, romper com concepções naturalizadas que a apresentam como uma instituição neutra, universal e a-histórica. Mobilizou-se, então, contribuições teóricas que ocupam lugar central nos debates educacionais hodiernos, compreendendo a Escola não como espaço idealizado voltado à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e às normativas das elites no poder, mas como uma instituição social contraditória, atravessada por disputas políticas, ideológicas e culturais. A Escola, nesse sentido, constitui-se como território estratégico na luta pela produção de sentidos sobre formação humana, cidadania, conhecimento e democracia.

Nesse horizonte, discutir o que é a Escola exige afastar-se de leituras que a reduzem a um aparato técnico-administrativo ou a um simples local de transmissão de conteúdo. Ao contrário, implica reconhecê-la como um espaço vivo, constituído por relações sociais concretas, por sujeitos historicamente situados e por práticas pedagógicas atravessadas por relações de poder. A Escola não existe fora dos conflitos que marcam a sociedade; mas sim os incorpora, os reorganiza e, por vezes, os legitima, entretanto também pode questioná-los e em processos de mudanças mais orgânicas; tudo depende da correlação de forças estabelecidas.

Nessa conjuntura, a Escola não é um espaço homogêneo. Antes, é constituída por múltiplos atores: professores, estudantes, gestores, técnicos, famílias e comunidades cujas experiências, saberes e trajetórias produzem sentidos diversos sobre o fazer educativo. Compreender a Escola, portanto, implica analisar essas relações, os conflitos que emergem do cotidiano escolar e os modos como os sujeitos negociam, resistem ou reproduzem as normativas institucionais que lhes são impostas.

Reconhecer a Escola como um espaço atravessado por disputas, afetos, limites e potências significa admitir que os processos educativos não se reduzem a currículos formais ou a políticas oficiais. Eles se constroem no encontro cotidiano entre sujeitos, nas práticas pedagógicas, nas estratégias de sobrevivência institucional e nas microrresistências que emergem, mesmo em contextos marcados por forte controle e padronização. A Escola, desta maneira, pode ser simultaneamente um espaço de opressão e de possibilidade, de domesticação e de criação.

Nesse sentido, pensar uma educação que se afaste da repetição acrítica e se aproxime de práticas efetivamente libertadoras exige deslocar o olhar para aqueles que constroem a Escola no cotidiano. São esses sujeitos que, ao interpretar, tensionar e (re)inventar as normas institucionais, produzem brechas no interior de estruturas aparentemente rígidas. A Escola, portanto, não se define apenas pelo que está prescrito em documentos oficiais, mas pelo modo como esses documentos são apropriados, ressignificados ou contestados na prática.

É nessa compreensão que a presente investigação avançou. Ao nos voltarmos para as percepções dos professores, buscou-se compreender como esses profissionais significam sua experiência no interior da Escola, quais sentidos atribuem às políticas educacionais que os atravessam e de que maneira suas práticas revelam tanto os limites quanto as possibilidades de uma educação comprometida com a transformação social. Afinal, se a Escola é um território em disputa, escutar quem a sustenta cotidianamente não é apenas um gesto metodológico, mas um posicionamento político.

Aqui trazemos as formulações de literaturas com extensa contribuição e atuação nos postulados educacionais mundiais. Tais formulações consideram a Escola não como uma estrutura idealizada na sociedade para um devir frente aos parâmetros hegemônicos preconizados pelo mercado e pelas elites no poder, mas uma estrutura central da sociedade que carece ser fissurada, esgarçada e dialogicamente articulada para a luta por acesso e permanência, que se recusa à acomodação e à reprodução da realidade sócio-histórica desigual que a hegemonia quer que ela seja.

Dessa forma, reconhecer a Escola como um espaço vivo atravessado por disputas, afetos, limites e potências exige que olhemos atentamente para aqueles que a constroem no cotidiano. Afinal, se desejamos uma educação que se afasta da repetição acrítica e se aproxime de práticas realmente libertadoras, precisamos compreender como esses sujeitos percebem, tensionam e (re)inventam esse território.

Reconhecer essa complexidade implica deslocar o olhar para aqueles que constroem a instituição escolar no dia a dia, interpretando, tensionando e (re)inventando as normativas concernentes. A Escola não se define apenas pelo que está prescrito nos documentos oficiais, mas pelo modo como esses dispositivos são apropriados, ressignificados ou contestados na prática. Escutar esses sujeitos, portanto, não constitui apenas um procedimento metodológico, e sim um posicionamento político voltado à compreensão crítica da educação pública.

