



Universidade de Brasília — UnB
Instituto de Ciências Humanas — ICH
Departamento de Serviço Social — SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social — PPGPS

THALES EDUARDO DE OLIVEIRA MARTINS

**MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL: DO
CONTROLE À CRIMINALIZAÇÃO DOS “DE BAIXO”**

Brasília, DF.
Fevereiro de 2026



Universidade de Brasília — UnB
Instituto de Ciências Humanas — ICH
Departamento de Serviço Social — SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social — PPGPS

THALES EDUARDO DE OLIVEIRA MARTINS

**MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL: DO
CONTROLE À CRIMINALIZAÇÃO DOS “DE BAIXO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte, como requisito parcial para a conclusão do curso em Mestrado em Política Social.

Brasília, DF
Fevereiro de 2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mm

Martins, Thales Eduardo de Oliveira

Militarização das Escolas Públicas no Distrito Federal:
Do controle à criminalização dos "de baixo" / Thales Eduardo
de Oliveira Martins; orientador Janaína Lopes do Nascimento
Duarte. Brasília, 2026.

193 p.

1. capitalismo dependente. 2. educação. 3.
militarização da educação. 4. neofascismo. 5. Distrito
Federal. I. Duarte, Janaína Lopes do Nascimento, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado intitulada: “Militarização das Escolas Públicas no Distrito Federal: Do controle à criminalização dos “de baixo””, de autoria de Thales Eduardo de Oliveira Martins, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Política Social, na linha de pesquisa: Política Social, Estado e Sociedade, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte
Universidade de Brasília (UnB)
Orientador – Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Kátia Regina de Souza Lima
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Examinador Externo

Prof. Dr. Raí Vieira Soares
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Profa. Dra. Isabela Ramos Ribeiro
Universidade de Brasília (UnB)
Membro Suplente

Brasília – DF,
Fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Quem ainda está vivo, nunca diga: nunca!
O mais firme não é firme.
Assim como é não ficará.
Depois que os dominantes tiverem falado
Falarão os dominados.
Quem ousa dizer: nunca?
A quem se deve a duração da tirania? A nós.
A quem sua derrubada? Também a nós.

Bertolt Brecht
Elogio da Dialética

O caminho até aqui foi pavimentado por incontáveis mãos, visíveis e invisíveis, por isso, a lista de nomes a agradecer seria demasiadamente longa. A realização do mestrado foi além de uma conquista acadêmica e profissional, visto que se tratou de um sonho, não somente meu, mas também dos meus pais. Agradeço e dedico a eles que sempre acreditaram em mim e no poder da educação pública, possibilitando que os meus sonhos mais remotos saíssem do abstrato e se transformassem em uma realidade concreta.

Sou grato a minha “rebeldia”, palavra que foi atribuída a mim desde muito novo, contudo, hoje, foi ressignificada. Antes compreendia que era algo a ser corrigido, domado ou silenciado. Mas foi justamente a inquietação de não aceitar o mundo como está posto que me fez chegar até aqui, não concordando de que certos espaços não são para nós, de que o saber acadêmico é privilégio, de que pensar criticamente é perigoso e de que ser e pensar diferente das regras hegemônicas da sociedade burguesa é errado. Sem isso, eu jamais teria sonhado em cursar um mestrado, tampouco eleger este objeto de pesquisa. Porque sonhar, quando se vem “de baixo”, é um ato profundamente subversivo.

Em razão disso que também agradeço a todos os subversivos que encontrei nesta trajetória da vida e que tenho a oportunidade de chamar de amigos: Marcos, Leticia, Giovanna, Tamires, Narla, Gabriela, Jade, Nicolas, Jeanne, Isabel e Larissa, quanto aos que a Universidade de Brasília me presenteou: Raí, Karlla, Jean, Juliana, Mateus, Renata, Avelina, Anna e em especial, ao Yan que nós últimos meses foi ombro, impulso e colo.

Ao André, melhor presente que o Mato Grosso do Sul me deu, mesmo sem saber, suas falas e puxões de orelha me trouxeram para a realidade, clareando a minha percepção de que eu daria conta de concluir este mestrado. Sua companhia nos dias de sol, nos banhos de rio e de mar e nos dias de chuva, adoçou todo o processo de escrita, talvez seja porque o amor também é revolucionário.

À Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte, minha orientadora, agradeço, de forma especial, pela socialização do conhecimento, pelo rigor teórico e pelo compromisso ético que marcaram todo o processo de orientação deste trabalho e de tantos outros que realizamos juntos desde a graduação. Do mesmo modo, agradeço ao GEDUSSC, grupo de pesquisa liderado por ela.

Igualmente, agradeço aos professores Dra. Katia Lima, Dr. Raí Soares e Dra. Isabela Ramos por aceitarem compor esta banca examinadora. Enfatizo a minha profunda admiração, visto que são pesquisadoras e pesquisador dos quais me inspiro e me referencio.

Por fim, agradeço aos estudantes e docentes das escolas militarizadas do Distrito Federal que têm construído uma base sólida de contraposição e resistências ao modelo de Gestão-Compartilhada, denunciando o cotidiano destas instituições.

Resumo

O objeto desta pesquisa foi o modelo de educação militarizada no Distrito Federal, sob a nomenclatura de Gestão Compartilhada, durante as gestões do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025) e sua relação com os desafios do contexto escolar e as tendências neofascistas que corroboram para o controle, a vigilância e a punição dos estudantes descendentes da classe trabalhadora. O objetivo da presente dissertação é analisar o modelo de educação militarizada no Distrito Federal implementada durante as gestões do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025), considerando as expressões revitalizadas do padrão educacional dependente. O propósito do estudo advém da indagação se o modelo de educação de Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação do Distrito Federal está contribuindo de fato para a redução do índice de criminalidade nos âmbitos das escolas e dos territórios e/ou para a melhoria da qualidade da educação pública do DF, avaliada, sobretudo, pelos resultados do Ideb, conforme constam nos objetivos do Projeto de educação Gestão-Compartilhada. O método que guiou esta investigação foi o materialismo histórico-crítico-dialético a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) levantamento bibliográfico sobre a educação brasileira, enfatizando a formação social brasileira e a inserção do Brasil na economia mundial, considerando o avanço da extrema direita com tendências neofascistas, associado ao impulsionamento de projetos como o de militarização das escolas públicas. Para isso foram coletados artigos publicados online, em periódicos científicos, a partir de critérios de avaliação Qualis Capes, e dissertações e teses sobre o tema da pesquisa com recorte temporal de 2019-2025; 2) Pesquisa documental, analisando os principais documentos produzidos durante os Governos de Ibaneis Rocha sobre o Projeto de Gestão-Compartilhada no DF (2019-2025), com destaque para a Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020. Como também os materiais produzidos pelos sindicatos de professores, publicados de forma online, refletindo sobre a luta de classes e as resistências sindicais a respeito da militarização das escolas no Brasil. Os principais resultados da pesquisa podem ser sintetizados em: 1) a educação militarizada promove a criminalização da juventude dos territórios periféricos do Distrito Federal; 2) o modelo de Gestão-Compartilhada escancara que, para além da dicotomia entre escola pública e escola privada, germinam-se processos de diferenciação dentro da educação pública a partir da inserção de classe; 3) a militarização da educação fundamenta-se a partir da articulação entre elementos ultraneoliberais e ultraconservadores a fim de lograrem o controle político-ideológico dos descendentes da classe trabalhadora; 4) verificou-se que a militarização não reduziu os índices de violências nas escolas e nos territórios em condição de vulnerabilidade; e 5) predominantemente não houve melhora nos resultados do Ideb das escolas de Gestão-Compartilhada do DF.

Palavras-chaves: Capitalismo dependente, educação brasileira, neofascismo, militarização da educação e Distrito Federal.

Abstract

The object of this research is the militarized education model implemented in the Federal District under the designation of *Shared Management*, during the administrations of Governor Ibaneis Rocha (2019–2025), and its relationship with the challenges of the school context and with neofascist tendencies that reinforce the control, surveillance, and punishment of students from working-class backgrounds. The objective of this dissertation is to analyze the militarized education model implemented in the Federal District during the administrations of the Ibaneis Rocha government (2019–2025), considering the renewed expressions of the dependent educational pattern. The purpose of the study arises from the question of whether the Shared Management education model, established between the Secretariat of Public Security and the Secretariat of Education of the Federal District, has in fact contributed to reducing crime rates within schools and their surrounding territories and/or to improving the quality of public education in the Federal District, assessed primarily through IDEB results, as stated in the objectives of the Shared Management Education Project. The method guiding this investigation was historical-critical-dialectical materialism, based on the following methodological procedures: 1) 1) A bibliographic survey on Brazilian education, emphasizing Brazilian social formation and Brazil's insertion into the world economy, considering the rise of the far right with neo-fascist tendencies, associated with the promotion of projects such as the militarization of public schools. For this purpose, articles published online in scientific journals were collected, based on Qualis Capes evaluation criteria, as well as dissertations and theses on the research topic with a time frame of 2019-2025; 2) Documentary research, analyzing the main documents produced during the Ibaneis Rocha governments on the Shared Management Project in the Federal District (2019-2025), highlighting Joint Ordinance No. 22, of October 28, 2020. As well as materials produced by teachers' unions, published online, reflecting on the class struggle and union resistance regarding the militarization of schools in Brazil. The main results of the research can be summarized as follows: 1) militarized education promotes the criminalization of youth in the peripheral territories of the Federal District; 2) the Shared-Management model reveals that, beyond the dichotomy between public and private schools, processes of differentiation germinate within public education based on class insertion; 3) the militarization of education is based on the articulation between ultra-neoliberal and ultra-conservative elements in order to achieve political-ideological control over the descendants of the working class; 4) it was found that militarization did not reduce the rates of violence in schools and in vulnerable territories; and 5) predominantly there was no improvement in the IDEB (Basic Education Development Index) results of Shared-Management schools in the Federal District.

Keywords: Dependent capitalism; Brazilian education; neofascism; militarization of education; Federal District.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB)	85
Quadro 2 – Regiões Administrativas do Distrito Federa.....	115
Quadro 3 – Escolas militarizada no DF a partir do IVE.....	121
Quadro 4 – Normativas de militarização das escolas	123
Quadro 5 – Equipes Gestoras das EGCs	140
Quadro 6 – Instrumentos Normativos das EGCs.....	146
Quadro 7 – Apresentação individual do aluno das EGCs.....	150
Quadro 8 – Faltas disciplinares das EGCs do DF.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de escolas militarizadas no Brasil Pós PECIM.....	91
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

AFA - Academia da Força Aérea

AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

APH - Aparelhos Privados de Hegemonia

BM – Banco Mundial

CBMDF – Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal

CED – Centro Educacional

CEM – Centro de Ensino Médio

CF – Constituição Federal

CLDF – Câmara Legislativa do Distrito Federal

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CRB - Comprovação dos requisitos biográficos

DCA – Delegacia da Criança e do Adolescente

DF – Distrito Federal

DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECIM – Escolas Cívico-Militares

EGC – Escolas de Gestão Compartilhada

EsPCEX - Escola Preparatória de Cadetes do Exército

EPCAR - Colégio Naval e Escola Preparatória de Cadetes do Ar

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FCDF – Fundo Constitucional do Distrito Federal

FIES - Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

IVE – Indicador de Vulnerabilidade Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEE - Lei de Ensino do Exército

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PCDF – Polícia Civil do Distrito Federal

PDAF - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PIBIC - Programa de Iniciação Científica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMDF – Polícia Militar do Distrito Federal

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGPS – Programa de Pós-Graduação em Política Social

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Região Administrativa

RMO - Revisão médica e odontológica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCMB - Sistema de Colégios Militares do Brasil

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEPERJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal

SIMPROESEMMA- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão.

SINSEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá

SINTEAC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre

SINTEAL - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas

SINTEAM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas

SINTEPE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

SINTEPP - Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação pública do Pará

SINTEPPB - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba

SINTER - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima

SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia

SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe

SINTET - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

SSPDF – Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UEs - Unidades Escolares

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	26
DO COLONIALISMO AO IMPERIALISMO TOTAL: Educação e heteronomia cultural no capitalismo dependente brasileiro.....	26
1.1. Formação Social Brasileira e capitalismo dependente	27
1.2. Crise estrutural do Capital e Autocracia Burguesa no Brasil: A Contrarrevolução Preventiva como Estratégia de Classe	42
1.3. Padrão Educacional Dependente e Heteronomia Cultural: O Lugar da Educação no Capitalismo Periférico	52
CAPÍTULO 2	62
2. A LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO: disputas, conflitos e resistências.....	62
2.1. A educação como território de conflitos: projetos educacionais em disputa.....	63
2.2. Ofensiva neofascista em curso: Militarização da Educação no Brasil	74
2.3. Resistências em Marcha: Estudantes e Sindicatos na Luta Contra a Militarização da Educação.....	92
CAPÍTULO 3	108
3. ENTRE OS QUARTEIS E AS SALAS DE AULA: A militarização das escolas públicas do Distrito Federal.....	108
3.1. A particularidade do território no Distrito Federal: segregação e criminalização dos “de baixo”.....	109
3.2. Critérios de escolha das Escolas de Gestão-Compartilhada no DF: contradições entre vulnerabilidade social, violências e criminalidade	119
3.3. O projeto político do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025) e o alastramento de uma cultura neofascista no Distrito Federal	127
3.4. Escolas de Gestão Compartilhada: a militarização da Educação sob o Governo Ibaneis Rocha (2019-2025)	136
3.4.1. <i>Manual do Aluno</i> : Instrumento de orientações escolares ou de transformação das escolas em quartéis e dos estudantes em soldados?	148
3.4.2. <i>Regulamento Disciplinar</i> : organização do espaço escolar ou criminalização dos estudantes?.....	153

3.4.3. <i>Regimento Escolar</i> : mais um instrumento de organização ou de disciplinamento e opressão?.....	157
3.4.4. <i>Plano Operacional</i> : instrumentalização do controle dos “de baixo”	158
Considerações finais: é preciso um novo ponto de partida – caminhos para a desmilitarização da educação	160
Referências bibliográficas.....	169

INTRODUÇÃO

A realidade da política de educação brasileira na contemporaneidade resulta de um processo de formação social extremamente violento que demarca um presente com expressões enérgicas do passado em todas as esferas das relações humanas, inclusive na disposição da política educacional. Sabe-se que as relações sociais na periferia do globo se constituem com base na exploração, expropriação e escravização dos povos originários e da população negra. Ulteriormente, o amadurecimento do capitalismo no Brasil é marcado pela estruturação de uma sociedade de classes sem a presença de um projeto de nação e de integração nacional, diferentemente dos países de capitalismo central que realizaram suas revoluções burguesas aos moldes clássicos (Fernandes, 2009).

Ao revés, o Brasil se organiza a partir de interesses privados, internos e externos, realçando características de um passado colonial, escravocrata, etnocêntrico, genocida, patriarcal e elitista que é revitalizado na atualidade sob novos contornos para garantir a produção e a reprodução do capital, sobretudo em razão da condição de dependência do Brasil (Fernandes, 2020). Logo, garante-se a manutenção de renda, prestígio e poder nas mãos da classe dominante. Particularidades essas que são reverberadas drasticamente na política de educação, considerando as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, pois, há, de um lado, uma classe que goza dos privilégios de dominação e, de outro, uma classe apartada dos direitos sociais básicos ou usufruídos de modo precário, como é o caso do direito à educação.

Sob a mesma ótica, a política de educação no Brasil perpetua-se apoiada em uma heteronomia cultural que se materializa em um padrão educacional dependente. Isso provoca um espaço educacional reprodutor das intensas desigualdades que são essenciais para a preservação da sociedade de classes. Em países de capitalismo dependente, a educação é disposta de modo a atender a produção e a reprodução do capital, formando força de trabalho com uma direção alienante mediante o espargimento da concepção burguesa de mundo e como instrumento de avolumamento de lucro para o capital.

Dessa maneira, a política de educação é forjada com suporte em um dualismo educacional “[...] que é estruturante do capitalismo: uma escola para os filhos da classe dominante e outra para os filhos da classe trabalhadora” (Paquiella, 2020, p. 215). Desse modo, os espaços educacionais na periferia do globo garantem a “reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a

situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital” (Araújo, 2019, p.33).

Para além do recorte de classe, a educação brasileira reflete outros marcadores sociais fundantes da sociedade capitalista como raça, etnia, gênero, sexualidade e dentre outros, demonstrando as desigualdades persistentes na contemporaneidade. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho de 2024, a desigualdade racial no âmbito da educação ainda é uma particularidade evidente no Brasil, levando em conta o processo de formação social brasileira e a centralidade do trabalho escravo para a consolidação do capitalismo (Brasil, 2024a). A pesquisa revelou que em relação à infraestrutura escolar, dos discentes que não possuem acesso à água, à energia, ao saneamento básico nas unidades de ensino, 86% são pretos, pardos ou indígenas (Brasil, 2024a).

Outra informação pertinente a respeito da desigualdade no Brasil é que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2023, a população negra representa mais que o dobro da taxa de analfabetismo quando comparado às pessoas brancas (IBGE, 2023). Além disso, conforme a mesma pesquisa, em 2023, dos jovens de 14 a 29 anos que não terminaram ou nem chegaram a ingressar no Ensino Médio, 70,9% eram pessoas negras. Na mesma direção, a PNAD demonstrou que cerca de 40% dos jovens dos quais abandonaram os estudos em 2023 foram motivados pela necessidade de trabalhar em período integral (IBGE, 2023).

Em razão disso que o modelo de educação cívico-militar se torna tão primordial para a manutenção das relações capitalista, bem como para o controle político-ideológico e adestramento da classe trabalhadora. No Distrito Federal, o Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025) aliado à perspectiva bolsonarista, intensificou uma política de militarização da esfera pública, em especial da educação. Por isso, o projeto de militarizar as escolas ilustra as intencionalidades da extrema direita e das tendências neofascistas de frações da classe dominante na atualidade.

Assim, os defensores do Projeto de Militarização das Escolas ganham espaço na agenda pública, apoiando-se, especialmente, em argumentos voltados para o aumento da violência nos ambientes escolares, assim como para o baixo rendimento escolar dos discentes do ensino público, avaliados a partir de indicadores externos. Os idealizadores do projeto concentram a resolutividade da violência nas escolas como uma questão a ser resolvida pela polícia, fundamentando-se em “uma pressuposição ideológica de que a polícia é um pré-requisito essencial para a ordem social e que, sem a força policial, o caos vai instalar-se” (Serra, Zaccane, 2012, p. 38).

No que tange à militarização das escolas, sabe-se que não é algo recente, pois desde a década de 1990 esse modelo de educação é incorporado pela agenda governamental, tendo o Estado de Goiás como seu precursor. Contudo, somente durante o Governo de Jair Bolsonaro, como chefe do poder executivo (2019-2022), que a militarização da educação encontrou subsídios para uma maior institucionalização por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) que pretendia implementar o modelo de educação cívico-militar até 2023 em 216 escolas.

Por conseguinte, a partir do objetivo de unificar a educação pública, seguindo o modelo militar, as escolas públicas militarizadas passaram a adotar os parâmetros estabelecidos pelas corporações militares, sobretudo, no que consiste às regras de obediência, hierarquia e disciplina, provenientes da cultura do militarismo. Cabe destacar que há também outras diferenciações, especialmente quanto à nomenclatura das escolas militarizadas. Visto que podem ser chamadas de: escola da Polícia Militar, escolas Cívico-Militares e Gestão Compartilhada. Essa última foi a terminologia adotada no Distrito Federal na gestão de Ibaneis Rocha (2019-2025).

O governador Ibaneis Rocha, em sintonia com o Governo Bolsonaro, instituiu, por meio da Portaria Conjunta nº 22/2020, o modelo de Gestão Compartilhada que é pautado na divisão da gestão das escolas públicas do Distrito Federal, repartida entre as Secretarias de Educação e de Segurança Pública do Distrito Federal (SEEDF/SSPDF). O art. 3º, parágrafo 2º da Portaria 22/2020 do GDF sinaliza que a gestão escolar ocorrerá em três principais esferas: I - Gestão Estratégica - PMDF/SEEDF; II - Gestão Disciplinar Cidadã - PMDF; e III - Gestão Pedagógica – SEEDF (Distrito Federal, 2020).

Essa Portaria também declara os objetivos das escolas de Gestão Compartilhada que são substancialmente o de aumentar a taxa de aprovação dos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, avaliado por um padrão de desempenho e qualidade dirigidos de fora para dentro, ou seja, reforçando a dependência e a heteronomia cultural brasileira. Para isso são constituídos aparatos ideológicos que permeiam as ideias de valores cívicos, morais, subserviência e outros, fabricando, conseqüentemente, identidades adestradas e obedientes aos valores da sociabilidade burguesa por meio da disciplina e da hierarquia.

O parâmetro principal para a escolha das escolas que foram militarizados é associado ao Indicador de Vulnerabilidade Escolar – IVE “com vistas a atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica” (Distrito Federal, 2020). Isso indica a posição eivada de interesses para a estigmatização dos territórios

periféricos, bem como para a criminalização dos jovens da classe trabalhadora que representam massivamente o público-alvo do modelo de educação proposto.

Lima, Paquiella e Queiroz (2023) apontaram que dentre as primeiras escolas que mais encaminharam adolescente à Delegacia de Criança e Adolescentes (DCA), em Brasília, referente ao período de 2019 a 2022, estão as escolas que aderiram ao modelo cívico-militar. Portanto, é questionável se o modelo realmente contribui para a diminuição da violência escolar ou apresenta subsídios para expansão do Estado penal e criminalização da juventude periférica.

Outros documentos do Governo do Distrito Federal que visam consolidar as escolas militarizadas, condicionam os comportamentos e podam as identidades de crianças e adolescentes, descortinando os interesses de controle dos descendentes da classe trabalhadora por meio da educação militarizada. A título de exemplo, o Manual do Aluno e o Regimento escolar que trazem obrigações de continências, vestimentas e cortes de cabelo.

Diante do exposto, o **problema de pesquisa** advém da indagação se, de fato, em uma sociedade de capitalismo dependente, o modelo de Gestão Compartilhada entre a Polícia Militar e a Secretaria de Educação do Distrito Federal se constitui como alternativa viável para a redução da violência nas escolas e para o aprimoramento dos critérios de qualidade na educação. O **objeto** da pesquisa se delimita em: o modelo de educação militarizada no Distrito Federal, sob a nomenclatura de Gestão Compartilhada, durante as gestões do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025) e sua relação com os desafios do contexto escolar e as tendências neofascistas que corroboram para o controle, a vigilância e a punição dos estudantes descendentes da classe trabalhadora.

A **Questão de partida** levantada é: O modelo de educação de Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação do Distrito Federal está contribuindo de fato para a redução do índice de criminalidade nos âmbitos das escolas e dos territórios e/ou para a melhoria da qualidade da educação pública do DF, avaliada, sobretudo, pelos resultados do Ideb, conforme constam nos objetivos do Projeto de educação Gestão-Compartilhada?

Nessa direção, a **hipótese** erigida parte do pressuposto que a militarização das escolas públicas do Distrito Federal não reduz a violência no ambiente escolar, tampouco corrobora para a redução das taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, mas, sobretudo, apresenta nexos com a pauta ultraneoliberal e ultraconservadora na atualidade da dependência brasileira.

A **relevância social** desta pesquisa procede com base na dinamicidade da sociedade que urge a produção científica comprometida com o social por meio da análise crítica da realidade, compreendendo sua totalidade e contradições e, por isso, na nova gestão de Ibaneis Rocha (2019-2025) se identifica a manutenção do Projeto de Militarização das escolas no DF. Portanto, os estudos e reflexões a respeito do processo de militarização das escolas públicas representa um importante instrumento de luta em defesa e exigência de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e, sobretudo, democrática em que as relações sejam pautadas na horizontalidade entre os sujeitos.

Embora o tema da militarização das escolas públicas não seja recente, os desdobramentos provocados pelo Governo Bolsonaro (2019-2022), aliado ao Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025), realçam a necessidade de realizar análises e estudos mais aprofundados a respeito do tema, especialmente no Distrito Federal. Outrossim, para além de reconhecer a escola como espaço de produção e reprodução do capitalismo, é preciso desvelar suas contradições e entendê-las, também, como um espaço de luta e resistência da classe trabalhadora, “pois a escola veicula ideologias dominantes e contraditórias e é reprodutora das relações sociais, sendo também um espaço de luta de classes” (Pereira, 2022, p.34).

Nesse sentido, sinaliza-se que o interesse em pesquisar essa temática surgiu durante a graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília (UnB), em estudos realizados no Programa de Iniciação Científica¹ (PIBIC), como também no Trabalho de Conclusão de Curso² (TCC). Além da trajetória pessoal como estudante tanto de escolas públicas no Distrito Federal quanto de escolas privadas com padrões rígidos de comportamentos que estimularam o cerceamento de liberdades e subjetividades. Por isso, surgiram inúmeras inquietações a respeito do projeto de militarização, pois, as legislações que o legitima podem representar uma ameaça à democracia e à liberdade dos estudantes, limitando e controlando corpos e mentes de jovens da periferia.

Em resumo, o tema é atual e necessário, no qual sua relevância se encontra na possibilidade de dar visibilidade às contradições existentes no campo da política de educação e aos riscos à

¹ O plano de trabalho foi intitulado de “Educação Superior no período 2019-2021: ações governamentais e desafios com a pandemia do Covid-19”, aprovado no Edital 2021 ProIC/CNPq/UnB – PIBIC, sob a orientação da Profª. Dra. Janaina Lopes do N. Duarte, concluído em setembro de 2022.

² O Trabalho de Conclusão de curso com o título “GOVERNO BOLSONARO E EDUCAÇÃO: da privatização orquestrada ao projeto ultraconservador” foi defendido em fevereiro de 2023.

educação como direito que a militarização pode representar. Diante disso, é importante ressaltar que “[...] só existe relevância científica, quando existe relevância social que aponte para a transformação das relações sociais, e não para sua conservação” (Lima, 2005, p. 307). Da mesma forma, acredita-se que a realização de pesquisa sobre o tema é relevante para subsidiar a construção de ações, planos, programas e políticas que possam ser mais inclusivos, contrariando os dispositivos de controle e vigilância da educação desejados pelas frações burguesas.

Outrossim, o **objetivo geral** da pesquisa consistiu em analisar o modelo de educação militarizada no Distrito Federal, sob a nomenclatura de Gestão Compartilhada, durante as gestões do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025), considerando as expressões revitalizadas do padrão dependente educacional.

Os **objetivos específicos** se subdividem em: 1) Problematizar a Política de Educação Básica no Brasil de capitalismo dependente a partir da ofensiva ultraneoliberal e ultraconservadora contemporânea, considerando a formação social e econômica brasileira e o padrão de educação dependente com suporte nos nexos estabelecidos entre as frações burguesas local e internacional. 2) Compreender a dinâmica das escolas militarizadas no Brasil, refletindo sobre as tendências neofascistas da extrema direita nesse contexto, bem como a luta de classes, destacando os movimentos sindicais de resistência à militarização das escolas no Brasil e, em especial, no DF. E, por fim, 3) Investigar as predisposições e articulações do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025), especialmente sobre o Projeto de Gestão-Compartilhada direcionado à Política de Educação básica do Distrito Federal.

No que tange à **metodologia**, esta pesquisa foi orientada pelo **método** do materialismo histórico-crítico-dialético, em virtude da compreensão de que este caminho envolve múltiplas possibilidades não somente de desvelamento da realidade em sua totalidade, mas também para a construção de um pensamento crítico que vislumbre a análise da realidade para fins de sua transformação. No entanto, é preciso frisar que a totalidade não significa o todo, mas sim um conjunto de determinações e complexidades, investigadas de modo articulado. Em outros termos, este método possibilita a construção do conhecimento teórico e crítico, sendo favorável à análise, com profundidade, dos determinantes históricos e dos processos que envolvem a complexidade dos fenômenos sociais que circundam a política de educação no Brasil e no Distrito Federal, fundamentado nas categorias totalidade, contradição e mediação, partindo da aparência e visando a essência do objeto (Netto, 2011b).

Nessa perspectiva, a totalidade demonstra a necessidade de analisar as especificidades da educação e dos modelos de educação militar e militarizada em articulação com as relações de classe e do contexto sociopolítico e econômico do Brasil em sua condição de capitalismo dependente. Já a contradição permite assimilar o papel contraditório da educação na sociedade de classes no Brasil, onde a educação pública e gratuita é garantida do mesmo modo que a educação privada e de modelos educacionais que cerceiam a liberdade como é o caso da militarização das escolas, sinalizando projetos distintos de educação em disputa. Por último, a mediação em sua dupla dimensão: ontológica e reflexiva, auxilia na reconstrução do objeto, assim, entendendo a educação inserida na dinâmica das relações sociais e na função transformadora dos sujeitos coletivos (Martinelli, 1993).

De acordo com Netto (2011b, p.45), “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”. Logo, o processo de militarização da educação não pode ser explicado por si só, isto é, somente em sua aparência, sendo substancial o esforço teórico e crítico para não permanecer na superficialidade do conhecimento, objetivando alcançar sua essência. Dado que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p.77). Em decorrência disso que “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (Marx, 2011, p.78).

Por esse motivo, a fim de apreender a respeito do objeto de pesquisa que aborda as implicações do modelo de educação militarizada no Distrito Federal, sob a nomenclatura de Gestão Compartilhada, durante o Governo Ibaneis Rocha (MDB) (2019-2025), considera-se que é basilar investigar o objeto a partir da dinâmica do modo de produção capitalista, levando em conta as suas especificidades na periferia do globo que assume uma face dependente. Já que a militarização não pode ser interpretada como um processo abstrato, longe disso, esse modelo de educação sucede em concordância com as condições objetivas e materiais da sociedade brasileira, ou seja, são determinadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais estabelecidas entre as classes fundamentais e as frações de classe.

A política de educação está submersa nas contradições que envolvem a realidade brasileira. Isto significa que toda a complexidade que permeia a formação social, política, cultural e

econômica do país, como por exemplo, a inserção do Brasil no sistema capitalista e a forma como isso sucede, de forma dependente, reflete diretamente na constituição da política educacional e, conseqüentemente, na educação básica no DF. Portanto, o real requer mediações que considerem a historicidade dos fenômenos sociais, articulando o singular ao universal, por meio do particular, para desvelar a essência do objeto. Em relação à história é indispensável compreendê-la dialeticamente em seu movimento, considerando os seus processos de transformação e de ação dos sujeitos coletivos. Segundo Sweezy (1973, p.49)

[...] a realidade social não é tanto um conjunto específico de relações e ainda menos um conglomerado de coisas. É antes o processo de transformação inerente a um conjunto de relações. Em outras palavras, a realidade social é o processo histórico, processo que, em princípio, não conhece finalidade nem pontos de parada.

A questão do aumento da violência no âmbito escolar e do baixo rendimento dos estudantes se constitui como aspectos da aparência, ponto de partida para a produção do conhecimento, uma vez que se faz necessário abstrair do imediato e cotidiano, a fim de ultrapassar o nível desta aparência, chegando à essência, a partir das múltiplas determinações que envolvem as escolas militarizadas no DF. Logo, foram considerados de forma crítica, criativa e propositiva o contexto sócio-histórico, os interesses que direcionam a militarização das escolas e as possíveis conseqüências da implementação do Programa de Gestão Compartilhada no Distrito Federal.

Diante do exposto, foi realizada uma **pesquisa qualitativa**, no sentido de atingir com profundidade o objeto de estudo, considerando a perspectiva de totalidade, além do movimento e das contradições que perpassam o objeto de pesquisa. Sobre os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, destacam-se:

1) **Levantamento bibliográfico** sobre a política de educação no Brasil, enfatizando a análise do modo de produção capitalista, considerando a realidade brasileira, ou seja, a particularidade de capitalismo dependente e, conseqüentemente, um padrão educacional dependente. Além disso, foi considerada a produção acadêmica sobre os traços neofascistas presentes no modelo de educação militarizada, levando em conta a realidade do Distrito Federal no período do Governo de Ibaneis Rocha no Distrito Federal e suas relações com a classe dominante (2019-2025). Foram ainda ponderadas as análises e resistências políticas sobre o processo de militarização da educação básica no DF e a nível nacional, a partir dos movimentos dos trabalhadores da educação, com destaque para as seguintes entidades organizativas: Sindicato dos

Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) e demais Sindicatos de professores do Brasil, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal (SAE-DF).

Para isso, foram selecionados artigos publicados de forma *online* em periódicos que verssem a respeito das categorias centrais: “capitalismo dependente”, “educação”, “luta de classes” e “militarização da educação”, com destaque para a Revista *Germinal: marxismo e educação em debate*, a Revista *Katálisis*, e outras escolhidas com base nos critérios: 1) temáticas relacionadas aos objetos; e 2) Avaliação Qualis Capes. Ademais, também foram analisadas teses e dissertações que debateram a respeito do objeto de estudo, material coletado principalmente na Plataforma Sucupira da CAPES, considerando o período de 2019 a 2025. Assim como, as publicações nas páginas eletrônicas dos respectivos sindicatos de professores e dos trabalhadores da educação: SINPRO-DF, ANDES e SAE-DF. Cabe ressaltar que, para a fundamentação teórica, foram utilizados autores de referências como Florestan Fernandes; Clóvis Moura, Caio Prado Júnior; Roberto Leher; Gaudêncio Frigotto; Catarina Santos; Ivanete Boschetti, Elaine Behring, e outros (as).

2) **Pesquisa Documental** dos principais documentos produzidos durante os Governos de Ibaneis Rocha, no período de 2019 a 2025, em articulação com o Governo Federal, sobre a política de educação básica, principalmente no tange ao processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal e do Brasil. Para tal fim, foram analisados: a) os Planos de Governo de Ibaneis Rocha; b) o Decreto 10.004 de 5 de setembro de 2019 que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) c) Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019 - que instituiu o projeto piloto no Distrito Federal e forneceu os dispositivos legais para a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do DF em Colégios da Política Militar do DF; d) Portaria Conjunta nº 9 de 12 de setembro de 2019; e) Portaria Conjunto nº 11, de 23 de outubro de 2019 que aprovou os cinco documentos essenciais da Gestão compartilhada que são: o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar, o Regulamento Básico de Uniformes, o Plano Operacional e f) a Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 que revogou a Portaria Conjunta nº 9 a Portaria Conjunta n. 22/2020, a qual definiu quais escolas foram indicadas para a militarização, com base no Índice de Vulnerabilidade Escolar – IVE;

De modo complementar, ainda foi realizada uma coleta de dados educacionais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a fim de compreender

os dados referente ao acesso e à permanência dos discentes das escolas militarizadas, bem como entender se houve melhora da qualidade da educação, considerando o período de 2019 a 2025, sendo também ponderados dados da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal sobre os índices de violências no Distrito Federal.

Diante do exposto, os resultados da pesquisa foram organizados a partir de 03 capítulos, sendo eles: Capítulo 1 que versa sobre o processo de colonização brasileira e sua reverberação na atualidade, bem como o modo de inserção do Brasil na economia mundial. Apontando a dominação autocrática burguesa que acontece a partir da articulação entre a burguesia internacional e a burguesia local de modo a garantir a perpetuação de privilégios. Corroborando, assim, para o estabelecimento do padrão educacional dependente que limita a formação crítica e a autonomia dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora e dos seus descendentes.

O capítulo 2 discorre a respeito da luta de classes no campo educacional, materializando um espaço permanente de disputas, conflitos e resistências, no qual diferentes projetos societários se confrontam no interior da escola e das políticas educacionais. Ademais, analisa-se a ofensiva neofascista no Brasil contemporâneo que, expressa, entre outros elementos, a militarização da educação. Em contraposição, observa-se a emergem resistências coletivas protagonizadas por sindicatos de trabalhadores da educação e estudantes que denunciam os efeitos excludentes e antidemocráticos dessa política.

O capítulo 3 analisa o processo de militarização das escolas públicas do Distrito Federal, compreendendo-o como expressão das particularidades territoriais marcadas pela segregação socioespacial e pela criminalização dos “de baixo”, sobretudo das juventudes pobres e periféricas. Nesse contexto, examina-se o projeto político do Governo Ibaneis Rocha (2019–2025), evidenciando como a ampliação das escolas de Gestão Compartilhada se articula ao avanço do neofascismo no DF. Como também analisa os documentos e normativas que legitimaram as escolas de Gestão-Compartilhada como o Manual do Aluno, o Regime disciplinar, o Regimento Disciplinar o Plano Operacional. Por último, contém as considerações finais, amarrando as ideias e vislumbrando um futuro para a desmilitarização do Estado e, conseqüentemente, da educação.

CAPÍTULO 1

1. DO COLONIALISMO AO IMPERIALISMO TOTAL: EDUCAÇÃO E HETERONOMIA CULTURAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO

O estudo da política de educação em solo brasileiro demanda por uma investigação que contemple os processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil no decorrer da história. Isto porque a formação social brasileira é constituída por um passado colonial, escravocrata, etnocêntrico, racista, genocida, patriarcal e elitista que é revitalizado, na atualidade, sob novos contornos para garantir a produção e a reprodução do capital, sobretudo em razão da condição de dependência do Brasil (Fernandes, 2020). Tal condição, também se expressa na disposição do direito à educação na contemporaneidade.

Em outros termos, o percurso da constituição da sociedade brasileira é marcado pela permanência de estruturas coloniais que, sob diferentes formas, permanecem moldando as relações sociais, principalmente sob o contexto de capitalismo dependente. A datar da colonização portuguesa, a sobreposição de um modelo de civilização imposto de fora para dentro, os colonizadores impulsionaram um direcionamento eurocêntrico que buscou extinguir as referências culturais dos povos originários e da população negra escravizada, fomentando, desse modo, uma lógica perversa de dominação e apagamento cultural que reverberam na totalidade da vida em sociedade e, conseqüentemente, nas práticas educativas. Diante disso, no capitalismo periférico, a heteronomia designa uma ausência de autonomia na direção das tomadas de decisões do Brasil, impactando na capacidade de autodeterminação e autonomia da população e, conseqüentemente, reflete em uma heteronomia cultural que repercute no desenho da política de educação no Brasil.

Nesse sentido, cabe destacar que a formação social do Brasil, como também de outras nações da América Latina, diferencia-se dos países de capitalismo central, pois estes últimos passaram pelos moldes tradicionais em seu desenvolvimento capitalista, ou seja, concretizaram as revoluções burguesas clássicas³. Por isso, a constituição do povo brasileiro foi influenciada por

³ Segundo Sampaio Jr (2001, p. 1), as revoluções burguesas clássicas correspondem às transformações ocorridas principalmente na França e na Inglaterra e caracterizam-se “[...] pelo encadeamento das revoluções agrária, urbana, nacional, democrática e industrial. Liderado por burguesias conquistadoras, que contavam com a energia revolucionária das massas camponesas e urbanas, o processo revolucionário adquiriu o caráter de uma luta de vida ou morte contra o antigo regime”.

especificidades intrínsecas aos países da periferia do globo, pois “as nações latino-americanas são produtos da "expansão da civilização ocidental", isto é, de um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático” (Fernandes, 2009, p.21).

Portanto, a história brasileira é atravessada por formas de dominação externas, considerando a colonização portuguesa como um ponto de partida, pois este momento introjeta no território originário a violência do colonialismo; da escravidão; e do patriarcado, que combinados deixaram marcas profundas e persistentes na sociedade. Em consequência disso, a cultura, os valores, bem como a organização societária refletem esse passado na contemporaneidade, fornecendo um legado de exploração, de desigualdades e de estruturas que evocam os tempos coloniais.

1.1. Formação Social Brasileira e capitalismo dependente

A apreensão da formação social brasileira exige uma análise que ultrapasse a aparência institucional do Estado e das demais instituições, assim como da simples descrição de eventos históricos. É fundamental realizar um estudo crítico que revele as estruturas de dominação de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade e dentre outros que, articulados, conformam a sociedade brasileira desde a colonização portuguesa. Fernandes (1968) esclarece que em um país de passado colonial e escravocrata suas expressões são revitalizadas no transcorrer da história, pois há uma “condição colonial permanente” que:

se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo da dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante (Fernandes, 1968, p. 26).

Prado Jr (2011, p.9) reafirma que “o passado, aquele passado colonial [...], aí ainda está, e bem saliente; em parte modificado, é certo, mas presente em traços que não se deixam iludir”. Diante do exposto, considera-se que o sistema colonial teve a sua gênese com a invasão europeia dos territórios pertencentes aos povos originários, além de expropriá-los de suas terras, os colonizadores escravizaram e dizimaram diversas etnias, além disso, posteriormente, sequestraram

e escravizaram povos do continente africano, efetuando uma dominação alicerçada em questões raciais, étnicas e de gênero que persistem até a atualidade.

Não obstante, a fim de melhor compreender a formação social brasileira se torna essencial entender, primeiramente, como as classes sociais se constituem em solo brasileiro. No que consiste aos países da América latina, sabe-se que existem diversas concepções a respeito da constituição das classes sociais. Fernandes (2009) parte do pressuposto de que essas se formaram a partir do amadurecimento do capitalismo com as suas contradições e as suas determinações, tais como: a mercantilização do trabalho; a consolidação da propriedade privada; a racionalização do direito; a formação do Estado nacional; e a luta de classes. Nessa lógica, “a classe social só aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem” (Fernandes, 2009, p.41).

A classe dominante no Brasil incorpora as particularidades da formação social e econômica brasileira, sendo estabelecida por particularidades extremamente antissociais, antinacionais antidemocráticas e ultraconservadoras que visam manter essencialmente os seus privilégios coloniais, afastando grande parte da população brasileira das riquezas socialmente produzidas.

Dessa maneira, torna-se crucial a compressão das fases de transição capitalista e dos impactos nas sociedades latino-americanas, pois explicam as particularidades da constituição das classes sociais na periferia, já que a carência de um desenvolvimento capitalista autônomo e autossustentado reverbera na possibilidade de integração nacional. Diferentemente do que ocorre nos países hegemônicos, nos países dependentes/subdesenvolvidos, a classe não exterioriza, pelo menos não ininterruptamente, suas funções constitutivas e destrutivas requeridas pelo próprio capitalismo maduro.

A burguesia em sua forma compósita, local e externa, direciona sua dominação de modo a mistificar a natureza classista de seus comandos com o objetivo de naturalizar e ocultar os processos de superexploração que as classes dominadas enfrentam, como também para evitar o desempenho de suas atribuições sejam constitutivas ou destrutivas. Consequentemente, o capitalismo em sua etapa madura na periferia sucede de modo contraditório, articulando, simultaneamente, a ruptura e a conciliação com o antigo sistema colonial. Na medida em que “a descolonização nunca pode ser completa, porque o complexo colonial sempre é necessário à

modernização e sempre alimenta formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira” (Fernandes, 2009, p.58).

Diante do exposto, constata-se que os finos nexos estabelecidos entre a burguesia externa e a interna produzem um capitalismo selvagem que ampara os interesses mais mesquinhos da classe dominante às custas dos processos de sobreapropriação e sobre-expropriação da classe trabalhadora dos países periféricos. Logo, a dependência não é instituída nem exclusivamente a partir de fora, tampouco somente a partir de dentro, mas pela combinação burguesa, local e externa. Por isso as classes sociais na América Latina

Não podem preencher suas funções sociais desintegradoras tanto quanto suas funções sociais construtivas sob essa modalidade predatória de capitalismo selvagem. [...] As classes sociais falham, nas situações latino-americanas, porque operam unilateralmente, no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais. Elas não podem oferecer e canalizar socialmente "transições viáveis", porque a "revolução dentro da ordem" é bloqueada pelas classes possuidoras e privilegiadas, porque as massas despossuídas estão tentando aprender como realizar a "revolução contra a ordem", e porque o entendimento entre as classes tornou-se impossível, sem medida concreta de descolonização acelerada (em relação a fatores externos e internos dos velhos e novos colonialismos) (Fernandes, 2009, p.49).

Isso decorre da maneira em que foi instituída a ordem social competitiva no Brasil, determinada por uma transição morosa⁴ do trabalho escravo para o trabalho livre. Na verdade, não houve uma ruptura total com o antigo sistema colonial, mas sim uma absorção do arcaico com o moderno. Prado Jr (1977) conclui que a sociedade brasileira mantém fragmentos do passado, revitalizando elementos de colônia de exploração com base na extração dos recursos naturais para atender aos interesses externos, mas também adiciona novas formas de exploração com a modernização. Então, permanecem relações sociais e de produção do sistema colonial pré-capitalista adjacentes às novas formas de relações sociais e de produção capitalista da modernidade.

No entanto, os grupos privilegiados desde o Brasil colonial não deixaram as suas posições de dominação, os senhores compõem as aristocracias, as oligarquias e, em seguida, com o capitalismo dependente, no estágio do capitalismo monopolista, formam uma plutocracia em que os interesses da burguesia compósita são atendidos (Fernandes, 2009). Desse modo, a classe dominante se fortalece de um lado, e, do outro lado, a classe trabalhadora é fragmentada por um

⁴ O Brasil foi o último país do ocidente a abolir a escravidão, acontecendo somente no dia 13 de maio de 1888. É basilar mencionar que a abolição do trabalho escravo ocorreu de forma lenta e gradual, pois foi constantemente freada por setores dominantes (Moura, 1984).

tipo de dominação burguesa mistificadora da realidade por meio da negação de classes sociais e pela promoção até de um certo “aburguesamento” de setores assalariados que se distanciam de uma massa de trabalhadores marginalizados sem trabalho ou em trabalhos precários.

Nessa lógica, “as impossibilidades históricas formam uma cadeia, uma espécie de círculo vicioso, que tende a repetir-se em quadros estruturais subsequentes. Como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra o seu preço” (Fernandes, 2020, p. 205). Como resultado, a cisão de classes no Brasil também é uma divisão racial. Fernandes (2009) indica que a escravidão subsidiou o processo de acumulação primitiva⁵ do capital, sendo o trabalho escravo a base principal da economia a partir da mercantilização da vida humana.

Além disso, mesmo após as modificações com o fim da escravidão em 1888, a população negra não foi integrada na sociedade e no mercado de trabalho de forma justa e equitativa, pois tais mudanças “não foram acompanhadas de transformações substanciais na estrutura social de distribuição de renda dos diferentes estratos da população, expressando, inclusive, a concentração racial da renda, do prestígio e do poder para os brancos” (Lima, 2020, p.66).

Portanto, a modernidade suscitada pela introdução do capitalismo na história brasileira não se esgota nas relações de assalariamento da classe trabalhadora, mas de uma modernidade para além das ideias iluministas e da racionalidade representativas das sociedades de capitalismo central. No Brasil, essas abstrações são indicadas pela amálgama do sequestro de pessoas negras, pelos privilégios mantidos da sociedade colonial e pela propagação de concepções racistas nos modos de ser e agir da população constituída a partir dessa formação social peculiar.

Em contrapartida, desconsidera-se a história do Brasil, pois a incorporação da população negra ao nascente mercado de trabalho brasileiro aconteceu de forma subalternizada e excludente, forjando fragmentações na classe trabalhadora a partir do marcador social da raça. Isso é instrumental para o capitalismo e para a acumulação capitalista, já que “a subalterna incorporação do negro ao mercado de trabalho e sua composição à grande franja marginalizada passaram a cumprir necessariamente a exigência do modelo de capitalismo dependente que emergia no Brasil, em substituição ao escravismo” (Silva, Fagundes, 2022, p.226).

A superexploração do trabalho como marca do capitalismo na periferia do globo é atravessada pelas relações de classe, raça e gênero, uma vez que, em termos marxianos, a

⁵ A acumulação primitiva é uma categoria marxiana que se caracteriza com base no “processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde” (Marx, 2015, p. 515).

superpopulação relativa, no Brasil, é, majoritariamente, composta por pessoas negras. Logo, a sociedade de classes brasileira é forjada com sustento na dependência externa e pela disponibilização da população negra liberta da escravidão no exército industrial de reserva que se formava. Segundo Moura (1984, p.133), existia uma grande “[...] franja marginal capaz de forçar os baixos salários dos trabalhadores engajados no processo de trabalho. Essa franja foi ocupada pelos negros” (Moura, 1984, p. 133). Logo,

[...] pensar a formação da classe trabalhadora brasileira implica pensar fora do padrão de classe trabalhadora branca, fabril, urbana, masculina e europeia. Para a análise da contemporaneidade, é preciso visualizar sua complexidade e diversidade. Refletir em maior profundidade sobre as condições de grande parcela negra fora desse padrão, que segue travando sua luta dentro da divisão social, racial e internacional do trabalho, contribui para o desmascaramento dos elementos que obscurecem as distinções entre burguesia e proletariado na atualidade e que obstaculizam a materialização de alianças dentro da classe trabalhadora (Madeira, Gomes, 2024, p.49).

Em síntese, as classes fundamentais locais são constituídas levando em conta os principais traços da formação social brasileira como a dependência e o racismo. Visto que as transformações econômicas-sociais foram realizadas com apoio em uma modernização conservadora ou conforme Ianni (1989) enfatiza por uma modernização pelo alto. Isso significa que embora a economia se modernize e a trajetória brasileira vivencie os ciclos de industrialização, tornando-se uma das maiores economias do mundo ocidental, ocorre, concomitantemente, a estagnação e o aprofundamento de desigualdades. Isto significa que a sociedade pouco se moderniza (Ianni, 1989). Desse modo, as heranças coloniais da escravidão, do patrimonialismo e das oligarquias são revitalizadas constantemente no Brasil contemporâneo, fazendo com que grande parte da população enfrente diversos obstáculos para exercer uma cidadania⁶ plena. Ianni (1989, p. 154) pondera que

Talvez se possa dizer que esse desencontro entre a sociedade e a economia seja um dos segredos da prosperidade dos negócios. As expansões do capital beneficiam-se das condições adversas sob as quais os trabalhadores são obrigados a produzir, no campo e na cidade. Os mesmos "indicadores econômicos" da modernização alimentam-se dos "indicadores sociais" da 'sociedade primitiva'. Os setores sociais "participantes" têm uma base na exploração dos "excluídos".

⁶ Entende-se por cidadania a partir da leitura social crítica a capacidade de participar ativamente e criticamente na sociedade. Segundo Coutinho (2000, p.50), considera-se cidadania como “a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto, historicamente determinado”.