Assim é que análises desenvolvidas em torno da empiria, ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético, permitem afirmar que a militarização da educação se revela como um processo complexo e contraditório, cuja materialidade se expressa nas tensões cotidianas do espaço escolar. A percepção dos sujeitos, longe de ser meras opiniões subjetivas, constituem expressões mediadas das relações de poder, das condições materiais de trabalho e da luta hegemônica que define os rumos da instituição escolar.

No decurso do trabalho, confrontam-se lógicas de gestão antagônicas: a Gestão Democrática, com seus princípios de participação, transparência e autonomia é sistematicamente suplantada por uma gestão hierárquica, vertical e punitivista. Portanto, que nega a comunidade escolar como sujeito do processo educativo. Assim, estiveram em duelo concepções antitéticas de disciplina: de um lado, a disciplina interna, fruto do diálogo, da corresponsabilização e da construção coletiva de normas; de outro, a disciplina externa e imposta, baseada na vigilância, no castigo e na obediência irrefletida, que fetichiza a ordem em detrimento da justiça e do aprendizado.

Portanto, conclui-se que a militarização escolar não é uma resposta técnica a problemas educacionais, mas uma resposta política autoritária a uma crise social e de hegemonia. Esse fenômeno se inscreve no projeto mais amplo de uma “modernização conservadora”, nos termos de Alex Silva (2024), no ângulo do capitalismo periférico, que combina a precarização dos serviços públicos com o fortalecimento dos aparatos de controle.

A análise empreendida apurou que os supostos “resultados positivos” apontados pelo **Gestor** como a melhora em indicadores quantitativos são profundamente questionáveis, visto que mascaram custos humanos imensuráveis: o cerceamento da liberdade de cátedra, a asfixia da criatividade pedagógica, o adoecimento de professores e alunos, e sobretudo a negação do

direito à diferença e à expressão identitária. A expulsão simbólica de estudantes transgêneros é a evidência mais brutal de que o modelo opera por meio da exclusão daqueles que não se encaixam no padrão heteronormativo.

A resistência cotidiana dos professores, seja na forma crítico-teórica explícita do **Professor C**, na denúncia incisiva do **Professor B** ou mesmo na ambivalência do **Professor A**, constitui a trincheira onde se trava, no chão da Escola, a luta pela reapropriação democrática da educação. Essa resistência, ancorada na *praxis* docente e no horizonte de uma educação verdadeiramente libertadora, aponta para a possibilidade histórica de superação desse modelo, reafirmando a escola pública como um bem comum e um direito fundamental, e não como um quartel.

Com efeito, a investigação permitiu compreender a militarização da educação no Amapá como um processo complexo, contraditório e profundamente enraizado nas disputas políticas, ideológicas e materiais que atravessam a sociedade brasileira contemporânea. Nessa Dissertação, evidenciou-se que o fenômeno não pode ser reduzido a uma mera alternativa de gestão ou a uma resposta técnica a problemas educacionais, mas deve ser apreendido como expressão concreta de um projeto societário mais amplo, articulado à ascensão de forças conservadoras no pós-2016 e à reconfiguração das formas de controle social no capitalismo periférico.

A análise do contexto amapaense revelou que o embate entre a militarização e a Gestão Democrática não constitui um fenômeno isolado ou recente, mas inscreve-se em uma historicidade marcada por tensões entre a luta por participação popular e a permanência de práticas autoritárias na condução da coisa pública. Assim, embora a Gestão Democrática esteja assegurada como princípio constitucional desde 1988 e regulamentada no Amapá pela Lei 1.503/2010, sua efetivação permanece restrita a um número ínfimo de unidades escolares, enquanto o modelo de Gestão Compartilhada com corporações militares expande-se com maior agilidade e apoio institucional. Dentre as aproximadamente 398 escolas da rede estadual, apenas 4 são geridas segundo os princípios democráticos constitucionalmente estabelecidos, enquanto 9 funcionam sob o modelo de gestão escolar militarizada. Esta discrepância evidencia a seletividade do Estado na implementação de políticas educacionais e denuncia o caráter de classe que orienta tais escolhas.

Ao dar centralidade às vozes dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola pública amapaense, a pesquisa revelou percepções distintas, porém complementares, sobre o fenômeno investigado. As narrativas docentes, ora em epígrafe analisadas à luz do

Materialismo Histórico-Dialético, desvelaram as múltiplas determinações que configuram a experiência escolar no contexto militarizado.

O **Professor A**, embora crítico em relação às limitações pedagógicas e à ausência de recursos, ainda valida a “organização” proporcionada pela lógica militar, evidenciando certa conformação à eficiência administrativa em detrimento de uma análise mais profunda sobre os fins da educação. Esse depoimento ilustra o que Gramsci (2000) caracterizaria como a construção de um “senso comum” que naturaliza a presença militar, absorvendo-a como parte inevitável da realidade escolar em contextos de precariedade.

A contradição manifesta em sua fala entre o reconhecimento da asfixia criativa (“é uma coisa que eu sinto muita falta, de fazer essas coisas diferentes”) e a aceitação da disciplina como valor revela os limites de uma consciência ainda parcialmente alienada das determinações estruturais que configuram sua *praxis*. Sua percepção sobre a impossibilidade de realizar feiras pedagógicas e a rotina baseada exclusivamente no livro didático expõe como o modelo militarizado, ao priorizar o controle sobre a formação omnilateral, empobrece o processo educativo e reduz a Escola a um espaço de adestramento.

O **Professor B**, por sua vez, desvelou com precisão cirúrgica a face mais perversa do projeto: a violência simbólica e material dirigida a corpos que fogem à norma, especialmente estudantes transgêneros. O relato sobre o menino *trans* forçado a usar uniforme feminino expõe a função biopolítica da militarização, que atua no disciplinamento das identidades e na supressão da diversidade, confirmando a análise sobre as sociedades disciplinares.

Ao denunciar a proibição de temas como Direitos Humanos em suas aulas de Sociologia e a imposição de valores religiosos particulares no espaço laico como no episódio da “fitinha” católica proibida por um militar evangélico, o professor revela como o modelo opera pela criminalização da questão social e pela substituição do diálogo pedagógico pela lógica da suspeição e do controle. Sua conclusão de que “o espaço da escola militarizada limita o comportamento humano, a identidade, limita toda a diversidade humana padronizando aquilo que a sociedade considera como sendo o adequado”, sintetiza a crítica ao caráter excludente e normatizador do projeto.

O **Professor C** ofereceu uma síntese teórica avançada, articulando a militarização escolar à crise política pós-2016 e denunciando a como um projeto de classe, antagônico à gestão democrática e à formação omnilateral. Sua posição exemplifica a do intelectual orgânico que, na tradição gramsciana, articula crítica teórica e resistência prática cotidiana. Ao afirmar que “sempre assumi que os militares não são profissionais da educação, mas elementos estranhos e invasivos à escola” e que o modelo “transforma questões pedagógicas

em casos de polícia”, o professor não apenas expressa uma opinião, mas fundamenta uma *praxis* transformadora que, no limite das possibilidades impostas pela estrutura, mantém viva a reflexão sobre a Gestão Democrática como horizonte e como prática. Sua percepção sobre a incompatibilidade entre a hierarquia militar e os princípios da LDB, bem como sua denúncia da alienação que desvincula os problemas educacionais de suas determinações sociais (pobreza, desemprego, violência doméstica), revela uma compreensão dialética que apreende o fenômeno em sua totalidade.

O depoimento do **Gestor**, por sua vez, representou a voz da mediação estatal, com narrativa técnica, centrada em indicadores de eficiência e na gestão de recursos, esforçando-se por apresentar o modelo como uma solução administrativa neutra. No entanto, ao fazê-lo, revelou justamente suas fissuras: a dependência material das corporações militares (“implantar uma Escola de Gestão Compartilhada requer investimentos da parte da Polícia e do Bombeiro Militar”), a instabilidade do projeto diante de mudanças políticas (“o Exército não tinha mais interesse em permanecer, visto que é ligado ao governo federal”) e a tentativa de ressignificar a disciplina militar como um meio para fins pedagógicos. Sua fala sintetizou a operação ideológica que busca converter uma opção política controversa: a transferência de parte do controle da Escola para instituições militares em um dado administrativo incontestado, obscurecendo seu caráter de classe.

Em conjunto, essas percepções desenham um quadro no qual a Escola militarizada se consolida como um território em disputa, onde se confrontam dois projetos antagônicos de sociedade e de educação. De um lado, o projeto hegemônico, que concebe a educação como aparelho de controle social, preparação para a subalternidade e reprodução da ordem vigente. De outro, o projeto contra-hegemônico, que insiste na Escola como espaço de formação crítica, autonomia e emancipação humana.