Os indicadores econômicos celebrados como expressão da modernização capitalista passam, assim, a se sustentar na reprodução sistemática de indicadores sociais regressivos, marcados pela precarização, pela informalidade e pela exclusão, revelando que a acumulação se estrutura sobre a superexploração do trabalho e sobre a permanência de formas sociais consideradas “arcaicas”. Tal formulação dialoga diretamente com a interpretação de Fernandes (2009) acerca dos padrões de dominação externa na América Latina, segundo a qual a modernização nos países de capitalismo dependente não rompe com as heranças coloniais, mas as reatualiza sob novas roupagens, articulando o capital internacional às burguesias locais em um projeto de desenvolvimento reacionário e antinacional. Nessa conformação, a burguesia dependente renuncia a qualquer horizonte de universalização de direitos, realizando uma contrarrevolução preventiva permanente que assegura a reprodução da ordem social por meio da heteronomia, da coerção e da naturalização das desigualdades.

Nesse sentido, Fernandes (2009), ao analisar os padrões de dominação externa nos países latino-americanos indicou quatro principais fases de dominação realizada pelos países de capitalismo central: 1) antigo sistema colonial; 2) neocolonialismo; 3) imperialismo e 4) imperialismo total.

A primeira fase de dominação foi orientada para atender aos interesses das coroas portuguesas e espanhola que foram pioneiros em colonizar os territórios latino-americanos. Este período foi marcado por uma exploração ilimitada dos recursos humanos e naturais dos países da periferia do globo, tornando-se a base para acumulação capitalista dos países centrais. A respeito do Brasil, Prado Jr (2011) indica que a colonização portuguesa não foi inicialmente um empreendimento de povoamento, mas, sobretudo, de exploração. Mais adiante, o autor destaca características fundamentais da constituição do Brasil no que tange à esfera econômica

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isso. E com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizaram a sociedade e a economia brasileiras (Prado Jr, 2011, p. 29).

A sociedade brasileira foi se estruturando a partir da expansão do mercado europeu e da função que Portugal representou neste contexto sócio-histórico. Fernandes (1968) identifica que a colonização dos países latino-americanos aconteceu simultaneamente com a degradação do

feudalismo na Europa e com as novas relações sociais que surgiram nos países centrais. Em contrapartida, o Brasil permaneceu com estruturas arcaicas, uma vez que em terras brasileiras ocorreu “[...] a revitalização do regime estamental, graças à simbiose entre grande plantação, trabalho escravo e expropriação colonial” (Fernandes, 1968, p.24).

Em relação à formação econômica, o Brasil se constitui, desde o início, como uma economia voltada para o exterior, organizada para servir aos interesses do capital internacional e das frações da classe dominante em sua dupla face: local e externa. Nessa perspectiva, é válido mencionar que essa direção econômica da colonização plasma toda a organização social, política e cultural do país, consolidando uma base estrutural de subordinação e dependência que se perpetua ao longo dos séculos.

Além disso, a sociedade brasileira se forma sem a presença de um projeto de nação e de integração nacional, já que o caráter fundamental da economia brasileira se baseia na “produção extensiva para mercados do exterior, e da correlata falta de um largo mercado interno solidamente alicerçado e organizado” (Prado Jr, 2011, p.10) que acontece, simultaneamente, com a exclusão de grande parte da população das riquezas socialmente produzidas.

O segundo modo de dominação externa indicado por Fernandes (2009) decorre da degradação do antigo sistema colonial devido à incapacidade de Portugal e da Espanha de sustentarem as atividades mercantis crescentes naquele contexto. Assim, surgiram novas potências como a Inglaterra, a Holanda e a França que passaram a abalar as estruturas coloniais com o objetivo de expandir o mercado. Por isso, houve pressão externa para abolir o trabalho escravo e difundir o trabalho assalariado e, conseqüentemente, expandir o mercado consumidor. Contudo, “os laços coloniais apenas mudaram de caráter e sofreram uma transferência: deixaram de ser jurídico-políticos, para se secularizarem e se tornarem puramente econômicos” (Fernandes, 2009, p.24).

A terceira forma de dominação intercorreu da complexificação das atividades mercantis que favoreceu a ocorrência da Revolução Industrial na Inglaterra que, por sua vez, reverberou em outras esferas da vida humana, corporificando o imperialismo dos países de economia central. Desse modo, o imperialismo dos países centrais sinaliza a ausência de uma burguesia nacional, visto que essa não conseguiu desempenhar um papel autônomo e revolucionário, como ocorrera nos países hegemônicos. Contrariamente, a burguesia local se conformou como uma classe associada aos interesses externos, especialmente aos do capital estrangeiro, mantendo alianças com setores das oligarquias tradicionais e das elites latifundiárias. Essa associação travou a possibilidade de um

desenvolvimento capitalista autônomo, consolidando uma forma de capitalismo dependente e excludente com base em uma concentração extrema de riquezas.

Na esfera econômica, as reverberações do imperialismo se manifestam, em especial, na estrutura produtiva direcionada à exportação de bens primários e à importação de bens industrializados que se realizam com o aval da burguesia local que auferia vantagens e mantém privilégios. Este cenário limitou a autonomia da sociedade brasileira, exercendo um impacto significativo na política de educação, já que a dependência do Brasil reflete em uma economia cerceada e vulnerável às oscilações do mercado internacional.

O imperialismo, fundamentado em Lênin (2021), evidencia um estágio avançado do desenvolvimento capitalista que transcorre de modo a alterar suas características medulares, transformando-as em seu oposto, assim, o capitalismo amadurece a partir da contradição. Haja vista que a livre concorrência, particularidade da fase anterior do capitalismo, é substituída pela dominação dos monopólios e do capital financeiro, como também pela exportação de capitais e não somente de mercadorias. Para isso, as potências hegemônicas repartem o mundo entre si. Em resumo, Lênin (2021, p.114) qualifica o imperialismo a partir de cinco aspectos essenciais:

1) a concentração da produção e do capital elevada a um patamar tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro", da oligarquia financeira; 3) a exportação de capital, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire um significado particularmente importante; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que dividem o mundo entre si, e 5) o término da partilha territorial do mundo entre as grandes potências capitalistas.

Na mesma direção, a quarta fase é delimitada por um imperialismo que Fernandes (2009) chama de “imperialismo total” que acontece sob a égide do capitalismo em sua fase monopolista⁷ e, nos países latino-americanos assume a faceta de capitalismo dependente⁸. Nessa nova fase, os Estados-Unidos avocam um papel de destaque na ordem mundial. Percebe-se que a dominação norte-americana sobre os países da periferia prorrompe-se sobre todas as esferas da vida humana.

⁷ Este momento do capitalismo é marcado pela passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo dos monopólios, sinalizando um estágio avançado do capitalismo em que há uma intensa concentração de capital em determinados grupos econômicos. Netto (2011a, p.20) elucida que o estágio monopolista detinha como objetivo central “o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados”.

⁸ Vale mencionar que a dependência é uma particularidade que está presente desde à colonização, mas que com o estágio do capitalismo monopolista, a dependência se intensifica e atinge todas as áreas das relações sociais.

Para além de uma dominação econômica, o imperialismo dos Estados Unidos envolve a imposição de modos ser, pensar, agir, consumir e dentre outras formas de dominação. Por essa razão, disseminam uma concepção de segurança nacional, fabricando, assim, no imaginário social “inimigos” da nação que são representados por todos que se opõem ao sistema.

Essa forma de dominação externa é altamente destrutiva para os países latino-americanos, pois impede o desenvolvimento autônomo e autossustentado. Logo, a integração nacional, que é uma questão fundamental para uma revolução burguesa⁹, não acontece na periferia do mundo. Em razão disso, diferencia-se do antigo imperialismo que “constituía uma manifestação de concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia” (Fernandes, 2009, p.30). Em outras palavras, o imperialismo total

consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, à modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional (Fernandes, 2009, p.27)

Em síntese, como ponto de convergência entre as fases de transição do capitalismo, Fernandes (2009) aponta três circunstâncias que são sempre produzidas e reproduzidas na América Latina: 1) concentração de renda; prestígio e poder nas mãos das classes dominante local em associação com a internacional; 2) coexistência de estruturas arcaicas com modernas e 3) a segregação e a marginalização de grande parcela da população das estruturas de poder. Considerando estes três aspectos, “o desafio latino-americano, portanto, não é tanto como produzir riqueza, mas como retê-la e distribuí-la, para criar pelo menos uma verdadeira economia capitalista moderna” (Fernandes, 2009, p.29).

Desse modo, é válido mencionar que tal lógica de subordinação externa e opressão interna não foi superada com o passar dos séculos; ao contrário, foi revitalizada e reproduzida sob novas formas, conformando um modelo de sociedade profundamente desigual, autoritário e dependente. Iamamoto (2015, p.128) aponta que

⁹ De acordo com Fernandes (2020, p.207), “Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicos, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”.

As marcas históricas persistentes, ao serem atualizadas, repõem-se, modificadas, ante as inéditas condições históricas presentes, ao mesmo tempo que imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos. O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais presentes. A atual inserção do País na divisão internacional do trabalho, como um país de economia dita “emergente” em um mercado mundializado, carrega a história de sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre o Estado e a sociedade, atingindo a formações do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais.

Outrossim, é preciso destacar que as relações estabelecidas entre capital e trabalho, sob o prisma brasileiro, são determinadas pela superexploração¹⁰ do trabalho como face expoente do capitalismo na periferia. Por esse ângulo, Florestan Fernandes explica que o capitalismo no Brasil se desenvolve de forma dependente em relação aos países centrais, sobretudo na transição para a fase do capitalismo monopolista que complexificou as desigualdades e aprofundou a dominação burguesa em sua dupla associação, interna e externa. Fernandes (1968, p.36-37) identifica a dependência como

Uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas.

Fernandes (1968) analisa a dependência a partir da dinâmica estabelecida entre as classes sociais, bem como a particularidade da dominação burguesa em solo brasileiro que sucede de forma combinada e articulada de uma burguesia local com uma externa. Além disso, é preciso apontar que o capitalismo não se apresenta de uma única forma em todo o globo. Portanto, é necessário entender a posição do Brasil no cenário mundial, bem como identificar os interesses do capital, considerando as inclinações, decisões e ações das classes fundamentais em nível local e internacional para apreender o modo de desenvolvimento capitalista. No que diz respeito ao Brasil,

¹⁰ A superexploração é definida por Marini (1973, p.33) como a “maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade, e tende normalmente a se expressar no fato de que a força de trabalho se remunera abaixo de seu valor real”.

este desenvolvimento transcorre de maneira desigual e combinada que segundo Trotsky (p.1977, p.25)

Desta lei universal de desigualdades dos ritmos decorre uma outra lei que, falta de denominação mais apropriada, pode-se chamar lei do desenvolvimento combinado, no sentido da reaproximação das diversas etapas, da combinação de fases distintas, da amálgama de formas arcaicas com as mais modernas.

Em outros termos, embora façam parte do mesmo sistema, os países centrais e os periféricos experienciam o desenvolvimento capitalista de modo desigual, aqueles obtêm vantagens devido as suas posições de dominação no globo e comandam os processos de superexploração dos recursos naturais e humanos, principalmente da classe trabalhadora em solo dependente. Segundo Fernandes (1995, p.139), os países de capitalismo central absorvem as “estruturas dos países de capitalismo dependente, submetendo-as a seus próprios ritmos e subordinando-as aos interesses que lhes são próprios”.

Tal situação ocorre de modo articulado e combinado entre as classes dominantes, visto que “a condição de dependência é materializada nos finos nexos entre frações burguesas locais e a burguesia internacionalizada e hegemônica” (Leher, 2015, p.126). Sendo assim, países hegemônicos e países dependente estão intimamente associados, coexistindo como duas faces do mesmo sistema, um não existe sem o outro. Por isso, Montoro (2023, p.89) afirma que

[...] na fórmula "capitalismo dependente" existe algo que é um substantivo (capitalismo) e algo que é um adjetivo (dependente) e que, portanto, a essência do nosso problema não pode ser descoberta fazendo da oposição capitalismo clássico/capitalismo dependente a característica mais relevante, mas sim a partir das leis que governam o funcionamento de todo o capitalismo.

Em suma, embora haja as especificidades dos países dependentes que vivenciam o desenvolvimento capitalista de maneira distinta em relação aos países centrais, o primordial da discussão permanece sendo a relação entre capital e trabalho e a subordinação deste a aquele. Porém, percebe-se que as leis que comandam o funcionamento do capitalismo mundial fomentam a obtenção de vantagens aos países centrais devidos as suas posições de dominação no globo.

É importante desmistificar o papel exercido pela burguesia local no gerenciamento da condição de dependência brasileira, pois ela direciona suas movimentações em colaboração com a burguesia internacional, apesar de ser uma parceria em menor grau e subordinada aos interesses hegemônicos (Duarte, 2020). Nesse sentido, a burguesia local e suas frações não se definem,

tampouco se reconhecem a partir de uma compreensão de nação ou de pertencimento geográfico e territorial, tais como da burguesia dos países de capitalismo central. Nos países dependentes a burguesia local direciona suas ações com base em interesses particulares em combinação com o capital mundial (Martins, 2023).

A burguesia local fomenta uma dominação autocrática em solo dependente a fim de perpetuar seus desejos mais mesquinhos, utilizando-se da maquinária do Estado para distanciar a maioria da população dos direitos fundamentais. Essa classe prefere sacrificar quaisquer resquícios da execução de uma revolução burguesa que represente alguma ameaça a sua dominação de classe. Por esse motivo:

Quanto mais se aprofunda a transformação capitalista, mais as nações capitalistas centrais e hegemônicas necessitam de “parceiros sólidos” na periferia dependente e subdesenvolvida - não só de uma burguesia articulada internamente em bases nacionais, mas de uma burguesia bastante forte para saturar todas as funções políticas autodefensivas e repressivas da dominação burguesa (Fernandes, 2020, p.291).

O capitalismo dependente traduz uma das faces mais bárbaras deste modo de produção, Fernandes (2020) nomeia de “capitalismo selvagem” a fisionomia do capitalismo na periferia “que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão, do outro” (Fernandes, 2020, p.301). Isso acontece em razão do padrão dual de expropriação do excedente econômico em que os países dependentes enfrentam uma dupla exploração: interna e externa. Nas palavras de Fernandes (2020, p.290), a dupla apropriação do excedente econômico ocorre:

a partir de dentro, pela burguesia nacional; e, a partir de fora, pelas burguesias das nações capitalistas hegemônicas e por sua superpotência - exerce tremenda pressão sobre o padrão imperializado (dependente e subdesenvolvido) de desenvolvimento capitalista provocando uma hipertrofia acentuada dos fatores sociais e políticos da dominação burguesa.

Portanto, a burguesia local direciona suas ações de modo distinto da burguesia externa, especialmente nas suas movimentações de interesse coletivo, pois aquela não reivindica um projeto de nação com base em uma compreensão de desenvolvimento nacional, pois opera a partir dos interesses privados. Segundo Magro e Faquin (2023, p.3), a “condição de dependência não é resultado unilateral da dinâmica interna dos países da região, assim, sua estrutura e seu funcionamento não se desenvolvem da mesma maneira que as economias centrais e avançadas”.

A burguesia em sua dupla dominação, local e externa, fabrica dispositivos de dominação política, ideológica, social, cultural e econômica nos países de capitalismo dependente com a

finalidade de naturalizar a superexploração da força de trabalho e promover a manutenção e a reprodução do sistema, preservando renda, prestígio e poder nas mãos da classe dominante em contraponto à exclusão de grande parte da população da garantia de direitos fundamentais. Pois, conforme enfatiza Fernandes (1975, p.53) “os países centrais não estão tão desinteressados do fortalecimento das burguesias da periferia. Para eles, é vital fortalecer o capitalismo na periferia - e, com isso, as burguesias nacionais dependentes”. Por isso, os países latino-americanos se defrontam com duas principais incidências da realidade de capitalismo dependente:

1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real (Fernandes, 2009, p.34).

Logo, torna-se possível explicar o porquê uma grande parte da população dos países latino-americanos está apartada de diversos direitos e de condições mínimas de subsistência. Já que o capitalismo dependente consubstancializa “tanto uma extrema concentração interna da renda quanto uma dominação externa e uma drenagem de recursos permanentes” (Fernandes, 2009, p.36), característica que permanece até a atualidade. Segundo o relatório produzido pelo Comitê de Oxford para Alívio da Fome “63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população” (Garcia, 2024). No que tange à pobreza, o Brasil ocupa o 2º lugar dentre os países do G20 que estão abaixo da linha da pobreza, de acordo com dados divulgados pelo IBGE (Nalin, 2024).

Em relação à questão racial, conforme dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) revelou que o rendimento de pessoas negras, em 2024, foi de 40% inferior quando comparada às pessoas não negras, mesmo sendo esta população maioria no país. Além disso, “nas 10 profissões mais bem pagas, os negros representam 27% dos ocupados, mas são 70% dos trabalhadores nas 10 ocupações com os menores rendimentos” (DIEESE, p.1).

Quanto ao gênero, “uma em cada seis mulheres negras trabalha como empregada doméstica” (DIEESE, p.1). Também é primordial destacar o papel exercido pelas mulheres tanto no contexto da acumulação primitiva quanto na contemporaneidade, já que há um relevante protagonismo deste grupo social para a reprodução da força de trabalho, consequentemente, para a reprodução do capital. Porém, permanecem sendo, muitas vezes, inviabilizadas. Segundo Federici

(2019, p. 153), “a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis”.

Nessa perspectiva, é crucial sinalizar que as relações sociais constituídas em solo brasileiro têm como pilar o racismo que legitimou a invasão portuguesa e desencadeou na expropriação, exploração e escravização dos povos originários e no sequestro e escravização da população negra. O racismo é um elemento estrutural e estruturante da sociedade brasileira, sendo uma característica que se estende até os dias atuais. De acordo com Silva e Fagundes (2022, p.224), esse atributo da sociedade em vez de ser um “traço morto ou vestígio do sistema escravista, foi dinamizado e incrementado como um dos mecanismos reguladores do capitalismo dependente e do imperialismo”.

A independência formal do Brasil em 1822 e abolição do sistema escravista em 1888 sucederam sem que houvesse mudanças substanciais nas estruturas econômicas e da sociedade, haja vista que tais transformações não foram acompanhadas por uma ruptura do sistema de castas e estamentos vigente, que, ao contrário, sustentou a transição dos antigos senhores de terras para uma aristocracia agrária. Fernandes (1968, p.24) aponta que quatro quintos da sociedade brasileira após a independência continuaram “estrutural, emocional e moralmente, presos à ordem social legada pelo mundo colonial”.

Portanto, a formação das classes sociais é atravessada pelas relações raciais que determinam uma divisão racial do trabalho no Brasil, visto que a passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado ocorreu de modo a não incorporar a população negra, longe disso, foram apartados do nascente mercado de trabalho, sob a alegação de desqualificação. Além disso, Bruinjé (2024) esclarece que a produção escravista nos países latino-americanos “possibilitou nestes a diminuição real do valor da força de trabalho pela redução dos gastos sociais para reprodução da classe operária” (Bruinjé, 2024, p.118).

Segundo Moura (2019), durante os séculos em que o trabalho escravo prevaleceu, a população negra desempenhou uma vasta gama de atividades. Assim, a incapacidade dos trabalhadores negros é um mito erguido pela classe dominante que exerce uma função de naturalizar as desigualdades raciais e aprisionar a população negra na marginalidade por meio da legitimação do racismo.

Dessa forma, o passado colonial e escravocrata é mesclado com a modernidade, em que a relação entre raça e classe se mesclam e se atualizam na sociedade brasileira, determinando a

subalternidade do negro e, conseqüentemente, exigindo a transplantação de uma força de trabalho branca e europeia para o território brasileiro. Conforme Moura (2019, p.109)

Aí coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista. Dessa forma, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada.

Não obstante, a classe dominante, diante do cenário em que os dominados e explorados que fazem parte da extensa franja marginalizada no Brasil são compostos por afro-brasileiros, engendra dispositivos políticos-ideológicos para escamotear a realidade, por exemplo, o mito da democracia racial. Essa representa uma ideologia que aspira atuar como ferramenta de barragem social, impedindo o acesso da população negra ao trabalho, à educação e a quaisquer lugares de prestígio e poder por meio do mascaramento dos conflitos de classe e de raça em uma sociedade racista e altamente discriminatória.

A modernização conservadora fortalece concepções como o mito da democracia racial na tentativa de ocultar as profundas desigualdades sociais e raciais que engendram a sociedade brasileira assente ao argumento de uma harmonia entre raças e etnias no Brasil, ou seja, como se brancos, negros e indígenas possuíssem as mesmas oportunidades. De acordo com Moura (2019, p. 30), “o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas”.

Ademais, a política de miscigenação se soma ao mito da democracia racial de modo a naturalizar as desigualdades que vivenciam a população negra no Brasil, sinalizando uma abolição às avessas. Isso significa que as riquezas socialmente produzidas permanecem sendo desfrutadas por uma mínima parcela da sociedade brasileira. Segundo Fernandes (2017, p.34), a democracia racial é uma fantasia, visto que “o mito - não os fatos - permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas "sobem" - nunca "descem" - na pirâmide racial”.

É diante deste contexto sócio-histórica que as classes sociais se conformam e se movimentam em solo brasileiro, alicerçadas em uma ideologia racista que retoma resíduos do modo

de produção escravista. À medida que se instala uma ordem social competitiva¹¹ com base na incorporação das relações capitalistas de produção, com as limitações de uma país de raízes coloniais, mantendo uma estrutura social intacta, em que a passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado aconteceu mediante a conservação de formas de dominação, inclusive ideológicos. Por isso, “os negros são os testemunhos vivos da persistência de um colonialismo destrutível, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável” (Fernandes, 2017, p.22).

Os pilares, herdados do período colonial e intensificados ao longo dos séculos, ainda hoje impactam de forma contundente as desigualdades sociais, com reflexos evidentes na política de educação, principalmente em um período de crise estrutural do capital. O sistema educacional brasileiro é profundamente desigual: escolas públicas, frequentadas majoritariamente por alunos negros¹² e de baixa renda¹³, apresentam piores condições de infraestrutura, menor oferta de materiais pedagógicos e salários mais baixos para professores. É neste cenário que a militarização das escolas pública se consubstancializa no Brasil e no Distrito Federal, ressaltando particularidades da formação social como o racismo, o machismo, a homofobia, o elitismo etc.

É no interior da crise estrutural do capital que a militarização das escolas públicas se consubstancializa no Brasil e, de modo particular, no Distrito Federal, consumando como uma estratégia de recomposição da dominação burguesa diante do agravamento das contradições sociais. Em contexto de capitalismo dependente, a burguesia local recorre a formas autocráticas de poder e à contrarrevolução preventiva para conter a intensificação da luta de classes, conduzindo mecanismos de coerção e controle para o campo das políticas sociais, em especial, da educação.

1.2. Crise estrutural do Capital e Autocracia Burguesa no Brasil: A Contrarrevolução Preventiva como Estratégia de Classe

¹¹ Fernandes (2020, p.157) destaca que a ordem social competitiva no Brasil se instala “ao absorver o capitalismo como sistema de relações de produção e de troca, a sociedade desenvolve uma ordem social típica, que organiza institucionalmente o padrão de equilíbrio dinâmico, inerente à integração, funcionamento e diferenciação daquele sistema, e o adapta às potencialidades econômicas e socioculturais existentes”.

¹² Conforme os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2020, negros (pretos e pardos) são maioria dos estudantes que finalizaram o Ensino Médio em 22 das 27 unidades da Federação (Brasil, 2024).

¹³ Segundo dados com dados do movimento Todos pela Educação, cerca de 60% dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam as escolas públicas no Brasil estavam em algum nível de pobreza. De acordo com o levantamento, “4,8 milhões de estudantes nessa faixa etária viviam com até meio salário-mínimo, ou seja, no máximo R\$ 706” (Gama, Teixeira, 2024, s/p).

As transformações na política de educação estão intrinsecamente relacionadas com o modo de produção e suas contradições. Por isso, a crise estrutural do capital não se restringe à esfera econômica, mas atinge todas as dimensões da vida social, revelando a insustentabilidade sistêmica do capital. Para Mészáros (2002), a crise estrutural está enraizada na incapacidade do capital de resolver de forma progressiva as contradições entre capital e trabalho, sociedade e natureza, produção e reprodução da vida e dentre outras. Essa crise se manifesta em colapsos ambientais, precarização das relações de trabalho, financeirização da economia, desmonte dos direitos sociais e no fortalecimento de formas de dominação burguesa, culminando em ações contrarrevolucionárias da classe dominante, local e externa (Fernandes, 2020).

Nesse ínterim, considerando a conjuntura mundial, irrompe-se a partir dos anos 1970 um novo tipo de crise que Mészáros (2002) identificou como sendo uma crise estrutural. O autor tipifica como uma crise estrutural porque envolve os três pilares do capital: produção, consumo e circulação, além disso, apresenta uma característica de longevidade. Isso, por si só, distingue essa crise das demais crises cíclicas. Em outros termos, somente transcorre uma crise estrutural quando

[...] a tripla dimensão interna da autoexpansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar *cumulativas* e, portanto, *estruturais*, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de *deslocamento de contradições*. Desse modo, aquilo com que nos confrontamos não é mais simplesmente “disfuncional”, mas potencialmente muito explosivo. Isto porque o capital nunca, jamais, *resolveu* sequer a menor de suas contradições. (Mészáros, 2002, p. 799, *grifos do autor*)

Em consonância com o que afirma Mészáros (2002), esta crise atinge todas as esferas da vida social, prejudicando desde a objetividade da vida econômica até a subjetividade das relações sociais. Isto é, a crise afeta todo o processo de produção e reprodução, inclusive os valores e as instituições burguesas. A título de exemplo, a educação que padece em todos os seus sentidos, tanto em uma perspectiva ampla que envolve a individualidade dos atores sociais quanto em sentido estrito que diz respeito a educação escolarizada. Em outros termos, assente às considerações de Mészáros (2002), os novos delineamentos históricos renovados com a crise estrutural do capital são sintetizados em quatro principais particularidades:

(1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na administração da crise e no deslocamento mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (Mészáros, 2002, p. 796).

Dessa forma, sucumbe-se diversos direitos, sepultando os “anos de ouro” do capitalismo, alcançado pelo Estado social nos países de capitalismo central. Isso é evidenciado pelo declínio da política de pleno emprego que era basilar nesta fase do Estado capitalista. Os efeitos da crise são retratados pelo desemprego crônico, como também pela devastação do meio ambiente que detém como consequências as colossais e inúmeras crises ambientais sentidas em todo o globo. Na esfera da educação, a crise estrutural demanda por uma educação direcionada às necessidades de reprodução do capital, a partir da formação de trabalhadores que atendem às novas exigências e às contemporâneas formas de exploração. Por outro lado, no campo ideológico, há uma forte disputa pelo controle da educação, restringindo o conhecimento às classes dominantes e dissipando concepções distante da realidade concreta, por exemplo, o mito da democracia racial, a “ideologia de gênero” e outras que são amplamente propagadas pelos defensores de uma educação engessada, como é o caso do projeto de militarização das escolas públicas no Brasil da atualidade.

No Brasil, as determinações da crise estrutural do capital também refletem a forma que o capitalismo se constituiu na sociedade brasileira, isto é, de forma dependente e desigual. O esgotamento da ditadura empresarial-cívico-militar e do chamado “milagre econômico” que se materializa pelo endividamento externo, pela inflação e pelo arrocho salarial, revelando os limites estruturais do desenvolvimento capitalista dependente (Batista, 2018). Segundo a autora, “no início do “milagre” o Brasil possuía uma dívida externa bruta de cerca de US\$ 3 bilhões, o período se encerrou com as cifras alcançando US\$ 12,6 bilhões’ (Batista, 2018, p.71).

Essa crise, na verdade, representaria um momento de crise de hegemonia. As condições criadas pelo golpe de 1964 permitiriam o pleno êxito do modelo de desenvolvimento dependente-associado, sobretudo a partir de 1968, compreendendo o período do “milagre”. A crise do petróleo em 1973 teria como consequências, para o Brasil, não só a elevação do preço do produto e derivados, mas o aumento dos juros no mercado financeiro

internacional, dificultando e encarecendo o até então abundante fluxo de poupança externa. Todavia, a política desenvolvimentista do governo prosseguiu, em ritmo menos acelerado, com taxas de crescimento em torno de 4% ao ano, contra a média de 10% a.a. no período anterior. Esta "marcha forçada" da economia teria em 1979 o seu limite, com o início de uma política recessiva de "ajuste", promovida pelo governo, conforme o receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI) (Almeida, 2011, p.18).

Em face do exposto, a classe dominante e parasita do sistema capitalista precisou encontrar saídas para a crise, logo, impulsionou ações e estratégias para garantir a recuperação e manutenção das taxas de acumulação do capital, dentre as quais se destacaram: a reestruturação produtiva, a mundialização do capital¹⁴ e as contrarreformas neoliberais (Behring, 2008). Para isso, a reação burguesa providenciou ataques políticos-ideológicos à classe trabalhadora e ao Estado, a partir da culpabilização de ambos pela crise. Ou seja, as causas da crise decorreram do aumento dos gastos público com o investimento na área social de acordo com os setores dominantes.

A reestruturação produtiva se desdobra assente à ruptura do pacto fordista-keynesiano e, conseqüentemente, com a essência do *Welfare State*. Isto é, com a política do pleno emprego e com a rigidez própria da produção em massa fordista. Assim, identifica-se uma profunda mudança na totalidade da vida social, principalmente no que tange ao mundo do trabalho. Em virtude do impulso provocado pela revolução tecnológica e pelas mudanças na organização da produção com a aproximação ao modelo de produção toyotista, marcado pela flexibilização e pela produção sob demanda. Portanto, as principais alterações na produção foram constatadas pela centralização da demanda, pelo estoque mínimo, bem como com o incremento tecnológico realizado pelas máquinas e pela redução do número de trabalhadores que passaram a desempenhar múltiplas funções (Behring, 2008), transformando os trabalhadores em polivalentes.

A nova divisão social do trabalho provocada pela reestruturação produtiva reflete na disposição da sociedade, aviltando a dicotomia entre as classes fundamentais e, conseqüentemente, em uma cisão da política educacional em que há uma educação direcionada à classe dominante e seus descendentes e há outra para a classe trabalhadora. Nessa direção, Harvey (2008) sinaliza o processo de “acumulação flexiva” que fomentou a flexibilização das relações trabalhistas que adentra as escolas por meio do alastramento da ideologia do empreendedorismo.

¹⁴ De acordo com Chesnais (1996), a mundialização pode ser compreendida a partir de dois movimentos simultâneos e articulados, embora distintos, de um lado, há uma forte centralização do capital gerada pela acumulação dos países de capitalismo central e, doutro, “políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas” (Chesnais, 1996, p.34).

Doravante, verifica-se a redução dos postos de trabalho, a desarticulação das legislações de direito trabalhista, alterando os regimes de contratações. Inicia-se um período de aprofundamento da precarização do trabalho com a transferência do trabalho contratado e regulamentado para o trabalho desregulamentado, intermitente, terceirizado, voluntariado e dentre outras formas de precarização (Antunes, 2013). Ou seja, para Harvey (2008), a “acumulação flexível” pretende atingir o maior nível de produtividade e extração da mais-valia com o menor custo possível, sendo a educação instrumentalizada para isso.

Ademais, a particularidade da financeirização do capital em busca de superlucros que se desdobra no processo de mundialização do capital (Chesnais, 1996), possibilitou as transações comerciais por todo o globo, entre os países do centro e os da periferia/dependentes, devido aos avanços tecnológicos os quais viabilizaram uma maior circulação de mercadorias e de capital pelo mundo. Contribuindo, assim, para a formação de um mercado mundial unificado com empresas transnacionais e para a constituição dos monopólios que estimulam a padronização de serviços e de mercadorias.

Netto e Braz (2007) indicam que o processo de financeirização ocorre de modo especulativo, pois se situa no âmbito da circulação e não caracteriza os reais valores da produção. Uma vez que a acumulação do capital neste período acontece mediante o chamado capital fictício, a título de exemplo as ações, os títulos de dívida pública e dentre outros. Dessa forma, a financeirização revitaliza a condição de dependência e exploração dos países da periferia, como o Brasil, com base na concentração de capital nos países de capitalismo hegemônico em prejuízo dos países da periferia do globo, especialmente por intermédio da dívida externa e das reformas impulsionadas pelo Banco mundial.

O relatório da Oxfam expõe que “o 1% mais rico em países do Norte Global, como EUA, Reino Unido e França, extraiu US\$ 30 milhões por hora de países de baixa e média renda em 2023” (Oxfam, 2025). Além disso, “os países do Norte Global controlam 69% da riqueza global, 77% da riqueza dos bilionários e abrigam 68% dos bilionários, apesar de representarem apenas 21% da população global” (Oxfam, 2025). Nesse sentido, é possível perceber a dependência e a condição colonial permanente sendo renovada diariamente na realidade latino-americana, pois conforme indica o relatório da Oxfam “a maior parte da riqueza dos bilionários é tomada, não conquistada - 60% vêm de herança, favoritismo e corrupção ou poder de monopólio” (Oxfam, 2025, p.5)”. Por esse motivo, “a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o

suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no lado oposto” (Marx, 2015, p.721).

A terceira estratégia apontada por Behring (2008) refere-se às contrarreformas neoliberais que desvelam as intenções da classe dominante mais reacionárias, pois articulam elementos para descredibilizar toda a intervenção estatal na esfera social, provocando o desmonte dos direitos sociais. Em nome da economia e do capital, as ações neoliberais vestem o manto da liberdade econômica para promoverem a dissolução de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora. Porém, conforme aponta Boschetti (2009), defende-se um Estado mínimo, mas somente quando relacionado à esfera social, já que no âmbito do capital preserva-se um Estado máximo para extrair os maiores lucros possíveis e concentrá-los nas mãos da classe dominante.

A bandeira neoliberal de um Estado supostamente mínimo nada mais é do que pura ideologia, pois o processo de reação burguesa precisou da ação máxima do Estado para abrir os mercados ao processo de financeirização da economia, privatizar o patrimônio público e proporcionar novos espaços de valorização ao capital. Para a classe trabalhadora, o Estado burguês caracterizou-se por sua maximização, por meio da criminalização da pobreza, e por sua minimização, no que concerne ao provimento dos direitos sociais. Trata-se, pois, de um reordenamento das ações estatais e não de uma “diminuição” do Estado (Pereira, 2022, p.44).

No Brasil os efeitos da crise estrutural do capital são recrudescidos a partir dos anos 1990, principalmente após o Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995 durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso. A partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi impulsionado uma perspectiva de reforma do Estado a fim de incrementar uma administração gerencial pautada pela eficiência e eficácia dos serviços públicos com base na aproximação do público privado. Segundo Lima (2017), tal reforma do Estado foi conduzida por meio da reunião de pelo menos quatro objetivos correlacionados que foram: 1) rearranjo das funções do Estado mediante ações de privatização, terceirização e publicização; 2) restringir a interferência do Estado; 3) gradação da governança do Estado com fundamento na reforma gerencial; e, por fim 4) reforço da governabilidade.

No que diz respeito às políticas sociais, com fundamento no argumento da crise fiscal e do crescimento da dívida pública, a classe dirigente age a fim de reduzir os gastos com os direitos sociais e restringir as políticas sociais somente para ações pontuais e fragmentadas. Prevalece, assim, orientações para esfera social guiada pelo trinômio do neoliberalismo: privatização,

focalização e descentralização (Behring, Boschetti, 2011). Portanto, as contrarreformas permitiram que o setor privado transformasse:

[...] quase todas as dimensões da vida social em negócios, ao definir de modo rebaixado o que são as atividades exclusivas do Estado – ação que permitiu a entrega das estatais ao mercado pela via das privatizações – tem no Projeto Fundação Estatal um estágio aprofundado da transformação do Estado em mínimo para o trabalho e máximo para o capital (Granemann, 2007, p.45).

Dessa forma, para garantir a perpetuação desse sistema, a burguesia compósita necessita de um sistema de poder forte dentro dos países latino-americanos, por isso, o Estado torna-se central para a dominação burguesa. Segundo Fernandes (2009, p.102), “o Estado converte-se na instituição-chave, de autodefesa das classes privilegiadas e de controle da sociedade nacional pelas elites dessas classes”. Por esse motivo que há fortes tendências, especialmente em momentos de crises, desses Estados assumirem uma feição autocrática e autoritária. Mesmo em cenários democráticos, sob o capitalismo dependente, o que sucede é, no máximo, uma democracia restrita, pois continua coexistindo a manutenção de privilégios para uma classe e as desigualdades colossais para o outro polo. Segundo Fernandes (2020, p.215), a democracia burguesa é “[...] aberta e funcional só para os que têm acesso à dominação burguesa”. Mais adiante o autor delimita que

A noção de “democracia burguesa” sofre uma redefinição, que é dissimulada no plano *mores*, mas se impõe como uma realidade prática inexorável, pela qual ela se restringe aos membros das classes possuidoras que se qualifiquem, econômica, social e politicamente, para o exercício da dominação burguesa (Fernandes, 2020, p.290).

Portanto, a autocracia¹⁵ é uma característica estruturante da sociedade brasileira, sendo a expressão política do capitalismo na periferia que se desenvolve de modo dependente, entrelaçada pela esfera econômica que se efetua mediante a extração dual do excedente econômico. Haja vista que a autocracia está intimamente relacionada à concentração de renda, prestígio e poder nas mãos de uma classe dominante. Isso significa que a autocracia burguesa materializa um governo organizado e comandado de cima para baixo por um grupo ou por frações de classe que garantem a manutenção e a perpetuação do capitalismo dependente. No tocante, cabe realçar que tal forma

¹⁵ Pode-se sublinhar que a autocracia burguesa indica “[...] um modo de realização do capitalismo ao mesmo tempo específico da periferia e heurístico para a compreensão do movimento mais geral da sociedade capitalista mundial” (Fernandes, 2020, p.14).

de governo ganhou novos delineamentos com golpe empresarial cívico-militar no Brasil em 1964, sobretudo a partir de 1968. Segundo Fernandes (2020, p.359)

a autocracia burguesa leva a uma democracia restrita típica, que se poderia designar como uma democracia de cooptação com todas suas limitações e inconsistências, o padrão compósito e articulado da hegemonia pode demonstrar, então, toda a sua utilidade como uma ponte entre classes e estratos de classes burgueses nacionais e estrangeiros, um elo flexível, que facilita a distribuição de todos no espaço político "revolucionário" e a fruição desigual do poder ou de suas vantagens entre os mais iguais. Graças a ele, os estratos médios ganham no rateio e se privilegiam muito acima do seu próprio prestígio social, movendo as alavancas do aparato estatal que estão nas mãos da burguesia burocrática, tecnocrática e militar. Ao mesmo tempo, também graças a ele, os interesses verdadeiramente fortes e os interesses predominantes deparam, enfim, com o seu meio político ideal, podendo impor-se à vontade, "de cima para baixo" e florescer sem restrições. Se já houve, alguma vez, um paraíso burguês, este existe no Brasil, pelo menos depois de 1968

A autocracia burguesa sinaliza uma imposição histórica da ordem social burguesa que ocorre com base nos estreitos laços estabelecidos entre uma burguesia local e frações burguesas com uma burguesia externa. Assim, ora pela força, ora pela criação de consensos, o poder se impõe pelo alto para os “de baixo”. Portanto, este modo de dominação burguesa desabrocha da inépcia histórica da burguesia brasileira de liderar uma revolução democrático-burguesa autêntica, conforme as burguesias dos países centrais. Contrariamente, o que acontece no Brasil é uma contrarrevolução empreendida pela classe dominante em sua forma dissimulada, vil e torpe de autopreservação com o intuito de manter os seus privilégios arcaicos e de provocar a exclusão da maioria da população das esferas de poder, inclusive dos processos políticos. Uma vez que a modernização capitalista e a dominação burguesa se dão de maneira excludente, conservadora e subordinada aos interesses externos.

A partir do golpe empresarial-cívico-militar em 1964 a autocracia burguesa como dirigente da esfera estatal reforçou a exclusão e eliminações de opositores, utilizando-se do braço armado do Estado promoveram uma contrarrevolução sob o pretexto de prevenir uma “revolução contra a ordem”, mesmo que este cenário esteja somente nos delírios da classe dominante. Cabe destaque que para elucidar tal contexto, Fernandes (2020) faz uso da expressão “contrarrevolução preventiva”. Isso representa uma estratégia política das classes dominantes a fim de sufocar, antecipadamente, qualquer possibilidade de ascensão das forças populares, para isso, a classe dominante não possui receio em fazer uso da violência institucional com o aval de outros setores

da sociedade. No que diz respeito a esse contexto sociohistórico, Fernandes (2020, p.220) destaca que

[...] os setores dominantes das classes alta e média se aglutinaram em torno de uma contrarrevolução autodefensiva, através da qual a forma e as funções da dominação burguesa se alteraram substancialmente. O processo culminou na conquista de uma nova posição de força e de barganha, que garantiu, de um golpe, a continuidade do status quo ante e condições materiais ou políticas para encetar a penosa fase de modernização tecnológica, de aceleração do crescimento econômico e de aprofundamento da acumulação capitalista que se inaugurava. A burguesia ganhava, assim, as condições mais vantajosas possíveis (em vista da situação interna): 1) para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) para reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma "revolução democrático-burguesa"); 3) para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político.

Em vista disso que o Estado representa um meio vital para produção e reprodução do capitalismo, bem como para a manutenção do poder da burguesia como classe dominante que atua a fim de proteger a condição de dependência e de conduzir a contrarrevolução burguesa. Dessa maneira, deter o poder de controlar o Estado emergiu como uma forma de garantir a autoproteção dos interesses privados existentes. Isso acontece por intermédio dos Aparelhos de Estado¹⁶ e dos Aparelhos ideológicos de Estado¹⁷, visto que as frações de classe burguesa controlam as demandas das classes subalternas a partir da mistificação dos direcionamentos do Estado, colocando-o em um cenário de distanciamento e com fundamento em uma aparente neutralidade entre as classes fundamentais. Ou seja, estimulam uma disfarçada “dissociação entre as esferas política e econômica, configurando um estatuto cívico particular que primava por princípios de igualdade política, mas sem que esta implicasse na desigualdade econômica, assentada na exploração do trabalho” (Santos, 2021).

Portanto, as frações da classe dominante despolitizam o Estado, utilizando-o como mecanismo de organização dos seus interesses. Entretanto, é necessário compreender o Estado em sua totalidade, assim, entendendo-o em sua complexidade e contradição. Dado que o Estado não é uma categoria estanque e apreendido somente como um mero instrumento da classe dominante,

¹⁶ Segundo Althusser (1985), os Aparelhos de Estado (AE) englobam instituições como o Governo, a Administração Pública, o Exército, a Polícia, as prisões, os tribunais e dentre outra

¹⁷ Os Aparelhos Ideológicos de Estado influenciam por meio da ideologia a forma como os atores sociais pensam e agem na sociedade. Portanto, representam as especializações das instituições, como por exemplo, as instituições religiosas, escolares e culturais (Althusser, 1985).

tampouco como uma entidade autônoma e distante das relações sociais e da sociedade. “A heterogeneidade das classes dominantes e sua articulação política no Estado, como bloco no poder, permite pensar o Estado como uma condensação de forças contraditórias” (Osório, 2014, p.49).

De acordo com Poulantzas (1980, p.149), o Estado deve ser percebido como condensação de uma relação, isto é, com base nos “interesses da classe dominante não de modo mecânico, mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento”. O Estado é um espaço contraditório em razão das suas múltiplas particularidades, pois representa ao mesmo tempo um locus de dominação burguesa, como também um espaço de materialização da luta de classes. Além disso, desempenha um papel fundamental para a reprodução do capital, mas também de reprodução social das classes dominadas.

Por conseguinte, a revolução burguesa no Brasil assume uma especificidade contrarrevolucionária com atributos permanentes e prolongados que se renovam no decorrer da história e que “ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, e ora se metamorfoseia e se recicla através de projetos de democracia restrita, de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes” (Lima, Soares, 2020, p.51).

Segundo Lima e Soares (2020), ora assume uma aparência de contrarrevolução “a quente” com operações mais violentas e repressivas como no caso da ditadura cívico-militar em que o Estado autocrático burguês mediante o autoritarismo desenvolveu formas abertas de ditadura de classe (Fernandes, 2020). Essa faceta da contrarrevolução “a quente”, Fernandes (1979) nomeia de contrarrevolução preventiva que se trata de um desdobramento da particularidade da revolução burguesa brasileira, não versando somente de “uma imagem invertida do Estado democrático-burguês, porém à forma necessária que o Estado precisa assumir como instrumento de dominação externa e do despotismo burguês reacionário” (Fernandes, 1979, p. 39). Por outro lado, há também uma dimensão da contrarrevolução que Lima e Soares (2020) chamam de contrarrevolução “a frio” que se trata do Estado democrático-burguês que, na verdade, refere-se no máximo a uma democracia restrita em que ocorre um apassivamento da classe trabalhadora.

Diante do exposto, é notório que essas particularidades são reverberadas na educação, considerando as desigualdades permanentes da sociedade brasileira, pois, há, de um lado, uma classe que goza dos privilégios de dominação e, doutro, uma classe apartada dos direitos básicos ou usufruídos de modo precário como é o caso da política de educação. Isso provoca um cenário de intensificação de diversas expressões da questão social dentro e fora dos muros que

circunscrevem a escola, visto que essa e a sociedade não são entidades dissociadas, ainda mais em um contexto de crise estrutural do capital e de estratégias de contrarrevolução da classe dominante que impulsionam o desmonte de diversos direitos, inclusive o direito à educação.

1.3. Padrão Educacional Dependente e Heteronomia Cultural: O Lugar da Educação no Capitalismo Periférico

A política de educação no Brasil, sob a lógica do capitalismo dependente, é marcada por uma profunda heteronomia cultural que assinala uma débil autonomia dos países periféricos. Duarte (2020, p.79) defende que o par autonomia/heteronomia simboliza a “[...] capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital nos países”. Para além disso, a heteronomia não se esgota no consumo de concepções ou conhecimentos externos, mas também na interiorização de modos de ser e de agir oriundos dos países centrais.

Neste contexto, o sistema educacional não se estrutura para promover a autonomia crítica ou a emancipação dos indivíduos, mas sim para reproduzir os valores, interesses e padrões culturais das elites dominantes e dos países de capitalismo central. A educação torna-se, assim, um instrumento de manutenção da dependência econômica, social e da subordinação cultural, moldando subjetividades e reforçando a ordem social vigente. Desse modo, a heteronomia representa uma barreira para a construção de um projeto educacional verdadeiramente nacional e democrático, pois nega à maioria da população o acesso ao conhecimento crítico e à possibilidade de transformação social. Vale salientar que isso acontece em articulação da classe dominante internacional com a burguesia local.

Diante disso, é possível aferir que a condição de dependência e de subdesenvolvimento alcançam a política de educação no seu âmago, pois detém em sua gênese processos que indicam a heteronomia cultural dos países periféricos. Sendo concebida de maneira subalternizada e heteronômica enfraquece as possibilidades para a construção de uma educação pública; laica; criativa e emancipatória. Portanto, fica à mercê dos ditames do mercado e dos interesses mesquinhos da burguesia em sua forma compósita, local e externa. Além disso, também evocam aspectos da formação social brasileira, já que dispõem o direito à educação como um privilégio de classe; raça; gênero etc., resultando em um padrão educacional dependente que naturaliza e aprofunda as desigualdades.

Aliás, é indispensável assinalar que a heteronomia cultural se configura em uma submissão intensa que reverbera para além das formas de pensar, mas também modos de ser, agir, comportar-se, vestir-se dentre outros, sinalizando o estágio de imperialismo total do capitalismo. Fernandes (1974) alerta que

A tendência a procurar na Europa ou nos EUA a satisfação de conjunto de centros de interesses e de valores alimenta um processo de alienação intelectual e moral de imensas proporções. Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, aqui, na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que foram produzidos. Daí resulta um estado de dependência fundamental. Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira. (Fernandes, 1974, p. 172).

No que diz respeito ao subdesenvolvimento, outra questão possível de desvelar com base nos estudos florestanianos, está no entendimento dialético do par subdesenvolvimento/desenvolvimento. Haja vista que, a classe dominante opera a questão do desenvolvimento como um dispositivo ideológico, colocando que o processo histórico e econômico do subdesenvolvimento está localizado em uma dinâmica linear e que posteriormente atingiria o estágio do desenvolvimento. Contudo, o subdesenvolvimento não é uma fatalidade histórica e territorial, mas uma circunstância essencial para o capitalismo, uma vez que a constituição de desigualdades é fundamental para o sistema do capital. Em outras palavras

(...) o subdesenvolvimento, onde ele surge e se mantém, não é uma mera cópia frustrada de algo maior nem uma fatalidade. Mas uma escolha, se não realizada, pelo menos aceita socialmente, e que depende, para ser condenado e superado, de outras escolhas da mesma natureza, que forcem os homens a confiarem em si mesmos ou em sua civilização e a visarem o futuro (Fernandes, 1968, p. 57).

O subdesenvolvimento pode ser analisado como uma escolha da elite local em parceria com a classe dominante internacional com o intuito de manutenção dos privilégios coloniais. Já que o desenvolvimento supõe um processo de transformação das relações sociais que acontece a partir de uma integração nacional, apoiada na autonomia da nação, o que não ocorre em países dependentes e heteronômicos. E, por isso, os movimentos históricos foram comandados por uma burguesia local que realiza uma revolução burguesa de modo contrarrevolucionário (Fernandes, 2020), sem que haja alterações substanciais na vida da maioria da população. Sendo assim, “o desenvolvimento desigual interno e a dominação imperialista externa constituem realidades

intrínsecas permanentes, apesar de todas as mudanças quantitativas e qualitativas do capitalismo” (Fernandes, 2020, p.314).

O desenvolvimentismo, como ideologia propagada pela classe dominante, objetiva mascarar o subdesenvolvimento e suas consequências para os países dependentes. Visto que este subdesenvolvimento é disposto como uma fase evolutiva para alcançar o desenvolvimento. Porém, conforme aponta Leher (2015, p.129), “ao examinar o desenvolvimento mais do que os indicadores de crescimento, é preciso verificar se eles correspondem, estrutural e dinamicamente, ao padrão de integração econômica da civilização vigente”. E, ao fazer isso, percebe-se que a maioria da população não desfruta dos benefícios do desenvolvimento.

Ademais, ao realizarem a modernização do país com a industrialização, sustentada, sobretudo, pelo capital estrangeiro, sob a promessa de saírem da condição de subdesenvolvidos, a classe dominante, em seus nexos locais e externos, reforça a condição de dependência e de subdesenvolvimento dos países periféricos. Já que a modernização da economia brasileira em vez de reduzir a dependência, opera, do contrário, para aumentá-la. Pois os incrementos na economia local se deram por meio do empréstimo das economias centrais. Assim, “o subdesenvolvimento converte-se no que se poderia chamar de "estado normal do sistema"” (Fernandes, 2009, p.87).

O desenvolvimento no Brasil transcorre com fundamento em uma modernização conservadora¹⁸ que mescla o arcaico com o moderno. As transformações capitalistas sucedidas na fase do capitalismo monopolista nos países periféricos revivem estruturas arcaicas, mantendo privilégios e excluindo grupos como no antigo sistema colonial, coadunado com a modernização da economia brasileira verificada com a industrialização. Porquanto “o capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico” (Fernandes, 2009, p.66).

Em vista disso, o cenário brasileiro circunscrito por uma realidade de capitalismo dependente, subdesenvolvido e por uma heteronomia cultural fomenta uma educação que é dual tanto em uma perspectiva externa, quanto internamente. Isto significa que há uma proposta educacional direcionada aos países centrais e há outra para os países periféricos. Outrossim, há

¹⁸ Behring (2008) indica que o Brasil passou por três ciclos de modernização conservadora marcados por determinados momentos históricos: 1) Governo Vargas; 2) ditadura empresarial-cívico-militar; 3) Pós-constituição de 1988, em especial com o Plano real e o movimento de contrarreforma do Estado sob a égide neoliberal.

uma educação interna dirigida à classe dominante local e seus descendentes e outra direcionado aos “de baixo”.

No que consiste à dicotomia externa, contemporânea à reforma gerencial do estado¹⁹ brasileiro na década de 1990, a influência do Banco Mundial no Brasil se deu de múltiplas formas, portanto, para além de exportar capital, o BM exporta, orienta e reformula políticas sociais, em especial a educação. Nessa lógica, sob o ideário neoliberal, o Banco Mundial passou a orientar reformas educacionais no país por meio de empréstimos condicionados, relatórios técnicos e recomendações que atendem aos interesses do capital mundial e não às necessidades históricas da população brasileira. A título de exemplo, as ferramentas utilizadas para a avaliação da política de educação básica brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os quais seguem as regras e orientações do Banco Mundial e influenciam diretamente a política de educação, consubstancializando a condição de dependência.

Ao adotar tais modelos, o Brasil internaliza uma lógica educacional exógena, voltada para atender às demandas do capital e às classes dominantes, em detrimento de um projeto nacional autônomo de educação que esteja alinhado à realidade brasileira. Por isso, a atuação do Banco Mundial na educação brasileira não se restringe a um simples apoio técnico ou financeiro, mas também representa um instrumento de produção e reprodução da ordem capitalista por intermédio da manutenção e perpetuação da condição de dependência econômica e cultural, conformando as políticas educacionais a um padrão subordinado em que a escola deixa de ser um espaço de formação crítica e passa a servir como engrenagem para a manutenção deste sistema e das hierarquias internacionais e locais.

Dessa maneira, o projeto neoliberal de educação delineado pelo Banco Mundial é nítido quando se percebe as ideologias presentes em sua formulação, como a meritocracia, o desenvolvimentismo e o empreendedorismos. Estas ideologias são perceptíveis no modo em que se responsabiliza, isoladamente, a educação como meio de redução da pobreza e de crescimento econômico. Sobre isso, Decker e Evangelista (2019, p.7) apontam que

¹⁹ Segundo Decker, Evangelista (2019, p.3-4), “nos anos de 1990 a reforma do Estado capitaneada por Bresser-Pereira (1996) trouxe implicações para o campo educacional, pois foi o momento em que os financiamentos do BM para a Educação no Brasil atingiram seu ápice”.

A relação educação-pobreza se transformou em círculo vicioso: a pobreza dificultaria a escolarização e a ausência de escolarização manteria a pobreza ou a educação reduziria a pobreza e a pobreza diminuiria com a educação. Ocorre aqui uma profunda inversão analítica que responsabiliza o indivíduo por seu percurso escolar – de sucesso ou fracasso –, cujos resultados o colocam na “linha da pobreza”. Corre sob as soluções falaciosas para a redução da pobreza a necessidade do capital de manter as relações de poder político e econômico dos países centrais e as relações entre capital e trabalho para a manutenção das taxas de lucro.

Incumbir à escola o papel de reduzir a pobreza é um artifício perverso que responsabiliza os indivíduos pela sua condição de vulnerabilidade²⁰, como também desresponsabiliza o estado no dever de reduzir as desigualdades, do contrário, tais estratégias atua para a naturalização das desigualdades. Essa perspectiva desvia a complexidade que a análise das determinações que a pobreza detém em uma sociedade capitalista, sendo essencial para a própria sobrevivência da ordem social vigente.

A partir deste ponto de vista, o discurso de redução da pobreza é apropriado e deturbado pelos organismos internacionais, sendo erroneamente associado à inclusão e ao desenvolvimento econômico. Similarmente, a classe dominante local relaciona às expressões da questão social, por exemplo: a pobreza e a violência, aos indivíduos de maneira reservada, distanciando de uma concepção de totalidade em que tais questões estão intimamente concatenadas ao modo de produção capitalista.

No entanto, nota-se que tais orientações, especialmente no contexto do capitalismo dependente brasileiro, estão atravessadas por mecanismos de controle social que, longe de atacar as raízes estruturais da desigualdade, reforçam e reatualizam a ordem social em vigor. É nesse cenário que se insere o projeto de militarização das escolas públicas, apresentado como solução para melhorar a qualidade do ensino e garantir a segurança de comunidades apontadas como vulneráveis. Assim, o vínculo entre as intencionalidades de redução da pobreza por intermédio da política de educação e o projeto de militarização das escolas são operados pela lógica da gestão das populações consideradas “perigosas” em uma perspectiva de criminalização da pobreza, em outras palavras, criminalização dos “de baixo”. Ao invés de serem tratadas como sujeitos plenos de

²⁰ De acordo com Gabatz (2015, p.43) “vulnerabilidade pode se manifestar em dois planos: o estrutural e o subjetivo. No plano estrutural, pode ser dada por uma mobilidade descendente e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores”.

direitos, crianças e adolescentes pobres, em especial negros e moradores das periferias, são dispostos como potenciais ameaças à ordem pública.

Ademais, aliado à ótica de redução da pobreza, o Banco mundial também promove uma dissipação da ideia de que a educação seria responsável pelo crescimento econômico dos países em desenvolvimento. Todavia, ao defender reformas educacionais centradas em metas de desempenho, gestão por resultados e estímulo à competição entre escolas, promove-se a importação de modelos empresariais para a educação, reforçando a heteronomia cultural e o alinhamento da política educacional brasileira aos padrões ditados por organismos multilaterais.

Por conseguinte, o fator econômico da educação se sobressai em relação aos demais, pois, com base na teoria capital humano²¹, os investimentos na educação se tornaram mecanismos de diferenciação entre as classes fundamentais. Isto significa que quem pode pagar estará “mais qualificado” e, portanto, acessará com mais facilidade ao mercado de trabalho. Desse modo, a educação é enclausurada em um ciclo de produtivismo e tecnicismo, sendo elaborada a partir de uma ótica utilitarista.

Portanto, difunde-se uma concepção de educação que garante a sociabilidade burguesa, pois ocultam “[...] os reais processos capitalistas de exploração ao colocar o trabalhador como “proprietário” de um capital que tem seu valor medido pela quantidade de educação empreendida em sua formação” (Gonzalez, 2023, p.4). Nesse sentido, de acordo com Decker e Evangelista (2019), a teoria do capital humano pode ser sintetizada como eufemismo para trabalhador explorado.

Por esse motivo, é imprescindível investigar a política de educação em conjunto com o trabalho, inseridos em um modo de produção capitalista em sua especificidade de dependência. Haja vista que o trabalho “[...] funda o ser social e, é por meio dessa atividade teleológica, consciente que o ser humano produz sua própria existência” (Madeira, Gomes, 2024, p.43). Ademais, o processo produtivo desencadeado pelo capitalismo está intrinsecamente relacionado à educação. Silva (2022, p.168) indica que “é o processo de produção que determina como a educação se organiza, seja separada ou como fundamento da produção”. Da mesma forma,

²¹ A teoria do capital humano surgiu no período após a segunda guerra mundial, isto é, contemporânea ao Estado de Bem-estar social dos países de capitalismo central. Tal teoria foi elaborada por Theodore William Schultz que problematizou “a ideia de que o crescimento econômico dependia exclusivamente dos recursos naturais e da tecnologia, indicando que o diferencial que levava certas economias a se desenvolverem mais que outras poderia ser encontrado no fator humano envolvido no processo de produção” (Gonzalez, 2023, p.4).

Mészáros (2008, p. 17) afirma: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Por isso, sob a hegemonia burguesa no estágio neoliberal e de reestruturação produtiva que a condição de dependência é renovada, resultando em uma intensificação do processo mercantilização de bens, serviços e direitos, como o caso do direito à educação.

A precarização do trabalho resultante do desemprego estrutural arquiteta uma educação imersa por uma orientação neoliberal com a finalidade de naturalizar a exploração capitalista e de culpabilizar os indivíduos pertencentes à classe que vive do trabalho (Antunes, 2023). Logo, a dominação burguesa conduz por intermédio de dispositivos políticos-ideológico a criação de consenso mediante o mascaramento da realidade concreta, sendo a educação crucial para isso. A título de exemplo, a ideologia do empreendedorismo que oculta a exploração dos trabalhadores que enfrentam a desproteção trabalhista, as baixas remunerações, como também jornadas extensas para que o capital exerça a extração de mais-valor, atingindo, inclusive a educação e os trabalhadores dessa política. Em consonância com o que afirma Marx (2015, p.307), o “capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção do trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga”.

É nesse contexto que uma massa imensa de trabalhadores(as) se metamorfoseia, então, em *empreendedor*, devendo imaginar seu modo de vida como uma forma de *empresariamento*, uma espécie de *burguês-de-si-próprio*. No entanto, o que se efetiva muitas vezes e sem que se perceba é a condição de *proletário-de-si-mesmo*. Parece florescer, então, uma curiosa figura, a do empreendedor-proletário (Antunes, 2023, p.37-38, *grifos do autor*).

O desemprego estrutural gera uma ideia de empregabilidade entranhada por uma perspectiva de competição em que o trabalhador precisa disputar pelo seu emprego. Isso impacta diretamente nas políticas educacionais, uma vez que adentra nas escolas determinadas ideologias quem têm o intuito de conceber um trabalhador flexível e polivalente. A individualização do trabalho é agravada pelo empreendedorismo que atinge “[...]o ápice na defesa de que a escola deve formar o sujeito capaz de ser o “empresário de si mesmo” e não depender que os Estado o mesmo a iniciativa privada ofereça postos de trabalho” (Gonzalez, 2023, p.8).

Desse modo, sabe-se que a educação se origina como uma demanda do próprio capital com o objetivo de capacitação dos trabalhadores, como também para a padronização de comportamentos e de modos de pensar. Em consequência disso que

[...] o acesso à escola, nesse sentido, não se constitui como obstáculo aos interesses da burguesia; pelo contrário, tem sua funcionalidade econômica, política e ideológica: a universalização do acesso legitima uma aparente democratização da ordem burguesa. O que a burguesia nega é a qualidade das escolas voltadas para a classe trabalhadora e o controle da organização escolar por esta classe (Pereira, 2022, p.36).

Contudo, diante da realidade de capitalismo dependente, os processos de expropriação secundária (Fontes, 2011) são intensificados, por isso, sob o controle da burguesia compósita, a educação se torna uma forma de expropriação. Já que, devido à própria lógica do capital, esse direito é atravessado por processos de mercantilização, privatização e sucateamento, distanciando-o do campo do direito e de responsabilidade estatal aproximando da esfera privada, portanto, da mercadoria²². Sob tal ponto de vista, cabe mencionar os estudos realizados por Motta e Andrade (2020) que analisaram as ferramentas utilizadas pelo capital para deslocar a educação para o campo da mercadoria, indicando três principais processos:

[...] a *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a *mercadorização* (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a *subsunção da educação ao empresariado* (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada) (Motta, Andrade, 2020, p.4, *grifos próprios*).

O desdobramento de tais processo necessita, constantemente, do Estado, pois, em suas determinações contraditórias, detém uma função essencial para efetivar essas ferramentas e, portanto, atender às demandas do capital e aos propósitos da classe dominante. Isso acontece mediante o deslocamento da responsabilidade do Estado para a esfera privada no que tange a garantia do direito à educação. Obviamente, os três processos destacados: mercantilização; mercadorização e subsunção da educação ao empresariado acontecem de forma articulada.

A título de exemplo, a mercantilização se concretiza no desfinanciamento da escola pública em contrapartida ao incentivo à educação privada por meio de parcerias públicos privadas. Em relação ao ensino superior, o programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) representam as principais formas de legitimação da

²² De acordo com Marx (2015, p.113), “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão”. Ademais, Marx (2015) caracteriza a mercadoria como um bem, produzido para a troca, composta de dois elementos essenciais: 1) valor de uso e 2) valor de troca.

desresponsabilização estatal e, conseqüentemente, contribuem para o fortalecimento da educação privada. De acordo com dados disponibilizados pelo Governo Federal, desde 2015 cerca de R\$ 119 bilhões do orçamento público foram destinados para o ensino superior privado (Brasil, 2025).

A educação como nicho de mercado pode ser observada pela expansão do Ensino à Distância e pelo uso de tecnologias no campo educacional. Nesse sentido, quanto à educação básica, vale mencionar o Projeto de Lei Projeto de Lei nº 2.401/2019 (Brasil, 2019) que visava regulamentar o ensino domiciliar no Brasil, o chamado *homeschooling*. Outrossim, o censo da educação superior apontou que das matrículas realizadas nas Instituições de Ensino Superior em 2023 cerca de 80% foram em instituições privadas e quase 75% na modalidade de ensino à distância (Brasil, 2024b).

A respeito da subsunção da educação ao empresariado, é válido destacar que o avanço das tecnologias na contemporaneidade se tornou um forte aliado do capital, pois “[...] uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação nos serviços públicos tem favorecido a lucratividade capitalista e contribuído para a restrição de acesso aos direitos” (Silva, 2024, p. 285). Por exemplo, a produção de materiais didáticos realizados por grandes grupos empresariais e a expansão do ensino à distância por meio de tecnologias que cerceiam o direito à educação pública, presencial, laica e crítica.

Nesse entendimento, concebe-se uma educação cindida em dois polos antagônicos: de um lado, uma educação fornecida pelo setor privado, sendo acessada por quem pode pagar, do outro, uma educação precarizada, em razão, especialmente, do desfinanciamento público. Isso promove uma divisão da sociedade, definida por Mota (1995), entre o cidadão-consumidor que detém poder aquisitivo de compra e o cidadão-pobre que depende dos serviços fornecidos pelo Estado. Por essa razão que a educação no Brasil é forjada em um dualismo educacional, fomentando uma educação imersa em “[...]resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes” (Fernandes, 2020, p. 113). Tais características são observadas na desqualificação do ensino público, Pereira (2022, p.35) declara que

[...] a desqualificação operada diz respeito a uma desqualificação voltada para a escola frequentada pela classe trabalhadora, e que a burguesia mantém suas escolas de “excelência”, em diversos níveis, voltadas para uma minoria da população, cujas funções futuras serão as de dirigentes dos negócios da burguesia, isto é, de intelectuais orgânicos.

Além disso, a desqualificação da escola e da educação pública é uma estratégia intencional da classe dominante em sua dupla face: local e internacional. Isto é, o espaço educacional torna-se um meio de implementação de um novo formato de escolarização e de trabalhador que seja mais flexível, acelerado, empreendedor, meritocrático, obediente e centrado na transmissão de competências e conteúdos estritamente voltados à manutenção e perpetuação das relações capitalistas de produção. Cenário esse incorporado pelo projeto de militarização das escolas públicas brasileiras.

Em suma, é admissível avaliar que não existe escola igualitária, tampouco equitativa, dentro de uma sociedade em que a desigualdade é estrutural e estruturante em sua constituição, assim, não seria plausível pensar em uma educação emancipadora no interior da lógica do capitalismo. Segundo Mészáros (2008) é preciso pensar uma educação de maneira a superar o capital, já que “[...] uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (Mészáros, 2008, p.12).

Por consequência, a escola e a política de educação representam um espaço privilegiado de materialização da luta de classes porque nelas se condensam as disputas pela formação intelectual, cultural e política da classe trabalhadora. Assim, tornam-se terreno de conflito, pois há, de um lado, o capital que busca utilizá-las para reproduzir sua dominação; de outro, trabalhadores, movimentos sociais e educadores críticos lutam para transformá-las em um meio de resistência e formação de sujeitos críticos que busquem, de fato, a transformação social.

CAPÍTULO 2

1. A LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO: DISPUTAS, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS

Conforme capítulo anterior, a política de educação e os espaços educacionais estão distantes de serem um *locus* neutro, até porque estes se constituem como expressões concretas da sociedade capitalista dependente, apresentando-se como uma das principais esferas de disputa no cenário de luta de classes. Portanto, sob a lógica do capitalismo dependente, a educação é atravessada por contradições entre os interesses conflitantes da classe dominante e da classe subalterna. Aquela busca reproduzir, por intermédio da educação, as condições de sua hegemonia e a perpetuação de seus privilégios. Já estas procuram criar mecanismo de resistência, lutando por uma educação crítica, pública e emancipadora. Esta tensão entre projetos de sociedade e educação expressa a cinesia e resistência dos “de baixo”, logo, esclarece o movimento dialético da luta de classes no interior do aparato educacional.

Nesse interim, é preciso mencionar que a tendência contemporânea neofascista adentra na política de educação, revitalizando os traços conservadores e autoritários da dominação de classe na realidade brasileira política. Compreendendo o papel da escola como formadora de consciência coletiva das classes (que pode tender a manutenção da dominação burguesa ou a construção de alternativas de sua superação), principalmente da classe trabalhadora. Portanto este espaço se constitui, desde a sua origem, como um alvo de projetos da classe dominante que ora se apresenta com tendências neofascistas, indicando a reorganização da dominação burguesa em sua face e fase mais agressiva, na direção de atender aos seus interesses contemporâneos. Em outras palavras, há um recrudescimento da autocracia burguesa e militarização das escolas públicas é parte deste processo.

No atual contexto, marcado pelo avanço da extrema direita, observa-se a intensificação de políticas que buscam subordinar a educação pública aos imperativos do capital e da ordem social burguesa que se sustenta por ideologias machistas, patriarcais, lgbtfóbicas, elitistas e racistas sob o manto do fundamentalismo religioso, a educação é atravessada por direcionamentos ultraconservadores e ultraneoliberais que amalgamados delineiam o neofascismo da atualidade.

Os direcionamentos políticos-ideológicos da classe dominante local têm se articulado de diversos modos no campo educacional, disseminando projetos que versam sobre o aprofundamento, diante de novas formas, da histórica privatização da educação, de censura e de controle dos “de baixo”. A título de exemplo, tem-se projetos como o “Novo Ensino Médio”; Escola sem partido e a militarização das escolas. Diante deste cenário, é imprescindível destacar a resistência: docente, organizada por meio dos sindicatos tanto da educação básica (Sinpro-DF, APEOESP, APP-Sindicato e dentro outros) quanto do ensino superior (como o ANDES-SN) e a resistência discente, como o Movimento Secundarista Estudantil. Todos estes movimentos têm desempenhado um papel central na defesa da escola pública, da autonomia pedagógica e da valorização do trabalho docente.

2.1. A educação como território de conflitos: projetos educacionais em disputa

O sistema educacional é um espaço de materialização da luta de classes, visto que a educação não está dispersa ou apartada da sociedade, dessa forma, as políticas educacionais são resultado de conflitos e de disputas políticas, ideológicas e econômicas, constituídas no interior do Estado²³. Por isso, a construção de uma base sólida de oposição à hegemonia burguesa, realizada pela classe trabalhadora, perpassa, sem dúvida, pela política educacional do Estado.

pode-se dizer que toda hegemonia traz em si o germe da contra-hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo. Um processo de luta pela cultura (Coutinho, 2008, p. 77).

Desse modo, considerando que a produção de conhecimento não é neutra, pois provém dos confrontos entre as classes fundamentais, o projeto educacional hegemônico caminha na direção

²³ Segundo Pereira (2022, p.51), o “Estado em suas funções macroestruturais, suas relações com grandes grupos econômicos e sua atuação enquanto agente promotor de políticas públicas é fundamental para o debate acerca da qualificação da dualidade na educação brasileira”. Isto porque, conforme enfatiza Florestan Fernandes, no Brasil, a burguesia não conseguiu assumir plenamente um Estado democrático, aos moldes da burguesia externa, visto que o processo histórico que conduziu à formação brasileira parte de um modelo específico de dominação política que o autor denomina de Estado autocrático burguês (Fernandes, 2020). Neste Estado autocrático-burguês há a prevalência de um poder centralizado, tecnocrático e com traços autoritários, que pode alternar entre formas democráticas restritas e regimes abertamente contrarrevolucionários e ditatoriais (Fernandes, 2020).

da hegemonia estabelecida no âmago da sociedade civil por intermédio dos Aparelhos Privados de Hegemonia²⁴ (APH). Estes são instituições da sociedade civil que, embora não pertençam diretamente ao Estado, atuam na produção e reprodução da ideologia dominante. A título de exemplo, as escolas, os sindicatos, as igrejas e dentre outros. Desse modo, os APHs exercem impactos, influenciando no direcionamento intelectual, moral e político da sociedade, assim, implantam “[...] uma determinada visão de mundo, uma racionalidade histórica, visando estabelecê-la como horizonte ideológico de uma época, um projeto da totalidade da sociedade” (CALIL, 2020, p. 204).

Nessa perspectiva, Leher (2018, p.33) informa que as “[...] empresas que compõem o rol dos 200 maiores grupos econômicos com atuação no Brasil interferem diretamente na educação básica, profissional e superior, por meio de uma série de coalizões que, rigorosamente, são aparelhos privados de hegemonia (APH)”. Mais adiante, o autor faz um levantamento sobre os principais APHs que estão relacionados à educação brasileira, tal como: Todos pela educação, Fundação Lemann, Fundação Educar Dpaschoal, Movimento pela Base Nacional Comum, *Think Tanks* e dentre outros.

Além disso, é importante destacar que há outros Aparelhos Privados de Hegemonia de outras esferas, como os de cunho religioso e os de comunicação, os quais, concatenados, direcionam a política de educação em solo brasileiro, propagando concepções de mundo aliado às perspectivas ultraconservadoras e ultraneoliberais. Entretanto, a classe trabalhadora também disputa estes espaços, apropriando-se dos seus Aparelhos Privados de Hegemonia. Assim, quando vinculados aos interesses da classe trabalhadora, esses aparelhos assumem uma função contra hegemônica²⁵, tornando-se instrumentos de resistência, organização política e formação crítica. A título de exemplo os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras da educação que representaram/representam importante meio de organização da luta contra à militarização das escolas.

Por outro lado, torna-se imprescindível destacar a correlação de forças estabelecidas no campo educacional, uma vez que a classe trabalhadora também disputa espaço no direcionamento

²⁴ De acordo com Fontes (2022, p.16), “Aparelho privado de hegemonia é a categoria teórica capaz de abranger a diversidade e as lutas sociais contidas na sociedade civil, espaço organizativo e de lutas de classes”.

²⁵ Os movimentos contra hegemônicos pretendem enunciar, como também “[...] tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável (Moraes, 2010, p.73)

da educação. Visto que a escola é “um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditória – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros” (SNYDERS, 2005, p. 102).

Assim, substancializando a direta relação entre trabalho e educação, Leher (2018, p.42) realça que o Movimento dos Trabalhadores sem Terra foram responsáveis pela implementação de “2.520 escolas nos acampamentos e assentamentos; mais de 4 mil professores foram formados no movimento”. Tais escolas trazem propostas pedagógicas questionadoras da ordem social vigente, dado que refletem experiências educacionais construídas a partir da luta pela terra e pela transformação social, articulando educação, trabalho, cultura e política. Vislumbrando, assim, um projeto pedagógico coletivo que busca formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Desse modo, a educação também elucida a contradição que está intrinsecamente relacionada ao sistema capitalista, visto que pode representar tanto um elemento de alienação como de superação desta alienação. Dado que não é possível conceber uma educação escolar alheia às classes, pois inexiste “[...] uma educação apolítica, dentro desse sistema social que vivenciamos” (Pereira, 2022, p.89). Conforme enfatiza Almeida (2014, p. 248)

Existe uma relação direta, dialética e complexa entre as questões pedagógicas e o pensamento político, ambos expressam e são expressão dos projetos de hegemonia que representam as posições políticas de classes sociais determinadas. Dentro desta relação simbiótica, não é possível compreender o projeto educacional, no qual as questões pedagógicas encontram sua maior expressão sem levar em consideração as relações entre Estado, luta de classes, consciência, dentre outros.

A luta pela educação pública, laica e gratuita é um assunto disputado entre as classes fundamentais no decorrer da história brasileira, uma vez que a “história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (Fernandes, 1977, p. 5). Nessa perspectiva, a luta de classes no Brasil reveste-se de aspectos particulares à condição de capitalismo dependente que perpetua questões e violências de períodos coloniais que já foram superados em países centrais. De acordo com Tavares (2000, p. 143), “a luta de classes no Brasil é, portanto, um tema difícil de tratar; ela abrange vários problemas mal resolvidos que vão da constituição econômica e social das classes até o “espaço” territorial e político do conflito dessas mesmas classes”.

Dessa maneira, mesmo que a educação, por si só, não seja capaz de transformar o mundo, é indiscutível que ela se torna um instrumento substancial para a tomada de consciência, principalmente da classe trabalhadora e seus descendentes. Ou seja, a educação é essencial para que os indivíduos, em especial membros da classe dominada, enxerguem a realidade em sua totalidade, desvendando as formas de opressões inerentes ao modo de produção capitalista, fomentando a passagem de classe em si para classe para si²⁶. Por isso, a classe dominante deseja direcionar a educação a fim de obter o controle e/ou o apassivamento da classe trabalhadora.

Vale destacar que no início do século XX diversos movimentos e ações envolvendo a educação foram impulsionados a nível nacional por ambos os polos, isto é, pela classe dominante e pela classe trabalhadora. A título de ilustração, o Governo Vargas foi marcado por uma vultuosa efervescência política e ideológica gerada, sobretudo, pela industrialização do país em concomitância aos acontecimentos internacionais. Tal contexto sócio-histórico e político favoreceu um cenário para uma maior participação política da classe trabalhadora, reivindicando seus direitos. Outrossim, o campo educacional refletia as transformações do mundo do trabalho e da produção, pois os novos processos de trabalhos trazidos pelo taylorismo e pelo fordismo, impulsionaram novas formas de educação a fim de atender uma formação para o trabalho alinhada às exigências do capital.

No que diz respeito à educação, cabe destacar que em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, sob a liderança de Francisco Campos. Este ministro executou uma reforma educacional que oficializou a dualidade da educação, demarcando um ensino para a classe trabalhadora: a educação profissionalizante; e uma para a classe dirigente: a educação secundária. Essa divisão atende à lógica da reprodução social inerente ao capitalismo, em especial a sua faceta dependente, isto é, prepara-se os filhos da classe dominante para os postos de comando e liderança, e os filhos da classe trabalhadora para a obediência, a execução de tarefas e a inserção subordinada no mundo do trabalho. Com base nesse entendimento, Pereira (2022, p.90) sintetiza que

[...] a educação formal é compreendida enquanto lugar de luta de classes, o que possibilita entender a dualidade educacional como manifestação da dualidade estrutural da sociedade capitalista, que é dividida em duas classes fundamentais: os proprietários dos meios de produção – a burguesia e suas frações – uma “minoría prepotente” e exploradora, prepostos do capital; e os trabalhadores – produtores de mais valia – uma “maioría

²⁶ Esta categoria refere-se à ideia exposta por Karl Marx em sua obra de 1848, *Manifesto do Partido Comunista*, na qual ele interpreta esse processo como a formação e o fortalecimento de uma consciência voltada para a revolução, logo, para a transformação da ordem societária.

desvalida” que é explorada, nos termos de Florestan Fernandes. Ou seja, a dualidade educacional reproduz o antagonismo da divisão social do trabalho, uma vez que a educação é um eixo mediador entre trabalho e capital.

Contudo, é preciso sinalizar que apesar do dualismo educacional ser uma característica inseparável do tipo de sociabilidade da qual o Brasil está inserido, ou seja, uma realidade de capitalismo dependente que prioriza os interesses burgueses, em sua dupla face, local e internacional, a intensidade desta dualidade deriva da correlação de forças e do nível da luta de classes a depender de cada momento histórico e território.

A questão da dualidade educacional é interpretada de acordo com a sociedade de classes na perspectiva marxista, analisando a educação inserida no capitalismo em que ocorre a divisão da sociedade em duas classes fundamentais: burguesia e proletariado, antagônicas entre si e com interesses opostos (Frigotto, 2006). Nessa lógica, seria impensável propor um modelo único de educação, já que o próprio *modus operandi* do capital demanda pela construção da sociedade baseada em desigualdades as quais reverberam nas escolas por meio dualidade educacional (Frigotto, 2006).

A exclusiva unificação na educação pretendida pela dominação burguesa permanece somente no campo ideológico, uma vez que vislumbram disseminar por meio das escolas o modo de ser burguês em seus aspectos econômicos; políticos e sociocultural. Por isso, há uma difusão de ideologias, por exemplo, o empreendedorismo e a meritocracia com o objetivo de negarem a existência das classes e de marcadores sociais que são utilizados para diferenciar os indivíduos na sociedade capitalista. Dessa forma, perpetua-se “[...] um sistema educação único e diversificado para o capitalismo: único, porque organizado a partir de uma perspectiva burguesa, e diversificado porque estruturado a partir de hierarquizações existentes no interior do trabalho coletivo” (Araujo, 2019, p.37). Portanto, a dualidade no campo educacional

[...] vem, historicamente, se recompondo de novos elementos a cada mudança na política educacional. Em outras palavras, é pelo fato da luta de classes estar presente nas instituições escolares: a) por meio dos trabalhos das educadoras e educadores progressistas que denunciam o antagonismo desse sistema e a exploração das classes populares/trabalhadoras; b) através das desigualdades sociais, característica desse sistema, que se refletem no êxito escolar dos estudantes das classes populares; c) mediante a luta dos pais das classes populares na batalha para efetivação do direito a educação dos seus filhos, direito esse conquistado com muita luta como o caso recente da inclusão do ensino médio como de educação básica e, portanto, obrigatório; e d) pelo tensionamento promovido por instituições de educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores,

sindicatos, majoritariamente intelectuais da classe trabalhadora junto à sociedade política (Pereira, 2022, p.92).

A partir desse ponto, vale sublinhar que a dualidade educacional é uma expressão das desigualdades sociais da sociedade capitalista, levando em conta à realidade brasileira de capitalismo dependente em que a desigualdade é regra, pois o país “se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (Frigotto, 2006, p. 31). Isso reverbera no delineamento da política de educação que é organizada de forma desigual para diferentes classes sociais. Logo, a dualidade educacional está sempre se renovando com o intuito preambular de conservar a educação sob o domínio do capital e da classe dominante.

Portanto, a desigualdade é uma meta a ser alcançada pelo dualismo educacional, em que a desigualdade não se manifesta somente de maneira vertical, entre as classes fundamentais, mas também horizontalmente, constituindo fragmentos de classes que competem entre si. Assim, a “objetividade e a subjetividade individuais se encontram no terreno assombroso da eliminação do outro como necessidade e como consequência última da competição” (Catini, 2019, p.37).

O discurso do empreendedorismo se endossa com base na competição imposta pelo capital, em que não há trabalho para todos e todas, forçando à classe que vive do trabalho buscar alternativas na educação privada para que a partir de uma suposta diferenciação interclassista possam conquistar um posto no mercado de trabalho. Em consequência, tolhe-se a formação dos descendentes da classe trabalhadora, destinando a estes um acesso escasso ao conhecimento crítico, relegando-os uma educação instrumental.

Nesse sentido, a escola, ressaltando os interesses dominantes, acaba que por produzir desigualdades com fundamento na marginalização dos de “baixo”, seja por meios indiretos e mascarados ou diretos, dissipando a cultura dominante, impondo-a de forma tão incisiva que a naturaliza, escamoteando formas de violência. Segundo Pereira (2022, p. 97), a “[...] marginalização dos estratos mais pobres da população escolar ocorre pela reprodução da estrutura de distribuição cultural”. Pereira (2022, p.97) sintetiza que

Por meio do capital cultural o sistema escolar acaba realizando a violência simbólica com as classes populares, pois iguala todos os estudantes, homogeneizando histórias de vidas e apagando as desigualdades sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque o capital valorizado no ambiente escolar é o discurso da classe dominante, de unidade, de imparcialidade, da meritocracia, da inteligência natural de alguns e da cultura universal, como se o contexto social inicial de todos os educandos fossem os mesmos, como se todos dominassem e tivessem acesso aos mesmos elementos de cultura, ao mesmo código linguístico e a mesma situação financeira.

Não obstante, é imperioso se afastar de concepções fatalistas que depositem na escola uma função estanque de reprodutora de desigualdade, pois, embora seja verídico que a escola é um espaço de propagação da ideologia dominante; de domesticação e controle da classe trabalhadora e seus descendentes, também é um lugar de ameaça à ordem socialmente estabelecida. Segundo Snyders (2005, p.103), a particularidade reprodutiva das escolas “não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta”.

Nessa lógica, a classe trabalhadora e militantes da educação impulsionam diversos movimentos em prol de uma educação que atenda aos seus interesses. A título de exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁷ em 1932. Este movimento defendia a universalização do ensino público, com gratuidade e obrigatoriedade no nível básico, além de desvinculá-lo de qualquer influência religiosa. Outrossim, preconizava por um sistema escolar unificado, que oferecesse as mesmas oportunidades educacionais para todos, independentemente de classe social. (Melo, 2012).

O Manifesto de 1932 influenciou a Campanha em Defesa da Escola Pública na década de 1960 que contou com a participação de Florestan Fernandes. No entanto, a oposição, representada neste contexto por Carlos Lacerda, deputado Federal pela UDN e posteriormente, em outubro de 1960, tornou-se governador da Guanabara, Estado recém-criado. Carlos Lacerda obteve maiores vantagens, pois atendia aos interesses do capital, consagrando uma educação privatista e empresarial que foi legitimado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Paquiella, 2023). Portanto, a Campanha em Defesa da Escola Pública ergue-se como um projeto dos “de baixo” em consequência da ojeriza destes ao projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional da década de 1960.

O pensamento educacional de Carlos Lacerda, embora fosse crítico do modelo de educação totalitária do período ditatorial do Estado Novo durante o governo Vargas, priorizava o ensino privado em detrimento da educação público. Isso significa que Lacerda ia de encontro ao dualismo educacional que realizava uma dicotomia entre uma educação direcionada à preparação ao trabalho

²⁷ Vale mencionar que o principal expoente do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi Anísio Teixeira.

manual e outra ao trabalho intelectual, proposto pela gestão de Gustavo Capanema que esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde (1934–1945), durante o governo de Getúlio Vargas.

Inspirado por uma visão elitista e tecnocrática, o projeto educacional do ministro Capanema detinha como finalidade formar dois tipos de cidadãos: de um lado, a elite dirigente; de outro, a massa trabalhadora, direcionada à formação técnica e profissional (Melo, 2012). Essa divisão reproduzia a lógica das classes sociais de um capitalismo dependente, reservando à classe dominante a educação intelectual e cultural, e às classes populares uma educação voltada ao trabalho manual e à obediência. O dualismo, portanto, não era apenas pedagógico, mas também social e ideológico (Frigotto, 2006).

Sob a aparência de modernização e racionalização do sistema de ensino, a política de Capanema serviu para reproduzir as desigualdades estruturais do capitalismo dependente brasileiro. Assim, apesar deste período ter tido sido importante na consolidação de uma estrutura nacional de ensino, sua orientação pedagógica e social contribuiu para cristalizar o dualismo educacional brasileiro.

Carlos Lacerda na década de 1960 apresentou como solução para depauperar o dualismo educacional por meio do incentivo ao ensino privado e retirar do Estado a responsabilidade do direito à educação. Nessa lógica, o Estado deveria ter uma função secundária, apenas fornecendo recursos financeiros mediante bolsas de estudos aos alunos descendentes da classe trabalhadora. Em síntese:

[...] a responsabilidade pela educação em uma sociedade democrática não caberia ao Estado, e sim aos particulares, sendo a escola uma instância complementar à educação dada pelas famílias. A universalização do ensino e, conseqüentemente, o rompimento com o dualismo totalitário, deveria ocorrer pelo apoio às famílias pobres, que poderiam optar pela escola de seus filhos em um mercado aberto à iniciativa privada (Montalvão, 2010, p.34).

Além disso, vale frisar a ligação de Carlos Lacerda com os setores mais conservadores da política brasileira, principalmente com as congregações da igreja católica que eram responsáveis por grande parte das escolas privadas (Montalvão, 2010). Por isso, conforme expõe Fernandes (1966), Carlos Lacerda recebeu o título de inimigo número um do ensino público, já que o projeto da LDB de 1961 correspondeu a “[...] um projeto educacional retrógrado, reacionário e ineficiente, que nos expunha a uma marcha na direção do passado da ordem de três quartos de século” (Fernandes, 1966, p.347).

A partir de 1964 o Brasil atravessou um longo período ditatorial, com o golpe empresarial-cívico-militar que perdurou até 1985, sinalizando o contexto de uma contrarrevolução preventiva (Fernandes, 2020). O golpe sucedeu com base no acordo estabelecido entre uma elite local, a mídia, setores conservadores e de representantes do capital internacional, em especial do imperialismo norte americano. É indispensável demarcar os horrores vividos, centenas de opositores foram presos, torturados e assassinados.

Em relação à educação, a circunstância restringe o direito à educação a fim de atender aos interesses do capital, desde à educação básica até a superior, o projeto capitalista concebe uma educação com direcionamentos pragmáticos, tecnicistas e utilitaristas. Nessa perspectiva, vale mencionar algumas ações dos governos militares durante a ditadura: 1) Lei nº 5.379 de 1967 que visava a alfabetização de adolescentes e adultos com o objetivo de qualificar o trabalhador; 2) a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, instituindo a educação moral e cívica nos currículos, refletindo no programa de militarização da educação pública na atualidade; e, 3) a Reforma Universitária de 1968 (Melo, 2012).

A redemocratização a partir de 1985, trouxe diversos avanços para educação brasileira, como a promulgação da constituição de 1988 que sinalizou a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação²⁸, além da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 elucida que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 206 enumera os princípios da educação

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1988).

Sem embargo, as contradições do capitalismo se sobressaíram e os direitos conquistados com a constituição e as demais legislações foram sendo enfraquecidos pela intensiva neoliberal.

²⁸ Foi notório o protagonismo de Florestan Fernandes no processo de elaboração da constituição de 1988, já que como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) teve um papel fundamental na defesa da educação pública, gratuita, democrática e laica.

Nessa perspectiva, o golpe²⁹ que destituiu a presidente eleita, Dilma Rousseff, em 2016, estreitou o caminho para uma austeridade fiscal, indicando uma fase ultraneoliberal³⁰ do capital, em concomitância, alvorece um estágio ultraconservador, ensejando “um cenário social dramático no qual preconceitos ancestrais, teocentrismo, aversão à cultura e a repulsa à ciência” (Cislaghi, Demier, 2019, p.12).

Todo este contexto é reverberado na política de educação, delimitando os projetos em disputa. A literalidade do entendimento de que a escola é um espaço de materialização da luta de classe é confirmado por meio do movimento estudantil secundarista, representado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), responsável pela ocupação por discentes da rede pública de ensino de aproximadamente 1200 escolas em todo o território nacional em 2016 (Boutin, Flach, 2017).

Este movimento social decorreu devido aos inúmeros cortes orçamentários sofridos pela educação, especialmente após o Golpe de 2016 e o endurecimento da política de austeridade fiscal com a Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (Brasil, 2016) que provocou a redução draconiana de investimentos na educação e em outras políticas sociais. Além disso, as ações dos secundaristas também rechaçavam a proposta do Novo Ensino Médio³¹ e projeto da Escola Sem Partido³². Quanto a isso, Frigotto (2017, p.29), aponta que

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados.

²⁹ A ação golpista foi orquestrada por setores da classe dominante, articulada com legislativo, judiciário, Polícia Federal e compartilhada por grandes corporações midiáticas do Brasil e do globo, constituindo verdadeiros oligopólios que comandam as informações e as distorcem para atender as suas narrativas sobre a realidade.

³⁰ Entende-se por ultraneoliberalismo a fase do capitalismo após a crise de 2008 em que “o neoliberalismo não só sobreviveu como se radicalizou, porque o neoliberalismo se utiliza das crises econômicas que ele gera para reforçar sua própria lógica, bloqueando os caminhos alternativos” (Behring, Cislaghi, Souza, 2022, p.107). No Brasil a crise atingiu o seu ápice com o Golpe de 2016; com a Emenda Constitucional nº 95 de 2016 (Brasil, 2016) “que praticamente congela os gastos primários do governo federal fazendo com que sejam corrigidos apenas pela variação da inflação do ano anterior” (Behring, Cislaghi, Souza, 2022, p.105), ou seja, cortes em áreas sociais, em especial na educação e na saúde; e, em seguida, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019.

³¹ É necessário frisar que a primeira versão do projeto de Reforma do Ensino Médio foi publicada em 2015 e aprovada em 2017, legitimado pela Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017).

³² O movimento criado em 2004 pelo advogado de extrema direita Miguel Nagib — transformado pela primeira vez em projeto de lei pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, dez anos depois (Melo, 2021, p.33).

Tais Projetos direcionados para à educação básica refletem o projeto de educação da burguesia, salientado suas faces mais ultraconservadoras e ultraneoliberais. O chamado Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil 2017), expressa uma inflexão regressiva na política educacional brasileira ao revitalizar a heteronomia cultural, logo, a padrão educacional dependente. Constituindo a educação à mercê das exigências do capital, sob o discurso da flexibilização e do empreendedorismo. Isto porque ao fragmentar a formação geral básica e ampliar os itinerários formativos, a contrarreforma agudiza as desigualdades educacionais, como também promove o esvaziamento das disciplinas das ciências humanas e da formação crítica, aliado à valorização de competências pragmáticas e utilitaristas, reforçando uma concepção tecnicista e instrumental de educação, voltada à inserção precoce e precarizada da juventude trabalhadora ao mercado de trabalho (Cássio, Goulart, 2022).

Por outro lado, há disputa pela classe trabalhadora e dos seus descendentes, por exemplo, a ocupação das escolas sinaliza a importância da organização política dos estudantes, revelando que a educação acontece para além da educação formal. Visto que o “processo educativo que ocorre na vivência do movimento estudantil se torna coletivo e desenvolve compromissos sociais, políticos e econômicos, podendo ser caracterizado como uma verdadeira formação humana, que tem o compromisso com toda a coletividade” (Boutin, Flach, 2017, p. 436). Por isso, uma educação crítica e socialmente referenciada incomoda tanto a classe dominante, pois questiona a base do seu poder: a ordem social capitalista. Além de desvelar os fundamentos da burguesia local que é essencialmente antinacional e antissocial.

Silva (2023) faz uma relação coerente com a realidade ao indicar que o Programa de Militarização das escolas foi uma resposta dos setores dominantes ao movimento de ocupação das escolas. Já que foi realçado o latente potencial da escola em construir um lócus democrático e de possibilidade de organização, especialmente “[...] de grupos sociais desprivilegiados, podendo resultar em uma tomada de consciência por parte dos estudantes da sua real condição de sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos, entre os quais, o direito à educação de qualidade” (Silva, 2023, p.59).

Em resumo, é possível desvelar que educação brasileira é marcada pela disputa entre projetos de classe antagônicos, visto que “as ideias se convertem em força material quando se apoderam das classes em luta” (Konder, 2009, p.10). De um lado, o projeto da classe dominante, que busca moldar a escola como instrumento de controle social, disciplinamento e reprodução das

desigualdades; de outro, o projeto da classe trabalhadora, que reivindica uma educação pública, laica, gratuita e emancipadora, voltada à formação integral e crítica dos sujeitos.

No contexto contemporâneo, o projeto de militarização das escolas públicas no Brasil e, em especial, no Distrito Federal, expressa com nitidez um projeto da classe dominante que absorve tendências neofascistas. A partir disso, com base no discurso de promoção da disciplina, da ordem da segurança e da qualidade do ensino, o modelo de gestão compartilhada entre a polícia militar e as secretarias de educação educacionais consubstancializa-se uma política de controle dos descendentes da classe trabalhadora, sobretudo da juventude negra e periférica.

2.2. Ofensiva neofascista em curso: Militarização da Educação no Brasil

O contexto vigente sinaliza um fenômeno que persiste nas entranhas da história brasileira desde o século passado: o fascismo. Dado que “o fascismo não perdeu, como realidade histórica, nem seu significado político nem sua influência ativa” (Fernandes, 2015a, p.33). Portanto, as tendências neofascistas se renovam e se avigoram nas vísceras de uma democracia restrita cada vez mais blindada (Demier, 2020) que mesclara os interesses de uma burguesia compósita: local e externa. Isso acontece mediante a combinação de ações imersas por um ultraneoliberalismo econômico e por um ultraconservadorismo político e social, constituindo, assim, um cenário reacionário que revitaliza preconceitos arcaicos e naturaliza violências postas desde a colonização europeia, utilizando-se do espaço educacional para propagá-las nos dias hodiernos.

A ascensão de uma onda neofascista na política brasileira reflete em projetos educacionais de uma classe dominante retrógrada, antinacional, elitista e antidemocrática. Isso pode ser indicado pelo sectarismo do padrão de dominação burguesa em países de capitalismo dependente em que não há cerimônia para o uso desenfreado do poder político estatal “[...] na tecnocratização e militarização das “funções normais” do Estado capitalista, em uma era na qual ele se converte no “braço político armado” da grande empresa corporativa e na retaguarda de um sistema mundial de poder burguês” (Fernandes, 2015a, p.33-34). Por isso, os formuladores do projeto de militarização das escolas públicas do Brasil e, em especial, do Distrito Federal estão alinhados com setores do grande capital.

Este contexto não pode ser compreendido sem um balanço sócio-histórico que situe as predisposições neofascistas em relação ao fascismo clássico³³ e às suas reconfigurações contemporâneas. Embora o termo “fascismo” deva ser empregado com rigor, reconhecendo diferenças contextuais e históricas, para não correr o risco de erros anacrônicos, já que há elementos estruturantes que reaparecem sob novas roupagens, articulados a um projeto político que busca moldar subjetividades, controlar comportamentos e limitar horizontes democráticos. Nessa perspectiva, para fins metodológicos admite-se como fascismo

[...] uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionais e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigidos, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (Konder, 2009, p.52).

Dito isso, torna-se basilar o conhecimento sobre o fascismo clássico a fim de auxiliar a melhor entender a extrema direita atual, identificando algumas características universais do fascismo que se prolongam no tempo e no espaço. Isto é, há fundamentos do movimento fascista que, ressaltando as particularidades de sua forma clássica, são passíveis de se encontrarem em outros contextos históricos e territoriais, como no Brasil contemporâneo, malgrado a realidade brasileira exprima suas especificidades. Fernandes (2015a, p.35) elucida que o fascismo na realidade latino-americana acontece a partir da “exacerbação do uso autoritário e totalitário da luta de classes, da opressão social e da pressão política pelo Estado”.

Por isso, o fascismo em países de capitalismo dependente é, em sua essência, contrarrevolucionário. Tal característica é materializada pelo impulso de um estado de guerra civil que, nas palavras de Fernandes (2015a, p.35), pode ser: “(potencial ou real; e “a quente” ou “a frio”) em dois níveis diferentes (e por vezes concomitantes): 1) contra a “revolução dentro da

³³ Por fascismo clássico entende-se sua forma originária da época moderna e como um dos fenômenos mais significativos do século XX. Sua gênese se dá no período entre guerras no continente europeu e detém como expoente a Itália fascista comandada por Mussolini.

ordem” e 2) barrar a revolução contra a ordem existente”. Mais adiante, o autor minucia a particularidade do fascismo nos países da América Latina em que

[...] seus objetivos mais recentes estão relacionados com o “desenvolvimento com segurança”, um desdobramento da interferência das potências capitalistas hegemônicas e das empresas multinacionais com vistas a garantir a estabilidade política na periferia. Essa evolução coincide com os interesses conservadores, reacionários e contrarrevolucionários de burguesias relativamente impotentes, que preferem a capitulação política ao imperialismo a lutar pelas bandeiras tradicionais (ou “clássicas”) de um nacionalismo burguês revolucionário (Fernandes, 2015, p.36).

Nessa perspectiva, Umberto Eco³⁴ alista aspectos do fascismo que permanecem em realidades e contextos sócio-históricos distintos a partir da definição de “Ur-Fascismo” ou “Fascismo Eterno”, o autor elenca como características típicas do fascismo: 1) Culto da Tradição; 2) rejeição à modernidade; 3) Irracionalismo; 4) Culto da ação pela ação; 5) Construção de inimigos internos; 6) apelo à pequena burguesia frustrada; 7) nacionalismo; 8) Hostilidade à democracia; 9) Militarismo e Culto à Força; 10) Estado de Guerra com base em teorias conspiratórias; 11) Racismo, machismo, xenofobia; elitismo; 12) criação de heróis e 13) populismo qualitativo e 14) “novilíngua” (Eco, 2018).

O culto da tradição no regime fascista clássico surge a partir do saudosismo de um passado transmitido pelos seus defensores como um passado glorioso, citando, por exemplo, o caso do Império Romano. No Brasil, o culto à tradição pode ser identificado por deturpadores da história em que idealizam a ditadura empresarial-cívico-militar que sucedeu a partir do golpe de 1964, utilizando-se do *slogan*: “Deus, Pátria e Família” da primeira manifestação fascista no Brasil, a Ação Integralista Brasileira liderada por Plínio Salgado³⁵. Porém o que acontece é a defesa da permanência de símbolos que glorificam o autoritarismo e a violência contra quem pensa e é diferente, similarmente, tem-se hoje na figura de Jair Bolsonaro e seus seguidores peças centrais para a irradiação do que há de mais reacionário na sociedade.

O fascismo da Itália do século XX ergue-se a partir da crise do capitalismo do século XX, sob a hegemonia do liberalismo, por isso, uma de suas bases é negação da modernidade, principalmente das ideias do iluminismo e da ciência, operando por meio do irracionalismo de seus

³⁴ Vale mencionar que tais características do fascismo foram levantadas por Umberto Eco em um discurso proferido em abril de 1995 para uma conferência na Universidade Columbia em uma celebração à derrota do fascismo na Europa.