Esta disputa manifesta-se em dimensões concretas da realidade escolar. Nas lógicas de gestão, a Gestão Democrática, com seus princípios de participação, transparência e autonomia, é sistematicamente suplantada por uma gestão hierárquica, vertical e punitivista, que nega à comunidade escolar a condição de sujeito do processo educativo. Nas concepções de disciplina, contrapõem-se a disciplina interna, fruto do diálogo, da corresponsabilização e da construção coletiva de normas, e a disciplina externa e imposta, baseada na vigilância, no castigo e na obediência irrefletida, que fetichiza a ordem em detrimento da justiça e do aprendizado. Nos fundamentos pedagógicos, opõem-se a formação omnilateral, que visa ao desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, e o adestramento para a subalternidade, que prepara os jovens para lugares subordinados na estrutura social.

A análise dos indicadores educacionais, particularmente os resultados do IDEB/2023, demonstrou que os supostos “resultados positivos” apontados pelo discurso oficial são profundamente questionáveis. As escolas pesquisadas apresentaram os seguintes índices: EE Prof. Afonso Arinos de Melo Franco (modelo militar em Santana) alcançou 5,0 pontos; EE Profa. Risalva Freitas do Amaral obteve 4,6 pontos; e a Escola Cívico-Militar Antônio Ferreira Lima Neto registrou 4,3 pontos. Em uma escala que varia de 0 a 10, estes patamares revelam não sucesso, mas a naturalização de metas reduzidas e o fracasso estrutural do Estado na garantia do direito à educação.

Estes números, longe de validarem o modelo, mascaram custos humanos imensuráveis: o cerceamento da liberdade de cátedra, a asfixia da criatividade pedagógica, o adoecimento de professores e alunos e, sobretudo, a negação do direito à diferença e à expressão identitária. A expulsão simbólica e material de estudantes transgêneros é a evidência mais brutal de que o modelo opera pela exclusão daqueles que não se encaixam no padrão normativo.

Por conseguinte, a militarização escolar não é uma resposta técnica a problemas educacionais, mas uma resposta política autoritária a uma crise social e de hegemonia. A natureza dessa militarização se inscreve no projeto mais amplo de uma modernização conservadora (Silva, 2024) no capitalismo periférico, que combina a precarização dos serviços públicos com o fortalecimento dos aparatos de controle.

A escola militarizada, nesse contexto, opera como um aparelho de Estado que, na acepção althusseriana, atua simultaneamente pela repressão e pela ideologia, disciplinando corpos e mentes para a conformidade e a subalternidade. Sua implantação prioritária em territórios periféricos e para as classes populares revela seu caráter seletivo e classista, configurando o que Wacquant (2001) identifica como mecanismos de gestão penal da pobreza, nos quais a lógica da segurança pública se sobrepõe à função educativa que a Escola deveria ocupar.

No entanto, a pesquisa também revelou que a hegemonia desse projeto não é absoluta nem definitiva. A resistência cotidiana dos professores seja na forma da crítica teórica explícita do **Professor C**, na denúncia incisiva do **Professor B**, ou mesmo na ambivalência contraditória do **Professor A** constitui a trincheira onde se trava, no chão da escola, a luta pela reapropriação democrática da educação. Esta resistência, ancorada na *praxis* docente e no horizonte de uma educação verdadeiramente libertadora, aponta para a possibilidade histórica de superação desse modelo.

A Gestão Democrática, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como um princípio legal ou uma formalidade institucional. Ela é, antes de tudo, uma prática política que se constroi na correlação de forças do cotidiano escolar, na disputa por sentidos, na organização coletiva e na recusa à naturalização do autoritarismo. Como nos ensina Freire (2022), a educação não pode ser um ato de depósito, mas um ato cognoscente, em que educadores e educandos, em diálogo, pronunciam o mundo e se pronunciam a si mesmos como sujeitos históricos. A Gestão Democrática exige, portanto, a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar professores, estudantes, funcionários, famílias na construção do Projeto Político-Pedagógico, na tomada de decisões e no controle social das políticas educacionais.