³⁵ Plínio Salgado foi um escritor, jornalista, político e líder do Integralismo, o principal movimento de inspiração fascista no Brasil durante os anos 1930. O seu movimento foi o mais próximo ao fascismo europeu já organizado no Brasil, adotando símbolos, estética e práticas semelhantes, embora adaptadas ao contexto nacional.

defensores. Por esse motivo, governos fascistas agem movidos pelo culto da ação pela ação, fundamentando-se em uma retórica que valoriza discursos performáticos, ataque e desconfianças às instituições pública e construindo inimigos com todos que discordam do discurso hegemônico, empenhando em transmitir uma imagem de “coragem” por defender valores tradicionais em um mundo “moderno”. Atualmente, essa característica se revela na propagação sistemática de desinformação e/ou na disseminação de “*fake news*”³⁶, no negacionismo científico e na perseguição às universidades, às escolas, aos professores e discentes, à diversidade sexual, gênero, raça e etnia, dentre outros.

Aliado às devastações da primeira guerra mundial (1914-1918) que levantou um sentimento de revanchismo e de descrença no liberalismo, em especial da pequena burguesia³⁷. Konder (2009) aponta que a pequena burguesia vislumbra estar acima das classes fundamentais, mistificando os seus verdadeiros interesses e do alinhamento com o grande capital. Além disso, a pequena burguesia é principal fração de classe responsável por dissipar o mito da nação mediante a ideologia do nacionalismo. Assim, o fascismo tem como principal fio condutor esta fração de classe que devido às frustrações econômicas e políticas, em especial a diminuição do poder de compra, concomitante aos receios de uma classe trabalhadora organizada e da pressão que esta pode exercer no cenário político, esta pequena burguesia se alinha ao fascismo.

Konder (2009, p.17) afirma que a pequena burguesia é “[...] a legítima proprietária do mito da nação”. Retornando o fascismo clássico, o autor introduz o discurso de Mussolini logo no início da guerra o qual este vocifera que o valor supremo da sociedade deveria ser o mito da Pátria, compreendendo que “o mito é uma fé, é uma paixão. Não é preciso que seja uma realidade. [...] O nosso mito é a nação, o nosso mito é a grandeza da nação!” (Konder, 2009, p.35). Ou seja, o próprio fascista reconhece que a irracionalidade e irrealidade por detrás do fascismo.

³⁶ O termo *fake news* é usado para se referir a informações falsas apresentadas como se fossem notícias verdadeiras, com aparência de conteúdo jornalístico, mas produzidas para enganar, manipular opiniões, gerar lucro, criar confusão pública ou influenciar comportamentos políticos e sociais. Embora a disseminação de notícias falsas seja antiga (panfletos difamatórios, propaganda de guerra, boatos políticos), o uso da expressão “*fake news*” se popularizou a partir de 2016, especialmente pela intensificação do uso de redes sociais como meio de propagação de notícias falsas a fim de manipular os resultados de eleições.

³⁷ O termo pequena burguesia “não designa uma burguesia de menor porte, como o nome pode erroneamente sugerir, e sim um estrato com características particulares que implicam uma contradição insanável: esse vasto estrato social, que reúne pequenos comerciantes, artesãos e pequenos proprietários rurais, tem em comum com a burguesia o fato de serem proprietários, e com a classe trabalhadora o fato de que necessitam do próprio trabalho para sua subsistência” (CALIL, 2019, p.53)

Em consequência, o nacionalismo de orientação fascista, submerso pelos interesses da classe dominante, tem como objetivo, notadamente, a manipulação das massas populares, limitando a participação da classe trabalhadora nas decisões nacionais e da presença em diversos espaços, inclusive nos educacionais. Isso reflete em políticas sociais, como é o caso da educação pública, formuladas sem atender às necessidades da classe dominada, ou seja, são impostas “de cima para baixo”. Em razão disso que Eco (2018) declara que o fascismo é construído sob um “populismo qualitativo” em que os atores sociais “enquanto indivíduos não têm direitos e “o povo” é concebido como uma qualidade, uma entidade monolítica que exprime “a vontade comum” (Eco, 2018, p.10).

Ademais, em virtude de o nacionalismo fascista ter uma posição agressiva, recorrendo ao ódio, à manipulação, à violência e à discriminação que proporcionam o desencadeamento do racismo, do machismo, do elitismo da xenofobia e dentre barbaridades. Isto é, em vez de impulsionarem um nacionalismo que suscite uma integração nacional por meio da luta contra o imperialismo de outras nações, o nacionalismo de viés fascista segrega e cria inimigos dentro da própria nação. Tal realidade é ainda mais latente em países de capitalismo dependente, já que o nacionalismo assume formas peculiares, profundamente relacionadas às contradições estruturais que marcam sociedades cuja formação econômica, política e cultural está subordinada às dinâmicas do capitalismo mundial.

O nacionalismo nas periferias capitalistas combina um discurso de afirmação da identidade nacional com práticas políticas que reforçam a dependência, a segregação interna e a perseguição aos grupos considerados “indesejáveis”. Nesse contexto, o nacionalismo da burguesia local, principalmente de frações burguesas com tendências neofacistas, assume uma função que mascara a realidade. Por um lado, promove-se um raso discurso de autonomia e soberania, do outro, há uma exclusão de uma grande parcela da população no que diz respeito ao usufruto das riquezas socialmente produzidas. Estas são rateadas entre a burguesia local com uma burguesia externa, refletindo o que Fernandes (2020) chama de apropriação dual do excedente econômico.

Portando, nota-se que esse nacionalismo não se dirige a uma integração da nação, uma vez que, conforme Fernandes (2020), não é orientado por um projeto de nação, mas pela construção de um inimigo interno, apresentado como ameaça à ordem, aos valores tradicionais ou à suposta unidade da nação. Florestan (2020) alerta que a particularidade da burguesia local sempre foi

antinacional, pois nunca dispôs, de fato, de um projeto de nação para o Brasil. Pelo contrário, a burguesia local somente impulsionou projetos particularistas, mascarados de projeto para o país.

Por último, o fascismo se respalda em uma “novalíngua”, justamente para capturar a massa, segundo Eco (2018), trata-se de um modo empobrecido, rígido e manipulador de usar a linguagem, destinado a limitar a capacidade crítica das pessoas e a moldar uma forma única, simplificada e autoritária de pensar. Assim, a linguagem é empobrecida de propósito, palavras complexas, termos críticos, conceitos que permitem reflexão são eliminados ou substituídos por expressões superficiais. *Slogans* como “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”; “doutrinação”; “ideologia de gênero”; “Escola sem Partido” etc são exemplos de uma linguagem fascista na contemporaneidade.

É possível identificar as contradições que permeiam as características do fascismo que Umberto Eco (2018) elenca, uma vez que muitos aspectos se contradizem. Por exemplo, ocorre uma paradoxal coexistência entre elementos de preservação de valores a partir de um culto exacerbado à tradição, mas há, da mesma forma, uma defesa de instrumentos modernizadores como a propaganda e consumo de massa³⁸. Isso acontece, porque o fascismo não detém uma filosofia própria, mas se alimenta de uma retórica que idolatra mitos irracionais, revestidos de componentes racionalistas formais. Segundo Eco (2018, p. 5), “o fascismo não era uma ideologia monolítica, mas antes uma colagem de diversas ideais políticas e filosóficas, uma colmeia de contradições”. Da mesma forma, Konder (2009) interpreta que o fascismo utilizou de diversas fontes de pensamento reacionários e as posicionou de modo eclético.

Nessa lógica, Konder (2009) no intuito de desmistificar o fascismo e sua expressão na atualidade promove uma reflexão, identificando-o como um fenômeno histórico e político que surge como resposta autoritária da classe dominante diante das crises do capitalismo, especialmente quando há risco de ascensão do movimento operário. É histórico porque está localizado no estágio do capitalismo monopolista e como determinação material verifica-se os efeitos do imperialismo sob à égide do capital financeiro. No que consiste em seus elementos políticos, o fascismo se expressa um movimento conservador, chauvinista, antidemocrático, antissocialista e antioperário (Konder, 2009).

³⁸ Conforme esclarece Konder (2009, p.47), “o fascismo foi o primeiro movimento conservador que, com seu pragmatismo radical, serviu-se de métodos modernos de propaganda, sistematicamente, explorando as possibilidades que começavam a ser criadas por aquilo que viria a ser chamado de sociedade de massas de consumo dirigido”.

Antes de pormenorizar as tendências neofascistas na atualidade brasileira, faz-se necessário posicionar o fascismo no espectro político, ou seja, à direita. Visto que há uma disputa de narrativa em torno do entendimento de fascismo em que a extrema direita distorce a própria essência do fascismo para dissipar ideias falsas, caracterizando-o como, erroneamente, um movimento de esquerda. Por outro lado, adjetivar qualquer movimento reacionário como fascista é um apontamento equivocado, haja vista que “nem toda repressão, por mais feroz que seja, exercida em nome da conservação de privilégios de classe ou casta é fascista” (Konder, 2009, p.25).

Nessa direção, é necessário destacar que o fascismo se manifestou como a primeira ditadura de orientação de direita em solo europeu e serviu de arquétipo para a propagação de diversos movimentos análogos em todo o globo. De acordo com Eco (2018, p.4), “O fascismo italiano foi o primeiro a criar uma liturgia militar, um folclore e até mesmo um modo de vestir-se”. Isso ocorre porque o fascismo precisa transformar a política em ritual, enaltecer “heróis”, gerar uma comoção coletiva e disciplinar corpos e mentes. Tais elementos são estruturantes para o fascismo e não secundários, uma vez que essa estética ritualizada é fundamental para construir a subjetividade fascista.

No tocante, é basilar ratificar que a posição política de direita não significa, adequadamente, uma posição fascista. Segundo Konder (2009, p.27) “a direita é o gênero de que o fascismo é uma espécie”. Este apontamento torna-se de extrema relevância para a análise da realidade brasileira atualmente, pois é evidente que há uma polarização político-ideológica que tende a posicionar qualquer pensamento reacionário no espectro fascista, assim como quaisquer defesas de direitos sociais como comunista. Todavia “[...] nem tudo que tem um feixe de varas amarrado em torno de um machado é fascista, assim como nem tudo que ostenta uma foice e martelo é comunista, mas as coincidências nunca são totalmente casuais (Konder, 2009, p.17)”.

Portanto, apesar da ideologia central da direita ser a conservação de privilégios de classe nem sempre sua direção será fascista, assim, “a qualificação de qualquer corrente política ou liderança de ultradireita como fascista é uma generalização apressada, historicamente errada e, politicamente, ineficaz” (Arcary, 2019, p.101). Da mesma forma, identificar qualquer forma de violência governamental, autoritarismo, movimentos antipopulares é uma forma de banalizar e descaracterizar a essência do fascismo. (Hobsbawm, 1995, p.121) clarifica a distinção entre direita fascista e direita não fascista

A principal diferença entre a direita fascista e não fascista era que o fascismo existia mobilizando as massas de baixo para cima. Pertencia essencialmente à era da política democrática e popular que os reacionários tradicionais deploravam, e que os defensores do “Estado Orgânico” tentavam contornar. O fascismo rejubilava-se na mobilização das massas, e mantinha-a simbolicamente na forma do teatro público [...]. Os fascistas eram os revolucionários da contrarrevolução.

Em síntese, é possível dizer que o neofascismo não é uma cópia do fascismo clássico e nem poderia ser, considerando todas as distinções sociais, históricas, culturais e territoriais, mas sim uma reformulação que retoma elementos estruturais do fascismo do século passado, como o autoritarismo, a violência, o culto ao líder, o apelo à pequena burguesia frustrada, a cooptação de frações da classe trabalhadora mediante o uso de ideologias e outros.

Resumidamente, o neofascismo não se apresenta como simples repetição histórica do fascismo, mas como uma atualização autoritária compatível com o capitalismo ultraneoliberal, principalmente pós crise estrutural do capital. A principal característica que do neofascista é que ele ocorre por dentro do Estado, deslegitimação as instituições representativas e desembocando uma ofensiva contra direitos sociais. Porém sem necessidade imediata de abolir formalmente a democracia restrita. No Brasil, o neofascismo se movimenta combinando as eleições com práticas autoritárias, discurso de ódio, militarização da política, criminalização dos movimentos sociais e ataque sistemático às universidades, à ciência e à educação pública (Demier, 2020).

No desigual e combinado Brasil, onde diferentes tempos e fases históricas se comprimem em uma mesma temporalidade, onde o ultramoderno se combina ao arcaísmo mais ancestral revitalizando-o [...], o ultraneoliberalismo, parece assumir a sua forma mais nítida e, por isso mesmo, mais suja. Em termos políticos, o neofascismo bolsonarista no poder e as tendências semibonapartista regime democrático-blindado atual são as suas lídimas expressões (Demier, 2020, p. 25).

O neofascismo articula o ultraneoliberalismo e o ultraconservadorismo de uma burguesia local, que diferentemente do fascismo clássico, é extremamente antinacional. Dessa maneira, o recrudescimento da autocracia burguesa aliado à crise do capital e ao uso intensivo das redes sociais, caracteriza uma cena contemporânea de contrarrevolução burguesa que desarticula e enfraquece cada vez a classe trabalhadora. De acordo com Fontes (2020, p.14), a realidade contemporânea brasileira se delineia assente ao “estranho casamento não monogâmico entre grupos fascistas, militares nostálgicos da tortura e da ditadura empresarial-militar, teologias da

prosperidade e grandes empresários da religião, ultraneoliberalismo amoral e pragmático e conservadorismos de cepas diversas”.

Segundo Demier (2020), o estágio ultraneoliberal do capitalismo dependente enfraquece, ainda mais, a democracia, abandonando quaisquer compromissos, mesmo que residuais, com os direitos sociais, naturaliza a barbárie que articula ajustes econômicos com autoritarismo político. Salvador (2024, p.9), o “ajuste fiscal permanente é fortalecido com as medidas de austeridade, como o congelamento dos gastos sociais, por meio de uma alteração na Constituição, que foi denominada de Novo Regime Fiscal (NRF), conforme a EC 95, também conhecida como teto dos gastos”.

Nesse sentido, para fins didáticos, Arcary (2019) enumera alguns atributos teóricos para identificar personalidades de tendências neofascista que são: 1) o pertencimento social dos líderes do movimento; 2) história pública das lideranças; 3) apoiadores; 4) ideologias defendidas; 5) projeto político elaborado; 6) relação com as instituições; 7) relação com as classes fundamentais; 8) partido político pertencente; 9) relações internacionais e 10) fontes de financiamento.

O golpe de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro em 2019 demonstram o avanço da extrema direita com traços neofascistas no Brasil, representando um dos principais desafios contemporâneos, em vista do processo de reorganização do capitalismo devido aos efeitos da crise do capital que impulsionou o alastramento de pautas tanto ultraneoliberais quanto ultraconservadora. Por isso, acontece diversas ondas de ataques às instituições democráticas com base em concepções autoritárias, machistas, racistas, classistas e LGBTfóbicas que sinalizam, ao mesmo tempo, o cerceamento de direitos e a intensificação das desigualdades.

O neofascismo detém como um dos principais alvos a educação pública, pois a necessidade de criação de consensos e de controles políticos-ideológicos da classe trabalhadora e de seus descendentes, vislumbra na política de educação um solo fértil para disseminação de ideologias do mercado e de vieses ultraconservadores relacionados, especialmente, ao capitalismo; ao patriarcado; ao machismo; ao elitismo e, ao racismo. Isto se concretiza em virtude do contexto de crise estrutural do capital e de metamorfose enfrentado pelo mundo trabalho em que a precarização fomentou um cenário benéfico para a cooptação da classe trabalhadora. Leher (2024, p.99) ressalta que “[...] é inegável que a extrema direita vem ganhando adeptos nas classes trabalhadoras pauperizadas e ressentidas por anos de austeridade e precarização do trabalho”.

Em decorrência disso que os Programas e Projetos direcionados à educação intentam legitimar o ensino à distância; a competitividade; o individualismo; o empreendedorismo; o conservadorismo e dentre outras ideologias, mediante a mistificação dos interesses da classe dominante e da realidade de exploração do capital. Visto que “os setores dominantes se organizam, a partir de composições civil-militares, denotando uma política conservadora-reacionária que articula interesses externos e interno” (Duarte, Lima, 2022, p.15).

O projeto de militarização das escolas públicas reflete os traços neofascista dos defensores deste modelo de educação por intermédio da fascistização das estruturas de poder e das instituições, como é o caso das escolas. Assim, militarizar a educação é estratégico para uma classe burguesa local que é antinacional, reacionária e violenta em sua essência. Por isso, há uma aproximação do neofascismo com o projeto de militarização das escolas, já que aquele entende a singularidade dos indivíduos como uma ameaça à ordem estabelecida, logo, as identidades devem ser absorvidas pelo desejo de uma minoria. Isso pode ser evidenciado pela imposição de uniformes, cortes de cabelo, comportamentos codificados que são exigidos nas escolas militares e nas escolas cívico-militares.

A título de exemplo, a educação militar da Itália durante o regime fascista em que dispuseram a formar o cidadão-soldado por meio do sistema educacional, sendo difundida pela “*Opera Nazionale Balilla*”³⁹. Dessa forma, “[...] esperavam que o “novo homem” fascista internalizasse as seguintes qualidades: coragem, virilidade, respeito à hierarquia, disciplina, força, vontade” (Rosa, 2009, p. 627).

Tais atributos também são esperados nas escolas militares e nas militarizadas brasileiras, como é possível verificar nos documentos oficiais dessas instituições. Reforçando isso, é válido mencionar o caso do Colégio Militar do Estado de Tocantins em que os estudantes foram colocados para marchar pela Polícia Militar, cantando versos como “[...] vou pegar você. E se eu não te matar. Eu vou te prender”⁴⁰ (G1, 2024). Na mesma direção, as escolas cívico-militares utilizam-se do repertório neofascista, como no colégio estadual Cívico-Militar João Turin⁴¹, em Curitiba, em que estudantes são conduzidos a cantar a seguinte letra:

³⁹ A *Opera Nazionale Balilla* (ONB) foi uma organização paramilitar e educacional criada na Itália fascista sob o governo de Benito Mussolini, em 1926. Esta organização possuía como “objetivo de educar moralmente, psicologicamente e fisicamente os futuros fascistas” (Rosa, 2009, p.623).

⁴⁰ Ver: < <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2024/11/21/estudantes-de-colegio-militar-cantam-palavras-de-odio-durante-marcha-guiada-por-pm-se-eu-nao-te-matar-vou-te-prender.ghml>> .

⁴¹ Ver: < <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2025/12/01/video-alunos-parana-apologia-violencia-colegio-civico-militar.ghml>> .

Homem de preto, o que é que você faz? Eu faço coisas que assusta o satanás. Homem de preto, qual é a sua missão? *Entrar na favela e deixar corpo no chão.* O Bope tem guerreiros que matam fogueteiros. *Com a faca entre os dentes, esfola eles inteiros. Mata, esfola, usando sempre o seu fuzil* (Colombo, Mendonça, Pierin, 2025, online, grifos nossos).

Estas cenas estão distantes de serem casos isolados, do contrário, são episódios do cotidiano das escolas cívico-militares. Isso revela como este modelo de educação transforma as escolas em arenas de doutrinação político-ideológica de tendência neofascista por intermédio da linguagem diretamente ligada ao mecanismo do ódio, do medo e do extermínio. Assim, a escola passa a funcionar como instituição estatal que insinua a legitimação da violência estrutural sobre corpos pobres, negros e periféricos. Esse uso da educação pública como instrumento de controle e intimidação se insere em uma direção da necropolítica, onde a vida de parte da juventude não tem o mesmo valor que a vida de outros. Portanto, segundo Duarte e Lima (2022, p.15)

O processo de fascistização combina, portanto, o regime autoritário (por uma política econômica afinada com os interesses imperialistas), com a difusão de valores conservadores que encontram suas raízes na mentalidade colonial e com a militarização do poder, especialmente de funções estratégicas do Estado burguês no capitalismo dependente (Duarte, Lima, 2022, p.15).

Diante do exposto, torna-se indispensável registrar que os colégios militares e as escolas militarizadas fazem parte de um todo, isto é, integram a totalidade do sistema educacional brasileiro, mas tendo as suas especificidades, logo, é preciso delimitá-las. A historicidade dos colégios militares remonta ao período do Brasil Imperial, após a chegada da família real no Brasil a partir de 1808. Sob a necessidade de qualificar o Exército brasileiro, sendo uma demanda dos próprios militares que almejavam a criação de uma instituição encarregada de educar seus descendentes.

Contudo, segundo informações divulgadas na página eletrônica da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA⁴²) do Exército brasileiro, em decorrência da Guerra do Paraguai, o Ministro da Guerra e militar Duque de Caxias, apresentou, em 1853, um projeto ao senado com o objetivo de criar um Colégio Militar na Corte que amparasse os órfãos de soldados falecidos na

⁴² A Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA foi criada em 1973 pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973 com o objetivo de coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino dos Colégios Militares. .

guerra. Todavia, somente em 1889 foi instituído o primeiro Colégio Militar no Brasil, inaugurado no Rio de Janeiro pelo Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889⁴³ (Brasil, 1889)

Manifesta-se, portanto, no final do século XIX, uma instituição escolar contígua ao Exército brasileiro, reservada aos descendentes das Forças armadas. A educação fornecida nesse estabelecimento passou a seguir o regimento disciplinar, administrativo e econômico do exército, pois, almejava-se, além de atender aos órfãos dos soldados mortos na guerra, formar novos membros para seguir a carreira militar. Nessa percepção, já no século XX, este novo modelo educacional foi se expandindo para todo o país, constituindo a rede de ensino militar intitulada de Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), demonstrada no quadro a seguir:

Quadro 1 - Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB)

Região	Cidade/Estado	Nomenclatura dos Colégios	Ano de criação do Colégio	Quantidade de Colégios
Norte	Manaus/AM	Colégio Militar de Manaus (CMM)	1971	01
	Belém/PA	Colégio Militar de Belém (CMBEL)	2015	01
Nordeste	Fortaleza/CE	Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	1919	01
	Recife/PE	Colégio Militar de Recife (CMR)	1959	01
	Salvador/BA	Colégio Militar de Salvador (CMS)	1957	01
Centro-Oeste	Brasília/DF	Colégio Militar de Brasília (CMB)	1978	01
	Campo Grande/MS	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	1993	01
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	1889	01

⁴³ Art. 1º Fica *creado* nesta Côrte, sob a denominação de Imperial *Collegio* Militar, um instituto de *instrucção* e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos *officiaes effectivos*, reformados e *honorarios* do Exército e da Armada; e, mediante contribuição *pecuniaria*, *alumnos* procedentes de outras classes *sociaes*. (Brasil, 1889).

	Rio de Janeiro/ RJ	Colégio Militar da Vila Militar (CMVM)	2023	01
	São Paulo/SP	Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	2020	01
	Belo Horizonte/MG	Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	1955	01
	Juiz de Fora/MG	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	1993	01
Sul	Porto Alegre/RS	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	1912	01
	Curitiba/PR	Colégio Militar de Curitiba (CMC)	1958	01
	Santa Maria/RS	Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	1994	01
Total				15

Fonte: elaborado pelo autor com base no histórico publicado na página eletrônica da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). Disponível em: < <https://www.depa.cb.mil.br/>>. Acesso em 02/04/2025.

Existem, atualmente, 15 colégios militares no Brasil espalhados entre as cinco regiões do país, com uma concentração maior na região sudeste. Além disso, há, também as escolas militares estaduais comandadas pelas polícias militares, como também as geridas pelo Corpo de Bombeiros. Nesse sentido, vale frisar que estas instituições de ensino são públicas e ofertam o ensino fundamental II e o ensino médio da educação básica⁴⁴, todavia, não são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, conforme mencionado no artigo 83 da LDB “O ensino militar é regulado em lei específica⁴⁵, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”.

Além disso, há, outros documentos que fornecem às bases para a organização do ensino, como o Projeto Pedagógico vigente de 2021 a 2025. Esse ratifica valores políticos-ideológicos da

⁴⁴ Porém, não permanecem restrito à educação básica, uma vez que também ofertam a modalidade profissionalizante pelas instituições: Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX); Colégio Naval e Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), assim como as direcionadas ao ensino superior a fim de formar oficiais das forças armadas, ou seja, para o exército, marinha e força área por meio das seguintes instituições: Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN); Escola Nava; e, Academia da Força Aérea (AFA), respectivamente.

⁴⁵ A lei que regula o ensino militar é a Lei de Ensino do Exército (LEE) – Lei nº 9.876, de 08 fevereiro de 1999 (Brasil, 1999).

sociabilidade burguesa, coadunando valores ultraneoliberais e ultraconservadores que, na atual conjuntura, consubstancializam um o projeto com traços neofascista para a educação, como explícito no próprio documento

A proposta pedagógica do Sistema Colégio Militar do Brasil está fundamentada nos princípios e valores cultuados pelo Exército Brasileiro: *respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo*, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão. O Sistema Colégio Militar do Brasil ainda prima pelas seguintes características, apropriadas ao público-alvo: *meritocracia, valor à família e culto às tradições* (Brasil, 2021, p.14, *grifos do autor*).

Em síntese, as principais diferenças entre as escolas públicas civis e os colégios militares são: 1) Regidos por Lei Específica; 2) diferentes fontes de financiamento, “o investimento médio por aluno em escolas públicas civis é de aproximadamente R\$ 6 mil por ano, os treze colégios militares federais recebem três vezes mais, R\$ 19 mil ao ano” (Pinheiro, Pereira, Sabino, 2019, p.679); 3) distintas formas de ingresso, o público alvo é para descendentes dos militares, uma parcela ínfima é destinada aos civis que passam por um processo seletivo acirrado; 4) valorização do corpo docente; 5) infraestrutura escolar em que as escolas militares têm “piscinas, laboratórios diversos, inclusive de robótica.” (Santos, Alves; Mocarzel, Moehlecke, 2019, p.584).

No que diz respeito ao processo seletivo, requisito para a admissão de civis no colégio militar, este é subdividido em três etapas: 1) Exame Intelectual (EI), que consiste em uma avaliação nas áreas de língua portuguesa, redação e matemática; 2) Revisão médica e odontológica (RMO); e, 3) Comprovação dos requisitos biográficos (CRB). Isso, por si só, vai de encontro ao direito à educação, como estabelecido no inciso I do artigo 3º da LDB que dispõe sobre os princípios do ensino, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Em contrapartida, existem as escolas públicas civis que foram militarizadas, em outros termos, não surgem em sua gênese como instituições correlacionas às Forças Armadas, mas sim regidas pela LDB, subordinadas ao Ministério da Educação e às respectivas Secretarias de Educação. Este modelo de educação tem a sua materialização a partir de 1998 sob a égide do neoliberalismo, possuindo o estado do Goiás como precursor da modalidade. Todavia, a lei que permitia a criação de colégios comandados pela polícia militar data do período da ditadura empresarial-cívico-militar, a Lei nº 8.125 de 1976 que criou o Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás – CPMG.

As escolas militarizadas eram escolas públicas estaduais ou municipais em que a gestão foi transferida para os militares, ou como alguns modelos denotaram, passa a ser “compartilhada” entre as secretarias de educação e de segurança pública. Entretanto, o regimento escolar, disciplinar e a proposta pedagógica são referenciadas pelo regimento do exército e dos colégios militares. O público-alvo do projeto de militarização das escolas públicas estão concentrados nas periferias, ante o argumento que são áreas em maior contexto de vulnerabilidade social, logo, mais violentas e perigosas, contribuindo para visões deturbadadas da realidade que correlacionam pobreza à criminalidade.

Dessa forma, fomenta-se uma política que contribui para o fortalecimento de estigmas e para a criminalização da juventude negra e periférica. Outra justificativa para a militarização se concentra na baixa qualidade e no baixo rendimento das escolas públicas de determinada localidade, desconsiderando as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e os impactos disso na educação.

A expansão do modelo de militarização da educação no Brasil tem aprofundado a dualidade educacional no sistema brasileiro, descortinando as contradições do capitalismo dependente e segregando indivíduos por marcadores sociais de classe, raça, gênero, sexualidade, cultura e território. Visto que a coexistência de escolas militares e de escolas cívico-militares exterioriza não apenas diferenças administrativas ou pedagógicas, mas a materialização de um projeto desigual de educação, no qual distintos segmentos da juventude recebem formações radicalmente distintas, orientadas por expectativas sociais também desiguais.

Como exposto, as escolas militares, filhos das classes médias e de setores estabilizados do funcionalismo público. Estas instituições recebem forte investimento estatal, infraestrutura diferenciada, seleção prévia dos estudantes e promessa de excelência acadêmica. Em contraste, as escolas militarizadas se concentram, em grande medida, nos territórios periféricos, atendendo jovens pobres, negros e moradores de áreas marcadas pela ausência histórica de políticas públicas. Enquanto para os filhos das classes médias a educação militar é concebida como diferencial de excelência e formação moral, para a juventude periférica ela é aplicada como mecanismo de controle, vigilância e criminalização da juventude e dos territórios.

A título de exemplo, o Colégio Militar de Brasília Dom Pedro II está localizado na região central de Brasília e atende majoritariamente aos filhos de militares, sobretudo os de Alta Patente. Segundo (Marchesini, 2021, s/p) a maioria das vagas nos colégios militares são reservadas “para

familiares de fardados. Os poucos civis que conseguem uma matrícula precisam passar por um concurso concorrido. Em Brasília, onde fica o maior colégio militar do Brasil, só 5% dos alunos são civis”. Por outro lado, as escolas militarizadas estão localizadas em regiões periféricas e atendes aos filhos das frações mais precarizadas da classe trabalhadora. Para além da segregação socioespacial, da diferenciação de infraestruturas, valorização profissional etc., há, da mesma forma, diferenciações no próprio tratamento dos estudantes, indicando a concentração histórica de renda, prestígio e poder. As falas de estudantes de um colégio militarizado no DF, como resultado da tese de doutorado de Torres (2023) constaram isso:

Vou contar para vocês uma coisa que aconteceu esses dias atrás. A nossa escola foi escolhida, entre as diversas que tem aqui, para conhecer a Imprensa Nacional, e lá só tinha escolas cívico-militares, nós, Sobradinho, Estrutural e Itapuã, só nós fomos escolhidos e a escola Dom Pedro II. Quando a gente chegou lá, deu para perceber que o tratamento de escola para escola foi totalmente diferente (Grupo Focal - Estudante Gomes).
[...] o Dom Pedro II é uma escola pública, só que você passa por uma prova para entrar, quando a gente chegou à ala deles era a única que 223 estava reservada, a gente não sabia nem onde iria sentar, quando eles chegaram foram direto para o lugar deles, depois que todo mundo sentou as outras escolas puderam sentar, e eles chegaram bem depois da gente.
[...]. A Estrutural foi tão maltratada que ficaram atrás da nossa escola, eu acho que ninguém da escola saiu na foto (Grupo Focal - Estudante Gomes) (Torres, 2023, p.223).

A partir de 2010, a militarização das escolas públicas no Brasil começa a ocupar espaço na agenda do governo federal e, em 2018, existiam, pelo menos 120 escolas militarizadas espalhadas pelo território nacional. Contudo, “[...] das 120 escolas militarizadas em 2018, quase metade pertence ao estado de Goiás, que possuía 55 escolas nesse modelo” (Alves, Toschi, 2019, p.635). Em seguida, com a vitória da extrema direita nas eleições presidenciais de 2018, elegendo Jair Bolsonaro (2019-2022), a militarização de todos os espaços públicos, em especial a educação, obtém novos contornos, indicando que a pauta neofascista é anterior ao protagonismo bolsonarista, é um fenômeno contínuo da história brasileira, todavia, há um recrudescimento após a eleição de Bolsonaro.

Em setembro de 2019, já no primeiro ano do Governo Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 10.004 que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), sob a justificativa de uma suposta pretensão de melhoria da qualidade do ensino da Educação básica (ensino fundamental e médio) e da promessa de reduzir a violência nas escolas. No artigo 5º deste Decreto é exposto que as escolas públicas civis terão as suas práticas pedagógicas baseadas nos padrões de ensino dos colégios militares (Brasil, 2019). De antemão, a própria nomenclatura

cívico-militar já provoca estranhamento para o universo da educação. Sendo esta utilizada pela primeira vez a partir do decreto. Embora a palavra “militar” já possua uma trajetória na política de educação brasileira, sobre este termo, Nogueira (2014) expõe que

A simples agregação do termo militar à educação já desperta interesse. No dicionário encontramos as seguintes definições: *mi.li.tar* adj (lat militares). 1. Que diz respeito à guerra, à milícia, às tropas. 2. Que se baseia na força militar ou nos costumes militares. 3 Determinado pelas leis da guerra. 4 Pertencente ao exército (em contraposição a civil). 5 Próprio de quem segue a carreira das armas, tendo como função específica a defesa da Pátria. 6. Que ama a carreira das armas. SM. Aquele que faz parte do exército ou segue a carreira das armas; soldado (2014, p.147).

Ademais, sobre a implementação do Programa é indispensável informar que no final de 2019, o número de escolas militarizadas saltou para aproximadamente 240, ou seja, o dobro das existentes em 2018. Segundo os dados divulgados por Santos e Alves (2022, p.12), as 240 escolas militarizadas encontravam-se:

79 (32,92%) na Bahia, 67 (27,92%) em Goiás, 18 (7,5%) em Roraima, 14 (5,83%) no Maranhão, 13 (5,42%) no Amazonas, 12 (5%) no Tocantins, 10 (4,17%) no Distrito Federal, 8 (3,33%) no Mato Grosso, 7 (2,92%) em Rondônia, 3 (1,25%) no Acre, 3 (1,25%) no Amapá, 3 (1,25%) no Paraná, 2 (0,83%) no Pará e uma (0,42%) no Piauí.

Nessa perspectiva, cabe salientar que o objetivo do Programa era de implementar o modelo de educação cívico militar em 216 escolas até 2023 com o intuito de “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (Brasil, 2019). Ademais, o artigo 5º do decreto do PECIM que dispõe sobre as diretrizes do Programa afirma que “a utilização de modelo para as ECIM baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019). Isso significa que os discentes serão educados a partir da perspectiva político-ideológico da esfera ultraconservadora.

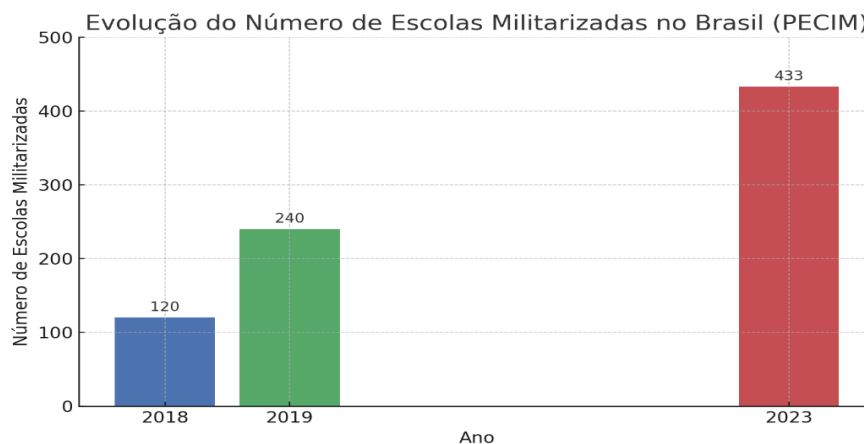
No que consiste ao número de escolas que implementaram o modelo cívico-militar, superando as expectativas, em 2022 o número de escolas militarizadas já havia superado a meta pretendida, de acordo com dados divulgados pelo MEC. A respeito dos recursos financeiros destinados as estas instituições, Lima, Paquiella e Queiroz (2023, p.143) indicaram que embora representassem somente “0,1% das escolas públicas do Brasil, o orçamento público para estas escolas mais que quadruplicou, passando de R\$14.999.252,74 em 2020 para R\$65.326.174,00 em 2022”.

Sobre a quantidade de escolas até 2022 que foram militarizadas e sobre distribuição nas regiões do país, os estudos de Lima, Paquiella e Queiroz (2023, p.143) apontaram que as escolas cívico-militares:

[...] se tornaram realidade em todas as regiões do Brasil, sendo distribuídas da seguinte forma: 25% no Sudeste; 25% no Sul; 20,4% no Norte; 16,7% no Nordeste e 13% no Centro-Oeste. No ranking das unidades federativas com maior número de escolas cívico-militares, o Rio Grande do Sul ocupa o primeiro lugar, com 22 escolas, seguido de Santa Catarina com 19 e em terceiro lugar, Minas Gerais com 17 escolas, conforme site do MEC (2022)

Por conseguinte, até julho de 2023, data em que o PECIM foi extinto, existiam 433 escolas militarizadas que adotaram o modelo do governo federal de escolas cívico-militares, segundo levantamento realizado pelo O Globo (Bandeira, 2023).

Gráfico 1 – Número de escolas militarizadas no Brasil Pós PECIM



Fonte: elaborado pelo autor.

Em suma, torna-se notório que a presença da onda neofascista no Brasil encontra como uma de suas expressões mais evidentes a militarização das escolas públicas. Essa política, ao reforçar valores autoritários, disciplinadores e punitivos, articula-se diretamente com o ideário neofascista. Este se ancora em normas que exaltam da ordem vigente, proporcionam a criminalização dos pobres e da juventude negra, impulsionam o racismo, a xenofobia, o machismo, a LGBTfobia etc, além de ter como centralidade a hierarquia e as relações baseadas na cultura militar, gerando a despolitização dos espaços coletivos.

Entretanto, apesar do avanço dessas iniciativas, não se pode concluir que a hegemonia neofascista esteja consolidada no campo educacional. Ao contrário, a classe trabalhadora,

especialmente os trabalhadores e trabalhadoras da educação, como também os estudantes têm constituído um importante polo de resistência. Professores, orientadores, pedagogos, assistentes sociais, alunos e pesquisadores vêm denunciando os impactos da militarização sobre a liberdade pedagógica, sobre a função social da escola e sobre os direitos dos estudantes.

2.3. Resistências em Marcha: Estudantes e Sindicatos na Luta Contra a Militarização da Educação

As eleições presidenciais brasileiras de 2022 ficaram marcadas como uma das disputas mais acirradas desde a redemocratização. De um lado, havia um projeto político identificado com a continuidade do governo então vigente com tendências antidemocráticas, representado pela figura e Jair Bolsonaro; de outro, a proposta de retorno a um modelo associado às políticas sociais. A diferença mínima entre os candidatos no segundo turno evidenciou o grau desta polarização⁴⁶ que atravessava, e ainda atravessa, a sociedade brasileira. Portanto, o Brasil após este período saiu de um governo de extrema direita com vieses neofascistas que perdurou durante quatro anos, concomitante a uma pandemia⁴⁷. E, no que tange à educação, esta foi adicionada aos objetivos políticos e ideológicos do bolsonarismo, por exemplo, por intermédio do incentivo à militarização.

Essa polarização não se limitou a divergências no campo político, mas se aprofundou nas identidades sociais, nas disputas culturais e na maneira como diferentes grupos sociais interpretavam o país e seus rumos. Assim, a campanha se tornou um palco de tensões intensas, com forte presença de discursos antagônicos que refletiam desigualdades históricas, percepções distintas sobre direitos sociais, e uma leitura de mundo atravessada por elementos da luta de classes.

A derrota eleitoral da extrema direita nas urnas não significou o seu afastamento do cenário nacional. Pelo contrário, embora derrotada no processo eleitoral, esta segue ativa em diversas esferas, seja na política institucional, em segmentos do aparato estatal, nas redes sociais ou em espaços de mobilização social. Essa permanência demonstra que o resultado eleitoral não encerrou

⁴⁶ Conforme o site do TSE Lula obteve 60.345.999 votos (50,90% dos votos válidos) e Jair recebeu 58.206.354 votos (49,10% dos votos válidos).

⁴⁷ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia de COVID-19 como global. Segundo dados do Ministério da Saúde, até abril de 2024, o Brasil contabilizava 712.038 mortes atribuídas à COVID-19. Estes números foram exacerbados devido a irresponsabilidades do Governo Bolsonaro, como atraso na compra de vacinas, negação da pandemia, incentivo ao não manutenção do isolamento social e dentre outras ações.

o conflito ideológico, tampouco dissolveu as tensões sociais que foram amplificadas ao longo dos anos anteriores.

A cooptação de parte da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante pode ser revelado pela característica da contrarrevolução a frio. Em particular, no Brasil, os Governos do Partido dos Trabalhadores (PT) ao se utilizarem de uma ideia ascensão de classe mediante o acesso principalmente ao consumo, consoante as coligações com partidos neoliberais e figuras como José Alencar, Michel Temer e Geraldo Alckmin, foi o suficiente para provocarem um certo aburguesamento de uma fração da classe trabalhadora, isso fez com que alguns se convertessem “[...] em cavaleiros andantes da democracia burguesa” Fernandes (2009, p.83).

Considerando este aspecto histórico, é crível identificar que este aburguesamento da classe trabalhadora está associado ao recrudescimento da autocracia burguesa, nos termos do capitalismo dependente, aliado à histórica lógica conservadora e reacionária que persiste nas relações sociais brasileiras que amalgamadas garante um apoio, inclusive de parcela da classe trabalhadora, ao projeto de militarização das escolas públicas.

É diante desta incongruência que o terceiro mandato do Governo Lula (2023-2026) se inicia, pois, no que tange à militarização das escolas públicas brasileiras, o presidente Lula, optou por extinguir o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares em julho de 2023 por meio do Decreto nº 11.611, de julho de 2023 (Brasil, 2023). No entanto, a forma como essa extinção foi conduzida revela uma profunda contradição. Ao encerrar apenas o programa federal, mas declarar que caberia aos governos estaduais decidirem sobre a continuidade ou não das escolas militarizadas, o governo Lula adota uma postura ambígua que produz mais dúvidas do que avanços.

Na contramão, os governos estaduais e distrital, mesmo após decisão do Governo Federal de descontinuar o PECIM durante o governo Lula (2023-2026), optaram por dar continuidade ao modelo. Isto denota a expressividade da extrema direita e os traços neofascistas na contemporaneidade, dando sequência a um dos Programas mais expressivos da política bolsonarista: a militarização das escolas. Não coincidentemente, os primeiros governadores a declararem não apenas a continuidade do Programa, mas também a sua expansão, foram aliados de Bolsonaro nas eleições de 2022. Como foi o caso de Tarcísio Freitas⁴⁸, Ratinho Junior⁴⁹, Romeu

⁴⁸ Ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/sou-bolsonarista-e-vou-continuar-sendo-diz-tarcisio-em-evento-em-sp/>

⁴⁹ Ver: < <https://g1.globo.com/pr/parana/eleicoes/2022/noticia/2022/10/04/governador-reeleito-ratinho-junior-apoiara-bolsonaro-no-2o-turno.ghtml>>

Zema⁵⁰, Ronaldo Caiado⁵¹ e Ibaneis Rocha⁵², governadores respectivamente dos seguintes estados: São Paulo; Paraná; Minas Gerais; Goiás e Distrito Federal, indicando a continuidade do bolsonarismo⁵³ na atualidade.

O neofascismo da realidade brasileira se alimenta de diversas expressões da questão social, dentre estas a violência, a insegurança, a desigualdade social e racial e outras. Isso acontece por intermédio da deturpação da realidade, efetuado pelos defensores da militarização que são membros da classe dominante em associação com ultraconservadores, localizados especialmente no grupo de fundamentalistas religiosos. Dado que estes desviam os problemas estruturais do capitalismo para a sociedade. Por isso, a resistência dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e estudantes é primordial para denunciar o cotidiano das escolas militarizadas, já que a escola permanece um espaço vivo de contradições, conflitos e possibilidades.

A recusa dos trabalhadores da educação em aceitar a “lógica do medo” e da “obediência cega” revela que a luta por uma escola pública, laica, democrática e comprometida com os direitos humanos continua pulsando. Assim, se a militarização expressa a tentativa da extrema direita de controlar corpos e consciências, a resistência dos sujeitos que fazem a escola mostra que o projeto emancipatório da classe trabalhadora não foi derrotado, longe disso, este segue em disputa/vivo, reorganizando-se e afirmando-se como horizonte de transformação social.

Nessa ótica, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES⁵⁴ – publicou em fevereiro de 2021 o dossiê: militarização do Governo Bolsonaro e Intervenção nas Instituições Federais de Ensino. Neste material, o sindicato denunciou a militarização⁵⁵ colossal que o serviço público sofreu durante o Governo Bolsonaro, em especial, as escolas públicas e as universidades. Logo, o sindicato alerta que

⁵⁰ Ver: < <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/04/governador-reeleito-de-minas-zema-anuncia-apoio-a-bolsonaro-no-segundo-turno.ghtml> >

⁵¹ Ver: < <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/10/05/ronaldo-caiado-declara-apoio-a-bolsonaro.ghtml> >

⁵² Ver: < <https://www.metropoles.com/distrito-federal/eleicoes-2022-df/ibaneis-reafirma-apoio-e-diz-que-vai-as-ruas-pedir-voto-para-bolsonaro> >

⁵³ O movimento designado bolsonarismo está além da figura de Jair Bolsonaro. De acordo com Abrucio (2021, p.255), o bolsonarismo pode ser entendido “como um ideário cujo maior inimigo é a ordem política montada desde a redemocratização”.

⁵⁴ Vale mencionar que o ANDES-SN surgiu como resultado do acirramento da luta de classes, isto é, originou-se a partir da organização de docentes das instituições de ensino superior em meio a ditadura militar. Segundo Dias (2011, p. 61), o ANDES-SN nasceu “[...] sob o fogo cruzado de uma ditadura capitalista sob tutela militar”

⁵⁵ O dossiê apontou que já nos primeiros anos do Governo Bolsonaro, mais de 1/3 dos ministérios já estavam sendo comandados por militares, além de outras esferas estratégicas das políticas públicas, como é o caso das escolas públicas, visto que inúmeras destas passaram a ter em sua composição pedagógica e disciplinar a presença de militares.

[...] é necessário o fortalecimento do Sindicato Nacional na base, ampliando a sindicalização e fortalecendo as Seções Sindicais. Ao mesmo tempo, é necessário a construção de uma frente única, ou seja, uma frente que seja capaz de reunir lutadores e lutadoras contra a extrema-direita, que estejam dispostos a construir um projeto societário com e para o conjunto da classe trabalhadora, superando sectarismos, disputas fratricidas internas e, acima de tudo, partindo de uma ampla e estrutural análise das raízes do bolsonarismo no Brasil, considerando a dimensão ideológica, o fundamentalismo religioso, a perspectiva miliciana, a denominada ‘ideologia de gênero’ e o combate ao denominado ‘marxismo cultural’. Compreender o espraiamento desses elementos, considerando a rede de *fake news* construída, e dialogar com o conjunto dos trabalhadores e com a comunidade acadêmica para a defesa intransigente da educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, antirracista, anticapacitista, antilgbtfóbica e antimachista (ANDES, 2021, p.42).

Anteriormente, o ANDES-SN em 2020 havia produzido o terceiro volume da Cartilha de Projeto do Capital para a Educação do qual também alertava para sequelas nefastas tanto para os alunos quanto para os professores das escolas militarizadas em que convivem sob ameaças e posicionados com base na experiência do quartel. O sindicato informa que “as escolas militarizadas, além de promoverem a privatização da educação (por meio da cobrança de taxas “voluntárias”) contribuem para fortalecer *concepções empreendedoras e domesticadoras* de educação” (ANDES, 2020, p.34, *grifos nossos*). Ademais, é visível a perpetuação de um dos aspectos basilares do capitalismo: a criminalização da questão social. Isso ocorre a partir do entendimento burguês de que as expressões da questão social são um problema a ser resolvido pela polícia. Dessa forma

A prevalência da polícia e dos abusos de poder foi e tem sido uma *marca de uma formação social capitalista dependente* que exige a superexploração da classe trabalhadora. Acentuando os problemas de nossa sociedade há a dupla herança histórica que favorece as respostas violentas e policiais à “questão social”: em primeiro lugar, o racismo estrutural que nasce com a dívida não-paga ao povo negro por sua exploração por meio da escravidão; em segundo lugar, a transição democrática incompleta que possibilitou a sobrevivência de instituições e valores que predominaram durante a ditadura empresarial-militar, especialmente a Polícia Militar (ANDES, 2020, p.35, *grifos nossos*).

As consequências da crise estrutural do capital geram impactos perversos sobre a classe trabalhadora e seus descendentes, principalmente de países de capitalismo dependente, como é caso brasileiro. Isto porque, há uma classe dominante local extremamente violenta, aliás, conforme

Ademais, o dossiê também fez uma análise da intervenção autocrática do Governo Federal na tentativa de nomeação de reitores militares nas universidades federais.

destaca Lima (2020, p. 41) “[...] a burguesia brasileira não está violenta, ela é violenta”. Por isso, as escolas militarizadas revigoram um passado colonial, aristocrático, elitista e racista.

A decisão ambígua do Governo Lula (2023-2026) de interromper o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, mas conceber que os Estados e o Distrito Federal perpetuem tal modelo de educação é um mecanismo de desmonte do ensino público, laico e gratuito, assim como de encorajar a permanência de tendências neofascistas dentro das escolas.

Nessa perspectiva, o ANDES-SN aponta alguns resultados do processo de militarização da educação básica no Brasil: 1) o avanço do processo de privatização da educação; 2) execução da gestão das escolas por sujeitos que não educadores; 3) instrumentalização da violência mediante a imposição de concepções herdeiras da ditadura empresarial-cívico-militar. Portanto:

Em última instância, o que se pode perceber é que o conjunto de consequências produzido pela militarização das escolas cria uma gravíssima diferenciação interna no sistema educacional. Há a elitização de um pequeno número de escolas voltado para um público que pode pagar taxas de anuidades ou mensalidades e comprar uniformes ou apostilas – normalmente setores inferiores da classe média que querem se diferenciar do restante da classe trabalhadora. A diferenciação se manifesta no sistema diferenciado de arrecadação e de gastos, também é responsável pela suposta qualidade diferenciada das escolas militarizadas (ANDES, 2020, p.42)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representada pelo presidente Heleno Araújo, declarou que apesar da descontinuidade do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares por meio do Decreto do presidente Lula, isso é insuficiente, pois é necessário realizar o desmonte da política da militarização como um todo (SINPRODF, 2023). Assim, é preciso orientações e diretrizes mais contundentes do Governo Federal a fim de frear a manutenção e o alastramento deste modelo de educação pelos Estados. Outrossim, a denúncia formulada por parlamentares do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) contra o Projeto de Escolas Cívico-Militares no estado de São Paulo foi acolhida pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU⁵⁶, posteriormente, resultou na recomendação por este organismo internacional para o Brasil encerrar e proibir a política de militarização das escolas.

Quanto aos movimentos desencadeados pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação é medular realçar as manifestações e ações dos sindicatos de cada Estado. Em primeiro momento, foi possível aferir, após analisar as produções publicadas em suas páginas virtuais oficiais, que é

⁵⁶ Ver: <https://oglobo.globo.com/blogs/lauro-jardim/post/2025/06/comite-da-onu-recomenda-que-brasil-proiba-escolas-civico-militares.ghtml>

hegemônico dentre os sindicatos de docentes da educação básica a posição contrária à militarização das escolas. Na região norte, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC) subscreveu carta ao Ministério Público Federal, relatando serem totalmente contrários ao modelo de educação militarizada, em razão da imposição do padrão militar aos alunos, por exemplo, vestimentas, cortes de cabelo, comportamentos etc. Isso vai de encontro ao que está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente e ao modelo educacional estabelecido na Constituição, conforme o Inquérito Civil n. 1.10.000.000543/2022-49 (Brasil, 2023).

Por conseguinte, o Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP) também se posicionou contrariamente à militarização, destacando que o modelo militarizado fere os princípios da gestão democrática e da pluralidade do ensino (Santos, 2023). Já no Amazonas, a presidenta Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (SINTEAM), Ana Cristina Rodrigues, afirmou em entrevista ao *BandNews* que as escolas militarizadas impõem um ambiente antidemocrático e ineficiente para a aprendizagem (Rodrigues, 2025). Já no Pará, o Sindicato dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação pública do Pará (SINTEPP) publicaram⁵⁷ no site do coletivo que “Militar não é professor”, assim, posicionando-se contrários a militarização (SINTEPP, 2022).

Seguindo essa lógica, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (Sintet) defendeu a ideia de que “lugar de PM não é na escola, e sim cuidando da segurança pública”⁵⁸ (SINETET, 2023). A presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima (SINTER), Josefa Matos, alertou o perigo da legitimação do modelo de educação militarizada de inibir os estudantes a exercerem suas liberdades. Nas palavras da líder sindical, em entrevista para o G1⁵⁹, expos que “O militar está lá com a finalidade de disciplinar, de doutrinar [...] O que a gente vê hoje nas escolas é que os alunos fazem o que eles [militares] mandam, mas você vê no olho do aluno que ele tem medo. Isso não é bom, porque a gente não forma cidadãos políticos, responsáveis, conscientes” (Matos, G1 RR, 2022). Por último, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO) também está em consonância com os demais movimentos, alertando para o risco de tratarem “problemas estruturais”, por exemplo, a violência em territórios periféricos,

⁵⁷ Ver: <https://sintepp.org.br/a-militarizacao-das-escolas-de-bolsonaro-segue-firme-no-para/>

⁵⁸ Ver: <https://sintet.org.br/noticias/2023/11/17/sintet-se-posiciona-contrapresenca-de-militares-nas-escolas-publicas/>

⁵⁹ Ver: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/06/20/governo-quase-dobra-militarizacao-em-escolas-de-roraima-e-sindicato-da-educacao-critica-modelo.ghtml>

como questões isoladas. Fato este evidenciado pelo ofício encaminhado à Secretaria de Educação de Rondônia realçando o objetivo de “Extinguir o projeto de Militarização das escolas públicas no estado de Rondônia, visto que é inconstitucional” (SINTERO, 2025, p.6).

Na região Nordeste se torna ainda mais expressivo as manifestações contrárias à militarização da educação pública. O Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL, 2024) reitera: “Escola NÃO é Quartel⁶⁰!”. No Ceará, o Sindicato APEOC, principal entidade estadual da categoria, tem se posicionado de maneira firme contra a militarização das escolas, denunciando os riscos de substituição do trabalho pedagógico por práticas coercitivas e hierárquicas típicas do ambiente militar. A professora Nívea Marques, do Sindicato Unificado dos Profissionais de Educação do Município de Maracanaú, pontuou que a questão das matrículas nestas instituições ocorre somente via internet, o que exclui ou limita estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, sinaliza que os regimentos das escolas cívico-militares tentam por padronizar os corpos, desconsiderando questões étnicas, raciais e de gênero e de sexualidade por intermédio da utilização de militares sem formação atuando em ambiente escolar (Goes, 2024). A professora declarou

Temos outras questões mais urgentes que um modelo que padroniza as identidades dos estudantes, quando na verdade lidamos com estruturas precárias, salas de aula insalubres, falta de água, entre outras coisas. Seria interessante os municípios cearenses buscarem formas de suprir suas necessidades básicas e manterem-se em pé, literalmente (Goes, 2024, s/p).

No Estado do Maranhão, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão (Sinproesemma) desde a implementação do PECIM durante o Governo Bolsonaro indicou um posicionamento firme e propositivo contra a militarização das escolas públicas. Recentemente, em novembro de 2025, o coletivo realizou um webinar cujo tema foi “A militarização das escolas públicas e os desafios para uma educação democrática”, em que contou com participação do secretário de Formação Sindical, Amarildo Silveira Pereira, e do presidente Raimundo Oliveira (Sinproesemma, 2025). A exposição frisou a recusa ao modelo militarizado de educação, argumentando os riscos à autonomia pedagógica, à democracia e à liberdade que a presença de militares nas escolas impõe o medo, a censura e a obediência.

⁶⁰ Ver: <https://www.sinteval.org.br/2024/05/sinteval-nota-de-repudio-5/>

Além disso, manifestaram-se objeção à expansão deste modelo de educação, mesmo diante da decisão do Governo Federal de revogação do programa nacional em 2023. Durante o evento ⁶¹o secretário destacou que “A escola pública deve formar cidadãos críticos, não soldados obedientes. Quando a hierarquia substitui o pensamento, a educação perde o seu sentido” (Sinproesemma, 2025, s/p). Na mesma direção, o presidente do sindicato, conclui que “O que transforma a escola é investimento, valorização profissional e liberdade pedagógica. Militarizar é o oposto disso, é calar professores, intimidar estudantes e desviar o verdadeiro papel da educação” (Sinproesemma, 2025, s/p).

Na Paraíba, em abril de 2025, os movimentos nacionais aliados aos locais, organizaram uma paralisação em defesa da educação pública. A manifestação reuniu profissionais da educação para lutar contra a privatização, a militarização e a desvalorização dos professores (Ferreira, 2025). Cabe mencionar que somando a articulação do SINTEPPB, a paraíba encerrou o Programa Escola Cívico-Militares nas seis escolas que haviam aderido ao programa durante o Governo Bolsonaro (G1 PB, 2023). Similarmente, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) não somente corrobora com as posições contrárias a militarização das escolas, mas reforça a necessidade de uma luta consistência que rompa com o silêncio e denuncie os males da militarização, como, por exemplo, a Campanha “Ditadores e Torturadores, nas escolas, Nunca Mais!” lançada pelo SINTEPE (CAMILO, 2025).

Não obstante, no Piauí, as entidades como o SINTE-PE, o NUPPEGE/UFPI e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação Comitê Piauí apontam que o modelo cívico-militar é inconstitucional. Além disso, entende-se que “[...] a escola pública militarizada no Estado do Piauí é administrada sob a égide da disciplina e hierarquia, aprofundando o dualismo histórico presente na educação brasileira” (Soares, Silva, Almeida, Soares, Cruz, 2019, p.801).

Assim como, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte (Sinte-RN) que logo após a publicação do PECIM convocou os profissionais da educação para marcharem juntos contra à militarização da educação pública, como também englobaram em suas bandeiras de luta permanente “Lutar em prol do fim das escolas cívico-militares e em prol do fim da militarização nas escolas” (SINTE-RN, 2023, *online*). E, por último, O SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe - expôs

⁶¹ Ver: <https://www.sinproesemma.org.br/sinproesemma-reafirma-posicao-contraria-a-militarizacao-das-escolas-publicas/#:~:text=%E2%80%9CA%20escola%20p%C3%BAblica%20deve%20formar,is%20disabled%20in%20your%20browser>

publicamente seu direcionamento contrário à militarização, argumento que este modelo de educação não está previsto na LDB, portanto, não há respaldo legal para a sua manutenção. Nas palavras do coletivo

o SINTESE repudia veementemente qualquer tentativa de transformar as nossas escolas públicas de Sergipe em espaços não democráticos, que preguem a disciplina do medo e da repressão contra as nossas crianças e adolescentes; que permita a atuação de profissionais que não estão preparados para o trabalho pedagógico; que exijam uma disciplina de nossos estudantes que apaga suas individualidades e formas de se expressarem. (SINTESE, 2024, *online*).

Adentrando na região sudeste, é preciso enfatizar que a luta de classe no Estado de São Paulo detém uma característica mais à “quente” da contrarrevolução burguesa em que por meio da figura do governador bolsonarista Tarcísio Freitas, autor do projeto de Lei Complementar 09/24 (São Paulo, 2024) que propõe implementar e expandir o número de escolas cívico militares em São Paulo, não demonstra timidez em utilizar a força policiais para intimidar e agredir estudantes e professores. Isto pode ser evidenciado pelo episódio⁶² na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp) onde os alunos que protestavam contra o projeto de lei foram agredidos por golpes de cassetes pelos policiais militares.

No entanto, as ações anti-educação públicas do Governador não frearam, tampouco silenciaram as vozes que lutam por uma educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) além de manifestarem publicamente, produziram materiais como a cartilha: “NÃO ÀS ESCOLAS QUARTEL!”. Neste material esclarecem que

A escola é, pela sua natureza e função social, um ambiente de diálogo e de liberdade. A escola pública destina-se a garantir a todas e todos, sem distinção, uma sólida formação, para que cada jovem conclua o ensino básico com autonomia intelectual e capacidade de tomar decisões quanto ao seu futuro pessoal, profissional, educacional. A escola é, portanto, um espaço de construção de sonhos. E sonhos florescem onde se respira ares de liberdade, não de opressão. Sonha-se melhor quando se tem acesso ao conhecimento (Apeoesp, 2024, p.2).

Assim, todos os princípios que tangenciam à educação e são respaldados tanto pela LDB quanto pela CF de 1988, tornam-se letra morta com a implementação de escolas militarizadas. Vale

⁶² Ver: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/05/21/estudantes-que-protestam-contravotacao-do-projeto-de-escola-civico-militar-na-alesp-apanham-de-cassetete-e-sao-detidos-por-pms.ghml>

mencionar também que o Apeoesp tomou a iniciativa via judicial⁶³ a fim de impedir o avanço da militarização das escolas, denunciando o viés extremamente neofascista que tal modelo de educação fomenta. Em relação ao Rio de Janeiro, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPERJ) também se manifestou por meio do site oficial e das redes sociais do coletivo a recusa ao modelo de educação militarizado e afirmaram que somente uma gestão democrática dentro das escolas pode formar cidadãos. Ademais, enfatizam que “servidores estranhos à área da educação não possuem a formação, a experiência e o treinamento necessários para entender os desafios e as nuances do ambiente educacional” (SEPERJ, 2023, *online*).

Por outro lado, não foi possível encontrar publicações ou produções recentes do Sindicato dos Professores do Estado do Espírito Santo (Sinpro-ES) a respeito do processo de militarização das escolas. Contudo, o Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo (FEE/ES) se posicionou contrário a implantação das escolas cívico-militares na rede estadual e nas redes pertencentes aos municípios capixabas (Gobbo, 2021). Já o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) tem uma opinião enérgica e pública de oposição à militarização das escolas públicas no estado. A entidade enxerga o modelo como autoritário e ineficaz. Afirmar que a militarização das escolas detém claros objetivos eleitoreiros e ideológicos que não correspondem às reais necessidades de uma escola plural, democrática, diversa e inclusiva. Além disso, assim como o Apeoesp, o Sind-UTE/MG ajuizou Ação Civil Pública, com pedido de liminar, para suspender a implementação das chamadas escolas cívico-militares na rede Estadual de ensino. O coletivo argumenta que o modelo militarizado

[...] não melhora segurança, apenas criminaliza a juventude. A presença de ex-policiais dentro da escola reforça a lógica punitivista, de repressão, censura e coação. Na verdade, a militarização amplifica preconceitos e violações de direitos, já documentadas em casos de agressão, ameaças, censura e assédio em unidades cívico-militares (Sind-UTE/MG, 2025, *online*).

No sul do País, os movimentos sindicais também seguem firme na luta contra à militarização da rede pública de ensino. No Paraná, a APP-Sindicato vem combatendo o governo federal e o governo estadual no que tange à imposição da militarização das escolas. Em 2020,

⁶³ O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), argumentando que São Paulo aderiu ao Programa Nacional das Escolas Cívico - Militares (Pecim) mediante lei meramente autorizativa, portanto, sem respaldo constitucional.

durante o Governo Bolsonaro também ajuizou ação contra processo de militarização de escolas da rede pública estadual. E, recentemente, já em 2025 mobilizações⁶⁴ contra o processo de militarização e de privatização da educação. Nessa perspectiva, a presidenta do APP-Sindicato, Walkiria Mazeto

A escola tem como papel central a humanização, a construção do respeito à diversidade e a todas as pessoas. O modelo cívico-militar vai na contramão deste grande objetivo. Esses vídeos, que nós tivemos acesso e denunciemos, são apenas algumas das provas e das muitas denúncias que temos feito sobre este modelo, seja sobre assédio, violência, assim como a incitação à violência e ao racismo. Por isso, nós continuaremos denunciando e tomando todas as medidas cabíveis para que a escola volte a ser o espaço da construção do respeito e da dignidade humana (APP-Sindicato, 2025).

Em Santa Catarina, o Sinte-SC tem reforçado que a adoção do modelo cívico-militar não traz avanços concretos para a educação pública catarinense (Sinte-SC, 2024). A partir de um levantamento minucioso, o sindicato aponta que, entre as nove escolas militarizadas em funcionamento no estado, menos da metade exibiu índices de aprovação, reprovação e abandono superiores aos das demais unidades estaduais de seus municípios ou à média de Santa Catarina. Em quatro delas, o desempenho foi ainda mais baixo que o das outras escolas, enquanto uma quinta mostrou números praticamente idênticos. Apenas outras quatro conseguiram apresentar resultados acima das médias de comparação, reforçando a avaliação crítica do Sinte-SC sobre a ineficácia do modelo (Sinte-SC, 2024).

A pesquisa ⁶⁵do Sinte/SC revelou uma contradição alarmante: o Governo do Estado destina recursos mais elevados às escolas cívico-militares do que às demais unidades da rede pública. No entanto, mesmo com esse aporte financeiro ampliado, as instituições militarizadas apresentam uma redução no IDEB do ensino médio 8% maior do que a registrada pelas outras escolas civis catarinenses. Essa discrepância evidencia que o aumento de investimentos não tem se traduzido em melhorias reais nesses colégios (Sinte-SC, 2024).

No que tange ao Rio Grande do Sul, o STF também recebeu uma ação direta de inconstitucionalidade provocada pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) que contestava a legislação responsável por instituir o programa de escolas cívico-

⁶⁴ Ver: <https://www.brasildefato.com.br/2025/11/12/app-sindicato-realiza-dia-d-de-luta-contra-privatizacao-e-militarizacao-de-escolas-do-parana/>

⁶⁵ Ver: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/21934/nem-metade-das-escolas-civicomilitares-tem-resultados-melhores-investimento-e-mais-que-o-dobro>

militares no Estado, assim, a ação questionava a Lei estadual nº 16.128/2024 (Brasil, 2024). O Conselho Geral do CPERS expressa seu veemente repúdio à promulgação da Lei Estadual nº 16.128, que impõe o Programa das Escolas Cívico-Militares no Rio Grande do Sul, pelo governo de Eduardo Leite (PSDB) (CPERS, 2024). A entidade argumenta, entre outros pontos, que a participação de policiais militares como monitores nas escolas estaduais ultrapassa as funções que a Constituição atribui a esses profissionais. Além disso, defendem que o modelo cívico-militar adota uma estrutura de gestão rigidamente hierarquizada, centrada na disciplina, o que compromete princípios fundamentais como a liberdade de ensinar e de aprender.

Analisando a região do Centro-Oeste brasileiro, o Estado do Mato Grosso conta com o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT). Quanto às ações do coletivo, vale mencionar a reivindicação do presidente do sindicato, Henrique Lopes, que defendeu como alternativa à militarização, a expansão das Escolas de Tempo Integral, acompanhada da valorização dos profissionais da educação. Segundo ele, transformar escolas em ambientes militarizados não enfrenta a raiz dos problemas de segurança, que são produzidos por questões sociais muito mais amplas. Nas palavras do líder sindical: “não é com farda e autoritarismo que se resolve a crise educacional, mas com mais tempo de estudo, professores valorizados e projetos pedagógicos que incluam cultura, esporte e cidadania” (SINTEP-MT, 2025a).

Para o dirigente do SINTEP-MT, combater a violência exige políticas públicas consistentes, e não medidas repressivas dentro das unidades escolares. Como enfatizou, “a solução para a crise educacional não está na farda nem no autoritarismo, mas no aumento do tempo dedicado aos estudos, na valorização dos educadores e na oferta de condições adequadas de aprendizagem⁶⁶” (SINTEP-MT, 2025a). Ademais, o sindicato também promoveu um ciclo de debates sobre a militarização das escolas mediante o evento: “Militarização das Escolas Estaduais de Mato Grosso - Impactos e Perspectivas”(SINTEP-MT, 2025b).

Na mesma direção, a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) sinalizou ser contrária à expansão das escolas cívico-militares no Estado, bem como o Sindicato Municipal dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação de Dourados (Simted-MS) se manifestou publicamente, por meio de nota ⁶⁷ de repúdio sobre a implementação do modelo de

⁶⁶ Ver: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/presidente-do-sintep-mt-defende-escolas-de-tempo-integral-e-critica-militarizacao-da-educacao/i:4331

⁶⁷ Ver: <<https://simted.org.br/posts/nota-de-repudio-nao-ao-projeto-de-escolas-civico-militares-em-dourados-ms--22072024-164332>>

educação cívico-militar, indicando a característica antidemocrática das escolas que aderem a esta forma de educação (Simted-MS, 2024). Conforme destaca o coletivo

O Projeto de Escolas Cívico-militares não atende aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, na forma de oferta pelo poder público, bem como ao conteúdo pedagógico. O poder público deve valorizar a Escola Pública democrática por vias a garantir a Igualdade de acesso e a permanência nas instituições de nível básico com formação Humanística, Cidadã e Inclusiva. Inúmeras são as denúncias de que o projeto provoca "apartheids educacionais", violando o atendimento a diversos grupos de estudantes que não podem ser, no espaço público, desrespeitados em sua cultura e direito a subjetividade por regimentos militares; assim como o abuso à gratuidade da educação pública, já que nestas unidades cívico-militares não raro fixam contribuições para uniformes e demais itens exigidos pelas corporações militares (Simted-MS, 2024).

Semelhantemente, no Goiás, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) declarou abertamente a rejeição as ações de privatização das escolas estaduais para as Organizações Sociais (OSs), de militarização e de terceirização, segundo o sindicato a “militarização retira PM’s das ruas e as Organizações Sociais expulsa professores das escolas” (Sintego, 2015). Para a presidente do Sintego à época, a militarização da educação e a transferências de responsabilidade para a secretaria de segurança pública, indica que “o Estado fugiu da responsabilidade. Em vez de investir na formação dos docentes, na estrutura escolas e na valorização profissional, preferiu transferir o problema para outra secretaria” (GELEDÉS, 2014). Mais recente, em uma escola militarizada no Goiás, uma professora relatou que desde 2015 que a escola em que trabalha foi militarizada, mas que houve uma mudança no cotidiano, denunciando que “a rotina dos profissionais de educação e alunos tem mudado de alguns anos para cá atos “antidemocráticos e autoritários” dentro da instituição de ensino conduzida pela direção. Alunos e docentes relatam que estão passando por sofrimento, desrespeito e angústia” (CNTE, 2022).

Por fim, no que diz respeito ao Distrito Federal, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) tem reafirmado, por meio da organização coletiva da categoria, a centralidade da luta sindical para barrar o avanço da militarização das escolas públicas no DF. Mesmo diante das decisões desfavoráveis do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), que rejeitou o pedido de suspensão do Programa de Gestão Compartilhada, o Sindicato segue mobilizado e recorreu às mais altas instâncias judiciais, tais como o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o Supremo Tribunal Federal (STF), com a finalidade de defender uma educação verdadeiramente democrática (Sinpro-DF, 2022).

No âmbito do STJ, o Sinpro-DF questiona a legalidade de um modelo que insere policiais militares sem formação pedagógica na gestão das unidades escolares, violando princípios básicos da educação pública. Já no STF, o Sindicato sustenta que a militarização contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao impor uma lógica disciplinar e autoritária que desvirtua a função social da escola (Sinpro-DF, 2022).

A própria Nota Técnica do Ministério Público do DF e Territórios, divulgada em 2025, reforça essa posição ao apontar diversas irregularidades jurídicas no programa, lembrando que qualquer alteração estrutural nos sistemas de ensino deve ser estabelecida por lei formal aprovada pelo Congresso Nacional, e não por meio de decretos ou arranjos administrativos (Sinpro-DF, 2022). Nesse cenário, vale frisar que

Os cinco movimentos sindicais que entraram com pedidos de inconstitucionalidade são o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SIMPRO-DF; o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP; o Sindicato dos Docentes de Ponta Grossa – SINDUEPG; o Sindicato dos Professores Trabalhadores em Educação Pública no Estado do Paraná – APP-SINDICATOS e Sindicatos dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – SINDUTR-PR. (Santos, 2023, p.129)

Para o diretor do Sinpro, Dimas Rocha⁶⁸, o modelo cívico-militar representa um ataque frontal à liberdade de ensinar e aprender, promove censura, restringe a pluralidade de ideias e impõe uma disciplina típica dos quartéis, completamente incompatível com os valores democráticos que a escola pública deve cultivar. Portanto, o Sinpro-DF tem alertado, de forma contundente, que o modelo de gestão compartilhada não traz benefícios para a comunidade escolar, tampouco para a sociedade. Ao contrário do que propagam seus defensores, a presença de militares na rotina das escolas tem produzido impactos nocivos, fragilizando a gestão democrática (Sinpro-DF).

Desde que o governo Ibaneis Rocha, alinhado ao Governo Bolsonaro, implantou o PECIM no Distrito Federal, sob a nomenclatura de Gestão-Compartilhada, acumulam-se evidências de que a militarização é incompatível com a democracia, não gera resultados positivos quanto a melhora da educação, como também não promove mais segurança, pelo contrário. Casos de assédio moral e sexual envolvendo estudantes e integrantes da equipe pedagógica, além de interferências diretas em atividades e projetos pedagógicos, têm sido denunciados repetidamente por educadores, famílias e estudantes.

⁶⁸ Ver: <https://www.sinprodf.org.br/militarizacao-das-escolas-mais-uma-decisao-contraria/>

Nesse sentido, vale citar o episódio em que a professora Luciana Martins foi exonerada do cargo de vice-diretora do Centro Educacional 01 (CED 01) da Cidade Estrutural, escola submetida à gestão militarizada. A saída forçada da professora é resultado de conflitos que começaram quando ela defendeu o direito da escola de trabalhar o Dia da Consciência Negra. A iniciativa gerou incômodo entre os militares, especialmente após estudantes utilizarem murais para expor denúncias de práticas racistas cometidas pela corporação em âmbito nacional, fatos amplamente documentados em dados oficiais. Isso reforça os argumentos utilizados pelos sindicatos de todo o país que o modelo de educação militar possui em sua gênese tendências antidemocráticas e que revitalizam preconceitos e violências estruturas, como o racismo (Feifel, 2023).

Esses acontecimentos, somados às inúmeras queixas da comunidade, reforçam o alerta do Sinpro-DF: a militarização das escolas não apenas falha em promover melhorias, como representa séria ameaça aos princípios democráticos, à liberdade pedagógica e ao ambiente escolar plural que a educação pública deve garantir (Sinpro-DF, 2022). Em vista disso, o professor da secretaria de educação do Distrito Federal conclui que

[...] a militarização não contribui para a qualidade da educação, mas compromete a autonomia pedagógica, a diversidade cultural e a formação crítica dos estudantes. É necessário reafirmar a defesa da escola pública democrática, com valorização docente, gestão participativa e investimentos estruturais. Apenas assim será possível garantir uma educação inclusiva, emancipadora e coerente com os princípios da sociedade democrática brasileira (GOMES, 2025, p.5).

Em síntese, os sindicatos da educação desempenham um papel estratégico na luta de classes, pois são instrumentos de organização coletiva, defesa de direitos e enfrentamento a projetos autoritários que pretendem transformar a escola em aparelho de disciplinamento e de controle dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Assim, a mobilização dos profissionais da educação em todo o país tem se mostrado fundamental para enfrentar e, finalmente, romper com o modelo de militarização das escolas públicas, reafirmando uma concepção de educação democrática, participativa e socialmente referenciada.

Além do movimento dos docentes, é necessário destacar resistência dos estudantes que emerge não apenas como um mecanismo de contestação, mas como expressão de luta por uma educação pública democrática, inclusiva e que responda às necessidades concretas das comunidades escolares. A título de exemplo, em março de 2025, estudantes do Centro de Ensino Médio (CEM) Urso Branco e do CEM 01 de Riacho Fundo I ocuparam a Regional de Ensino do

Núcleo Bandeirante em protesto contra a militarização e em defesa de melhorias estruturais nas escolas públicas da periferia do DF (BRASIL DE FATO, 2025).

A ocupação, teve como pauta central a contestação ao processo de implementação da gestão cívico-militar no CEM 01 de Riacho Fundo I, visto que a votação para a implementação do modelo militarizado, ocorreu de maneira “antidemocrática” e realizada em um sábado, o que dificultou a participação real da comunidade escolar no plebiscito de aprovação da proposta, conforme apontam o movimento estudantil (BRASIL DE FATO, 2025). A reportagem aponta que

Os próprios estudantes do CEM criaram um movimento chamado ‘CEM01 vote não’, que foi completamente reprimido. O movimento estudantil, quando foi lá, foi expulso da escola, mostrando que a escola não queria escutar o contraditório”, afirmou ao Brasil de Fato DF o diretor da Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico (Fenet) Ray Silva. “Foi muito antidemocrático. A própria direção organizava a eleição e fazia campanha a favor e não permitia manifestação contra” (BRASIL DE FATO, 2025, *online*)

Esses movimentos, articulados em sindicatos, fóruns e frentes de resistência, revelam que a organização coletiva é capaz de tensionar estruturas de poder e disputar o projeto de sociedade que se expressa no interior das políticas educacionais. Portanto, em consonância com o que pronuncia Pereira (2025, p.5), “o grito que nasce do silêncio não é ruído: é memória, é luta, é resistência, é futuro’. Por conseguinte, com o intuito de avançar para a análise do processo de militarização da educação no Distrito Federal, é indispensável compreender primeiro o território em que esse processo se desenvolve e o governo sob o qual está assentado, pois são estes elementos que condicionam a forma particular que a militarização assume na capital do país.

CAPÍTULO 3

3.ENTRE OS QUARTEIS E AS SALAS DE AULA: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

A compreensão da militarização das escolas públicas no Distrito Federal exige, necessariamente, a análise da particularidade do território em que essa política se materializa. Brasília se constituiu como uma cidade socialmente, economicamente, culturalmente e geograficamente construída sob profundas marcas de segregação socioespacial, controle e hierarquização de classes. Desde sua constituição, o Distrito Federal foi planejado para concentrar o poder político, econômico e simbólico em áreas centrais, ao passo que empurrou a classe trabalhadora, sobretudo os “de baixo”, para territórios periféricos, precarizados, estigmatizados e marginalizados.

A formação do território do DF esteve ancorada em processos sistemáticos de remoção, deslocamento forçado e negação do direito à cidade. As chamadas cidades-satélites, posteriormente denominadas regiões administrativas, surgiram como espaços destinados à contenção da força de trabalho, dissociados dos centros de decisão e desprovidos de infraestrutura adequada, funcionando como cidades dormitórios. Tal configuração espacial produz e reproduz desigualdades de tempos coloniais que revitalizam aspectos da formação social brasileira, bem como a inserção do país na economia mundial. Fabrica-se um imaginário social que associa a periferia à desordem, à violência e à ameaça, à indisciplina etc., legitimando práticas permanentes de vigilância, controle e repressão. Nesse sentido, a segregação socioespacial em Brasília regula uma maneira de criminalização dos territórios periféricos e de seus sujeitos.

Na atualidade, essa criminalização dos territórios e das populações vulneráveis se expressa como uma política com tendências neofascistas da segurança pública do DF, atravessando diversas políticas sociais, inclusive a educação. As escolas localizadas nas periferias do DF passam a ser tratadas como espaços de risco, nos quais a presença ostensiva do aparato militar é justificada como resposta à suposta indisciplina, à violência e ao baixo desempenho dos estudantes.

No contexto político recente, esse projeto se articula de forma direta com o governo de Ibaneis Rocha e seu alinhamento ideológico com o bolsonarismo. A opção pela continuidade e, sobretudo, pela expansão da militarização das escolas no Distrito Federal corrobora para tal proposição. Trata-se de uma escolha política que expressa adesão a um projeto ultraconservador, e ultraneoliberal, que se fortaleceu no país durante o governo Bolsonaro e encontrou ressonância em governos locais, mesmo após sua derrota eleitoral. O fato de o Governo Lula ter encerrado, em 2023, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, sem que isso implicasse o recuo da política no DF, evidencia a autonomia e a intencionalidade do governo distrital em manter um modelo educacional baseado na disciplina militar, no controle dos corpos e na restrição de direitos.

Dessa forma, a militarização das escolas no Distrito Federal deve ser analisada como parte de um projeto político mais amplo, que articula segregação socioespacial, criminalização da periferia e da juventude a partir do avanço de práticas autoritárias no interior das escolas públicas. Este capítulo, portanto, busca discutir a particularidade do território do DF como elemento central para compreender a naturalização da militarização da educação, evidenciando como a escola se converte em mais um espaço de reprodução das desigualdades e de controle dos sujeitos marginalizados.

3.1. A particularidade do território no Distrito Federal: segregação e criminalização dos “de baixo”

O território⁶⁹ é uma categoria central para entender a particularidade que permeia o Distrito Federal desde a sua gênese, uma vez que, o território sinaliza um espaço organizado pelos interesses de classe, ou melhor, pela dinâmica do modo de produção capitalista. Desse modo, o território é determinado pelas relações sociais constituídas neste espaço, como também pela luta de classes, contemporâneas diante de cada contexto sócio-histórico (Harvey, 2005).

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo,

⁶⁹ Fundamentado em Harvey (2005), o território deve ser compreendido como uma produção histórica e social, inseparável das relações de classe e das estratégias de acumulação capitalista.

entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população (Santos, 2003, p.96).

Brasília se inscreve como um dos marcos mais emblemáticos do projeto desenvolvimentista brasileiro do século XX. Concebida como símbolo da modernização nacional, da integração territorial e da ruptura com o passado colonial, a nova capital materializou, no plano urbano, as promessas e as contradições do capitalismo dependente brasileiro. Longe de representar apenas uma utopia modernista, Brasília expressa, desde sua gênese, profundas desigualdades sociais e um padrão de segregação socioespacial que se consolidou como traço estrutural do Distrito Federal.

Em outras palavras, Brasília foi construída sob a égide daquilo que Florestan Fernandes identificou como uma modernização conservadora, conduzida “de cima para baixo”, sem democratização efetiva das relações sociais e, conseqüentemente, do território, renovando tudo que há de mais arcaico, contudo, disfarçado de moderno (Fernandes, 2020). Isto porque, a urbanização provocada pelo processo de industrialização no Brasil foi marcada, no campo político-econômico, pela transição de uma economia agrícola para a industrial em que os grandes centros urbanos desempenharam uma função essencial para o acúmulo de capital, gerando uma intensificação das desigualdades e segregações, materializadas no espaço e no território e comandadas de fora para dentro, assentidas pela burguesia local (Fernandes, 2015b).

Dessa maneira, o desenvolvimento e a industrialização acelerada em determinados cenários como na Era Vargas e no Governo JK, não se constituem de forma autônoma, visto que não ocorreram transições independentes, mas indicando os interesses econômicos e políticos externos. Contudo, a dominação não acontece a partir de fora, mas é imposta e sustentada pela interação de interesses e instituições internos que moldam a dinâmica social interna (Fernandes, 2020). Conforme Lancellotti, Guinancio (2022, p.3) “esse quadro de injustiça socioespacial se tornou igualmente característico do Distrito Federal – DF, observadas particularidades do processo de planejamento e consolidação do território”.

A construção da capital do país é constantemente atribuída ao presidente Juscelino Kubitschek, porém, a ideia de interiorização remonta ao período colonial (IPHAN, 2025). Mais precisamente, conforme o IPHAN (2025), a partir da figura de Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, propôs a mudança da capital da colônia portuguesa para o interior, transferindo-a do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1821, o conselheiro José Bonifácio, elaborou a proposta na qual se defendeu a fundação da capital do reino, já com a denominação de Brasília, sendo prevista

na Constituição de 1891 que determinava a demarcação de uma área no Planalto Central, localizada na região centro-oeste do Brasil. Isso foi consolidado a partir da Missão Cruls⁷⁰ que foi uma expedição científica organizada pelo Estado brasileiro entre 1892 e 1893, durante os primeiros anos da República, com o objetivo de estudar e delimitar a área do Planalto Central destinada à futura instalação da capital federal (IPHAN, 2025).

Estabelecida como “Meta Síntese” do Plano de Governo de Kubitscheck, nomeado de “Plano de Metas”, a edificação de Brasília se inicia em 1956, sendo finalizada em 21 de abril de 1960, legitimada pela Lei nº 2.874, sancionada por Kubitscheck em setembro de 1956. Em seguida foi lançado o edital do Concurso Nacional para o Plano Piloto da Nova Capital do Brasil, o qual teve 27 projetos apresentados ao Júri, estes exigiam que

A CAPITAL, cidade funcional, deverá, além disso, ter expressão arquitetural própria. Sua principal característica é a função governamental. Em torno dela, se agrupam todas as outras funções e, para ela, tudo converge. As unidades de habitação, as unidades de trabalho, os centros de comércio e de descanso se integram em todas as cidades, de uma maneira racional entre eles mesmos (IPHAN, 2018, p.46, grifos do autor).

Este certame teve como proposta vencedora a do arquiteto e urbanista, Lúcio Costa. Conforme o Relatório do IPHAN, “tal projeto combinava tradição e modernidade” (Iphan, 2018, p.2). O projeto urbanístico de Brasília, concebido por Lúcio Costa, apresentava-se como uma proposta moderna e racional de cidade, inspirada nos princípios do urbanismo funcionalista e nas formulações da Carta de Atenas⁷¹ (Lancellotti, Guinancio, 2022). Concomitantemente, fundou-se sob os tipos de exploração mais arcaicos. Fernandes (1968), elucida que

estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global. Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista”.

Em seu plano piloto, o arquiteto defendia a organização da cidade a partir da setorização das funções urbanas e da convivência harmônica entre as diferentes classes sociais, sobretudo por

⁷⁰ Como principal resultado, a Missão Cruls delimitou uma área de aproximadamente 14.400 km², que ficou conhecida como Quadrilátero Cruls, abrangendo parte do atual território do Distrito Federal e do estado de Goiás. Esse recorte territorial tornou-se a referência fundamental para a posterior construção de Brasília, (Vasconcelos, 1978).

⁷¹ Este documento foi redigido por Le Corbusier em 1941 que determinou “recomendações para o urbanismo a fim de solucionar os problemas da cidade industrial” (Lancellotti, Guinancio, 2022, p.5)

meio das superquadras, pensadas como espaços de sociabilidade democrática, dotados de equipamentos públicos, áreas verdes e serviços comuns.

o projeto deveria abrigar toda a população, com acolhimento de diferentes grupos sociais por meio da atribuição de diferentes faixas de preços a determinadas quadras. Mas, tão logo se inicia a construção, a reserva de terras para os servidores públicos que ocupariam a cidade administrativa evidenciou que a “totalidade da população” não contemplava o contingente de trabalhadores migrantes (Lancelotti, Guinancio, 2022, p.6).

Por conseguinte, a materialização de Brasília revelou profundas contradições entre o ideal modernista e a realidade histórica do capitalismo dependente brasileiro. Desde sua construção, a cidade foi erguida com base na exploração descomedida da força de trabalho, sem atenuar, Brasília foi construída com base no suor e no sangue de trabalhadores que eram, sobretudo, migrantes do nordeste do país, pobres e negros. De acordo com Santos (2020, p.1), o país que projetou Brasília “como capital do progresso e modernismo fora o mesmo organizado por intermédio de uma estrutura escravista e racializada, e que não se preocupou em promover políticas públicas de acesso à cidadania para a população negra no pós-abolição”. Portanto, esse empreendimento revela com nitidez a natureza predatória e vampiresca do capitalismo, em especial sob sua faceta dependente, cuja dinâmica se alimenta da exploração intensa da força de trabalho (Marx, 2015).

Destarte, é vital frisar que a maioria desses trabalhadores, que chegaram à Brasília em virtude da combinação entre expropriação no campo, da miséria urbana e da ausência de alternativas de sobrevivência, detêm raça, gênero e classe bem demarcados. Cabe destacar que o capitalismo dependente brasileiro, como analisa Fernandes (2020), nunca universalizou direitos; ao contrário, manteve uma integração subordinada das massas populares, incorporando-as de forma precária e violenta ao mercado de trabalho.

Em Brasília, essa lógica foi legitimada pelo Estado, pois longínquo de atuar como garantidor de direitos, funcionou como agente organizador da acumulação, permitindo que a vida desses trabalhadores fosse consumida em nome do “progresso”. Sobre isso, Sousa (2011, p.1) enfatiza que, “a experiência de trabalho era extenuante: jornada de 14 a 18 horas diárias, num processo de revezamento contínuo, de modo que a obra nunca ficasse paralisada”. Além das precárias condições de trabalho, os operários e suas famílias eram expostos aos mais variados tipos de violências e privações, requisitados para a edificação da cidade, mas indesejados para viver sob o território que surgiu dos esforços de seus trabalhos. A fim de garantir o alijamento da classe

trabalhadora, frações da burguesia local, articuladas com o Estado, utilizando-se de seu braço armado, quando não efetuavam o deslocamento dos corpos dos trabalhadores para regiões ainda mais distantes, assassinavam-nos. A título de exemplo:

Em fevereiro de 1959, os operários reclamaram da comida servida no jantar e realizaram um quebra-quebra na cantina da empresa Pacheco Fernandes Dantas. Convocada pela gerência da obra, a Guarda Especial de Brasília tentou reprimir os trabalhadores, mas foi obrigada a recuar devido à resistência dos operários. Tarde da noite, os policiais voltaram com reforço e metralharam os trabalhadores nos alojamentos onde dormiam. Os corpos foram recolhidos e enterrados em local desconhecido. O inquérito aberto para apuração dos fatos foi arquivado, sem resultar na identificação dos culpados pelo massacre (Sousa, 2011, p.1)

Assim, estes trabalhadores foram sistematicamente excluídos do espaço urbano planejado por Lúcio Costa em que o projeto vislumbrava a utopia de convivência interclassista não se sustentou frente às determinações estruturais da sociedade brasileira, marcada por desigualdades históricas de classe, raça e território. Pelo contrário, o Plano Piloto se forma a partir do objetivo de manutenção de privilégios, renda, prestígio, poder e território para um grupo social privilegiado e de segregação dos trabalhadores. Cabe destacar que estes trabalhadores foram colocados em acampamentos ou fixados na chamada “cidade-livre” que hoje é reconhecida como Núcleo Bandeirante (Lancellotti, Guinancio, 2022). Nessa lógica, Fernandes e Oliveira (2020, p. 12), esclarecem que

O assentamento mais numeroso e importante, onde moraram inicialmente a maior parte dos “candangos”, denominados assim os operários construtores de Brasília, foi Núcleo Bandeirantes, localizado a 13 Km do Plano Piloto e fundado em 1956, ou seja, no mesmo ano em que se iniciou a construção da Capital. Este acampamento, hoje renovado pelos proprietários, foi e ainda hoje é, a mostra evidente que Brasília se iniciou sob o signo da segregação e da fragmentação urbana.

Como resultado, consolidou-se um processo de segregação socioespacial, no qual o Plano Piloto foi reservado às frações burguesas e, por uma dissociação histórica e proposital, para uma fração da classe trabalhadora que integra cargos altos no funcionalismo público, enquanto outras frações da classe trabalhadora foram empurrados para áreas periféricas e posteriormente institucionalizadas como cidades-satélites⁷².

A criação destas cidades-satélites expressa uma das contradições mais profundas do projeto modernista da nova capital. Embora o Plano Piloto, concebido por Lúcio Costa, estivesse assentado

⁷² Vale frisar que se emprega “o termo “cidade-satélite” de modo informal. O DF se organiza em Regiões Administrativas, pois é indivisível em municípios” (Lancellotti, Guinancio, 2022, p.3)

no discurso da homogeneidade social, da convivência harmônica entre as classes e da superação dos antagonismos urbanos herdados das cidades brasileiras industrializadas, a materialidade do processo de construção da capital revelou outra lógica: a da segregação socioespacial, da expulsão dos trabalhadores e da reprodução de desigualdades estruturais, indicando uma política de exclusão (Peixoto, Lima, Pescatori, 2019).

Nessa perspectiva, os impasses que freiam a realização da utopia projetada por Lúcio Costas de uma cidade de coexistência e harmonia em classes sociais podem ser sintetizados em: 1) as distâncias colossais entre os núcleos satélites do Plano Piloto e 2) disposição desigual de serviços e atividades produtivas pelos territórios, como educação, trabalho, lazer, esporte, cultura, saúde e dentre outros.

As cidades-satélites funcionavam/funcionam como cidades dormitório para a força de trabalho que se deslocava diariamente para o Plano Piloto. Isso desvela o caráter antinacional de frações da classe dominante local desde a ideação de Brasília, visto que os resultados do desenvolvimento não foram usufruídos por quem construiu este território, isto é, os operários. Em outros termos, “os grupos hegemônicos recorrem a um conjunto de dispositivos, incluindo os espaciais, para manter à distância aqueles que não pertencem a sua esfera social e, assim, restringem a entrada nestes circuitos” (Peixoto, Lima, Pescatori, 2019, p.4). Dessa maneira:

A incipiente homogeneidade social fora negada. Na construção de estratos sociais, além da discriminação sofrida pela maioria dos recrutados pela Novacap, a classe mais baixa do funcionalismo público passou a ser marginalizada. Para esse grupo, passaram a ser construídas moradias em cidades-satélites e aqueles que já residiam no Plano Piloto foram gradualmente “expulsos”, principalmente a partir de 1965, quando o governo vende grande parte de suas unidades habitacionais e o mercado privado assume a comercialização de moradias (Lancellotti, Guinancio, 2022, p7).

Portanto, as cidades dormitório surgem exatamente como resposta do Estado autocrático burguês ao que era considerado um “problema”: a presença dos trabalhadores pobres nas proximidades do Plano Piloto. Distante de serem fruto de um planejamento voltado à justiça social, elas operaram como uma política de remoção e contenção, deslocando populações indesejadas para quilômetros de distância do centro administrativo e simbólico da capital. Assim, consolidou-se uma forma de urbanização que separa, controla e invisibiliza os direitos sociais básicos dos trabalhadores.

Estes, como forma de resistência, organizaram-se em assentamentos próximos ao Plano Piloto, porém logo foram retirados a partir da legitimação do Estado, por exemplo, a Campanha de Erradicação de Invasões que depositou os trabalhadores em um território a mais de 20km do Plano Piloto na região conhecida como Ceilândia. Nesse interim, Peixoto, Lima e Pescatori (2019, p.7) destacam que

o projeto do arquiteto Ney Gabriel de Souza, que foi concebida para abrigar uma população proveniente de ocupações composta por cerca de 80.000 pessoas. Essa população majoritariamente nordestina migrou para a Capital Federal para construí-la e, contrariando as expectativas, inaugurada a nova cidade, não retornou para seus locais de origem e permaneceu nas ocupações próximas ao Plano Piloto. Durante o governo de Hélio Prates, foi criada uma campanha para erradicação desses assentamentos, Campanha de Erradicação de Invasões, cuja abreviação CEI originou o nome Ceilândia.

Atualmente, as cidades-satélites compõem as chamadas Regiões Administrativas que integram 35 regiões espalhadas pelo território do Distrito Federal. Nestas ainda persistem diversas desigualdades sociais, culturais, econômicas, ambientais etc. entre os territórios e, consequentemente, entre seus habitantes, principalmente no que consiste no acesso aos serviços. Ademais, cabe mencionar que também representam cidades dormitórios em que os trabalhadores migram para região central para trabalhar e retornam somente para dormir. Em vista disso, o quadro a seguir apresenta as Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal, bem como os respectivos anos de fundação da cidade e de oficialização das RAs mediante decretos.

Quadro 2 – Regiões Administrativas do Distrito Federal

Região Administrativa	Cidade	Ano de fundação da cidade	Ano de oficialização das RAs
I	PLANO PILOTO	1960	1997
II	GAMA	1960	1989
III	TAGUATINGA	1958	1989
IV	BRAZLÂNDIA	1933	1989
V	SOBRADINHO	1960	1989
VI	PLANALTINA	1859	1989
VII	PARANOÁ	1957	1989
VIII	NÚCLEO BANDEIRANTE	1956	1989
IX	CEILÂNDIA	1971	1989
X	GUARÁ	1969	1973
XI	CRUZEIRO	1959	1989
XII	SAMAMBAIA	1989	1989
XIII	SANTA MARIA	1993	1993
XIV	SÃO SEBASTIÃO	1993	1993
XV	RECANTO DAS EMAS	1993	1993
XVI	LAGO SUL	1960	1994
XVII	RIACHO FUNDO	1990	1994

XVIII	LAGO NORTE	1960	1994
XIX	CANDANGOLÂNDIA	1956	1994
XX	ÁGUAS CLARAS	2003	2003
XXI	RIACHO FUNDO 2	2003	2003
XXII	SUDOESTE/OCTOGONAL	1961	2003
XXIII	VARJÃO	2003	2003
XXIV	PARK WAY	1961	2003
XXV	ESTRUTURAL	2004	2004
XXVI	SOBRADINHO 2	1991	2004
XXVII	JARDIM BOTÂNICO	2004	2004
XXIII	ITAPOÃ	2005	2005
XXIX	SIA	2005	2005
XXX	VICENTE PIRES	2009	2009
XXXI	FERCAL	1956	2012
XXXII	SOL NASCENTE E PÔR DO SOL	2019	2019
XXXIII	ARNIQUEIRAS	2019	2019
XXXIV	ARAPOANGA	2022	2022
XXXV	ÁGUA QUENTE	2022	2022

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações extraídas da página da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais>. Acesso em: 20/12/2025.

De acordo com Pesquisa a Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a PDAD-A de 2024, é possível indicar que Brasília mantém as particularidades da formação social brasileira. Visto que o racismo, o elitismo e a desigualdade socioespacial não apenas persistem, como se expressam de forma cristalina no território, delimitando oportunidades, direitos e condições de vida a partir da raça e da classe social.

Na Região Administrativa do Plano Piloto, centro político-administrativo e simbólico do poder nacional, observa-se uma concentração expressiva de população branca (60,8%), em contraste com a baixa presença de pessoas pretas (6,6%) (PNAD-A, 2024). Esse dado racial não é fortuito, mas está diretamente articulado à concentração de renda, escolaridade, serviços públicos e posições de prestígio no mercado de trabalho. Nesse sentido, pode-se aludir que se trata de um território onde o Estado se faz mais presente, por exemplo, conforme os dados divulgados, em relação ao acesso à saúde: 90,9% das pessoas que buscaram atendimento, precisaram recorrer até o Plano Piloto. Além disso, cabe mencionar que 76,4% dos moradores do Plano Piloto declararam possuir plano de saúde (PNAD-A, 2024).

Na educação, 74,3% dos moradores da Região do Plano Piloto afirmaram possuírem o ensino superior completo, um índice extremamente elevado quando comparado à média nacional e, sobretudo, às regiões periféricas do DF. No campo do trabalho, 83,5% dos ocupados exercem sua atividade principal no próprio Plano Piloto, o que revela a proximidade entre local de moradia e de trabalho, reduzindo tempos de deslocamento e ampliando a qualidade de vida.

Outrossim, no que diz respeito à infraestrutura urbana, nota-se que esta reforça o privilégio territorial dos residentes em regiões como o Plano Piloto. A pesquisa destacou que quase que a totalidade dos domicílios possuem acesso à rede de abastecimento de água da CAESB (98%). Ademais, os moradores quando questionados, informaram que nas proximidades das suas residências existem ruas arborizadas (98,2%), parques e praças (88,3%), ciclovias (78%), travessias sinalizadas para pedestres (88,4%) e pontos de ônibus próximos (93,4%), segundo dados da PNAD-A (2024). Sobre a segurança pública, mais da metade dos moradores (56,2%) afirma haver policiamento regular, indicando uma presença seletiva do aparato de segurança pública voltada à proteção dos espaços centrais e das classes dominantes.

Em contraposição, a Região Administrativa que integra os territórios de Sol Nascente e Pôr do Sol escancaram o outro lado da mesma Brasília. Nessa região, 68,3% da população é negra, evidenciando a racialização da periferia e a permanência de um padrão histórico que associa negritude à marginalização socioespacial. Por outro lado, somente 12,5% dos moradores possuem ensino superior completo, o que revela desigualdades profundas no acesso à educação e, conseqüentemente, às melhores oportunidades de trabalho. A posição ocupacional mais comum é a de empregado no setor privado, envolvendo 73,8% dos entrevistados, o que expressa maior vulnerabilidade laboral, menores rendimentos e menor estabilidade (PNAD-A, 2024).

As desigualdades na esfera da infraestrutura urbana são igualmente extensas, impactando na totalidade da vida da população, especialmente da classe trabalhadora. A PNAD-A (2024), destaca que apenas 46,9% dos moradores relataram a presença de ruas arborizadas, 15,3% indicaram a existência de parques e praças e somente 10% afirmaram haver ciclovias ou ciclofaixas. Travessias sinalizadas para pedestres estão presentes para apenas 9,5% da população, revelando um cotidiano marcado por riscos e pela negligência do poder público. Embora 77,4% indiquem a existência de pontos de ônibus, o transporte público surge como a principal, e muitas vezes, a única alternativa de mobilidade para trabalhadores que se deslocam diariamente para servir o centro. No que se refere à segurança, apenas 24,8% afirmaram haver policiamento regular, o que demonstra que o Estado se ausenta enquanto garantidor de direitos e se faz presente, frequentemente, como forma repressiva.