As limitações desta pesquisa, particularmente o número reduzido de participantes e o recorte temporal específico, não invalidam suas conclusões, mas apontam para a necessidade de novos investimentos investigativos. Estudos futuros poderão ampliar a escuta a outros segmentos da comunidade escolar (estudantes, famílias, funcionários), para acompanhar longitudinalmente os efeitos da militarização sobre o desenvolvimento dos sujeitos, aprofundar a comparação entre diferentes modelos de gestão em contextos socioeconômicos diversos, e investigar as estratégias de resistência e sobrevivência desenvolvidas por professores e estudantes no cotidiano das escolas militarizadas.

Reafirma-se, então, que a escola pública não é, e nunca foi, um espaço neutro, mas sim, aparelho de reprodução das desigualdades e território de resistência e criação de novas possibilidades. A luta contra a militarização da educação é, em última instância, a luta por uma sociedade democrática, justa e igualitária. É a luta para que a Escola continue sendo um bem comum, um direito fundamental e um espaço de formação para a autonomia, e não um quartel. Como abordado ao longo desta Dissertação, o modelo militarizado, ao substituir o diálogo pela hierarquia intransigente, a participação pela obediência e a diversidade pela padronização, nega a própria essência do ato educativo, que é a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir no mundo para transformá-lo.

A pesquisa realizada no Amapá evidencia que, embora o projeto militarizante avance sobre a educação pública, ele não o faz sem encontrar resistências. As vozes aqui registradas mesmo quando ambivalentes, mesmo quando silenciadas, mesmo quando isoladas, são testemunho de que outra educação é possível. Uma educação que não forme para a subalternidade, mas para a emancipação; que não discipline corpos, mas liberte consciências; que não imponha silêncios, mas amplie vozes.

Esta é a educação que a Gestão Democrática anuncia e que a militarização tenta silenciar. Que esta pesquisa contribua para que essas vozes continuem ecoando, dentro e fora dos muros escolares, na luta incansável por uma escola pública verdadeiramente democrática, popular e de qualidade socialmente referenciada.

Afinal, uma possível mudança desse cenário no Amapá passa pelo fortalecimento efetivo da GD nas escolas públicas, conforme previsto na legislação educacional. Isso equivale a ampliar os espaços de participação da comunidade escolar professores, estudantes, famílias e trabalhadores da educação na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e na tomada de decisões. Ao priorizar o diálogo, a autonomia e o respeito à diversidade, a Escola pode reafirmar seu papel como espaço de formação crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALCÂNTARA, Elisa P. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração: análise da política colaborativa do Estado Amapá (2019-2023)**. Orientadora: Ilma de Andrade Barleta. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – UNIFAP, Macapá, 2024.
- ALEIXO, Rafael. **Amapá não alcança média nacional do Ideb e tem a nota do ensino fundamental mais baixa do país**. G1 Amapá, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2024/08/14/amapa-nao-alcanca-media-nacional-do-ideb-e-tem-a-nota-do-ensino-fundamental-mais-baixa-do-pais.ghtml>
- ALGEBAILLE, Eveline. “**Escola sem partido: o que é, como age, para que serve**”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2019. p.65-76.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Julia Mayra D.; PIZZI, Laura Cristina V. Currículo e gênero: produção e naturalização das diferenças na escola. **Revista Horizontes**, v. 30, n. 2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v30i2.59>
- AMAPÁ. GEA. **EE Antônio Ferreira de Neto adota modelo de Gestão Compartilhada**. [Educação]: 2025. Disponível em: <https://bombeiros.portal.ap.gov.br/lernoticia/25569/1302/escola-estadual-antonio-ferreira-de-lima-neto-adota-modelo-de-gestao-compartilhada>.
- AMAPÁ. GEA. **Governador Clécio Luís anuncia investimentos para projetos sociais da Polícia Militar**. [PROERD]: 2024. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/noticia/2203/governador-clecio-luis-anuncia-investimentos-para-projetos-sociais-da-policia-militar>.
- AMAPÁ. GEA. Lei n. 1.503, de 9 de julho de 2010. Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática Escolar nas Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado** n. 4.777, de 9 jul. 2010a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=119225>.
- AMAPÁ. GEA. **Lei n. 2.448**, de 2 de dezembro de 2019. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – “Colabora Amapá Educação” e dá outras providências. Macapá: GEA, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-2448-2019-amapa-institui-o-regime-de-colaboracao-da-educacao-do-estado-do-amapa-colabora-amapa-educacao-e-da-outras-providencias>
- AMAPÁ. GEA. **Lei Complementar n. 063**, de 6 de abril de 2010. Dispõe sobre a Organização da Polícia Militar do Estado do Amapá e aumenta o efetivo previsto da PMAP. 2010b. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_83c1726fea439af80699a24f68a858cc.pdf.
- AMAPÁ. GEA. **Lei Complementar n. 085**, de 7 de abril de 2014. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares do Estado do Amapá em consonância com as disposições do Art. 42, § 1º, Art. 142, § 3º, inciso X da Constituição Federal. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEAD_83c1726fea439af80699a24f68a858cc.pdf.

AMAPÁ. GEA. **Projeto autoriza criação dos colégios militares no Amapá**. 2018. Disponível em: <https://sepi.ap.gov.br/noticia/0505/projetoautoriza/criacaodoscolegiosmilitaresnoamapa>.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED). Acordo de Cooperação n. 4, de 20 de fevereiro de 2017. Estabelece um regime de cooperação mútua entre os Partícipes, visando à implantação do modelo de Gestão e Ensino Militar proposto pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Amapá/CBM-AP, a ser implantado na EE Risalva Freitas do Amaral, de forma compartilhada com a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá/SEED-AP. **DOE** n. 6412, p. 37-38, 30 mar. 2017a. Disponível em: https://diofe.portal.ap.gov.br/portal/edicoes/visualizar_pdf/3220/#e:3220

APPLE, Michael W. A luta pela Democracia na Educação Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926 out./dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. e-ISSN: 1809-3876 895

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. São Paulo: Vozes, 2024.

ASSIS, Vanda de. **A pedagogia do ódio nas escolas cívico-militares do Paraná**. Brasil de Fato, 2 dez. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/vanda-de-assis/2025/12/02/a-pedagogia-do-odio-nas-escolas-civico-militares-do-parana/>

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205–220, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt

BASTOS, Ananda B.; FERREIRA, José Francisco de C.; FREITAS, Josimar da S. Mosaico da desigualdade social intraurbana de Macapá, Amapá (2000-2010). **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.16, e20230168, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.016.e20230168>

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 127-212.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BELLE, Helena Beatriz de M. Escola Democrática e Escola com Burocracia: atuação dos Colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás. **SABERES**, Natal, v.2, n. especial, jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>

BEZERRA, Nilson P. Pacto pela Educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORDIEU, Pierre. **A miséria do Mundo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007. Disponível em: https://favaretoufabr.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/bourdieu-pierre_-a-distinc3a7c3a3o_-_c3aadtica_social_do_julgamento.pdf

BORDIGNON, Genuíno. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/6b6bda64-3645-4d04-9302-0ce96bb6549b/content>

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm

BRASIL. **Decreto n. 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm

BRASIL. **Decreto n. 9.508**, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm

BRASIL. Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 173, p. 1, 6 set. 2019a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=06/09/2019&totalArquivos=162>

BRASIL. Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto n. 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 138, p. 3, 21 jul. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm

BRASIL. **Decreto n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. São Paulo: FBSP, Ano 16, 2023c. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/c0c2a9ec-d322-487a-b54f-a305cb736798/download>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: SECADI, DPEDHUC 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnicoracial/pdf/diretrizescurricular-esnacionais-paraeducacaobasicadiversidadeeeinclusao_2013.pdf

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. [Brasília]: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. MEC. **Lei n. 14.644**, de 2 de agosto de 2023. Altera a LDB para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC; MJSP, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14644.htm

BRASIL. MEC. Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **DOU**: Seção 1, Edição 225, Brasília, 2019b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015>

BRITO, Débora S. **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-educacao-valores-e-direitos>.

CANÁRIO, R. **A Escola tem futuro?:** das promessas às incertezas. São Paulo: Artmed, 2006.

CARTA CAPITAL. **Governo publica decreto que encerra o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. São Paulo: Revista Carta Capital, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/governo-publica-decreto-que-encerra-o-programa-nacional-das-escolas-civico-militares/>

CARVALHO, Sara de L. **Neoliberalismo e desfinanciamento da Política da Saúde:** reflexões sobre os ataques aos princípios constitucionais do SUS. TCC (Escola de Serviço Social) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/27120/1/SLCarvalho.pdf>

CATINI, Carolina. “Vivendo ou aprendendo... A ‘ideologia da aprendizagem’ contra a vida escolar”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Ação Educativa. Relatório Técnico: pesquisa Educação, Valores e Direitos. São Paulo: Plano CDE, CESOPA/UNICAMP; DataFolha, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/educacao-valores-e-direitos/#>

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación** - Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Ano 1, n. 1, p. 52-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>

CHAVES, Vera Lúcia Jacob *et al.* Gestão da Educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Portugal. **Anais [...]**. Porto: Instituto Politécnico do Porto, 2014, p. 1-15. Disponível em: https://anpae.org.br/IBEROAMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf

CIAVATTA, Maria. “Resistindo aos dogmas do autoritarismo”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola ‘sem’ partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2019. p.11-18.