Essa disparidade e contraste denota que o Distrito Federal reproduz, em escala territorial, a lógica da formação social brasileira: um centro branco, escolarizado, protegido e dotado de infraestrutura, contraposto a periferias, majoritariamente composta pela população negra,

precarizadas e historicamente negligenciadas. A segregação socioespacial não é um efeito colateral do desenvolvimento urbano, mas uma estratégia estrutural que organiza a cidade para garantir privilégios a determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que domina outros.

Em resumo, o projeto de Lucio Costa que vislumbrava um território mais homogêneo que desamarrasse as sólidas estruturas e hierarquias sociais, concebidas pela industrialização e consolidação do capitalismo no Brasil, a partir da promoção do direito à cidade⁷³, constituindo um espaço mais justo e igualitário, foi absorvido pelo seu sentido oposto. Isto significa que Brasília se converteu em “uma das cidades de mais elevados graus de desigualdade, segregação e exclusão territorial de todo quadro metropolitano brasileiro” (Schvarsberg, 2017, p.329). Portanto, a singularidade do Distrito Federal alvitra o modo de inserção do Brasil na economia mundial: de forma dependente. Para além disso, os efeitos revelam uma edificação calcada em uma urbanização desigual e combinada⁷⁴.

Em outros termos, analisando a relação interdependente entre o Plano Piloto e as demais regiões administrativas, percebe-se que coexistem elementos modernos e arcaicos, relacionando-se de maneira adjacente, afastadas territorialmente, mas contemporâneas do mesmo período. Isto é, o plano piloto funciona sugando a energia da força de trabalho dos residentes na periferia, assim, aquele faz o usufruto dos serviços de maior qualidade, como também de melhores condições de vida, incluindo moradia, educação, saúde, trabalho, lazer e cultura.

Por outro lado, a periferia existe e resiste sob condições estruturais de precariedade que não são acidentais, mas resultantes de um projeto urbano excludente, racializado e profundamente marcado pelas desigualdades da formação social brasileira. Isso se manifesta de forma concreta no exercício dos direitos básicos como moradia, no transporte, na saúde, na educação e no acesso ao trabalho. O déficit habitacional, a presença de ocupações informais, a precariedade do saneamento básico e a insuficiência de equipamentos públicos revelam um cotidiano marcado pela negação do

⁷³ O direito à Cidade, segundo Harvey (2009, p.9) “não pode ser concebido como simples direito de visita ou retorno às cidades tradicionais [...] pode ser apenas formulado como renovado e transformado direito à vida urbana. A liberdade da cidade é muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações. A questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoa que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e às nossas cidades é um dos mais preciosos de todos os direitos humanos”.

⁷⁴ Schvarsberg, (2017, p.314), propõe uma reflexão sobre a constituição de Brasília a partir da “apropriação da lei do desenvolvimento desigual e combinado, designando a mistura de desenvolvimento e subdesenvolvimento em muitos países, especialmente nos periféricos, nos quais um setor moderno pode conviver – temporal e espacialmente, diríamos nós – com o mais atrasado; mesmo este funcionando como freio daquele, podem conviver de maneira combinada, resultando numa formação social particular, porém única”.

direito à cidade. O deslocamento diário de milhares de trabalhadores e estudantes, submetidos a longas jornadas em transportes superlotados e caros, evidencia como o tempo e o corpo da população periférica são sistematicamente explorados para sustentar o funcionamento da capital.

O “avião”⁷⁵ somente decola porque a “carroça” transporta as suas engrenagens diariamente (Schvarsberg, 2017). Ou melhor dizendo, coexistem de modo articulado e combinado, em uma só metrópole, estruturas pautadas por urbanismo moderno, como o Plano Piloto, representado pela alegoria do avião, com urbanizações periféricas, atrasadas e precárias, como algumas Regiões Administrativas do Distrito Federal, simbolizadas pela alegoria da “Carroça”, conforme desenvolve Schvarsberg (2017). Dessa maneira,

apesar de profundamente desiguais – e até dessemelhantes dado o fosso de condições de vida que parece condená-los a serem seres de espécies distintas – e de pertencerem aparentemente a diferentes épocas (moderna e remota), não é à toa que avião e carroça estão lado a lado no mesmo território e na mesma época; são interdependentes e não estão simplesmente um ao lado do outro, numa espécie de coexistência congelada, mas se articulam, se combinam e se amalgamam, configurando um todo, espacialmente contínuo e profundamente heterogêneo: o território metropolitano (Schvarsberg, 2017, p316).

Portanto, o urbanismo moderno de Brasília, concentrado no Plano Piloto, só se mantém devido à existência das periferias e de trabalhadores precarizados, que fornecem dormitórios e força de trabalho barata. Estes trabalhadores são cotidianamente privados de acesso pleno aos bens urbanos e serviços, revelando uma relação de dependência entre centro e periferia. Assim, a segregação socioespacial é um efeito proposital gerado pela burguesia local como um meio basilar de naturalizar as desigualdades.

3.2. Critérios de escolha das Escolas de Gestão-Compartilhada no DF: contradições entre vulnerabilidade social, violências e criminalidade

Adentrando no objeto desta pesquisa que se debruça sobre a militarização das escolas públicas no Distrito Federal, é necessário sublinhar que o principal critério de seleção das escolas

⁷⁵ A analogia aqui referenciada faz parte do texto de Schvarsberg (2017) o qual se utiliza do binômio “avião” e “carroça” para referenciar o Plano Piloto e as regiões periféricas do Distrito Federal, respectivamente. Vale destacar que a alegoria “avião” designa o projeto de Lúcio Costa e toda a modernidade que este carrega. Já o termo “carroça” sinaliza o atraso e a precariedade que as demais regiões vivenciam. Logo, Brasília foi construída com base no desenvolvimento desigual e combinado.

para incorporarem o modelo de Gestão-Compartilhada se respalda no chamado Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE), que contempla vulnerabilidades sociais e índices de criminalidade, além de indicadores de desenvolvimento humano e educacional. O objetivo declarado é atender escolas em contextos considerados mais vulneráveis a partir de intervenções policiais nas instituições educacionais, sob a justificativa de garantir a segurança. Segundo a Portaria nº 22/2020

Art. 13. As Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal serão indicadas para integrarem as Escolas de Gestão Compartilhada com base, dentre outros critérios, no Indicador de Vulnerabilidade Escolar - IVE, apresentado anualmente pelo Comitê Gestor da Gestão Estratégica, com vistas a atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica (Distrito Federal, 2020).

Embora o uso do termo no IVE possa parecer técnico e objetivo, sua definição e operacionalização são profundamente contestáveis. A vulnerabilidade social não é um dado natural ou estático, mas uma condição histórica e estrutural resultante de desigualdades econômicas, exclusão de direitos e fragilização do acesso a bens e serviços essenciais como educação, saúde, moradia e trabalho. Assim, a vulnerabilidade social envolve não somente ausências materiais, mas também a fragilização dos indivíduos e de suas relações sociais. Sendo assim, “vulnerabilidade seria o produto, o resultado social da cicatriz da desigualdade, do desamparo público, da ausência do Estado, que acabam por criar riscos e desarmar defesas (Costa, Costa, Poltroniere, Soares, 2019, p.396).

A segregação socioespacial vivenciada no território do Distrito Federal promove a marginalização⁷⁶ dos moradores da periferia, os quais, além de serem privados do acesso a diversos direitos, passam a serem estigmatizados. Haja vista que as populações que residem em outras regiões administrativas que não seja a região central, no chamado “entorno” do DF, “são frequentemente alardeados pela mídia os índices alarmantes de violência que criam e aprofundam o estigma que o próprio termo “entorno” já possui, vinculando-o a um imaginário de periferia com violência e criminalidade” (Schvarsberg, 2017, p.331).

⁷⁶ Vale destacar que “o termo marginalidade começou a ser usado principalmente com referência a características ecológicas urbanas, ou seja, aos setores de população segregados em áreas não incorporadas ao sistema de serviços urbanos, em moradias improvisadas e sobre terrenos ocupados ilegalmente” (Germani, 1973, p.12). Entretanto, na atualidade, o termo já abrange uma totalidade da vida dos indivíduos, envolvendo suas condições de vida, trabalho, saúde, educação etc., portanto, considera-se “a marginalidade com relação ao sistema econômico-social da produção, bem como ao sistema de consumo de bens e serviços” (Fernandez, Oliveira, 2020, p.4)

Isto conduz a associações indevidas, primeiro de vulnerabilidade social com pobreza e dessas com a criminalidade, já que as escolas que foram militarizadas encontram-se em territórios periféricos. Nesse contexto, a associação entre periferia, violência e desordem social foi sendo naturalizada no imaginário estatal e social. A militarização das escolas se insere nessa lógica ao tratar os territórios periféricos como espaços de risco que exigiriam controle, vigilância e disciplina armada, e não investimentos em políticas educacionais, infraestrutura escolar, valorização dos profissionais da educação e políticas sociais integradas.

Ao priorizar escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social para a implantação da gestão militarizada, o Estado reforça a ideia de que estudantes da periferia, em sua maioria jovens negros e pobres, são sujeitos potencialmente perigosos, indisciplinados ou inclinados à criminalidade. A escola, que deveria se constituir como espaço de acolhimento, formação crítica e proteção social, passa a operar como extensão dos aparatos de controle penal e policial, deslocando para o campo educacional uma lógica repressiva aplicada aos “de baixo”. Nessa lógica, cabe sinalizar quais regiões administrativas incorporaram o modelo de educação cívico-militar a partir do quadro a seguir:

Quadro 3 – Escolas militarizada no DF a partir do IVE

Escola militarizada	Região Administrativa	Etapas/ modalidade.	Nº de estudantes/2024	Ano de militarização	Instituição da Segurança Pública
Centro Educacional 03	RA V, Sobradinho	Ensino Fundamental e Médio/ Regular.	1551	2019	PMDF
Centro Educacional 01	RA XXV, Estrutural	Ensino Fundamental, médio/Regular, EJA e Especial	1771	2019	PMDF
Centro Educacional 07	RA IX, Ceilândia	Ensino Fundamental, Médio/Regular, EJA e Especial	1680	2019	PMDF
Centro Educacional 308	RA XV, Recanto das Emas	Ensino Fundamental e Médio/ Regular.	1010	2019	PMDF
Centro Educacional Condomínio Estância III	RA VI, Planaltina	Ensino Fundamental e Médio/ Regular e EJA	1304	2019	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 407	RA XII, Samambaia	Ensino Fundamental/Regular.	1082	2019	CBMDF

Centro Educacional 01	RA XXIII, Itapoã	Ensino Fundamental e Médio/ Regular e Especial	2171	2019	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 19	RA III, Taguatinga	Ensino Fundamental/ Regular e especial.	736	2019	CBMDF
Centro de Ensino Fundamental 01	RA VIII, Núcleo Bandeirante	Ensino Fundamental/ Regular e especial.	869	2019	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 01	RA XXI, Riacho Fundo 2	Ensino Fundamental/ Regular e Especial.	2037	2019	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 01	RA VII, Paranoá	Ensino Fundamental e médio/ Regular, Especial e EJA	1534	2021	CBMDF
Centro Educacional 02	RA IV, Brazlândia	Ensino Fundamental e médio/ Regular, Especial e EJA	1061	2023	CBMDF
Centro Educacional 416	RA XIII, Santa Maria	Ensino Fundamental e médio/ Regular e Especial.	966	2019	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 05	RA II, Gama	Ensino Fundamental/ Regular e Especial	625	2020	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 507	RA XII, Samambaia	Ensino Fundamental/Regular	701	2021	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 04	RA VI, Planaltina	Ensino Fundamental/Regular, EJA e Especial.	1309	2022	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 01	RA XVIII, Lago Norte	Ensino Fundamental/ Regular e Especial	752	2024	CBMDF
Centro de Ensino Médio 01	RA XVII, Riacho Fundo	Ensino Médio/ Regular e Especial	1171	2025	CBMDF
Centro de Ensino Fundamental 16	RA III, Taguatinga	Ensino Fundamental/ Regular e Especial	549	2025	CBMDF

Centro de Ensino Fundamental 17	RA III, Taguatinga	Ensino Fundamental/Regular e Especial	829	2025	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 12	RA III, Taguatinga	Ensino Fundamental/Regular e Especial	1045	2025	PMDF
Centro de Ensino Fundamental 04	RA X, Guará	Ensino Fundamental/Regular, EJA e Especial	940	2025	CMBDF
Centro Educacional Myriam Ervilha	RA XXXV, Água Quente	Ensino Fundamental e médio/Regular, EJA e Especial	1136	2024	CMBDF
Centro de Ensino Fundamental 103	RA XIII, Santa Maria	Ensino Fundamental/Regular, EJA e Especial	698	2025	CBMDF

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados extraídos do site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em 23/12/2025.

É notório que as escolas estão localizadas, majoritariamente, em territórios periféricos, visto que não há nenhuma escola cívico-militar na Região Administrativa I, isto é, no Plano Piloto. Portanto, o critério de militarização das escolas, fundamentado pelo Indicador de Vulnerabilidade Escolar (IVE), tende a naturalizar condições estruturais provenientes do próprio capitalismo, sobretudo em sua vertente dependente. Assim, nega-se a historicidade dos processos que produzem as desigualdades, contribuindo para a estigmatização de sujeitos e territórios. Isto ocorre por intermédio de

concepções ideológicas que colocam – sobre os moradores de territórios marcados pela pobreza – estigmas que os identificam como produtores de violência, sem compreender o complexo social que produz e reproduz tais violências no âmbito da sociabilidade capitalista. Nesses territórios – classificados como violentos, onde habitam “pessoas violentas” –, as mortes são justificáveis, ficando ocultas raízes estruturais que escancarariam as contradições de um modo de produção em crise (Scherer, 2018, p. 252).

Desse modo, levando em conta o contexto da escolarização, é indiscutível que a adoção de um índice de vulnerabilidade que enfatiza correlações simplistas entre precariedade socioeconômica e criminalidade, produz reflexos graves nas escolas e na sociedade. Uma vez que, a ausência de recursos, por exemplo, saneamento básico, acesso à saúde e à educação de qualidade, infraestrutura escolar adequada etc., não são inerentemente sinônimo de uma propensão à violência ou ao crime. Sob outro enfoque, cabe sinalizar que IVE não foi rigorosamente seguido como

critério de militarização das escolas no DF, dado que, segundo o Despacho⁷⁷ da PROEDUC, verificou-se que das 17 escolas selecionadas, 10 não estão na lista das 42 mais vulneráveis do DF. Doravante, pesquisa realizada por pesquisadores vinculados ao Sindicato dos Professores (Sinpro) e à Universidade de Brasília (UnB), apontaram que

No âmbito da qualidade educacional, o modelo militarizado não apresenta desempenho satisfatório, sendo superado por escolas de gestão democrática nos rankings do IDEB. Além disso, os dados apontam que a violência nas escolas é reflexo de fatores sociais mais amplos, e não produzida no ambiente escolar. Após seis anos de implementação, os indicadores de insegurança duplicaram, com o sentimento de vulnerabilidade entre estudantes nas áreas externas passando de 10% para 21,7%, e dentro das escolas de 6,1% para 14%, evidenciando a fragilidade do modelo frente aos objetivos propostos (Barros, Soares, Duarte, 2025, p.16).

Além disso, a utilização desses índices sem uma análise crítica do fenômeno da violência oculta as relações de poder e as estruturas que configuram a violência no Brasil. A violência não é um fator natural que emerge espontaneamente em áreas consideradas vulneráveis, mas sim produzida pela concentração de renda, pelo racismo estrutural e institucional, pela precarização dos serviços públicos, pela marginalização de populações negras e periféricas, pela LGBTfobia, pelo machismo, pela xenofobia e dentre outras formas de violência. Ignorar essa produção social da violência é perpetuar uma narrativa que culpa os mais vulneráveis por condições que, em grande medida, lhes foram impostas.

Ademais, a militarização das escolas, legitimada por indicadores que não problematizam criticamente a vulnerabilidade, a violência e a criminalidade, pode intensificar práticas de controle disciplinar no ambiente escolar, criando um clima de medo, obediência, serventia e vigilância que afasta os estudantes da escola, especialmente indivíduos que destoam dos padrões ultraneoliberais e ultraconservadores. A título de exemplo, com base em dados do Censo Escolar, o número de matrícula do CED 07 da Ceilândia era de 2616 estudantes (Inep, 2018), após a militarização dessa instituição, o número de matrículas em 2024 caiu para 1680 (Inep, 2024). Isso revela que o modelo de educação militarizado além de transformar as escolas em um mecanismo de controle e criminalização dos “de baixo”, fere o direito do acesso à educação.

A presença de policiais dentro das escolas públicas reforça estigmas, desigualdades sociais, raciais de gênero e sexualidade, além de acentuar processos de controle e repressão sobre

⁷⁷ Requisição de informação por Procedimento Administrativo (PA nº 08190.013036/19-40) da PROEDUC/MPDFT à SEDF..

populações já vulnerabilizadas em contexto de capitalismo dependente. É indiscutível que a juventude negra se torna o principal grupo social impactado pela polícia em uma sociedade que naturaliza a violência racial, consequentemente, as escolas militarizadas reproduzem o racismo institucional. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgados em 2024, nos últimos 10 anos, cresceu em 188,9% o número de mortes provocadas por intervenção policial no Brasil. Cabe frisar que a cada 5 pessoas mortas pela polícia no Brasil, 4 eram negras. Quanto ao gênero 99,3% eram do sexo masculino e 72% adolescente e jovens entre 12 e 29 anos (FBSP, 2024).

Nessa lógica, é evidente que a militarização das escolas públicas do Distrito Federal em vez de garantir segurança, promove o inverso, gera insegurança e medo. Visto que há um claro direcionamento para a criminalização da juventude das regiões administrativas mais periféricas do Distrito Federal. Fato este exposto pelo número de adolescentes que são encaminhados à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) sob a justificativa de desacato e dentre outras infrações. Para exemplificar, pode-se mencionar o caso do CED 01 da Estrutural em que no mesmo dia em que um policial militar ameaçou “arrebentar” um adolescente de 14 anos, outro PM intimidou um outro adolescente de 15 anos a assinar um termo, mesmo sem a presença de um responsável, sobressaltando que caso o jovem não assinasse, este seria conduzido à DCA em decorrência de desacato (Evaristo, 2022, *online*).

Após negar, o PM deu voz de prisão ao adolescente, dizendo: "Você está preso. Você tem o direito de permanecer calado, tudo o que você falar agora pode e será usado contra você no tribunal. Você tem direito de ligar para o seu pai e para a sua mãe e, a partir de agora, o silêncio é sua ordem" (Evaristo, 2022, *online*), conforme vídeo divulgado pela reportagem da Tv Globo⁷⁸. Mais adiante, o policial militar declarou: “Você está na condição de preso. Mão para trás agora. Agora, sim, as duas mãos para trás” (Evaristo, 2022, *online*). O estudante, durante a entrevista, expôs que o PM alegou que não o trataria mais como gente, mas sim como menor infrator (Evaristo, 2022, *online*).

Na mesma direção, diversos alunos do Centro Educacional 01 da RA do Itapoã, escola militarizada, denunciaram violências físicas, psicológicas e morais exercidas por policiais dentro da instituição de educação. Um adolescente de 17 anos foi agredido, acusado de roubar um celular

⁷⁸ Ver: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/16/audio-pm-da-voz-de-prisao-a-estudante-de-15-anos-em-escola-publica-com-gestao-compartilhada-no-df.ghtml> Acesso em: 25/12/2025.

e levado à DCA sob justificativa de desacato (Belém, 2025, *online*). Outra estudante da mesma escola relatou: “Minha colega saiu da sala com autorização da professora e quando ela voltou estava quase chorando. O policial tinha a chamada de vagabunda, porque estava fora da sala” (Belém, 2025, *online*).

Outrossim, segundo despacho⁷⁹ do Ministério Público da União referente ao Procedimento Administrativo PA nº 08190.013036/19-40 da PROEDUC de 2022, as escolas que mais encaminharam adolescentes à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), de 2019 a 2022, foram as seguintes escolas: 1) CED 308 do Recanto das Emas, levando cinquenta e três adolescentes; 2) CED 1 da Estrutural em que foram conduzidos quarenta estudantes; e, 3) o CED 7 de Ceilândia, sendo levados trinta e dois alunos, totalizando 125 adolescentes (Ministério Público da União, 2022, s/p). A partir desses dados, verifica-se que as escolas que mais levaram adolescentes à DCA, foram escolas que aderiram ao modelo cívico-militar.

Ademais, vale destacar que “neste período prevaleceram os encaminhamentos de estudantes por atos infracionais equivalentes a (1) ameaça (20,43%), (2) vias de fato (11,91%), (3) posse de substância entorpecente (9,79%); (4) lesão corporal (7,66%) e (5) desacato (6,38%)” (Ministério Público da União, 2022, s/p).

Considerando isso, certifica-se que as escolas militarizadas reúnem profissionais despreparados que desconhecem ou não seguem os preceitos constituições e de outros dispositivos legais. Haja vista que, conforme destaca o ECA adolescentes não podem ser presos, pois não praticam crimes, mas sim atos infracionais, logo, são somente apreendidos (Brasil, 1990). Além disso, menores de idade não podem assinar termos sem a presença dos responsáveis, como foi exigido no caso acima. Portanto, estas situações e tantas outras demonstram a incapacidade dos profissionais da Segurança Pública do Distrito Federal. Isto acontece em razão da falta de habilidade para solução de acontecimentos oriundos do cotidiano do contexto escolar que requerem formações e visões de mundos destoantes da propaganda pela instituição militar.

Em decorrência disso, os estudantes e profissionais da educação são submetidos a claras violações de direitos a partir da disseminação, naturalização e consolidação de uma cultura política que criminaliza a juventude da periferia do Distrito Federal. Isto pode ser facilmente ratificado pelo

⁷⁹Ver: [Gest%C3%A3o_Compartilhada.pdf](https://www.mpdf.mp.br/portal/images/noticias/junho_2022/Despacho_Gest%C3%A3o_Compartilhada.pdf)

<[https://www.mpdf.mp.br/portal/images/noticias/junho_2022/Despacho -](https://www.mpdf.mp.br/portal/images/noticias/junho_2022/Despacho_Gest%C3%A3o_Compartilhada.pdf)

atual governo do Distrito Federal, comandado pelo governador Ibaneis Rocha (MDB), alinhado às tendências neofascista da extrema direita contemporânea.

3.3. O projeto político do Governo de Ibaneis Rocha (2019-2025) e o alastramento de uma cultura neofascista no Distrito Federal

A princípio é imperativo entender quem é Ibaneis Rocha e como ele adentra na esfera política. Sabe-se que a trajetória deste indivíduo na gestão pública, não coincidentemente, é contemporânea ao recrudescimento da autocracia burguesa, especialmente pós golpe de 2016. Parasita da cortina de fumaça propagada pelo discurso de anticorrupção e do antipetismo disseminado por representantes da classe dominante, Ibaneis foi eleito na mesma eleição de Jair Bolsonaro, logo, seguindo as tendências neofascistas da anterior gestão do Governo Federal. O atual governador do Distrito Federal ganhou notoriedade sob a promessa de renovação da política, contraditoriamente, filiou-se ao MDB, partido também de Michel Temer. Cabe mencionar a associação de Ibaneis com Tadeu Filipelli⁸⁰ que foi padrinho político e figura central para a campanha eleitoral de Ibaneis em 2018.

Nessa lógica, a filiação de Ibaneis ao MDB não representa uma causalidade, uma vez que o partido opera como mediador institucional da ordem burguesa, adaptando-se às distintas fases do capitalismo dependente brasileiro. Conforme analisa Florestan Fernandes (2020), a burguesia local é estruturalmente associada, dependente e avessa a projetos democráticos substantivos, defendendo, no máximo, uma democracia restrita. Assim, recorrem frequentemente a soluções autoritárias para conter demandas populares.

De acordo com Sampaio (2018, s/p) Ibaneis “é mais um dos atores que surfaram na onda da criminalização da política e se destacaram na corrida eleitoral como *outsiders* – “forasteiro”, em inglês; termo utilizado para designar os perfis que vêm de fora do mundo político tradicional”. Dessa forma, Ibaneis (MDB) se candidatou a governador do Distrito Federal nas eleições de 2018 e venceu a corrida eleitoral com 69,79% dos votos válidos, sendo reeleito em 2022 no primeiro turno com 50,30% dos votos. A verbalização do repertório neofascista, por exemplo, a ideologia nacionalista também se perpetua no Distrito Federal, visto que Ibaneis é o primeiro governador

⁸⁰ Tadeu Filipelli foi ex-vice-governador do Distrito Federal e assessor de Michel Temer, sendo acusado, preso e exonerado pela prática de corrupção durante a gestão por desviar dinheiro da obra de reconstrução do estádio Mané Garrincha em Brasília.

nascido em Brasília, utilizando-se do discurso de pertencimento à classe trabalhadora com o intuito de captar as massas, porém, hoje, Ibaneis é uma das pessoas mais ricas de Brasília. Em seu próprio Plano de Governo de 2018, Ibaneis se apresenta

Sou, talvez, o resultado da síntese que representa a capital de todos os brasileiros: descendente de nordestinos, de início humilde e tímido, aprendi a superar barreiras, reconhecer meus próprios erros para aprender com eles e fazer da vida um desafio pelo qual se vale a pena lutar sempre. Sou da primeira geração desta cidade a pleitear o governo do Distrito Federal (Rocha, 2018, p.3).

No que diz respeito à origem social do atual governador do Distrito Federal, não foram encontradas tantas informações disponíveis. Entretanto, constata-se que este nasceu em Brasília na década de 1970, cursou direito no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), tornando-se advogado e, posteriormente, presidente da OAB-DF entre os anos de 2013 a 2015. A presidência da OAB-DF reforçou sua inserção nos circuitos de poder local, ampliando sua capacidade de articulação com o empresariado, o Judiciário e o campo político. Além disso, é necessário apontar que Ibaneis Rocha é proprietário de um dos escritórios de advocacia de maior referência no DF.

Ibaneis Rocha Barros Júnior construiu sua trajetória social e política a partir de uma posição estruturalmente situada no interior da classe burguesa local do Distrito Federal. Advogado de formação, Ibaneis acumulou capital econômico, simbólico e político antes mesmo de ingressar formalmente na disputa eleitoral, o que o diferencia de trajetórias políticas oriundas das classes trabalhadoras ou de movimentos sociais. As declarações patrimoniais⁸¹ apresentadas por Ibaneis Rocha à Justiça Eleitoral ao longo de suas candidaturas revelam um volume expressivo de bens, incluindo imóveis urbanos, participação societária e ativos financeiros, confirmando sua posição como membro da burguesia local.

Dito isso, torna-se substancial acentuar a luta de classes, apesar de ter como componente o fator econômico, este, por si só, não é o único fio condutor. Assim, os anseios morais também refletem nas escolhas dos atores sociais. Portanto, “imaginar a economia neutra com relação a valores morais é um dispositivo de poder, de quem monopoliza os privilégios econômicos” (Souza, 2024, p.65). Nessa perspectiva, um elemento particularmente revelador da trajetória de Ibaneis Rocha é sua atuação, enquanto advogado, na defesa de um dos réus envolvidos no assassinato do

⁸¹ Ibaneis Rocha, declarou um patrimônio de R\$ 79.808.818,88 para concorrer às eleições de 2022. Entre os bens registrados, estão três veículos que somam cerca de R\$ 1,1 milhão e uma casa de R\$ 24,1 milhões (Caramori, 2022). Além disso, vale salientar que a casa comprada pelo governador do DF é a mais cara já vendida no território brasileiro (Luiz, 2019).

indígena Galdino Jesus dos Santos⁸², da etnia Pataxó Hã-Hã-Hãe, ocorrido em Brasília em 1997 (Motoryn, 2022). Galdino foi brutalmente queimado vivo por assassinos⁸³ descendentes de uma elite local⁸⁴, em um crime que se tornou símbolo da violência racial, étnica e de classe no Brasil hodierno.

Hoje, os cinco assassinos de Galdino Pataxó são servidores públicos, nos seguintes órgãos: Polícia Rodoviária Federal, Senado Federal, Departamento de Trânsito do Distrito Federal, Secretaria de Saúde do Distrito Federal e Tribunal de Justiça do Distrito Federal (Filho, 2021). Além disso, como reafirmação de aproximação com o neofascismo da extrema direita, Gutemberg, um dos assassinos de Galdino, foi nomeado para cargo comissionado na Polícia Rodoviária Federal no Governo de Jair Bolsonaro (2018-2022).

Na mesma direção, outra decisão questionável do governador de Brasília foi a omissão diante do atentado à democracia mediante a tentativa de golpe de Estado, orquestrada pelo ex-presidente, Jair Bolsonaro, no dia 08 de janeiro de 2023. Neste dia, grupos golpistas invadiram e depredaram as sedes dos três poderes da República, em Brasília, com o objetivo explícito de contestar o resultado eleitoral e constranger as instituições democráticas. A ação articulada, que envolveu vandalismo, violência simbólica contra os símbolos da República e afronta direta ao Estado de Direito, evidenciou não apenas a persistência de projetos neofascistas no país, mas também falhas graves na responsabilidade estatal de garantir a ordem pública e a proteção das instituições.

A conduta de Ibaneis Rocha como chefe do Poder Executivo local e autoridade máxima responsável pela segurança pública do DF foi no mínimo, relapsa, posto que ele tinha o dever constitucional de assegurar o funcionamento regular das instituições e a proteção do patrimônio público. Entretanto, os acontecimentos daquele 8 de janeiro revelaram omissões e falhas claras na

⁸² Galdino residia no Estado da Bahia e foi uma importante liderança indígena que na data de seu assassinato estava em Brasília lutando pela garantia do direito à terra. Entretanto, ao repousar em uma parada de ônibus foi o suficiente para que descendentes de uma elite brasiliense decidissem sobre o direito à vida de Galdino em que teve 95% do seu corpo queimado.

⁸³ Hoje, os cinco assassinos de Galdino Pataxó são servidores públicos, nos seguintes órgãos: Polícia Rodoviária Federal, Senado Federal, Departamento de Trânsito do Distrito Federal, Secretaria de Saúde do Distrito Federal e Tribunal de Justiça do Distrito Federal (Filho, 2021). Além disso, como reafirmação de aproximação com o neofascismo da extrema direita, Gutemberg, um dos assassinos de Galdino, foi nomeado para cargo comissionado na Polícia Rodoviária Federal no Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

⁸⁴ Segundo Filho (2021), dentre os criminosos havia um filho de um Juiz Federal, outro era enteado de um ex-presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), sinalizando que todos na época do crime tinham entre 17 a 19 anos de idade.

atuação do governo distrital, especialmente na gestão das forças de segurança, no planejamento preventivo e na resposta imediata aos ataques.

Por isso, a própria decisão de afastamento temporário de Ibaneis Rocha do cargo, determinada pelo Supremo Tribunal Federal à época, baseou-se justamente na avaliação de omissão e conivência diante dos fatos. Tal medida reforçou o entendimento de que não se tratava apenas de falha administrativa pontual, mas de responsabilidade política e institucional diante de um ataque que poderia e deveria ter sido prevenido e contido com maior rigor. Conforme expõe o ministro:

[...] a conduta dolosamente omissiva do Governador do DF, IBANEIS ROCHA, que não só deu declarações públicas defendendo uma falsa “livre manifestação política em Brasília”– mesmo sabedor por todas as redes que ataques as Instituições e seus membros seriam realizados– como também ignorou todos os apelos das autoridades para a realização de um plano de segurança semelhante aos realizados nos últimos dois anos em 7 de setembro, em especial, com a proibição de ingresso na esplanada dos Ministérios pelos criminosos terroristas; tendo liberado o amplo acesso. [...] Absolutamente NADA justifica a omissão e conivência do Secretário de Segurança Pública e do Governador do Distrito Federal com criminosos que, previamente, anunciaram que praticariam atos violentos contra os Poderes constituídos (STF, 2023, p.6, *grifos do autor*).

O projeto político conduzido por Ibaneis Rocha articula, essencialmente: 1) moralismo conservador combinado com o movimento de fundamentalistas⁸⁵ religiosos, 2) gestão empresarial do Estado e 3) políticas autoritárias e repressivas. Logo, configurando um ambiente propício à normalização e consolidação de um projeto político da extrema direita com tendências neofascistas. A militarização das escolas públicas no Distrito Federal emerge, assim, como parte orgânica desse projeto, funcionando como mecanismo de criminalização precoce da juventude negra e periférica e de reprodução das hierarquias sociais que estruturam o capitalismo dependente brasileiro.

Ibaneis Rocha declarou publicamente o seu alinhamento à política bolsonarista, conforme exposto no capítulo anterior, portanto, incorpora em seu o governo diversas tendências de cariz moralista e conservador. Um exemplo foi a aprovação e posterior sanção de uma lei que inclui no Calendário Oficial de Eventos do Distrito Federal a “Marcha Distrital da Cidadania em Defesa da

⁸⁵ Segundo Souza (2019), o fundamentalismo tem a sua gênese nos Estados Unidos logo no início do século XX. Enquanto movimento, surge em oposição ao liberalismo teológico, ao secularismo e ao humanismo. Por isso, é identificado como um movimento americano, cristão e protestante. Contudo, a partir dos anos 1960, fundamentalistas religiosos “passaram a se organizar, restringindo apenas ao âmbito interno das igrejas as diferenças teológicas que as separam, ao mesmo tempo em que, na esfera pública, se aliam para garantir que agendas político-religiosas, tais como educação, ciência, família, sexualidade e economia, sejam atendidas no âmbito do Estado” (Souza, 2019, p.17).

Vida – Contra o Aborto”, uma manifestação contrária à legalização do aborto que passará a ser oficialmente celebrada todos os anos em junho. Essa iniciativa, oriunda de um projeto apresentado por um deputado ligado ao movimento antiaborto e apoiada por setores conservadores da sociedade, reforça a presença de pautas moralistas na agenda governamental.

Organizações feministas e defensoras dos direitos das mulheres criticaram a medida como um retrocesso nas conquistas sociais e de autonomia corporal, argumentando que ela privilegia uma visão restritiva sobre temas de saúde reprodutiva em detrimento do debate baseado na saúde pública e nos direitos individuais das mulheres. Para essas vozes críticas, a oficialização de uma data focada exclusivamente na oposição ao aborto evidencia uma preferência por pautas conservadoras que se alinham com uma agenda política mais tradicionalista. Segundo secretária da Mulher Trabalhadora da CUT-DF, há

[...] uma ligação muito forte do atual governo do Distrito Federal, com o antigo governo do Brasil [Bolsonaro], que de fato não vê os direitos das mulheres com responsabilidade, sejam eles trabalhistas, sejam ele com relação à saúde da mulher, seja ele com relação à justiça reprodutiva, assim como um desrespeito a toda a comunidade LGBTQIAPN+ (Araújo, 2023, *online*).

Nesse interim, a dinâmica política recente do Distrito Federal evidencia uma crescente articulação entre o governo local e segmentos do fundamentalismo religioso. Por exemplo, a reportagem publicada pelo portal *Metrópoles* (2025) relata encontro entre o governador Ibaneis Rocha, a vice-governadora Celina Leão e o secretário Gustavo Rocha com lideranças evangélicas, ocasião em que foram discutidas ações do governo e estratégias eleitorais futuras. Nesse encontro, a fala de pastores de que “a política passa pela igreja” (Texeira, 2025) e de que as instituições religiosas constituem “ente da própria sociedade, com papel social importante” (Texeira, 2025), explicita a centralidade crescente do campo religioso enquanto ator político, ultrapassando a esfera da espiritualidade individual e adentrando diretamente o espaço da formulação e legitimação de políticas públicas. No tange à imersão de religiosos fundamentalistas na esfera política, Souza (2019, p. 18) sintetiza que

Religiosos fundamentalistas acreditam que o moderno processo de secularização cindiu o mundo em dois sistemas de vida opostos e incomunicáveis, são eles: o sistema de vida cristão (entendido por eles como o único portador da verdade absoluta de Deus para os homens, fundado pela sua palavra inerrante expressa na Bíblia) e o seu oposto, o sistema de vida não-cristão. Para esses religiosos, assim como existem dois sistemas de vida, existem também dois tipos de seres humanos, os crentes, adeptos do sistema de vida

cristão e os incrédulos, que são todos aqueles que não professam a sua fé no cristianismo do qual eles compartilham.

Tal movimento não pode ser compreendido como um fenômeno isolado, mas como parte de um arranjo mais amplo de reconfiguração conservadora no Brasil contemporâneo, com tendências neofascistas. Por isso, o governo Ibaneis Rocha tem se apoiado em agendas de “ordem”, “disciplina”, “família” e “moralidade”, associadas à expansão de dispositivos de controle social, como políticas de segurança pública de caráter punitivista e iniciativas de gestão escolar que reforçam lógicas hierárquicas e autoritárias, por exemplo, as escolas de gestão-compartilhada no DF. Portanto, solidificando as ponderações que identificam as aproximações do Governo de Ibaneis Rocha com a gestão anterior do Governo Federal de Jair Bolsonaro, é indispensável pontuar que no Plano de Governo de 2018 do governador do Distrito Federal não há nenhuma menção a respeito da intenção de militarizar as escolas públicas. Por outro lado, no Plano de Governo de 2022, contém como meta “ampliar as Escolas de Gestão Compartilhada, a fim de atingir o objetivo de 40 Colégios Cívico-Militares até o final de 2024” (Rocha, 2022, p.4).

Nessa perspectiva, o alinhamento com lideranças religiosas conservadoras cumpre uma dupla função: de um lado, fornece base eleitoral e capilaridade social; de outro, oferece legitimação moral para projetos governamentais que restringem direitos e reforçam desigualdades, sob o discurso de proteção da família, dos bons costumes e da ordem. Corroborando com isso, que em seu plano de Governo de 2018, Ibaneis Rocha conclui a sua apresentação, expressando a frase: “Que Deus nos Ilumine.” (Rocha, 2018). A fusão entre moral religiosa e autoridade política é um dos pilares do ultraconservadorismo de matriz neofascista, pois transforma escolhas políticas e em verdades morais incontestáveis, frequentemente mobilizadas contra direitos sociais, minorias e movimentos populares.

Outrossim, o Plano de Governo para o mandato de 2023 a 2026, Ibaneis faz o uso do repertório neofascista, visto que é notório a intencionalidade de construção de um herói e do homem de ação, coadunado, com os valores cristãos e meritocráticos. Em demonstração, destaca-se o trecho “sou um homem de ação. Para isso é que fui feito: para realizar, para brigar e mudar o que está errado, pelo que entendo ser o certo. Desde cedo desenvolvi um senso de justiça que graças a Deus nunca me abandonou” (Rocha, 2022, p.3). O neofascismo hodierno não se estrutura prioritariamente como um projeto doutrinário fechado, mas mediante a mescla de diversas ideologias, como uma estética da ação, da força e da decisão imediata, que opõe a figura do líder resoluto às supostas fraquezas da democracia liberal.

Acontece, da mesma forma, o fortalecimento de uma política de criminalização da juventude, principalmente das regiões periféricas do Distrito Federal, com fundamento em discursos que localiza a questão da violência como um problema individual, sem associá-la à desigualdade e a ausência de oportunidades, Rocha (2022, p.4) afirma, sem evidências, “está provado que criminalidade e violência são reflexos de distúrbios sociais”.

Acrescenta, ainda, “cerca de 31% dos jovens não aparecem como economicamente ativos por justamente estarem na condição de “nem, nem” (que não estuda, nem trabalha” (Rocha, 2022, p.12). Tais dialetos reforçam um entendimento moralista e meritocrático sobre as condições de vulnerabilidade social, trabalho, renda, sucesso ou fracasso escolar que penetram o senso comum, transferindo aos indivíduos a responsabilidade por suas condições, logo desresponsabilizando o Estado no que consiste à garantia de direitos.

Da mesma forma, existe uma forte inclinação do Governo de Ibaneis Rocha à lógica ultraneoliberal, em seu plano de Governo de 2018 (Rocha, 2018) é tangível a recorrência de expressões que estão correlacionadas aos interesses de enxugamento do Estado por meio do estímulo ao empreendedorismo, à eficiência e à eficácia gerencial, assim como à privatização dos serviços públicos. Cabe destacar os trechos do Plano de Governo “valorização do espírito inovador, empreendedorismo, imagem da cidade, produtividade, mercado de trabalho e integração internacional” (Rocha, 2018, p.6). Semelhantemente, o Plano de Governo de Ibaneis Rocha de 2022, percebe-se que a palavra “empreendedorismo” aparece dez vezes associada a diversos direitos sociais como trabalho, saúde, educação, lazer, como também se apresenta como alternativa de enfrentamento à violência contra às mulheres, a partir do objetivo de fortalecer “uma rede feminina de empreendedorismo e incentivando o desenvolvimento da autonomia econômica das mulheres” (Rocha, 2022, p.25).

A perspectiva ultraneoliberal do Governo de Ibaneis Rocha e da vice Celina Leão intentam por validar a ideia de que a redução da violência contra às mulheres seria somente uma questão meramente econômica, visto que defendem a ideologia do empreendedorismo como “saída” individual para essa violência. Isto revela limites profundos e, em muitos casos, reforça a própria lógica que sustenta as desigualdades de gênero. Embora a autonomia econômica seja um elemento importante para a ampliação da capacidade de decisão das mulheres, a violência de gênero não é um fenômeno que se explica apenas por carências materiais.

Trata-se de uma manifestação estrutural do patriarcado, atravessada por relações de poder (Federici, 2019), pelo controle dos corpos e da sexualidade, por padrões culturais misóginos e, ainda, por desigualdades de classe e raça. Assim, transformar a problemática em mero déficit de renda esvazia suas dimensões políticas sociais e culturais e desloca a responsabilidade do Estado e da sociedade para a esfera privada do “empreender”. Visto que individualiza questões estruturais provenientes do modo de produção capitalista, principalmente em sua forma dependente, convertendo o sofrimento e a opressão em “oportunidades de negócio”, responsabilizando as mulheres por “se reinventarem” e “superarem” a violência a partir de esforço próprio, logo, culpabiliza-se as vítimas.

Mais adiante demonstra a intencionalidade de cristalizar a ideologia do empreendedorismo como condição para o desenvolvimento, como destacado no trecho “disseminação de conhecimento e apoio para iniciativas empreendedoras como condição para o desenvolvimento do Distrito Federal e Regional” (Rocha, 2018, p.14). No que diz respeito à educação, o Plano enfatiza que se tem “por objetivo transformar o Distrito Federal em um modelo de gestão educacional moderna, ágil, que resolva as demandas pedagógicas e administrativas” (Rocha, 2018, p.10). Desse modo, o ultraneoliberalismo da atualidade extrapola a vertente econômica e adentra nas esferas mais íntimas dos seres humanos, reverberando em suas formas de ver, estar e interpretar a sociedade, forjando indivíduos empresários de si.

Por outro prisma, apesar do discurso de que a militarização das escolas públicas teria como objetivo a melhoria da educação, no que consiste a atuação do Governo Distrital na esfera da educação, nota-se constantes ataques aos professores, bem como a desvalorização da educação pública. Isso acontece mediante os cortes nos recursos destinados à educação, segundo levantamento divulgado pelo Sindicato dos Professores do DF (Sinpro-DF), em 2019, a educação representava 17,9% do total das receitas, enquanto em 2024 essa participação caiu para 14,4%, Essa tendência indica que a educação vem perdendo espaço nas prioridades governamentais, mesmo com o crescimento⁸⁶ de recursos disponíveis no DF, o que compromete manutenção,

⁸⁶ De acordo com o Sinpro-DF (2025, s/p) “valores absolutos mostram que o orçamento da educação cresceu de R\$ 6,9 bilhões, em 2019, para R\$ 8,95 bilhões, em 2024. No entanto, essa ampliação não acompanhou o crescimento do orçamento total do Governo do Distrito Federal (GDF), que passou de R\$ 38,7 bilhões, em 2019, para R\$ 64,4 bilhões, em 2025. Em termos comparativos, enquanto o orçamento total aumentou 66,5% no período, o orçamento da educação cresceu apenas 29,7%”.

expansão da rede, capacitação docente, alimentação e transporte escolar, e agrava desigualdades entre o ensino público e privado (Sinpro-DF, 2025).

O sindicato também denuncia que o corte de mais de 40% dos recursos do Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF) destinados à educação entre 2023 e 2024 fragilizou o financiamento de políticas essenciais, como manutenção de escolas e remuneração de profissionais. Em conformidade com “dados do próprio governo, tem mais dinheiro aplicado em propaganda para promover o GDF do que em merenda escolar. O orçamento para construção de viaduto é maior do que para a construção de escola” (Sinpro-DF, 2025). Dessa maneira, a diretora do Sinpro-DF declarou que após dois mandatos de governo

Ibaneis deixa como legado a menor despesa de pessoal da história, queda acentuada nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos, uma reforma da Previdência ainda mais agressiva que a implantada nacionalmente. A redução de recurso para a educação é mais um movimento que segue a linha de ataque e precarização da educação pública, seus e suas profissionais (Sinpro-DF, 2025, s/p).

Além disso, reforçando uma política autoritária e repressiva, alinhado ao quadro de desinvestimento econômico se combina com condutas políticas que desestimulam a valorização dos profissionais da educação. Durante movimentos grevistas para reivindicar melhores condições de trabalho, reajustes salariais e cumprimento de acordos firmados com o governo, o governador chegou a manifestar publicamente que pretendia aplicar corte de ponto dos grevistas, questionando quantos dias “eles aguentariam” com a medida, atitude que evidencia desprezo pelas demandas legítimas da categoria. Em entrevista⁸⁷, o governador declarou “Eu já deixei bem claro que não vou avançar em nenhuma pauta que diga respeito ao reajuste de salário” (G1, 2025).

Por outro lado, o Governador do Distrito Federal aprovou a recomposição salarial de forças da Segurança Pública do DF, tais como PMs, Bombeiros e Policiais Civis em até 28,40%, seguindo os Termos de Negociação Salarial nº 1/2025 (PCDF) e nº 2/2025 (PMDF e CBMDF) (Ferraz, Bufutto, 2025). No orçamento previsto de 2025, totalizando aproximadamente R\$ 66,6 bilhões, a repartição dos recursos do Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF), que é a principal fonte de financiamento das áreas sociais, demonstra a disparidade entre educação e segurança pública. Do total do FCDF, R\$ 11,4 bilhões são destinados à segurança pública, enquanto a educação recebe R\$ 5,4 bilhões e a saúde R\$ 8,1 bilhões. Esses

⁸⁷ Ver: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/06/11/ibaneis-diz-que-vai-cortar-ponto-de-professores-em-greve-vamos-ver-quantos-dias-eles-vao-aguentar.ghtml>

números mostram que a segurança pública recebe mais de duas vezes o valor alocado para a educação básica (Distrito Federal, 2025).

A partir disso é perceptível o distanciamento de um Estado, mesmo que minimamente, social, para a aproximação com o recrudescimento e a expansão de um Estado Penal, sobretudo nos territórios periféricos (Wacquant, 2003). Nesse sentido, a militarização das escolas públicas no Distrito Federal deve ser compreendida como parte de uma cultura política de controle e disciplinamento das populações consideradas “perigosas”, necessitando, assim, criminalizar os “de baixo”. Haja vista que a política de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Polícia Militar, aprofundada durante os governos Ibaneis, constitui uma das expressões mais evidentes do avanço do Estado penal sobre o campo educacional. Ao deslocar a lógica da segurança pública para o interior da escola, o Estado redefine o espaço educativo como território de vigilância, controle e punição.

3.4. Escolas de Gestão Compartilhada: a militarização da Educação sob o Governo Ibaneis Rocha (2019-2025)

As principais normativas que legitimaram à militarização das escolas públicas no DF podem ser sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Normativas de militarização das escolas

Instrumento Legal	Conteúdo	Referência
Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019	Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências.	(Distrito Federal, 2019a)
Portaria Conjunta nº 9 de 12 de setembro de 2019	Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências	(Distrito Federal, 2019b)
Portaria Conjunto nº 11, de 23 de outubro de 2019	Aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal.	(Distrito Federal, 2019c)
Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020	Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do	(Distrito Federal, 2020)

	Distrito Federal, revoga a Portaria conjunta nº 09, de 12 de setembro de 2019 e dá outras providências.	
Portaria Conjunta nº 03 de 28 de março de 2023	altera o artigo 8º da Portaria 22, acrescentando mais duas Unidades de Ensino ao modelo de Gestão Compartilhada	(Distrito Federal, 2023)
Decreto Federal nº 10.004, de 5 de setembro de 2019	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	(Brasil, 2019)

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise das portarias, pode-se destacar que se trata de mudanças de viés progressivo com o objetivo de delinear o projeto de militarização no DF, sendo que cada uma delas marcou uma etapa distinta na estruturação dessa política.

A Portaria Conjunta nº 01⁸⁸, de 31 de janeiro de 2019 previa a transformação de somente quatro Unidades de Ensino da Rede Pública do DF em Colégios da Polícia Militar que foram: a) Centro Educacional 03 de Sobradinho; b) Centro Educacional 308 do Recanto das Emas; c) Centro Educacional 01 da Estrutural e d) Centro Educacional 07 da Ceilândia. Além disso, essa norma estabeleceu que a Secretaria de Estado de Segurança Pública do DF, por intermédio da Polícia Militar, assumisse a gestão administrativa e disciplinar das escolas mencionadas que, por sua vez, incorporaram a nomenclatura: Colégio da Polícia Militar do DF (CPMDF). Sob a justificativa de atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica (Distrito Federal, 2019a), determinou-se os seguintes objetivos do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada:

- I - Facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino;
- II - Formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional;
- III - Melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas instituições de ensino contempladas;
- IV - Buscar maiores índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino nos certames de acesso às instituições de ensino médio e superior, bem como maior inserção no mundo do trabalho;
- V - Obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;
- VI - Diminuir a evasão escolar. (Distrito Federal, 2019a, art. 2º)

⁸⁸ É possível identificar que o Projeto Piloto de militarização das escolas públicas no DF aconteceu antes mesmo da decisão no âmbito federal, durante a gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022), indicando as aproximações do governo distrital com as tendências neofascistas da gestão bolsonarista.

No que tange à organização das Unidades de Ensino, a portaria definiu três níveis de gestão: 1) Gestão Estratégica composta por representantes tanto da PMDF quanto da SEEDF; 2) Gestão Disciplinar Cidadã (PMDF) e 3) Gestão Pedagógica (SEEDF) (Distrito Federal, 2019). A portaria sugere que as secretarias detêm o mesmo nível hierárquico, contudo, no inciso sexto do artigo 3º se institui uma Diretoria Executiva que fica sob o comando da Secretaria de Estado de Segurança Pública, isto é, percebe-se mais poder de decisão localizado no âmbito da segurança.

Outro ponto relevante está em quais profissionais da segurança pública serão alocados no interior das escolas públicas do Distrito Federal para exercerem a função de monitor, portanto, diretamente em contato com os estudantes. “As funções de instrutor e monitor serão exercidas, preferencialmente, por policiais militares com restrição médica ao serviço operacional, policiais militares designados e policiais militares que estiverem em Prestação de Trabalho por Tempo Certo – PTTC” (Distrito Federal, 2019^a, art. 2º, § 2º).

Em especial, causa preocupação o dispositivo que autoriza o exercício das funções de instrutor e monitor disciplinar por PMs com restrição médica ao serviço operacional, sem quaisquer explicações acerca da natureza dessas restrições ou dos motivos que ensejaram o afastamento das atividades típicas da corporação. Dado que a ausência de critérios objetivos e transparentes sobre os tipos de restrição médica admissíveis abre margem para que policiais afastados por questões psicológicas, psiquiátricas, estresse pós-traumático, uso abusivo de substâncias e dentre outras assumam as funções de instrutor e monitor nas escolas. Cabe frisar que tais são condições incompatíveis com o ambiente escolar e podem vir a representar um risco concreto à integridade física e emocional da comunidade escolar.

A Portaria nº 9 de 12 de setembro de 2019, por outro lado, já não determina a quantidade específica de Unidades de Ensino a serem militarizadas, deixando, assim, em aberto. Todavia, no artigo 8º, verifica-se a transformação de mais de cinco escolas em instituições que passaram a integrar o modelo de Escolas de Gestão Compartilhada, sendo elas: 1) Centro Educacional Condomínio Estância III de Planaltina; 2) Centro Educacional 01 do Itapoã; 3) Centro de Ensino Fundamental 19 de Taguatinga; 4) Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante; 5) Centro de Ensino Fundamental 407 de Samambaia (Distrito Federal, 2019b). Outra mudança substancial foi a nomenclatura que passou de Colégio da Polícia Militar do DF para Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, como também acrescentou o Corpo de Bombeiros Militar do

Distrito Federal (CBMDF) na composição das escolas militarizadas, pertencentes à gestão disciplinar (Distrito Federal, 2019b).

Quanto aos objetivos, esta Portaria adicionou mais um em relação à portaria anterior, qual seja: “VII - Reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada “(Distrito Federal, 2019b, art. 2º). Ademais, vale sublinhar que três objetivos permanecem com a mesma redação. Porém, há um objetivo específico para sobrepujar a centralidade da disciplina e da hierarquia dentro das escolas militarizadas, como a mensuração da qualidade da educação com base em parâmetros neoliberais de competição orientados para superar metas.

Sobre a organização, permanece a subdivisão em três níveis de gestão: estratégica, pedagógica e disciplinar cidadã. Entretanto, no lugar da Diretoria Executiva, constituiu-se o Comitê Gestor⁸⁹ que passou a ser presidido por um representante de uma das secretarias ou de educação ou da segurança pública. Outra novidade foi o estabelecimento dos critérios que nortearam a escolha das escolas militarizadas que se deu, principalmente, pelo critério do Indicador de Vulnerabilidade Escolar – IVE⁹⁰.

A Portaria que estruturou o Projeto de militarização das escolas públicas no DF e instituiu a Gestão Compartilhada (EGCs) destas escolas foi a Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, ainda em vigor e, por isso, necessita-se de maior atenção para sua análise.

[...] as Escolas de Gestão Compartilhada - EGCs, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal - SSP/DF, doravante denominados Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, como Unidades Escolares - UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de Ensino Fundamental e Médio, por intermédio das quais ações conjuntas são realizadas, entre as Secretarias supracitadas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania (Distrito Federal, 2020, Art. 1º).

Além disso, a Portaria de 2020 delimita as responsabilidades de cada Secretaria, cabendo à SEEDF a gestão pedagógica das escolas militarizadas que compreende a formulação e implementação do Projeto Político-Pedagógico das UEs. Já a SSPDF fica responsável pela gestão

⁸⁹ O Comitê Gestor é composto por dois representantes da SEEDF com lotação nas áreas finalísticas, dois representantes da SEEDF com lotação nas UEs de gestão compartilhada com a SSP/DF, dois representantes da SSP/DF, um representante da PMDF e um representante do CBMDF (Distrito Federal, 2029b, Art. 4º, § 1º)

⁹⁰ O IVE foi discutido no primeiro tópico deste capítulo.

disciplinar, compreendendo ações disciplinares voltadas à formação cívica, moral e ética do corpo discente. Esta deve empregar o efetivo da Polícia Militar do Distrito Federal - PMDF e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal - CBMDF na coordenação de atividades extracurriculares e nas ações disciplinares (Distrito Federal, 2020). A composição de cada equipe gestora se constitui da seguinte forma:

Quadro 5 – Equipes Gestoras das EGCs

Dimensão da Gestão	Cargo/Função	Vinculação Institucional
Gestão Pedagógica-Administrativa	Diretor Pedagógico-administrativo	Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)
	Vice-Diretor administrativo	SEEDF
	Supervisor administrativo	SEEDF
	Chefe de Secretaria	SEEDF
Gestão Disciplinar-Cidadã	Comandante-Disciplinar	Secretaria de Segurança Pública do DF (PMDf/CBMDF)
	Subcomandante-Disciplinar	SSP/DF (PMDf/CBMDF)
	Supervisor Disciplinar e de Atividade Cívico-Cidadã	SSP/DF (PMDf/CBMDF)
	Instrutor/Monitor	SSP/DF (PMDf/CBMDF)

Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 (Distrito Federal, 2020, art. 19º).

Em relação às possíveis divergências entre as secretarias, a portaria nº 22 de 2020 designou um Comitê Gestor que além de atuar em situações de empate entre as secretarias tem a função de estabelecer diretrizes, realizar o monitoramento e avaliar os resultados das Escolas de Gestão Compartilhada (Distrito Federal, 2020). No que consiste aos objetivos estabelecidos na Portaria nº 22 de 2020, vale frisar que estes permaneceram os mesmos dos dispostos no artigo 2º da Portaria nº 9 de 12 de setembro de 2019 que são os seguintes:

- I - aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior - IEs, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho;
- II - reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III - alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;
- IV - facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino;
- V - aumentar a disciplina e o respeito hierárquico;
- VI - formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional;

VII - obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;

VII - reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada (Distrito Federal, 2020, art. 2º).

Os objetivos do projeto de militarização das escolas públicas apresentam com clareza tendências da extrema direita contemporânea, ressaltando uma particularidade neofascista por intermédio da combinação de elementos ultraneoliberais com ultraconservadores. Isto porque se deslocam questões estruturais da educação pública para uma lógica individual, disciplinar e securitária, apresentando a presença policial como solução pedagógica para desigualdades históricas. No que se refere ao acesso ao ensino superior, o objetivo apresentado ignora as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, especialmente no Distrito Federal, marcado por profundas assimetrias socioespaciais. O ingresso em Instituições de Ensino Superior está diretamente relacionado à qualidade do ensino ofertado, à trajetória escolar contínua e às condições socioeconômicas dos estudantes.

Nesse sentido, o aumento das taxas de aprovação e do acesso às Instituições de Ensino Superior não decorre, de forma comprovada, da imposição de hierarquia militar, do controle de condutas ou da vigilância permanente, mas sim de políticas educacionais que incorporem em seu planejamento e execução a totalidade da vida da comunidade escolar. Isso pode acontecer, por exemplo, por meio valorização dos profissionais da educação, do investimento em infraestrutura, de políticas que garantem a permanência dos estudantes etc. Portanto, ao atribuir à militarização a capacidade de elevar indicadores educacionais, o Estado oculta a insuficiência de investimentos e a precarização da educação pública, convertendo a disciplina militarizada em substituição do direito à educação pública.

Da mesma forma, aumentar taxas de aprovação, reduzir evasão e elevar indicadores como o Ideb como meta basilar, fomenta-se a transferência do debate educacional para uma lógica gerencialista e produtivista, típica do ultraneoliberalismo. Assim, exteriorizam a particularidade da heteronomia cultural do capitalismo dependente brasileiro. Torres (2023, p.154), realça que “os testes censitários que se transformam índices em parâmetros indiscutíveis e a responsabilização verticalizada pelos fracassos escolares são passos para a mercantilização da educação”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador mensurado com base em dois elementos: 1) O desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas de larga

escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e 2) o fluxo escolar, medido a partir das taxas de aprovação, reprovação e evasão. O Resultado do IDEB advém da multiplicação da média de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática pelo fluxo escolar, produzindo um índice que varia de zero a dez.

Nesse sentido, torna-se questionável a qualidade da educação ser mensurada de forma simples, sem o olhar para a complexidade que envolve o processo educativo e a realidade brasileira, desconsiderando as determinações históricas, sociais, econômicas e territoriais que atravessam o cotidiano escolar, como também não levando em conta outras áreas do saber. Por isso, reforça-se uma concepção meritocrática da educação que ignora as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

A Secretaria de Educação do DF ao ser questionada a respeito dos resultados do Ideb das escolas de Gestão-Compartilhada ponderou que a avaliação para mensuração do referido índice é facultativa, além disso, para que seja considerada para fins de publicação é necessário que no dia da avaliação cada turma das escolas possua, no mínimo, dez estudantes. Por isso, somente algumas escolas podem ser realmente avaliadas quanto ao Ideb. Entretanto, por exemplo, o CED 01 da estrutural não detém dados do Ideb de 2019, porém em 2021 obteve a média de 5,2, já em 2023 reduziu para 4,1 (INEP, 2024). Isto significa que a militarização do CED 01 da estrutural não contribuiu para o aumento do Ideb.

Todavia, o CEF 01 do Núcleo Bandeirante, militarizada em 2019, deteve um aumento significativo no resultado do Ideb, passando de 5,0 em 2019 para 5,7 em 2023 (INEP, 2024). Não obstante, ao analisar as escolas com melhores desempenho no Ideb em 2023, a escola que ficou em primeiro lugar foi o Colégio Militar Dom Pedro II com 6,4. Já as escolas públicas administradas somente pela Secretaria de Educação, o CEMI do Gama e o CEF 03 do Gama estão dentre as primeiras colocadas, ambos com 5,9 (Inep, 2024). No que se refere ao fluxo escolar, principalmente sobre a taxa de matrículas nas escolas militarizadas, pode-se verificar que uma parcela significativa sofreu uma queda no número. Segundo Lima e Oliveira (2025, p.118), as seguintes escolas sofreram redução na taxa de “escola do Recanto das Emas (-394 matrículas), Sobradinho (-64), Ceilândia (-90) e Riacho Fundo (-204)”.

A partir disso, não é possível declarar que a militarização das escolas públicas do DF contribuiu para a melhorar a qualidade da educação, já que não há dados de todas as escolas militarizadas. Ademais, há escolas em que houve uma melhora nos resultados do Ideb e outras

pioraram. Sob outra perspectiva, percebe-se que as escolas militares, que são diferentes das militarizadas, detêm resultados melhores. Isso clarifica que contém tantas outras variáveis que interferem nos resultados, como o investimento em infraestruturas, salários dos docentes, condições objetivas e subjetivas dos estudantes dentre outras dimensões da vida concreta.

A percepção da violência também é uma questão que tende a ser interpretada a partir da concepção de mundo e de sociedade de cada indivíduo ou de cada coletivo. Desse modo, a recusa por parte dos defensores das escolas militarizadas de constituir a escola como espaço democrático mediante a promoção de debates de temas que permeiam a vida em sociedade, como a violência de gênero, o racismo estrutural, a violência contra populações LGBTQ+ sob a justificativa de serem temas com viés políticos, favorece-se a perpetuação dessas violências dentro e fora das escolas. Por exemplo, dados da Secretaria de Segurança do DF, divulgados pelo Anuário de Segurança Pública do Distrito Federal 2025, demonstraram que os casos de feminicídio aumentaram drasticamente a partir de 2019 (Distrito Federal, 2025).

Além disso, os dados do 2º Relatório dos Impactos da Criminalização da Homotransfobia no DF (CLDF, 2024) indicou o aumento de 446,67% de casos relacionados à homotransfobia no Distrito Federal entre 2019 e 2023. Neste período, houve o salto de 15 para 82 de casos registrados (CLDF, 2024). Em relação à questão racial, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública (SSP/DF), os casos de injúria racial no DF quase dobraram nos últimos anos com 467 casos em 2019 para 722 em 2023 (Mouhamad, 2024). Sendo assim, verifica-se que não há dados que comprovem ou legitimem a presença de polícias e bombeiros nas escolas como meio de redução da violência nos territórios em que foi implementado o modelo de Gestão Compartilhada.

A construção de valores cívicos e patrióticos quistos pelos elaboradores do projeto são impostos de maneira abstrata, despolitizando a luta de classes no interior da escola pública. Ou seja, mascara-se quais são as referências históricas em que estão se fundamentando e sob quais disputas de sentido e visão de mundo estão defendendo. Essa indeterminação abre espaço para a imposição de uma visão única e oficial de nação, cidadania e pertencimento, frequentemente associada a repertórios ultraconservadores, moralizantes, excludentes, antidemocráticos e meritocráticos. Em resumo

No âmbito da qualidade educacional, o modelo militarizado não apresenta desempenho satisfatório, sendo superado por escolas de gestão democrática nos rankings do IDEB. Além disso, os dados apontam que a violência nas escolas é reflexo de fatores sociais mais amplos, e não produzida no ambiente escolar. Após seis anos de implementação, os

indicadores de insegurança duplicaram, com o sentimento de vulnerabilidade entre estudantes nas áreas externas passando de 10% para 21,7%, e dentro das escolas de 6,1% para 14%, evidenciando a fragilidade do modelo frente aos objetivos propostos (Barros, Soares, Duarte, 2025, p.14).

Mesmo que nos últimos anos não tenha apresentado resultados que legitimem a sua continuidade, como também decisão Federal de encerrar o PECIM e a orientação de organismos internacionais de finalizarem o programa de militarização das escolas no Brasil. O Governo de Ibaneis Rocha no DF segue na contramão, dando continuidade ao movimento de expansão do modelo de Gestão-Compartilhada. Fato este evidenciado pela Portaria nº 793, de 21 de julho de 2025 que versa sobre o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) que descentraliza recursos às Unidades Escolares (UEs) (Distrito Federal, 2025).

A normativa sinalizou, para o exercício financeiro de 2025, a descentralização de recursos financeiros para as escolas que “aderiram ao Projeto Escolas de Gestão Compartilhada (EGC), acréscimo de 100% (cem por cento), com o intuito de contribuir para o alcance dos objetivos estabelecidos na Portaria Conjunta SSP/SEE nº 22, de 28 de outubro de 2020” (Distrito Federal, 2025). Desse modo, as escolas militarizadas do DF receberam o dobro dos recursos quando comparado às escolas públicas civis.

A partir dos dados da Portaria nº 793, de 21 de julho de 2025, verificou-se que a escola que mais recebeu recursos foi uma escola militarizada, o CED 01 de Itapoã com R\$ 446.356,00. Outra escola que está dentre as que mais receberam recursos está o CED 07 da Ceilândia com R\$ 340.546,00 que também compõe o modelo de Gestão Compartilhada. Por outro lado, o CED 15 da Ceilândia, que não é militarizado, obteve menos de 1/3 desse valor, recebendo R\$ 105.944,00 (Distrito Federal, 2025).

Quanto aos mecanismos de adesão ao Projeto, a normativa indica que as escolas que desejarem aderir ao modelo de Gestão Compartilhada “poderão realizar audiências públicas, de caráter consultivo” (Distrito Federal, 2020, art. 9º). Como também, as escolas que optarem pela militarização, ficam condicionadas a elaboração e implementação de dois documentos: 1) Projeto Político-Pedagógico e 2) Plano de Gestão Disciplinar-Cidadã (Distrito Federal, 2020).

Diante do exposto, fica entendido que ficará facultado, não sendo uma exigência, à consulta da comunidade escolar, o que fragiliza a gestão democrática das escolas públicas. A propósito, é indispensável recordar que a gestão democrática é um princípio garantido pela Constituição Federal de 1988 no artigo 206 (Brasil, 1988) e reflete o contexto de derrotada da ditadura empresarial-

cívico-militar e de redemocratização do País. Assim, não é coincidência que políticos saudosistas da ditadura defendam um modelo de educação militarizadas, visto que a “democratização da escola é condição essencial para a democratização da sociedade e que a educação não é reprodução, mas espaço de participação, pluralidade, emancipação e corresponsabilidade” (Barros, Soares, Duarte, 2025, p.6). Aliás, ainda indicando os aspectos antidemocráticos das escolas militarizada, o instrumento normativo de viés neofascista, estipula em seus artigos 11 e 12 que os estudantes ou docentes que não aceitarem as regras impostas poderão solicitar a transferência da instituição de ensino.

Art. 11. Fica assegurado aos estudantes matriculados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada.

Art. 12. Fica assegurado aos professores já lotados nas Escolas de Gestão Compartilhada o direito de transferência para outra UE da mesma região, caso não aceite as regras da gestão compartilhada (Distrito Federal, 2020).

Nessa lógica, ao determinar que tanto professores quanto discentes que não concordem com as regras militares, solicitem transferências de suas escolas, produz, na prática, uma lógica de adesão compulsória, na qual a permanência na escola pública passa a estar condicionada à aceitação irrestrita de um determinado modelo disciplinar e ideológico que enaltece relações verticalizadas e autoritárias. Dessa maneira, método remete diretamente ao *slogan* amplamente difundido durante a ditadura empresarial-cívico-militar brasileira: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Isso sintetizava a lógica política deste contexto mediante a negação do dissenso e da pluralidade de ideias como direito legítimo e sua substituição por uma falsa escolha entre submissão ou exclusão.

Assim como no período ditatorial, a discordância não é reconhecida como parte constitutiva da vida democrática, mas tratada como um desvio incompatível com a ordem estabelecida, devendo ser afastada do espaço institucional. Trata-se, portanto, de um movimento que reforça a herança autoritária da ditadura, agora reatualizada sob a forma de política pública educacional no interior de um regime formalmente democrático.

Por fim, sintetizando as diferenças e semelhanças, bem como demarcando a particularidade gradual de um projeto inacabado, porém com objetivos explícitos e implícitos direcionados ao controle e à criminalização dos filhos da classe trabalhadora, apresenta-se o quadro abaixo expõe as principais características das portarias analisadas que institucionalizaram a militarização das escolas públicas no DF:

Quadro 6 – Instrumentos Normativos das EGCs

Aspecto	Portaria nº 01/2019	Portaria nº 09/2019	Portaria nº 22/2020
Natureza	Projeto piloto experimental	Expansão e formalização	Consolidação normativa
Alcance	4 escolas	+5 escolas e expansão do modelo	expansão sistemática 25+
Objetivos	I - Facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; II - Formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional; III - Melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas instituições de ensino contempladas; IV - Buscar maiores índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino nos certames de acesso às instituições de ensino médio e superior, bem como maior inserção no mundo do trabalho; V - Obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino; VI - Diminuir a evasão escolar.	I - aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior - IEs, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho; II - reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III - alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; IV - facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; V - aumentar a disciplina e o respeito hierárquico; VI - formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional; VII - obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;	I - aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior - IEs, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho; II - reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; III - alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; IV - facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino; V - aumentar a disciplina e o respeito hierárquico; VI - formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional; VII - obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;

		VII - reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada.	VII - reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada.
Nome das unidades	Colégios da Polícia Militar (CPMDF)	Colégios Cívico-Militares	Colégios Cívico-Militares
Adesão escolar	Opcional	Indicador de Vulnerabilidade Escolar - IVE	Indicador de Vulnerabilidade Escolar - IVE
Organização	I - Gestão Estratégica - PMDF/SEEDF; II - Gestão Disciplinar Cidadã- PMDF; III - Gestão Pedagógica- SEEDF.	I - Na Gestão Pedagógica-Administrativa: a) Diretor Pedagógico-administrativo; b) Vice-Diretor Pedagógico-administrativo; c) Supervisor Pedagógico-administrativo; d) Chefe de Secretaria. II - Na Gestão Disciplinar-Cidadã: a) Comandante-Disciplinar; b) Subcomandante-Disciplinar; c) Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã; d) Instrutor/Monitor	I - Na Gestão Pedagógica-Administrativa: a) Diretor Pedagógico-administrativo; b) Vice-Diretor Pedagógico-administrativo; c) Supervisor Pedagógico-administrativo; d) Chefe de Secretaria. II - Na Gestão Disciplinar-Cidadã: a) Comandante-Disciplinar; b) Subcomandante-Disciplinar; c) Supervisor Disciplinar e de atividade Cívico-Cidadã; d) Instrutor/Monitor.
Financiamento	SEEDF SSPDF - funções comissionadas relativas à Gestão Disciplinar	Não há clara referência ao financiamento	Não há clara referência ao financiamento
Atividades extracurriculares	Não estão explícitas	Supervisionadas e coordenadas por policiais militares e bombeiros militares. Atividades inerentes à cultura cívico-militar: ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro	Supervisionadas e coordenadas por policiais militares e bombeiros militares. Atividades inerentes à cultura cívico-militar: ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro

Fonte: elaborado pelo autor com base nas normativas das EGCs no DF.

A Portaria Conjunto nº 11, de 23 de outubro de 2019 aprovou documentos importantes para a viabilização do PECIM no DF, são eles: o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o

Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019c).

3.4.1. *Manual do Aluno*: Instrumento de orientações escolares ou de transformação das escolas em quarteis e dos estudantes em soldados?

O Manual do Aluno adota um repertório militar de modo a transformar os alunos em soldados e as escolas em quarteis. Haja vista que o seu conteúdo coaduna para centralizar a experiência escolar em formas de hierarquia militar; controle; obediência e repressão, indicando uma aproximação com as tendências neofascistas da extrema direita. O documento inicia elencando os princípios e valores que deverão ser seguidos pelos estudantes: 1) Respeito aos Direitos Humanos; 2) Excelência no Ensino; 3) Honestidade e Cidadania; 4) Patriotismo; 6) Comprometimento; 7) Civismo; 8) Hierarquia e Disciplina; 9) Probidade e Ética; 10) Meritocracia; 11) Camaradagem e Urbanidade; 12) Inovação e Criatividade; 13) Responsabilidade Social; 14) Lealdade e Amizade e 15) Coparticipação da Comunidade Escolar e das Corporações (Distrito Federal, 2019d).

Nesse sentido, conforme exposto no capítulo anterior, o fascismo, assim como sua expressão contemporânea no Brasil, não detém uma ideologia própria, mesclando diversas fontes de pensamento. Portanto, apresenta-se de maneira eclética, já que mistura diversos valores e princípios incompatíveis e excludentes entre si. Por exemplo, o patriotismo, no atual contexto brasileiro, desempenha um mecanismo de neutralização do dissenso, criando uma identidade nacional abstrata que silencia desigualdades de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e território. No contexto escolar, isso contribui para a deslegitimação de narrativas críticas, especialmente aquelas oriundas das juventudes periféricas. Torres (2023, p.158), informa que

Analizando esse Manual, podemos observar que os princípios e valores transitam entre a racionalidade mercadológica, tais como: excelência no ensino, meritocracia, inovação, fiscalização, padronização; o militarismo, exemplos: patriotismo, civismo, hierarquia, disciplina, ordem, autoridade, continência, costumes, ordem unida; os termos em voga: cidadania, ética, responsabilidade social, cidadão de bem, liberdade; e os termos que remetem aos avanços de direitos para a classe trabalhadora: direitos humanos e coparticipação.

A fim de conceberem indivíduos disciplinados e obedientes à ordem vigente, padronizam os estudantes, impondo um perfil a ser adotado. Neste instrumento, intitulado “Manual do Aluno,

os discentes das Escolas de Gestão Compartilhada precisam ter 1) boa apresentação individual; 2) apresentar boa educação; 3) cumprir as normas e regulamentos do Colégio; 4) cultivar o hábito de estudo diário; 5) ser um cidadão de bem; e 6) respeitar seus pares e demais membros da comunidade escolar (Distrito Federal, 2019d).

Esses critérios, apesar de mascararem o direcionamento político-ideológico, revestidos de uma aparente neutralidade, eles carregam uma carga moral, ideológica e classista profunda, funcionando como dispositivos de distinção social, controle comportamental e exclusão dos que não se sujeitarem. A exigência de uma determinada apresentação individual revela uma política de controle tanto dos corpos quanto da mente dos jovens, atingindo de forma desigual estudantes pobres, negros e periféricos, cujas formas de expressão cultural, estética e linguística tendem a ser interpretadas como inadequadas ou desviantes. O que se apresenta como “boa educação” converte-se, assim, em adesão a um modelo moral específico, e não em convivência democrática.

Na mesma direção, o elemento “cidadão de bem” é uma expressão amplamente difundida no discurso da extrema direita brasileira, revelando um direcionamento moral a partir de um viés abstrato. Na política neofascista, o termo “cidadão de bem” não é definido por direitos ou deveres estabelecidos na Constituição Federal, mas por comportamento, obediência e alinhamento à sociabilidade burguesa. Logo, se constrói em oposição a um “outro” denominado perigoso, suspeito, indisciplinado. Assim, o termo funciona como um marcador social, legitimando práticas de controle, repressão e criminalização. Portanto, o “cidadão de bem”

não se trata de um sujeito concreto, mas de uma figura de linguagem, uma representação discursiva que visa conferir legitimidade a determinadas práticas sociais e, portanto, com a qual diferentes sujeitos podem se identificar. A força dessa representação deriva da capacidade de ocultar contradições e problemas que lhes são constitutivos ao mesmo tempo em que reforça preconceitos e hierarquias sociais historicamente constituídas. Dialeticamente, a contradição fundamental do “cidadão de bem” não é em relação à figura do “bandido” ou “vagabundo”, mas ao próprio ideal de universalização da cidadania (Costa, 2021, p.8).

Considerando isso, a lógica da padronização dos estudantes das escolas de gestão compartilhada do Distrito Federal dialoga diretamente com a criminalização da pobreza no Brasil. Isto ocorre porque os jovens localizados nas regiões administrativas mais periféricas do DF detêm um recorte de classe e raça, sendo em sua maioria pobres e negros. Estes grupos historicamente são socialmente construídos como suspeitos em potencial, e o discurso do “cidadão de bem” reforça essa clivagem ao separar os “bons” dos “perigosos” a partir de uma divisão socioespacial. Do

mesmo modo, as sexualidades e as expressões de gênero que desviam do padrão heteronormativo não estão localizados no perfil do cidadão de bem e passam a ser marginalizadas, como visto no projeto “Escola sem Partido” que perpetua seus valores por meio do projeto de militarização das escolas na atualidade. Os partidários da militarização das escolas públicas

defendem o direito à educação apenas para o estudante bom, disciplinado, cumpridor das regras e normas, porém, para os indisciplinados, subversivos (na visão de grupos conservadores), que se articulam e fazem ocupações nas escolas e que protestam, para esses não é bem assim. Para esse segundo grupo, cobra-se leis e medidas disciplinares rígidas que podem até ferir direitos (Silva, 2023, p.73).

Nessa lógica, a normatização da apresentação individual dos alunos e alunas das Escolas de Gestão Compartilhada do DF demonstra as intencionalidades do projeto político do Governo de Ibaneis Rocha, bem como o seu alinhamento com as tendências neofascistas da extrema direita. O Manual do Aluno revela muito mais do que simples orientações de convivência escolar e formas de se vestir, já que funciona como um dispositivo disciplinar que expressa traços evidentes de controle, vigilância e padronização dos corpos, em clara sintonia com uma racionalidade militar e ultraneoliberal, tensionando princípios fundamentais da educação democrática e violando direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O quadro 7 sintetiza os regramentos elencados no Manual do Aluno (Distrito Federal, 2019d), considerando as diferenciações de gênero

Quadro 7 – Apresentação individual do aluno das EGCs

ASPECTO	MENINOS	MENINAS
Cabelo	• corte meia cabeleira curta • Não é permitido: “moicano”, colorido, topete, bem como qualquer tipo de corte com desenhos ou marcações à máquina.	• Cabelos médios e longos deverão ser usados sempre presos, em coque, rabo de cavalo ou trança
Barba	• Não é permitido	• Não se aplica
Acessórios	• Não é permitido o uso de brincos, piercieg, alargadores, colares, bonés e capuz.	• É permitido somente 1 brinco em cada orelha e pequenos e de cor discreta • É proibido o uso de piercing. • É permitido maquiagem, desde que discreta

Fonte: elaborado pelo autor a partir de informações do Manual do Aluno (Distrito Federal, 2019d).

As regras detalhadas sobre cabelo, barba, acessórios, maquiagem e vestimenta evidenciam a tentativa de homogeneização das identidades juvenis, gerindo uma negação sistemática da diversidade estética, cultural e subjetiva dos estudantes. Em decorrência da particularidade da formação social brasileiras e das reverberações na atualidade, torna-se indiscutível que o padrão estético e comportamental aspirado pelo projeto de militarização se fundamenta em elementos da branquitude

Quem precisa reafirmar suas identidades são as populações originárias e escravizadas, que por muito tempo tiveram que se submeter a um padrão estabelecido pela branquitude. A mesma coisa a heteronormatividade, o machismo, já que se impõe uma forma de comportamento para meninas e meninos. Nós lutamos tanto para incluir essas demandas na Constituição de 1988, para tipificar o racismo como crime, para olhar para a educação como direito e não como privilégio, e militarizar a escola uniformiza tudo e todos e nega essas lutas. Não são escolas para pobres ou negros, eles não vão ficar lá dentro. (Santos, 2021, p. 4).

Além disso, a diferenciação rigorosa entre normas masculinas e femininas sinaliza um engessamento de gênero, enviesada por uma perspectiva ultraconservadora, que reforça estereótipos tradicionais. Essa distinção não apenas ignora identidades dissidentes, como também produz um modelo de feminilidade e masculinidade normativas, incompatível com uma escola que deveria promover a liberdade, o respeito à pluralidade e o desenvolvimento integral do educando. Assim, mesmo que haja no texto do projeto o respeito aos direitos humanos, isso não ocorre, visto que é negado aos estudantes a liberdade de expressão. Segundo Silva (2023, p.72)

Ninguém diz que o estudante negro, gay, deficiente etc. não é bem-vindo, pelo contrário, os manuais e documentos normativos proíbem toda forma de discriminação e preconceito, mas esses mesmos documentos, de forma contraditória, dizem que tem um modo "certo" de andar e um padrão adequado para o cabelo. Isso exclui e representa a exclusão daqueles que sempre foram excluídos, ou seja, quem não se adéqua a esse modelo, nele não fica.

Corroborando para uma educação restritiva e excludentes de subjetividades diversas, sob a justificativa de manter a ordem e a disciplina, o Manual do Aluno delimita os movimentos corporais dos estudantes a partir da cultura militar. Para atender a essa finalidade, são estabelecidos comandos: 1) Sentido; 2) Descansar; 3) À vontade; 4) Em Forma; 5) Cobrir; 6) Fora de Forma; e 7) Apresentar Arma (Distrito Federal, 2019d). Vale mencionar que caso algum estudante não realize a execução ou não faça corretamente, receberá punições. Além disso, os discentes também são obrigados a prestar continências aos militares sempre que os encontrarem, segundo Manual do

aluno “ao cruzar por militares do Colégio, os alunos deverão saudá-los prestando-lhes a continência individual” (Distrito Federal, 2019d, p.16), a explicação dada é que

As Continências têm por finalidade, estabelecer as honras, as continências e os sinais de respeito que os alunos do CCMDf prestam a determinados símbolos nacionais e a autoridades civis e militares, além disso busca regular as normas de apresentação e de procedimentos dos alunos, bem como as formas de tratamento e a precedência entre os mesmos (Distrito Federal, 2019d, p.15).

Os argumentos de que tais comandos visam harmonizar e padronizar ações, bem como auxiliar no desenvolvimento da disciplina, evidenciam um modelo de educação imerso em uma concepção profundamente autoritária, em que o entendimento sobre disciplina é perpassado como obediência e performance engessadas. Visto que ao se exigir que os estudantes adotem posições como “sentido”, “apresentar arma” dentre outras, simbolizam concretamente um lugar inferior e de submissão, sendo assim, os alunos não são reconhecidos como sujeitos de direito.

Os deveres exigidos dos estudantes das EGCs do DF asseveram o desrespeito à autonomia e à liberdade deles. A título de exemplo, “[...]acatar e cumprir as ordens das autoridades competentes e dos próprios colegas investidos de função de comando. [...] prestar as continências regulamentares; [...] abster-se de qualquer ato que possa concorrer para a perturbação da ordem e ofensa aos bons costumes” (Distrito Federal, 2019d, p.18-19). Dessarte, é preciso questionar os sentidos da disciplina, já que existe “que se considera indisciplina, comportamento transgressor ou até mesmo subversivo vai depender do momento histórico e das relações de poder ali atuantes” (Santos, Jesus, 2024, p.4).

Toda a vigilância e o controle exercido sobre os estudantes extrapola os muros da escola e se estende ao território dos jovens, uma vez que o Manual do Aluno das escolas militarizadas do DF elucida que

Quanto às condutas dentro e fora da escola, é preciso considerar, enfim, que o aluno que usa o uniforme do CCMDf carrega consigo a imagem da Instituição e dos valores que seus pais e educadores nele depositam. Por isso, os atos impróprios realizados fora do Colégio com o uniforme de aluno do CCMDf serão considerados ofensivos ao Colégio e aos seus integrantes, estando sujeitos aos procedimentos disciplinares cabíveis e previstos no Regulamento Disciplinar do CCMDf. Consequentemente, em todos os ambientes do Colégio deverão ser observadas as normas da boa educação e conduta (Distrito Federal, 2019d, p.15).

Portanto, trata-se de uma forma de vigilância contínua que dissolve as fronteiras entre escola, casa, território e comunidade. Isto significa um completo controle da vida dos descendentes da classe trabalhadora, instaurando um estado permanente de suspeição sobre a juventude periférica.

3.4.2. *Regulamento Disciplinar*: organização do espaço escolar ou criminalização dos estudantes?

Para garantir que os alunos obedeçam às imposições hierárquicas, publica-se o documento sobre o *Regulamento Disciplinar* que tem por “finalidade especificar e classificar as faltas disciplinares praticadas pelos alunos, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as medidas disciplinares estabelecendo uniformidade do critério utilizado em sua aplicação” (Distrito Federal, 2019e, p.3). Este documento certifica que os estudantes das EGCs que não obedecerem às regras de comportamentos estarão sujeitos a penalidades que estão classificadas em: 1) leve; 2) média e 3) Grave. Além disso, os instrumentos utilizados para punição dos estudantes são: 1) Advertência oral; 2) Advertência escrita; 3) Suspensão de sala de aula; 4) Ações educativas; 5) Transferência educativa (Distrito Federal, 2019e, p.5).

Diante do exposto, é notável que se fomente a criminalização “dos de baixo”, já que meras condutas de discordância ou de não subserviências aos padrões colocados como usar barba, mudar o estilo do cabelo, demonstração de afeto, posicionamentos políticos e outros, estão sendo associadas a atos infracionais. Fato este evidenciado pela própria aproximação da redação do texto do regulamento disciplinar com o texto do ECA que dispõe sobre medidas socioeducativa. Contudo, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990, art.103), ou seja, a liberdade de escolher suas vestimentas e expressões corporais estão sendo encaradas como atos infracionais dentro das escolas militarizadas, já que, por exemplo, define-se “Ações Educativas” como

Art. 18 A ação social no ambiente escolar envolverá a realização de atividades voltadas para a contribuição do aluno na organização, limpeza ou manutenção dos espaços da unidade escolar, e deverá ser previamente definida pela equipe gestora da unidade escolar em comum acordo com a família e/ou responsável legal quando menor, mediante a assinatura de Termo de Ajustamento de Conduta Escolar.

§ 1º A ação social será realizada em dias previamente determinados, no limite de até 5 (cinco) dias letivos, seguidos ou não, e acompanhadas por funcionário da unidade escolar previamente designado.

§ 2º No caso de reincidência, a aplicação de nova ação social poderá ser de até 10 (dez) dias letivos (Distrito Federal, 2019e, p.6).

Nessa mesma lógica, adolescentes que na sociedade cometem atos infracionais estão passíveis de serem punidos pelo sistema de justiça com medidas socioeducativas, como a de Prestação de Serviços à Comunidade que “consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais” (Brasil, 1990, art.117). Assim, é possível identificar que medidas previstas no ECA, destinada a adolescentes em conflito com a lei e aplicada sob rigorosas garantias jurídicas, estão sendo ressignificadas no regulamento disciplinar das escolas militarizadas como instrumento ordinário de correção de condutas escolares. Para melhor elucidar isso, o quadro abaixo demonstra quais são as faltas disciplinares punidas, bem como suas classificações:

Quadro 8 – Faltas disciplinares das EGCs do DF

LEVE	MÉDIA	GRAVE
• Apresentar-se com uniforme diferente do estabelecido pelo regulamento do uniforme • Apresentar-se com barba, ou bigode por fazer. • Comparecer com cabelo em desalinho ou fora do padrão estabelecido • Conversar ou se mexer quando estiver em forma • Deixar de retribuir cumprimentos ou de prestar sinais de respeito regulamentares • Dobrar qualquer peça de uniforme para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade • Dormir durante o horário das aulas ou instruções • Executar movimentos de ordem unida de forma displicente ou desatenciosa • Fazer ou provocar excessivo barulho	• Atrasar ou deixar de atender o chamado dos militares, professores ou servidores • Deixar de comparecer a qualquer atividade extraclasse para a qual tenha sido designado • Deixar de cumprir ou esquivar-se de medidas disciplinares impostas pelo Comandante Disciplinar. • Deixar de zelar por sua apresentação pessoal. • Dirigir memoriais ou petições a qualquer autoridade, sobre assuntos da alçada do Comandante Disciplinar • Espalhar boatos ou notícias tendenciosas por qualquer meio. • Esquivar-se de satisfazer compromissos de ordem moral ou pecuniária que houver assumido.	• Denegrir o nome da CCMDF ou de qualquer de seus membros através de procedimentos desrespeitosos, seja por meio virtual ou outros. • Desrespeitar, desobedecer ou desafiar militares, professores ou funcionários da unidade escolar. • Faltar com a verdade e/ou utilizar-se do anonimato para a prática de qualquer falta disciplinar • Hastear ou arriar bandeiras e estandartes, sem autorização. • Instigar colegas ao cometimento de faltas disciplinares ou ações delituosas que comprometam o bom nome da CCMDF. • Obter ou fazer uso de imagens, vídeos, áudios ou

• Não levar ao conhecimento de autoridade competente falta ou irregularidade que presenciar ou de que tiver ciência • Perturbar o estudo do(s) colega(s) • Utilizar-se, na sala, de qualquer publicação estranha a sua atividade escolar • Retardar ou contribuir para o atraso da execução de qualquer atividade sem justo motivo • Sentar-se no chão, atentando contra a postura e compostura • Trazer, portar ou utilizar qualquer tipo de jogo, brinquedo, figurinhas, coleções no interior da unidade escolar • Usar piercing, brinco fora do padrão estabelecido, mais de um brinco em cada orelha, alargador ou similares • Usar, quando uniformizado, boné, capuz ou outros adornos, durante a atividade escolar.	• Executar toques ou sinais regulamentares, sem ordem para tal. • Ler ou distribuir, dentro do CCMDf, publicações estampas ou jornais que atentem contra a disciplina, a moral e a ordem pública. • Manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso quando devidamente uniformizado, dentro do CCMDf ou fora dele. • Não zelar pelo nome da Instituição que representa • Negar-se a colaborar ou participar nos eventos, formaturas, solenidades, desfiles. • Publicar ou contribuir para que sejam publicadas mensagens, fotos, vídeos ou qualquer outro documento, na Internet ou qualquer outro meio de comunicação, que possam expor a integrante da CCMDf.	• de qualquer tipo de publicação difamatória; • Praticar atos contrários ao culto e ao respeito aos símbolos nacionais • Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva que venha a macular o nome da CCMDf ou que prejudique o bom andamento das aulas e/ou avaliações • Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da unidade escolar, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a disciplina e/ou o moral ou de cunho político-partidário.
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor a partir do documento de Regime Disciplinar (Distrito Federal, 2019e).

A partir disso, é crível analisar que a imposição de regras disciplinares nas escolas de gestão compartilhada do DF, como a proibição do uso de piercings e outros adereços corporais, ultrapassa o campo da organização escolar e incide diretamente sobre a liberdade de expressão, a produção de identidades juvenis e o direito fundamental à educação. Sob o discurso da disciplina, da padronização e da “boa conduta”, essas normas materializam as intenções da extrema direita de controle dos corpos e das subjetividades, produzindo processos de exclusão que afetam, sobretudo jovens das classes populares. A tese de doutorado de Torres (2023), utilizou-se da metodologia de grupo focal e entrevistou estudantes do CED 07 da Ceilândia que foi uma das primeiras escolas a serem militarizadas no DF. Os estudantes entrevistados receberam codinomes para não serem identificados e fizeram o seguinte depoimento

[...] eu conheço diversos alunos que tiveram que sair da escola, vários amigos meus por questões de que não queriam retirar os piercings, não queriam cortar o cabelo, motivos realmente fúteis. [...] eu conheço professores também que saíram da escola por essas divergências, não vou citar porque são diversos.
 [...] Eu conheço também, por conta de não querer tirar piercing ou mudar a forma que se vestia. Eu acho legal a gente parar para pensar que educação inclusiva é essa, porque eles mesmos falam que, se a gente não está feliz com a escola, a gente que saia. (Torres, 2023, p.210)

A consequência concreta dessas normas é a produção de uma exclusão do sistema educacional dos estudantes que não se adequarem às regras das EGCs. Ao obrigar o estudante a escolher entre sua identidade corporal e sua permanência na escola, o Estado viola o princípio da proteção integral e cria barreiras objetivas e subjetivas ao acesso e à permanência na educação básica. Trata-se de uma forma de expulsão mascarada, na qual o abandono escolar é induzido por regras disciplinares incompatíveis com a realidade social dos estudantes. Isso por si só viola direitos e garantias estabelecidas nas legislações brasileiras. Por exemplo, a LDB determina

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

[...]XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996).

Dessa maneira, é indiscutível que as pessoas mais atingidas pelos padrões impostos nas escolas militarizadas são os indivíduos que foram apartados da sociedade e do exercício de direitos básico, como as populações negras, pessoas com deficiência, LGBTQ+ etc. Portanto, perpetua-se a naturalização das violências arcaicas, presentes desde a colonização do país, “como a violência sofrida por estudantes negros que devem desconsiderar sua cultura, sua identidade e ancestralidade e se adequar ao padrão da branquitude, seja por meio do corte de cabelo ou da negação da sua religião e cultura” (Silva, 2023, p. 194).

Nessa direção, outro estudante do CED 07 da Ceilândia relatou que uma violência de policial da escola “[...] chegou em mim e falou que eu era homem, que eu tinha que tirar o brinco, tinha que cortar o cabelo, que quem usava brinco, ele olhava para mim e eu tinha uma postura

masculina, eu estava parecendo um gay (Torres, 2023, p.211). Por isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente também não é respeitado nas Escolas de Gestão Compartilhada do DF, especialmente os seguintes trechos da Lei

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

[...] VI - participar da vida política, na forma da lei;

A liberdade de expressão e de emitir opinião, como também de participar da vida política é negada aos estudantes das Escolas de Gestão Compartilhada do DF. Aliás, é desestimulada e passível de punição, considerada de natureza grave, como visto no Regulamento Disciplinar (Distrito Federal, 2019e). Logo, ao interditar a expressão política dentro e fora do espaço escolar, proibindo a livre manifestação, o uso de bandeiras, símbolos, realização de debates e dentre outras, seja por meio de símbolos, materiais, debates ou formas de organização coletiva, solidifica-se mecanismos de silenciamento e controle político-ideológico destes jovens.

3.4.3. *Regimento Escolar*: mais um instrumento de organização ou de disciplinamento e opressão?

O Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública de Ensino foi outro documento publicado que reforça os valores ultraconservadores da extrema direita atual, mascarado de culto à disciplina, ao patriotismo e à moral, tensionando ainda mais os princípios democráticos mediante a restrição de direitos tanto de estudantes como dos professores.

Exemplificando isso, o Regimento determina que é “vedada atividade político-partidária por parte do Grêmio Estudantil e a que prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar” (Distrito Federal, 2019f, p.29). Igualmente é proibido aos professores “envolver o nome da unidade escolar em manifestações estranhas às suas finalidades educativas” (Distrito Federal, 2019f, p.77). Além disso, O estudante do CED 07 da Ceilândia no DF fez o seguinte relato

[...] você estuda em uma escola em que não pode se vestir do jeito que quer e tem que seguir o padrão, você vai trabalhar também é assim. Você estuda de manhã e trabalha à

tarde, qual é o tempo que você vai ter para ser quem você é e se vestir da forma que você quer? [...]. Sei lá, eles estão criando um robô (Grupo Focal - Estudante Del Rey).

Desse modo, nota-se que os aspectos conjunturais da precarização do trabalho por meio de políticas de incentivo à flexibilização, à terceirização, ao empreendedorismo se aglutinam com a perspectiva ultraconservadora e penetram as escolas com projetos como o Escola Sem Partido, o Novo Ensino Médio e a Militarização das escolas, realizando um controle quase que total da vida dos “de baixo”.

3.4.4. *Plano Operacional*: instrumentalização do controle dos “de baixo”

Para atender às aspirações dos idealizadores da militarização de controle, vigilância e punição dos estudantes também foi produzido o documento intitulado de *Plano Operacional* da Direção Disciplinar nos Colégios Cívico-Militares do DF que disserta sobre as atividades extracurriculares a serem desenvolvidas pela Direção Disciplinar, ou seja, pelos membros da Secretaria de Segurança Pública do DF, PMs e CBMDF. Assim como as formas de inspeção e intervenções dos policiais. Sobre as atividades extracurriculares, o documento estabelece que

As instruções de civismo e cidadania são aulas complementares ao currículo comum, abordando assuntos relacionados aos temas moral, ética, patriotismo, direitos e deveres, ordem e segurança pública, responsabilidade social e sustentabilidade, visando o desenvolvimento do aluno como cidadão íntegro, participativo, capaz de conviver pacífica e harmoniosamente em sociedade (Distrito Federal, 2019g, p.15).

No que tange as inspeções o Plano Operacional legitima que os policiais fiquem responsáveis por fiscalizar as vestimentas dos estudantes. “As inspeções consistem na observação da apresentação individual do aluno pelo integrante da Direção Disciplinar, visando corrigir eventuais alterações e, se for o caso, tomar medidas disciplinares” (Distrito Federal, 2019g, p.9). Além disso, para realizar tal inspeção o estudante deve acatar aos comandos e ficar em forma para que a sua vestimenta seja fiscalizada, devendo atender aos critérios decretados no Regulamento Básico de Uniformes (Distrito Federal, 2019h).

Nota-se que também há um desvio de função dos Policiais Militares, contrariando ao que se é estabelecido na Constituição Federal de 1988. Já que a presença permanente de policiais

militares no interior de escolas públicas, exercendo funções de gestão, disciplina cotidiana e controle do comportamento estudantil, é incompatível com a Constituição Federal de 1988, sobretudo no que se refere ao desvio de função da Polícia Militar e à violação dos princípios que regem a educação pública. De acordo com o Art. 144 § 5º “Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (BRASIL, 1988).

Em resumo, a análise dos documentos que legitimaram a implementação e expansão do número de escolas militarizadas no DF, sob a nomenclatura de Gestão Compartilhada, motiva diversos questionamentos, reflexões e conclusões. Observa-se que há diferentes dispositivos legais que divergem das normas exigidas neste modelo de educação militarizado. Tais como o princípio da Gestão Democrática estabelecido tanto na Constituição Federal de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; o objetivo da universalização do atendimento escolar, já que estudantes que não se adequem precisam pedir transferência; o respeito a diversidade étnico-racial.

Além disso, verifica-se que processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal, não alcança os objetivos oficialmente anunciados, tampouco se sustenta à luz de evidências empíricas e dos princípios constitucionais da educação pública. A presença institucionalizada de militares no cotidiano escolar não contribui de forma consistente para a redução da violência, assim como sinaliza desvio de função destes servidores públicos. Da mesma maneira, não apresenta impactos positivos mensuráveis nos indicadores educacionais, como o IDEB, ou na melhoria efetiva da qualidade da educação. Por outro lado, constata-se um aumento da criminalização dos territórios e das juventudes da periferia do Distrito Federal e do controle dos jovens em todas as dimensões da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO UM NOVO PONTO DE PARTIDA – CAMINHOS PARA A DESMILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

À sombra dos véus da recente democracia brasileira, não somente se perpetua as particularidades da formação social brasileira e da constituição do capitalismo em sua forma dependente. Há, concomitantemente, um recrudescimento e sofisticação da autocracia burguesa, sendo o projeto de militarização das escolas públicas no Brasil, em especial no DF, uma expressão deste movimento de ascensão de uma extrema direita com inclinações neofascista.

As especificidades de um país gestado por um processo de colonização escravocrata, patriarcal e genocida reverberam na atualidade, conformando uma realidade de privações econômicas, sociais, políticas, territoriais e culturais que se plasnam de tal modo que se naturaliza as violências contra os “de baixo”, culpabilizando os indivíduos pelas condições decorrentes de um modo de produção vampiresco que concentra renda, prestígio e poder nas mãos de poucos em detrimento de uma maioria. Portanto, percebe-se que a violência é indispensável para a manutenção de uma condição colonial permanente, visto que a violência não é “parteira de uma nova sociedade, mas, justamente, como mantenedora do velho, do arcaico, mesmo no que abrolha na aparência ou forma como novo, que vem a se configurar como moderno, fomentando a dialética arcaico-moderno” (Costa, Mendes, 2021, p.75).

A dinâmica das relações sociais em um país de capitalismo dependente combina modernização econômica com a reprodução dilatada da desigualdade que se exterioriza com a superexploração do trabalho e da negação de direitos à classe trabalhadora e, conseqüentemente, aos seus descendentes. Nesse sentido, o Brasil não consolidou uma revolução burguesa aos moldes clássicos, mas conduziu uma contrarrevolução, encabeçada por uma dominação burguesa autocrática. Isso acontece em razão do desejo das elites econômicas e políticas brasileiras que optam pela aliança com uma burguesia internacional com o intuito de preservarem os seus privilégios (Fernandes, 2020).