CORTI, Ana Paula. “Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade”. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p.47-52.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWIr/?format=pdf&lang=pt>

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Revista Outubro**, v. 35, 2021. Disponível em: <https://autonomialiteraria.com.br/loja/revista/revistaoutubro-35/>.

EVANGELISTA, Olinda; Shiroma, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, n. 20, p. 1-14, 2019. Disponible: <https://orcid.org/0000-0001-5360-2521>

FERNANDES, Kai Henrique Silva. **Entre a formação e a (trans)formação**: experiências e resistências de estudantes trans na Universidade Federal do Amapá. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – UNIFAP, Macapá, 2025. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2025/09/Dissertacao_-Kai-Henrique-Silva-Fernandes_V.-final.pdf

FERREIRA, Mariana. **Mãe relata racismo em escola cívico-militar contra filho de 13 anos no AP: ‘esse cabelo não consegue emprego’**. G1 Amapá, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/08/30/mae-relata-racismo-em-escola-civico-militar-contra-filho-de-13-anos-no-ap-esse-cabelo-nao-consegue-emprego.ghtml>

FIORI, José Luís (org.). **O poder americano**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Entrevista de Paulo Freire ao programa Matéria Prima da TV Cultura**, 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c9cNJF2bo88>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [rec. eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. **Revista Conjectura: Filos. e Educ.**, Caxias do Sul: EPUB, v. 24, p. 15-32, 31 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019021>
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>
- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313699007.pdf>
- GERMANO, José W. O discurso político sobre a Educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300003>
- GERMANO, José W. Cânone Colonial: violência epistêmica e injustiça cognitiva na América Latina. In: DANTAS, Aldo (org.). **Desafios e perspectivas das Ciências Humanas na contemporaneidade**. Natal: EDUFRRN, 2017, p. 33-55. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/c92f153e-242e-4bc9-83fa-a9e5a93762c1/content>
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Vozes, 1986.
- GOMES, Amaral R. **Militarização das Escolas Públicas no Distrito Federal: contradições legais e impactos educacionais**. Brasília: Sindicato dos Professores no DF, 2025. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/militarizacao-das-escolas-publicas-no-distrito-federal-contradicoes-legais-e-impactos-educacionais/#_ftn1
- GOMES NETO, Eduardo; LINO, Lucília A. Gestão democrática e seleção de diretores/as: disputas da Meta 19 do Plano Nacional de Educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2115>
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUERRA, Maria Pia. **Polícia e ditadura**: a arquitetura institucional da segurança pública de 1946 a 1988. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016. 152 p. (Coleção LAB-MDH laboratório de tecnologia para pesquisa em memória e direitos humanos, v.1).

GUIMARÃES, André R.; ANDRADE, Antonia C.; FIGUEIRÊDO, Arthane M. (org.). **Política e gestão da educação amapaense**: diagnósticos e desafios. [Meio Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/2-Anais/pdfAnais/2022/0122A-PoliticaGestaoDaEducacao.pdf>

HARVEY, David. O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação. In: PANITCH, Leoy; LEYS, Colin. **Socialist register 2004**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2006. v. 40, n. 1, p. 95-126. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/2004pt/05_harvey.pdf

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JINKINGS, Isabella. A criminalização da miséria como controle social. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8. 2009, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009, p. 1-7. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/313.pdf>

LEI QUE PERMITE USO DA BÍBLIA EM ESCOLAS DE BH ENTRA EM VIGOR. **G1 Minas**, 29 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/05/29/lei-que-permite-uso-da-biblia-em-escolas-de-bh-entra-em-vigor.ghtml>

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 1990.

MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. **Política & Sociedade**, v. 7, n. 13, p. 17-33, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2008v7n13p17>

MUNIZ, Jaqueline. A crise de identidade das Polícias Militares brasileiras: dilemas e paradoxos da Formação Educacional. **Security and defense Studies Review**, Rio de Janeiro, v.1, n.192, p.177-198, 2001. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11985/pol_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ORO, Ari Pedro. **Avanço Pentecostal e reação Católica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz ano velho**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PARO, Victor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele (org.). **Mapeamento: educação sob ataque no Brasil**. Brasília: CNDE, 2023. Disponível em: <https://educacao.sobataque.org/>

PINA, Rute. **Professores relatam censura em colégios militares**. Agência Pública, 21 out. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/10/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/>

PINHEIRO, Daniel C.; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244741932019000300667&lng=pt&nrm=iso

PONTE JORNALISMO. **Omissão de Lula levou à criação de mais escolas cívico-militares nos estados, diz pesquisador**. [Agnes Sofia Guimarães], 2023. Disponível em: <https://ponte.org/omissao-de-lula-levou-a-criacao-de-mais-escolas-civico-militares-nos-estados-diz-pesquisador/>

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 272 p. (Coleção Política, 19).

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RIBEIRO, Lucas C. **História das Polícias Militares no Brasil e da Brigada Militar no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. Sul, 2020. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856588fe9f3fbb15fe4813d02f51dc0547a374.pdf>

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.107-114.

ROCHA, Leonor B. **O mito da (in)disciplina na cultura escolar: processos socializadores em uma escola pública civil militarizada de Macapá-AP (2021-2023)**. 2024. 262f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – UNIFAP, Macapá, 2024. Disponível em: https://www2.unifap.br/ppged/files/2024/07/Dissertacao_Leonor-Barbosa-Rocha_V.-final.pdf

RODRIGUES, Ana *et al.* **Organização escolar: o tempo**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_O_Tempo.pdf

RUBINI, Patrícia S.; RIBEIRO, Adalberto C. Do Oiapoque ao Chuí: as escolas civis militarizadas; a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 745-765, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95997>.

SABETTI, Stephano. **O Princípio da Totalidade: uma análise do processo de energia vital**. São Paulo: Summus Editotial, 1991.

SANTANA, Bianca. **Negros no Brasil são os autodeclarados pretos ou pardos**. São Paulo: Folha de São Paulo; GELEDÉS, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/bianca-santana/2024/11/negras-no-brasil-sao-as-pessoas-autodeclaradas-pretas-ou-pardas.shtml>

SANTOS, Catarina de A.; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99295>

SANTOS, Eduardo Junio F. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia, 2020.

SANTOS, Eduardo Junio F; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.52, p.1-18, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q8YbVcW5YXzhm3f56YbVRpg/>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SANTOS, Tatiany do Socorro S. dos. **Militarização da escola pública: a gestão escolar compartilhada/cívico-militar em escolas estaduais do Amapá (2017-2022)**. 2023. 176f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SÃO PAULO (SP). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ALESP). **Lei Complementar n. 1.398**, de 28 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-67, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SHIROMA, Eneida O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; LARA, Ângela Maria de B. (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

SILVA, Adilson G. da; GUIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina. Pesquisas sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência**, Marília, UNESP, n. 6, dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ca598dc6-0399-442c-a885-2e0282d1d7f0>

SILVA, Alex Sander da. Uma abordagem marxista de raça e classe sobre racismo, escravidão e capitalismo: Resenha do livro 'Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista', de Wagner Miquéias Damasceno. **Lutas Sociais**, v. 28, n. 53, p. 435-439, 2024. DOI: 10.23925/ls.v28i53.70073. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/70073>

SILVA, Cleonice Aparecida R. da; GALUCH, Maria Terezinha B.; SANTA BÁRBARA, Rubina B. Educação Democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 825-840, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71445>

SILVA, Gabriela G. e; GURGEL, Yara Maria P. A polícia na Constituição Federal de 1988: apontamentos sobre a manutenção de um órgão militarizado de policiamento e a sua incompatibilidade com a ordem democrática vigente no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 142-158, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/597>

SILVEIRA, Paulo. A interpelação ideológica: a entrada em cena da outra cena. **A PESTE**, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 167-182, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/apeste/article/download/12080/8753>

SODRÉ, Nelson Werneck. **A História Militar do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 137-166, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p137>

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia: discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia em 1947. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 29, p.89-104, jul./ago. 1947. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>

TEIXEIRA, Sérgio. **Programas Esportivos no Estado Militar**: ações do "Esporte para Todos" para a educação popular (1973-1990). 2015. 343f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13702>

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. 18. ed. Trad. Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.