Por isso, convoca-se uma forma de dominação autocrática que tem como missão manter estruturas arcaicas da antiga sociedade colonial, aristocrática, racista, machista e elitista, sob novas roupagens no Brasil contemporâneo, indicando um processo de contrarrevolução permanente que incorpora sua face fascista quando suas estruturas de dominação são ameaçadas (Fernandes, 2015a). Realçando, assim, a ofensiva burguesa contra os “de baixo”, sobretudo a partir do Golpe

de 2016 e, em seguida, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, escancarando as tendências neofascistas.

Nesse contexto, a educação ocupa um lugar estratégico tanto para o capital e os interesses da classe dominante, quanto para a classe trabalhadora que podem lograr uma revolução dentro e contra à ordem. Porém, o sistema educacional brasileiro mesmo diante de diversos avanços conquistados pela luta da classe trabalhadora, especialmente após 1988, ainda está sendo estruturado de modo a fornecer uma educação instrumental e funcional à ordem burguesa, auxiliando para a perpetuação do capitalismo e sua faceta dependente, ajustando a educação pública às necessidades do mercado e à reprodução das hierarquias de classe, raça e território. O resultado é a consolidação de um padrão dependente de educação proveniente da heteronomia cultural, caracterizada pelo controle do direcionamento da educação pelo capital internacional, sob o aval da burguesia local.

Além disso, a educação em solo brasileiro vem sendo marcada pela crônica insuficiência de investimentos, pela fragmentação dos modelos de ensino e pela negação do acesso efetivo ao conhecimento científico, crítico e universal às camadas populares. Isso indica o dualismo educacional que reparte modelos de educação, destinando uma educação aos filhos da classe dominante e um outro para os descendentes da classe trabalhadora, principalmente em território dependente.

Assim, concebe-se, de um lado, uma educação com oportunidades, destinada às frações dominantes; de outro lado, uma educação precarizada, instrumental, sem recursos financeiros e com infraestrutura precária, voltada à formação de força de trabalho barata e dócil, sendo direcionada à classe trabalhadora. Tal dualismo não é uma contingência do sistema, tampouco algo involuntário, mas sim um mecanismo essencial para a continuidade e reprodução do capitalismo.

Neste cenário, é necessário destacar o papel dos trabalhadores e trabalhadoras da educação na construção de uma luta densa contra à militarização das escolas e aos ataques à democracia, reforçando a centralidade da educação para a disputa de projetos de educação e de sociedade. Portanto, a educação está intrinsecamente vinculada à luta de classes com base na disputa de projetos antagônicos de educação e, conseqüentemente, de sociabilidade. Por isso, as organizações sindicais tanto a nível nacional como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, quanto estaduais e distritais, como o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-SF),

foram e continuam sendo forças basilares para a luta contra projetos com tendências neofascistas, como é o caso do projeto de militarização das escolas públicas.

A ascensão do neofascismo no Brasil contemporâneo pode ser identificada como resultado da crise estrutural do capital que gerou ressentimentos políticos, principalmente em frações da pequena burguesia. Portanto, considerando as especificidades do fascismo clássico e seu contexto sócio-histórico, emerge-se na sociedade brasileira da atualidade, uma extrema direita com proposições neofascistas que reafirmam uma condição de capitalismo dependente que avoluma desigualdades, o racismo e dentre outras formas de violências.

Os caminhos recentes da condição de dependência do Brasil são redirecionados pela sujeição ao capital-imperialismo (Fontes, 2010), especialmente aos Estados-Unidos que para além dos processos de dominação econômica com orientações ultraneoliberais, utilizando-se de instrumentos que fomentam o desmonte do Estado e das políticas sociais mediante privatizações, contrarreformas etc, também realizam uma dominação político-ideológico, recorrendo ao fundamentalismo religioso como ferramenta de dominação.

Por essa razão, a militarização do Estado e da educação se tornam elementos centrais para um projeto de dominação imperialista com anuências das elites locais. Isto clarifica o porquê a militarização foi uma das principais ações do Governo Bolsonaro, conforme o Dossiê do Andes (2021), 8 dos 22 ministérios no antigo Governo Federal estavam sendo dirigidos por militares entre 2019 e 2021. O “governo Bolsonaro aumentou em 108,22% o número de militares da ativa e da reserva que exercem cargos no serviço público civil” (Ohana, 2021, s/p). Além disso, “Levantamento do Tribunal de Contas da União reportado pelo Andes mostra que o índice saltou de 2.957, em 2016, para 6.157, em 2020” (Ohana, 2021, s/p).

No plano educacional, além da tentativa de nomeação de militares para o Cargo de Reitor das Instituições Federais de Ensino, desrespeitando o processo de autonomia universitária. Ocorre também, dentro da educação básica, a intervenção nos processos educativos por meio do lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que foi uma das principais ações do Governo Bolsonaro direcionado à educação, instituído por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Embora o atual Governo Federal sob o Comando de Lula tenha encerrado o PECIM, a lógica de militarização permanece ativa em várias unidades da federação por meio de iniciativas estaduais e distritais. Por exemplo, o Distrito Federal sob a gestão de Ibaneis Rocha que certificou o alinhamento político-ideológico com a política bolsonarista associada à

extrema direita atual, especialmente no que tange ao cultivo de valores de ordem, disciplina e hierarquia como resposta às “crises” sociais, econômicas, políticas e culturais.

No Distrito Federal (DF), essa orientação política ganhou forma concretizada na adoção do Projeto de Gestão Compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança do DF, legitimado pela Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 que normatizou a militarização das escolas públicas no DF. Esse dispositivo instituiu uma divisão formal de responsabilidades, reservando aos profissionais da educação a dimensão pedagógica, enquanto a disciplina, a organização do espaço escolar e a gestão da rotina passaram a ser controladas por agentes militares. Essa separação, no entanto, revela-se artificial, uma vez que a lógica disciplinar permeia o cotidiano escolar e interfere diretamente nos processos educativos, como a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos de cada escola, assim, esvaziando o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

Os fundamentos normativos da militarização se expressam, sobretudo, em documentos internos como o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, o Plano Operacional e o Regulamento de Uniformes das escolas de gestão compartilhada. Tais documentos engendram um conjunto rigoroso de regras comportamentais, códigos de vestimenta, padronização corporal e punições disciplinares, que ultrapassam o campo pedagógico e incidem diretamente sobre os corpos, as subjetividades e as formas de sociabilidade juvenil e olhares para o mundo. A escola se instrumentaliza a serviço do capital e de uma fração de classe autoritária e reacionária, indicando uma racionalidade hierárquica, antissocial e punitiva, na qual a obediência e a disciplina são elevadas à condição de valores centrais, em detrimento da autonomia, da pluralidade e da formação crítica.

Diante da análise do processo de militarização das escolas públicas no Distrito Federal, torna-se possível concluir que tal política não alcança os objetivos oficialmente anunciados, tampouco se sustenta à luz de evidências e dos princípios constitucionais da educação pública. A presença institucionalizada de militares no cotidiano escolar não contribui de forma consistente para a redução da violência, nem para o aumento da sensação de segurança da comunidade escolar, nem apresenta impactos positivos mensuráveis nos indicadores educacionais, como o Ideb, ou na melhoria efetiva da qualidade da educação. Aliás, as escolas de gestão democrática no DF superaram as escolas de Gestão-Compartilhada quando se compara os resultados do Ideb.

Dessa maneira, a sobreposição de um modelo de educação militarizado sobre uma educação democrática não promove avanços nos resultados na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Do contrário, nota-se que a padronização rígida de condutas, o excesso de controle disciplinar e a centralidade da lógica hierárquica tendem a precarizar o projeto pedagógico, restringindo a autonomia docente, o protagonismo estudantil e a pluralidade de experiências educativas. A melhoria da qualidade da educação não pode ser reduzida a índices de disciplina ou à suposta “ordem” nos espaços escolares, mas exige investimento em formação docente, infraestrutura, políticas de permanência, currículo crítico e gestão democrática, aspectos inviabilizados no modelo militarizado.

No que tange à segurança pública e a redução da violência, observa-se que a militarização das escolas públicas no DF tem gerado impactos opostos, visto que a presença de policiais nas escolas contribui, sistematicamente, para os fortalecimentos de visões estereotipadas dos territórios da periferia e de seus moradores, tonificando meios de controle e coerção, assim, criminalizando a juventude, sobretudo de estudantes negros e pobres. De acordo com o estudante da escola militarizada, o CED 07 da Ceilândia, em depoimento exposto na Tese de Doutorado de Torres (2023, p.2020), “[...] nós nos sentimos prisioneiros, eu me sinto presidiário aqui dentro, acho que a maioria aqui da sala deve se sentir. O que mudou aqui na escola? Grades, uniforme, rigidez”.

A presença militar redefine o estudante como potencial ameaça à sociedade ou a ordem social estabelecida por grupos dominantes, desconfigurando as questões pedagógicas para a esfera da segurança pública, naturalizando práticas de vigilância, punição e silenciamento e violência policial. Nesse sentido, a escola deixa de ser espaço de formação crítica e de proteção social para assumir contornos de instituição disciplinar, alinhada à lógica de criminalização e do controle dos “de baixo”. Visto que policiais não estão preparados, não possuem capacitação e violam os princípios constitucionais, caracterizando desvio de função ao atuarem nas escolas. Os próprios discentes reconhecem isso, “[...] a polícia no Brasil é uma polícia violenta, isso já é provado, principalmente com a gente que é da favela” (Torres, 2023, p. 226). Segundo outro estudante (Torres, 2023, p.231), as forças da segurança pública do DF

[...], não estão aptas para isso, estão vindo direto da rua de onde tratam os indivíduos que abordam de uma forma mais grotesca. Quando foram colocados neste espaço, não mudaram a forma de agir, [...]. Tivemos um acontecimento, não muito recente, em que foi jogado spray de pimenta nos alunos, foi um momento em que eu fui falar com a Diretora, por conta desse ato. Eu falei para ela que nesse momento, está registrado com ela, eles nos

trataram como criminosos, sendo que não havia nenhum tipo de motivo para acontecer o que aconteceu.

O projeto de militarização das escolas públicas no Distrito Federal revela-se, concomitantemente, ineficaz aos objetivos almejados nos dispositivos legais e prejudicial ao projeto de educação pública previsto na Constituição Federal. Uma vez que não enfrenta a violência a partir de suas reais causas, reconhecendo como uma questão estrutural, pois escola e sociedade não estão descoladas. Logo, não existiria uma escola violenta em uma sociedade segura com igualdade de oportunidades.

O estudo a respeito da realidade brasileira, considerando seus aspectos históricos, auxilia na compreensão do contexto atual. A datar das jornadas de junho em 2013 que culminaram na ascensão da extrema direita, levando à eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e sua derrota em 2022 que, conseqüentemente, provocou a ação terrorista do dia 08/01/2023. Estes acontecimentos refletem a instabilidade política, econômica e social brasileira dos últimos anos, desenhando como se constrói a extrema direita na atualidade, evocando preceitos neofascistas com ações reacionárias, antissociais, racistas, autoritárias que se estabelecem por meio de criação de narrativas descoladas da realidade. Nessa direção, é visível o risco que o Estado Democrático de Direito⁹¹ padece nas sociedades contemporâneas, inclusive o Brasil. Os Levitsk e Ziblatt (2018) indicam que atualmente as democracias estão sendo ameaças não mais da maneira clássica, ou seja, por meio de golpes de Estado, hoje, a democracia está sendo ameaçada por dentro, utilizando-se do processo eleitoral, a partir da escolha de líderes autocráticos que passam a enfraquecer as instituições, disseminação de notícias falsas com o intuito de manipular a população etc.

Nessa perspectiva, cabe destacar que o ataque às instituições democráticas ocorrido no dia 08 de janeiro de 2023 expressa a materialização de uma cultura política neofascista gestada ao longo dos últimos anos, particularmente durante o Governo Federal de Jair Bolsonaro, associado com o Governo Distrital de Ibaneis Rocha. Isto acontece a partir da articulação dos governos em com setores das Forças Armadas, das polícias, do empresariado reacionário e de segmentos

⁹¹ Conforme Silva (2005), o Estado Democrático de Direito não comporta uma definição fechada e rígida, mas pode ser compreendido a partir de um conjunto de princípios e valores estruturantes que lhe dão sentido. Trata-se, assim, de um Estado que tem como fundamento a soberania popular, assegura mecanismos efetivos de participação do povo nas decisões políticas fundamentais.

ultraconservadores. Esta conjuntura facilitou o impulsionamento do Projeto de Militarização ⁹² das Escolas.

Em síntese e a partir da finalização do processo de pesquisa do mestrado é possível ressaltar os principais resultados deste estudo, como segue:

A militarização da educação pública brasileira, em especial, no Distrito Federal, pode ser identificada como um instrumento da dominação burguesa que reatualiza violências estruturais inscritas na formação social do país, ao mesmo tempo em que se articula ao avanço de uma extrema direita com tendências neofascistas na atualidade, mobilizando-se a partir de discursos da falta de segurança, da indisciplina, dos baixos resultados da escola pública, propondo, assim, a vigilância, o controle e a punição como resposta às expressões da questão social no espaço escolar.

Nota-se que a educação se constitui como um espaço de disputa e de materialização da luta de classes, evidenciado pelos movimentos contraditórios de avanços e retrocessos das políticas educacionais no Brasil, nos quais se confrontam projetos antagônicos de sociedade, de Estado e de formação humana, revelando os dualismos educacionais da educação brasileira.

O Governo do Distrito Federal, sob a gestão de Ibaneis Rocha (2019–2025), expressa o alinhamento político-ideológico com a extrema direita, especialmente verificados pelas escolhas do atual governando em não somente dar continuidade, mas expandir o número de escolas militarizadas no DF, consolidando uma agenda autoritária no âmbito da educação.

O modelo de Gestão Compartilhada não apresentou evidências de melhoria da qualidade da educação, aferida principalmente pelos resultados do Ideb, seja pela impossibilidade de estabelecer uma comparação sistemática entre o período anterior à militarização (2019) e o posterior (2024) em todas as escolas, seja porque, nas unidades em que os dados estavam disponíveis, observou-se o contrário, houve uma queda significativa nos resultados.

⁹² Vale mencionar que o Secretário de Segurança Pública, Anderson Torres, que foi afastado do cargo devido à omissão no dia do ato golpista em Brasília, como também apresentou bilhetes de passagens falsos para a Procuradoria-Geral da República com intuito de alegar que não se encontrava no país. O Secretário é nome que aparece em todos os instrumentos legais que instituíram o Projeto de Escolas de Gestão Compartilhada no DF.

A partir dos estudos já realizados, como também das reportagens propagadas pelos meios de comunicação, contendo entrevistas de discentes e docentes das Escolas de Gestão Compartilhada, percebe-se que não houve melhorias na segurança escolar nem na sensação de segurança nas escolas militarizadas, o que fragiliza o principal argumento utilizado para legitimar a adoção do modelo junto à comunidade escolar e à opinião pública.

Do contrário, verifica-se que a militarização do ambiente escolar contribuiu para a criminalização da juventude e dos territórios periféricos, ao incorporar práticas de vigilância, controle e punição que reforçam estigmas sociais e aprofundam desigualdades históricas.

A educação militarizada mostra-se incompatível com os princípios do Estado Democrático de Direito, uma vez que restringe direitos, esvazia a participação democrática da comunidade escolar e subordina o processo educativo a uma lógica autoritária, hierárquica e disciplinar, em detrimento de uma educação pública, laica, democrática e emancipadora. Aliás, o modelo de Gestão Compartilhada viola diversos dispositivos legais como a Constituição Federal de 1998, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e dentre outros.

Dessa maneira, conclui-se que é preciso vislumbrar um novo ponto de partida, repensando o Estado, desmilitarizando-o e, conseqüentemente, consolidando um modelo de educação democrático e desmilitarizado. Haja vista que a militarização do Estado é um dos principais entraves à consolidação da democracia no Brasil e à efetivação dos direitos humanos, sobretudo nos territórios periféricos, pois instituições da segurança pública agem a partir de uma lógica bélica, hierárquica e disciplinar, incompatível com o policiamento em sociedades democráticas.

A noção do “inimigo interno” estrutura suas práticas, legitimando a violência letal, o racismo estrutural e institucional, bem como a criminalização da pobreza, especialmente da juventude negra das periferias urbanas. Outrossim, a militarização é nociva para a sociedade como um todo, inclusive para seus membros, já que os policiais também são submetidos a condições de trabalho degradantes, à supressão de direitos e a uma cultura organizacional que naturaliza o autoritarismo, o sofrimento psíquico e a morte. Fato esse evidenciado pelos dados do Anuário

Brasileiro de Segurança Pública de 2024, segundo Ozima (2024, s/p), “o suicídio entre a categoria é quase oito vezes maior do que entre a população em geral”. Além disso,

Outro ponto identificado pelo *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2024 é que, na formação desses profissionais, cria-se uma identidade policial que reproduz a ideia de que ele precisa estar preparado para qualquer situação e resistir a qualquer condição, por mais extrema que seja. Segundo a professora Marina, “a identidade do policial no Brasil é de um combatente, que precisa exterminar um inimigo, além disso, geralmente, esse suposto inimigo guarda certas semelhanças socioeconômicas e culturais com os próprios policiais de mais baixa patente” (Ozima, 2024, s/p).

Desmilitarizar o Estado, portanto, significa romper com uma cultura política autoritária que atravessa as políticas públicas, especialmente nos territórios marginalizados e criminalizados, marcados pela exclusão, com destaque para Brasília que se construiu a partir da segregação socioespacial. Na educação, a desmilitarização implica em reafirmar a escola como espaço de diálogo, crítica, diversidade e produção de conhecimento, orientado pela formação integral dos sujeitos. Assim, desmilitarizar denota a luta por uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando. Bolsonarismo e Educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: ARITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. (org). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 255-270.

Almeida, Gelsom. **História de uma década quase perdida: PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989** / Editora Garamond. - Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Jane Barros. **Educação e luta de classes: a experiência da educação na Comuna de Paris (1871)**. 2014. 298 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2014.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 633–647, dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96283. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 30 de dez. 2026.

ANDRADE, Maria; MOTTA, Vânia. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.224423>> Acesso em: 10/01/2025.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

ANDES-SN. **Cartilha de Projeto do Capital para a Educação - Volume III**. Brasília: ANDES-SN, 2020.

ANDES-SN. **Dossiê: militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino**. Brasília: ANDES-SN, 2021.

ANTUNES, Ricardo. A Nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor, in ANTUNES R. (org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho**, vol. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANTUNES, Ricardo. (Org). **Icebergs à deriva**. São Paulo: Boitempo, 2023.

APEOESP - **Cartilha das escolas cívico-militares**. São Paulo: APEOESP, 2024.

APP-Sindicato. Crianças são expostas a armas de alto potencial de fogo dentro de colégio cívico-militar em Colombo. **APP Sindicato**, 2025. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/criancas-sao-expostas-a-armas-de-alto-potencial-de-fogo-dentro-de-colegio-civico-militar-em-colombo/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ARAUJO, R. M. L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019.

ARAÚJO, Valmir. Ibaneis sanciona lei sobre “Marcha em Defesa da Vida” e movimento feminista aponta retrocesso. **Brasil de Fato**, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/12/11/ibaneis-sanciona-lei-sobre-marcha-em-defesa-da-vida-e-movimento-feminista-aponta-retrocesso/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ARCARY, Valério. Bolsonaro é ou não um neofascista? In: **O neofascismo no poder (ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 101-117.

BANDEIRA, Karolini. Estados investem em escolas cívico-militares de Bolsonaro e contrariam orientação do MEC. **O GLOBO**, Brasília, 26 de jun. de 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/06/na-contramao-do-mec-estados-investem-em-escolas-civico-militares.ghtml>> . Acesso em: 12/10/2024.

BARROS, Julio; SOARES, Marcos; DUARTE, Natalia. **MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA: GESTÃO DEMOCRÁTICA EM PERIGO?** COLETÂNEA BILINGUE UnB/Brasil – UNGS/Argentina Arenas Movediças, Pseudo-conceitos e Ideologia - Retrocessos em matéria de política educacional UnB/Brasil – UNGS/Argentina, 2025.

BATISTA, Francieli Martins. **Crise do capital e reordenamento político-econômico: o fim de Bretton Woods e o esgotamento do “milagre” brasileiro**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 31 ago. 2018.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine R.; CISLAGHI, Juliana F.; SOUZA, Giselle. **Ultraneoliberalismo e bolsonarismo:** impactos sobre o orçamento público e a política social n: BRAVO, Maria Inês.S.; MATOS, Maurílio C.; FREIRE, Silene M. F. (org.). Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 103–121.

BOUTIN, Aldimara; FLACH, Simoni. o movimento de ocupação de escolas públicas e suas Contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL. (org.). **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.202, de 9 de março de 1889.** (1889). Aprova o Regulamento para o Imperial Colégio Militar, 1889.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 137, p. 27-28, 20 jul. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 15 dez. 2016.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Lei Estadual nº 16.128, de 14 de maio de 2024. Autoriza ao Poder Executivo instituir o Programa das Escolas Cívico-Militares do Estado do Rio Grande do

Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 15 maio de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** resultados e metas. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** resultados e metas. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. 4. ed. Brasília: Iphan-DF; Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal, 2018. 140 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/lucio_costa_miolo_2018_reimpressao_.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL.. História – Brasília (DF). Portal **IPHAN**, 2025. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1484/>. Acesso em: 14 dez. 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 17/02/2017, p. 1. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Projeto Pedagógico 2021-2025, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação. Ministério da Educação, 10 jun. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-neducacao> ; Acesso em: 15/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pretos e pardos juntos são maioria entre concluintes do ensino médio**. MEC, 19 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

br/assuntos/noticias/2024/novembro/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluientes-do-ensino-medio. Acesso em: 09 de fev. 2026.

BRASIL. Ministério Público Federal – Procuradoria da República no Acre. **Ação civil pública sobre imposição de padrão estético em escolas militares e cívico-militares** (Procedimento n. 1.10.000.000543/2022-49). Rio Branco, 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/02/acao-MPF-padrao-estetico-escolas-militares.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Decisão monocrática no Inquérito n. 4.879, relatada pelo Ministro Alexandre de Moraes, que determinou o afastamento do Governador do Distrito Federal e fixou outras medidas em razão dos atos antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023. Brasília, DF, 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/DECISA7710Afastagovernadoreoutrasm medidas2.pdf>. Acesso em: 08 jan.2026.

BRUINJÉ, Ana Luíza Tavares. **Considerações preliminares acerca da gênese da “questão social” no Brasil**. In: Argum., Vitória, v. 16, n. 2, p. 115- 127, maio/ago. 2024.

CALDAS, Ana Carolina; APP-Sindicato. APP-Sindicato realiza Dia D de luta contra privatização e militarização de escolas do Paraná. Brasil de Fato, 12 nov. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/11/12/app-sindicato-realiza-dia-d-de-luta-contra-privatizacao-e-militarizacao-de-escolas-do-parana/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CALIL, Gilberto. Gramsci e o fascismo. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe (Orgs.). **O neofascismo no poder (Ano I): Análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 47-67.

CAMILO, Guilherme. Sintepe quer mudar nomes de escolas estaduais que homenageiam ex-presidentes da ditadura militar de 1964. Sintepe Digital, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://sintepe.org.br/sintepe-quer-mudar-nomes-de-escolas-estaduais-que-homenageiam-ex-presidentes-da-ditadura-militar-de-1964/>. Acesso em: 11 dez. 2025

CAPISTRANO, Luana. SINTESE repudia retomada de modelo de educação cívico-militar em Tomar do Geru, com apoio do governador Fábio Mitidieri. Sintese, 16 abr. 2024. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/redes-municipais/sintese-repudia-retomada-de-modelo-de-educacao-civico-militar-em-tomar-do-geru-com-apoio-do-governador-fabio-mitidieri/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CARAMORI, Iana. De R\$ 25 mil a R\$ 618 milhões: veja patrimônio declarado pelos candidatos ao governo do DF ao TSE. G1 — Distrito Federal. 17 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/eleicoes/2022/noticia/2022/08/17/de-r-25-mil-a-r-618-milhoes-veja-patrimonio-declarado-pelos-candidatos-ao-governo-do-df-ao-tse.ghtml>. Acesso em: 08 jan.2026.

CARDIM, Nathália. IBANEIS reafirma apoio e diz que vai às ruas pedir voto para Bolsonaro. **Metrópoles**, 04 out. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/eleicoes-2022-df/ibaneis-reafirma-apoio-e-diz-que-vai-as-ruas-pedir-voto-para-bolsonaro>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CASTRO, Rodrigo. Comitê da ONU recomenda que Brasil proíba escolas cívico-militares. **O Globo**, 8 jun. 2025. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/blogs/lauro-jardim/post/2025/06/comite-da-onu-recomenda-que-brasil-proiba-escolas-civico-militares.ghtml>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHESNAIS, F. **Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CISLAGHI, Juliana; Demier, Felipe. O desigual e combinado Brasil sob o neofascismo de Bolsonaro. In: **O neofascismo no poder (ano I)**: análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 11-17.

CNTE. Em Goiás, escolas militarizadas têm causado sofrimento e medo entre professores e alunos. **CNTE**, 16 jun. 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/em-gois-escolas-militarizadas-tm-causado-sofrimento-e-medo-entre-professores-e-alunos/i:1648. Acesso em: 12 dez. 2025.

COLOMBO, Mariah; MENDONÇA, Eleonora; PIERIN, Emanuel. Deixar corpo no chão': vídeo mostra alunos sob supervisão cantando música com apologia à violência em colégio cívico-militar

do Paraná. **G1 Paraná**, 01 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2025/12/01/video-alunos-parana-apologia-violencia-colegio-civico-militar.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

COSTA, Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia USP**, v. 32, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/wZ8DHtsYrgSc7tTZKJZSszS/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COSTA, Pedro; MENDES, Kíssila. Autocracia burguesa e bolsonarismo: um ensaio. **Revista Marx e o Marxismo** – Revista do NIEP-Marx, v. 9, n. 16, 2021. DOI: 10.62782/2318-9657.2021.402. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/402>. Acesso em: 28 jan. 2026.

COUTINHO, Eduardo Granja. Processos contra-hegemônicos na imprensa carioca, 1889/1930. In: Org. de Eduardo Granja Coutinho. **Comunicação e contra-hegemonia**: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, p. 65-89.

COUTINHO, C. N. **Contra a Corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL – CLDF. Relatório indica crescimento de 446% de homotransfobia contra a comunidade LGBTQIA+ no DF. Brasília, DF, 06 dez. 2024. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/relatorio-indica-crescimento-de-446-de-homotransfobia-contra-a-comunidade-lgbtqia-no-df>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na lógica do Banco Mundial**: formação para a Sociabilidade Capitalista. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 10 ago. 2025.

DEMIER, Felipe. Crônicas de dias desleais: ultraneoli-baralismo, neofascismo e pandemia no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

DIEESE. Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste. **Boletim Especial**, São Paulo, 2024.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan

Fernandes. In: LIMA, Kátia (org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira**: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 77-93.

DISTRITO FEDERAL. Orçamento do Distrito Federal para 2025 será de R\$ 66,6 bilhões. Secretaria de Estado de Economia, 11 dez. 2024. Atualizado em 27 mar. 2025. Disponível em: https://www.economia.df.gov.br/w/orcamento-do-distrito-federal-para-2025-sera-de-r-666-bilhoes?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 12 jan.2026.

Distrito Federal. Portaria Conjunta n.º 01, de 31 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada na rede pública de ensino do Distrito Federal, transformando unidades específicas em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 01 fev. 2019a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/Portaria_Conjunta_1_31_01_2019.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

Distrito Federal. Portaria Conjunta n.º 09, de 12 de setembro de 2019. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de unidades escolares em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n.º 207, Seções 1, 2 e 3, p. 17–18, Brasília, DF, 30 out. 2019b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b6a56db8bcb48a8814c06c6de06d254/ssp_see_poc_9_2019.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

Distrito Federal. Portaria Conjunta n.º 22, de 28 de outubro de 2020 (Republicada). Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal – SSP/DF, que prevê a transformação de Unidades Escolares específicas da rede pública de ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, revoga a Portaria Conjunta n.º 09, de 12 de setembro de 2019, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 2020. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_22_2020_rep.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Portaria n.º 793, de 21 de julho de 2025. Dispõe sobre a descentralização de recursos no âmbito do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) para o exercício de 2025. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 21 jul. 2025. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7b6edc8d89d841528026542ddbd5e3e2/Portaria_793_21_07_2025.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Manual do Aluno**. Brasília: 2019d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMD_F.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Segurança Pública. Portaria Conjunta nº11, de 23 de outubro de 2019. Aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 2019c. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/4a4340682cd647e6a8ef4afa91fcbcc8/Portaria_Conjunta_11_23_10_2019.html>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Segurança Pública. Anuário de Segurança Pública do Distrito Federal 2025. Brasília, DF: SSP/DF, 2025. Disponível em: www.ssp.df.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2026.

DUARTE, Janaína; LIMA, Kátia. Fascistização e educação superior: O futuro da universidade pública em xeque. **Argumentum**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 7–25, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/37954>> . Acesso em: 20/02/2025.

ECO, Umberto. O fascismo eterno. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018. CALIL, Gilberto. Gramsci e o fascismo. In: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER, Felipe (Orgs.). **O neofascismo no poder (Ano I): Análises críticas sobre o governo Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 47-67.

ESTUDANTES de colégio militar cantam palavras de ódio durante marcha guiada por PM: ‘Se eu não te matar, vou te prender’. **G1 Tocantins**, 21 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2024/11/21/estudantes-de-colegio-militar-cantam-palavras-de-odio-durante-marcha-guiada-por-pm-se-eu-nao-te-matar-vou-te-prender.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

EVARISTO, Hugo. Áudio: PM dá voz de prisão a estudante de 15 anos em escola pública com gestão compartilhada no DF. **G1 – Distrito Federal**, 16 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/16/audio-pm-da-voz-de-prisao-a-estudante-de-15-anos-em-escola-publica-com-gestao-compartilhada-no-df.ghtml>. Acesso em: 25 dez. 2025.

FEIFEL, Bianca. Militarização de escolas do DF não melhora desempenho escolar, tampouco diminui violência. Brasil de Fato, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/17/militarizac-de-escolas-do-df-nao-melhora-desempenho-escolar-tampouco-diminui-violencia/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.

FERNANDES, Florestan. Sobre o trabalho teórico. **Trans/form/ação**, v. 2, p. 5-86, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 1. ed. São Paulo: Globo, 2015b.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Guilherme. BRASÍLIA, ENTRE AS DESIGUALDADES E A EXCLUSÃO SOCIAL. **Revista Baru - Revista Brasileira de Assuntos Regionais e**

Urbanos, Goiânia, Brasil, v. 6, n. 1, p. e7674, 2020. DOI: 10.18224/baru.v6i1.7674. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/7674>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FERREIRA, Carolina. Profissionais da educação das escolas estaduais e municipais da Paraíba paralisam nesta quarta-feira (23). **Brasil de fato**, 22 abr. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/04/22/profissionais-da-educacao-das-escolas-estaduais-e-municipais-da-paraiba-paralisam-nesta-quarta-feira-23/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

Filho, William. Galdino Pataxó: o que aconteceu com os jovens que atearam fogo no líder indígena, há 25 anos. Blog do Acervo — **O Globo**, 02 set. 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/foi-so-uma-brincadeira-o-assassinato-de-galdino-pataxo-queimado-vivo-enquanto-dormia-na-rua.html>. Acesso em: 08 jan. 2026.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital Imperialismo** – teoria e história. Rio de Janeiro, FIOCRUZ- EPSJV e UFRJ, 2010.

FONTES, V. Prefácio na tragédia da pandemia. In: BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M. (Orgs.) **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo filantrópico?** – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. Marx e o Marxismo, v.8, n.14, jan/jun 2020.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 18-34.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

G1 DF. Ibaneis diz que vai cortar ponto de professores em greve: “Vamos ver quantos dias eles vão aguentar”. *G1* – Portal de Notícias, 11 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/06/11/ibaneis-diz-que-vai-cortar-ponto-de-professores-em-greve-vamos-ver-quantos-dias-eles-vao-aguentar.ghhtml>. Acesso em: 13 jan. 2026.

G1 PB. Governo federal decide encerrar programa de escolas cívico-militares que tem seis unidades na Paraíba. **G1 PB**, 12 jul. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/07/12/fim-programa-escolas-civico-militares-paraiba.ghtml>. Acesso em: 8 fev. 2026.

GABATZ, Celso. Reflexões sobre exclusão e vulnerabilidade social no Brasil contemporâneo. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, p. 33-49, 2015.

GALVÃO, Ana; CHICOTE, Fernanda; JÚNIOR, Fernando. PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO: AS CARTILHAS DO ANDES-SN E A NECESSIDADE DA DISPUTA DE CARÁTER PEDAGÓGICO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15, n.2, p.262-286, ago. 2023.

GAMA, Guilherme; TEIXEIRA, Bruno. Cerca de 6 a cada 10 estudantes adolescentes estão em algum grau de pobreza, aponta levantamento. **CNN Brasil**, São Paulo, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/noticias/cerca-de-6-a-cada-10-estudantes-adolescentes-estao-em-algum-grau-de-pobreza-aponta-levantamento/>. Acesso em: 25 de jan.2026.

GARCIA, Gabriel. Desigualdade: 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população, diz relatório da Oxfam. **CNN Brasil**, Brasília, 14 de janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/desigualdade-63-da-riqueza-do-brasil-esta-nas-maos-de-1-da-populacao-diz-relatorio-da-oxfam/>>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

GELEDÉS — Instituto da Mulher Negra. Educadores: militarização de colégios reflete falência do sistema educacional. **Geledés**, 07 mar. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educadores-militarizacao-de-colegios-reflete-falencia-do-sistema-educacional/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GERMANI, Gino. El Concepto de Marginalidad. Ediciones Nueva Visión. 1973

GOBBO, Elaine. Fórum Estadual de Educação se posiciona contra escolas cívico-militares. **Século Diário**, Vitória, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/forum-estadual-de-educacao-se-posiciona-contras-escolas-civico-militares-no-espirito-santo/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GOÊS, Pedro Audiência aponta os conflitos na adoção de modelo cívico-militar em escolas públicas. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará – ALCE**, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/noticias/48106-audiencia-aponta-os-conflitos-na-adocao-de-modelo-civico-militar-em-escolas-publicas>. Acesso em: 8 fev. 2026.

GOMES, Amaral Rodrigues. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: contradições legais e impactos educacionais. 2025. 6 f. **Texto para o Sinpro-DF** (Sindicato dos Professores no Distrito Federal). Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2025/09/Texto-para-o-Sinpro-DF.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GOMES, Paulo. Estudantes que protestam contra votação do projeto de escolas cívico-militares na Alesp apanham de cassetete e são detidos por PMs. **G1, São Paulo**, 21 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/05/21/estudantes-que-protestam-contravotacao-do-projeto-de-escola-civico-militar-na-alesp-apanham-de-cassetete-e-sao-detidos-por-pms.ghml>. Acesso em: 11 dez. 2025.

GONZALEZ, Jeferson. **EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**: teoria do capital humano, empregabilidade e empreendedorismo. Formação em Movimento v.5, n.11, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/721>> Acesso em 10/02/2025.

GOVERNADOR reeleito Ratinho Júnior apoiará Bolsonaro no 2º turno. **G1 Paraná**, 04 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/eleicoes/2022/noticia/2022/10/04/governador-reeleito-ratinho-junior-apoiara-bolsonaro-no-2o-turno.ghml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GRANEMANN, Sara. Fundações estatais: projeto de estado do capital. In: BRAVO, Maria Inês Souza (Org.). **Política da saúde na atual conjuntura: modelos de gestão e agenda para a saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. A LIBERDADE DA CIDADE. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, Brasil, v. 13, n. 2, p. 09–18, 2009. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2009.74124. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74124>>. Acesso em: 21 dez. 2025.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2015.

IANNI, Octávio. A questão social. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 17, n. 2, 1989. Disponível em: <<https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/436>>. Acesso em: 11/02/2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do IDEB 2023*. Brasília, DF: Inep, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 02 de fev.2026.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LANCELLOTTI, Ana Carolina; GUINANCIO, Cristiane. A política urbana do Distrito Federal: um resgate historiográfico da relação entre ocupação territorial e desigualdades socioespaciais. **Paranoá**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 1–23, 2022. DOI: 10.18830/issn.1679-0944.n33.2022.19. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/42399>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LEHER, Roberto. FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE, HEGEMONIA E DEMOCRACIA: desafios frente à austeridade e ao avanço da extrema direita. **Revista de Políticas Públicas**, v. 28, n. Especial, p. 98–113, 22 Out 2024. Disponível em: <<https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/24455>> . Acesso em: 10 dez 2025.

LEHER, Roberto. Universidade, ideologia do desenvolvimento e heteronomia. In: **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

LÊNIN, Vladimir. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Kátia. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 483 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

LIMA, Alexandre; OLIVEIRA, Kevin. A militarização das escolas públicas do Distrito Federal através do programa de gestão compartilhada: uma análise dos resultados educacionais (2019–

2023): Un Análisis de los Resultados Educativos (2019–2023). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 3, p. 1107–1123, 2025. DOI: 10.5216/ia.v50i3.82994. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/82994/43991>. Acesso em: 02 de fev. 2026.

LIMA, Kátia; SOARES, Marcela. Capitalismo dependente, contrarrevolução prolongada e fascismo à brasileira. In: LIMA, K. R. de S. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira**: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 41-59.

LIMA, P. G. Reestruturação produtiva, reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 140–157, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1242>>. Acesso em 20/08/2025.

LIMA, Kátia. Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes. In: LIMA, K. R. de S. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira**: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 61-76.

LIMA, Kátia; PAQUIELLA, Larissa; QUEIROZ, Viviane. Fascistização, militarização das estruturas de poder e escolas cívico-militares no Brasil. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; BARBOZA, Douglas Ribeiro (org). **Contrarreformas e expropriação de direitos no terreno da ortodoxia liberal**: perspectivas críticas para a análise da realidade brasileira. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023. p. 123-153.

LUIZ, Gabriel. G1. Ibaneis compra casa mais cara já vendida no DF; mansão de R\$ 23 milhões fica no Lago Sul. **G1 — Distrito Federal**, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/28/ibaneis-compra-casa-mais-cara-ja-vendida-no-df-mansao-de-r-23-milhoes-fica-no-lago-sul.ghtml>. Acesso em: 08 jan.2026.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Racismo e trabalho no Brasil: das raízes coloniais ao capitalismo neoliberal. **Argumentum**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 42–55, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44899>> . Acesso em: 11/02/2025.

MAGRO, Amanda; FAQUIN, Evelyn. Capitalismo dependente e as políticas sociais brasileiras: política de assistência social em questão. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 146(3), e-6628341, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/YzZN9XwMd9NV4Jhrm7TqsvH/>>. Acesso em 12/02/2025.

MARINI, Ruy Mauro. **A Dialética da Dependência**. Editora Era, México, 1990, 10a ed (1a edição, 1973).

MARTINS, Thales. **Governo Bolsonaro e Educação**: da privatização orquestrada ao projeto ultraconservador. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasília, 2023.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 1ª ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MACEDO, Gabriela. Ronaldo Caiado declara apoio a Bolsonaro. **G1 Goiás**, 05 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/10/05/ronaldo-caiado-declara-apoio-a-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 10 dez 2025.

MARCHESINI, Lucas. Militar de alta patente é quem mais tem filhos em colégios militares. **Metrópoles**, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/militar-de-alta-patente-e-quem-mais-tem-filhos-em-colegios-militares>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZUI, Guilherme. ZEMA anuncia apoio a Bolsonaro no segundo turno da eleição. **G1 Política**, 04 out. 2022. Disponível em: <https://www.g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/04/governador-reeleito-de-minas-zema-anuncia-apoio-a-bolsonaro-no-segundo-turno.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MELO, Demian. O bolsonarismo como fascismo do século XXI. In: **(Neo)fascismos e educação** – reflexões críticas sobre o avanço neoconservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021, p. 12-46.

MELO, Silveira. **História da Educação no Brasil**. – 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. III. Universidade Aberta do Brasil–UAB. IV. Título. CDD – 370.9810785, 2012.

Ministério Público da União. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. **2ª promotoria de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC**. PA nº 08190.013036/19-40. Brasília. 13 de junho de 2022. Disponível em:

https://www.mpdft.mp.br/portal/images/noticias/junho_2022/Despacho_-_Gestao_Co_mpartilhada.pdf Acesso em: 18 nov. 2022.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 21–39, 2010. DOI: 10.12660/rm.v2n3.2010.62786. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 9 nov. 2025.

MONTORO, Xabier. A. **Capitalismo e economia mundial: bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI**. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 2023.

Motoryn, Paulo. 25 anos da morte de Galdino: assassinos recebem mais de R\$ 15 mil como servidores públicos. **Brasil de Fato**, Brasília, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/20/25-anos-da-morte-de-galdino-assassinos-estao-na-elite-do-funcionalismo/>. Acesso em: 06 fev. 2026.

MOUHAMAD, Leticia. Casos de injúria racial no DF dobraram nos últimos 10 anos. Brasília, 02 ago. 2024. **CORREIO BRAZILIENSE**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2024/08/6911363-casos-de-injuria-racial-no-df-dobram-nos-ultimos-10-anos.html>.

MOURA, C. Escravismo, Colonialismo, Imperialismo e Racismo. **Revista Afro Ásia**, Salvador, n. 14, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/issue/view/1448>>. Acesso em 12/01/2025.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MORAES, Dênis. COMUNICAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA: A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI. **Revista Debates**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 54, 2010. DOI: 10.22456/1982-5269.12420. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/12420>. Acesso em: 7 fev. 2026.

NALIN, Carolina. Brasil é o 2º país do G20 com maior percentual de pessoas abaixo da linha da pobreza, atrás apenas da Índia. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, 09 de abril de 2024. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/g20-no-brasil/noticia/2024/04/09/brasil-e-o-2o-pais-do-g20-com-maior-percentual-de-pessoas-abaixo-da-linha-da-pobreza-atras-apenas-da-india.ghml>>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2007.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011a.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

NOGUEIRA, Jefferson. Educação militar no Brasil: um breve histórico. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, 2014.
BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Cívico-Militares.

OHANA, Victor. Dossiê faz radiografia da militarização do governo e das intervenções nas universidades. **CartaCapital**, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/dossie-faz-radiografia-da-militarizacao-do-governo-e-das-intervencoes-nas-universidades/>. Acesso em: 30 de jan. 2026.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**; Ed, Outras Expressões, 2014.

OXFAM. **Relatório**: as custas de quem? A origem da riqueza e a construção da injustiça no colonialismo. Oxfam, Brasil, janeiro de 2025. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/as-custas-de-quem/>>. Acesso em: 12/02/2025.

OZIMA, Leonardo. *Suicídio é a maior causa de morte entre policiais no Brasil*. **Jornal da USP**, Campus Ribeirão Preto, 27 ago. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/suicidio-e-a-maior-caoa-de-morte-entre-policiais-no-brasil/>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEIXOTO, Elane Ribeiro; LIMA, Carlos; PESCATORI, Carolina. **URBANIZAÇÃO VIOLENTA**: dinâmicas da segregação socioespacial em Brasília. 2019.

PAQUIELLA, Larissa. Dualidade educacional, Institutos Federais e Territórios: um debate necessário. In: LIMA, K. R. de S. (Org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira**: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 211-228.

PAQUIELLA, Larissa. **Militarização das escolas públicas no Brasil: uma análise sobre a contrarrevolução e o racismo estrutural**. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, Niterói, 2023.

PEREIRA, Amarildo Silveira. **SILÊNCIOS e GRITOS: A REALIDADE DA GESTÃO CÍVICO-MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** - 1ª Edição / Amarildo Silveira Pereira - Arapiraca / Alagoas: Editora Edfika, 2025.

PEREIRA, Noemi. **A HISTORICIDADE DA DUALIDADE NA EDUCAÇÃO: A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**. 2022. Tese (Doutorado em em Sociedade, Cultura e Fronteiras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus Foz do Iguaçu/PR, 2022.

PERS – Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Estado do Rio Grande do Sul. CPERS repudia Programa das Escolas Cívico-Militares. Porto Alegre, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://cpers.com.br/cpers-repudia-programa-das-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder, o socialismo**. Edições Graal. RJ. 1980.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**, 5ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

REIS, Paulo Cesar. Nota do Sind-UTE/MG sobre a suspensão do programa de militarização das escolas públicas. Jornal Bairros Net, 14 jul. 2025. Disponível em: <https://www.jornalbairrosnet.com.br/2025/educacao/nota-do-sind-ute-mg-sobre-a-suspensao-do-programa-de-militarizacao-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

RIECHELMANN, Roseli. Presidente do Sintep-MT defende Escolas de Tempo Integral e critica militarização da educação. **Sintep-MTa**, 14 ago. 2025. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/presidente-do-sintep-mt-defende-escolas-de-tempo-integral-e-critica-militarizacao-da-educacao/i:4331. Acesso em: 12 dez. 2025.

ROCHA, Ibaneis. **Plano de governo**: governador do Distrito Federal – eleições 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Distrito_Federal_Ibaneis.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

ROCHA, Ibaneis. **Plano de Governo**: governador do Distrito Federal – Eleições 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em:

https://s3.glbimg.com/v1/AUTH_8b29beb0cbe247a296f902be2fe084b6/Promessas/ibaneis-rocha-df.pdf. Acesso em: 21 de jan. 2026.

RODRIGUES, Ana Cristina. [@bandnewsdifusora]. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (Sinteam) critica o projeto de lei que propõe instituir em Manaus as Escolas Cívico-Militares. Instagram, 21 de julho de 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DMYxIHCvaJi/>. Acesso em: 21 de jan. 2026.

ROSA, Cristina. Pequenos soldados do fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 2, n. 4, p. 621-648, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>; Acesso em 11/02/2025.

RUFINO, Samantha. Governo quase dobra militarização em escolas de Roraima e Sindicato da Educação critica modelo. **G1 Roraima**, Boa Vista, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2022/06/20/governo-quase-dobra-militarizacao-em-escolas-de-roraima-e-sindicato-da-educacao-critica-modelo.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SALLLORENZO, Letícia. Militarização das escolas: mais uma decisão contrária. **Sinpro-DF**, 13 out. 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/militarizacao-das-escolas-mais-uma-decisao-contraria/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SALVADOR, Evilásio. O arcabouço fiscal e as implicações no financiamento das políticas sociais. **Argumentum**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 6–19, 2024. DOI: [10.47456/argumentum.v16i1.44218](https://doi.org/10.47456/argumentum.v16i1.44218). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44218>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SAMPAIO JR. A natureza da burguesia brasileira em Florestan Fernandes. SP: Dossiê Brasil. 2001. SILVA, Sandra; FAGUNDES, Gustavo. Clóvis Moura e a questão social no Brasil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.25, n. 2, p. 222-231, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/nyRfvjnkdkZVnSTNk4LPZGYw/>. Acesso em 12/02/2025.

SANTOS, Catarina. SENTIDO, DESCANSAR, EM FORMA”: ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e244370, 2021.

SANTOS, Catarina; ALVES, Miriam; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300580; Acesso em 14 de jan. 2025.

SANTOS, Mariana Teixeira dos; JESUS, Girlene Ribeiro de. Escolas públicas militarizadas no Distrito Federal: um estudo sobre disciplina a partir do olhar do estudante. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, 2024.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2003.

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

SÃO PAULO. Projeto de Lei Complementar nº 9, de 8 de março de 2024. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Processo digital protocolado em 07 mar. 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000544513>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SCHERER, Giovane Antonio. Territórios violentados e vidas descartáveis: a dinâmica espacial do capital diante da crise estrutural. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 18, n. 2, p. 251–265, 2018. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.18i2.0001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 12 de nov. 2025.

SCHVARSBERG, Benny. A carroça ao lado do avião: o direito à cidade metropolitana em Brasília. **Cadernos MetrÓpole**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 313–334, jan./abr. 2017.

SERRA, C. A.; ZACCONE, O. Guerra e Paz: Os Paradoxos da Política de Segurança de Confronto Humanitário. In: MALAGUTI BATISTA, V. (Org.) **Paz Armada**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012.

SCHROEDER, Lucas. "Sou bolsonarista e vou continuar sendo", diz Tarcísio em evento em SP. **CNN Brasil**, 08 jun. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/sou-bolsonarista-e-vou-continuar-sendo-diz-tarcisio-em-evento-em-sp/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Enio Moraes. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Informação Legislativa**, [s. l.], n. 167, 2005.

SILVA, Sandra; FAGUNDES, Gustavo. Clóvis Moura e a questão social no Brasil. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v.25, n. 2, p. 222-231, maio-ago. 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rk/a/nyRfvjnkZVnSTNk4LPZGYw/?format=html&lang=pt>>. Acesso em 12/02/2025.

SILVA, Joselita. **Pedagogia do Quartel**: Formação de Corpos Dóceis nas Escolas Cívico-Militares no Estado do Paraná. 1. ed. Paraná: Appris Editora, 2023.

SIMTED Dourados. Nota de repúdio – NÃO ao Projeto de Escolas Cívico-Militares em Dourados (MS). **SIMTED Dourados**, 22 jul. 2024. Disponível em: <https://simted.org.br/posts/nota-de-repudio-nao-ao-projeto-de-escolas-civico-militares-em-dourados-ms--22072024-164332>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL DO ESTADO DO MARANHÃO – **SINPROESEMMA**. Sinproesemma reafirma posição contrária à militarização das escolas públicas, 10 nov. 2023. Disponível em: <https://www.sinproesemma.org.br/sinproesemma-reafirma-posicao-contraria-a-militarizacao-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS – **SINTEAL**. **Sinteal**: nota de repúdio. Maceió, 10 maio 2024. Disponível em: <https://www.sinteal.org.br/2024/05/sinteal-nota-de-repudio-5/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DO TOCANTINS – **SINTET**. Sintet se posiciona contra presença de militares nas escolas pública,. **SINTET**, 17 nov. 2023. Disponível em: <https://sintet.org.br/noticias/2023/11/17/sintet-se-posiciona-contrapresenca-de-militares-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE – **SINTE-RN**. **Sinte-RN** convoca rede estadual para ato público de greve com caminhada até a Governadoria. Natal (RN), [s.d.]. Disponível em: <http://sintern.org.br/sinte-rn-convoca-rede-estadual-para-ato-publico-de-greve-com-caminhada-ate-a-governadoria/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ – **SEPERJ**. Pela desmilitarização da corregedoria e em defesa da democracia nas escolas. **SEPERJ**, 25 ago. 2023.

Disponível em: <https://seperj.org.br/pela-desmilitarizacao-da-corregedoria-e-em-defesa-da-democracia-nas-escolas/>. Acesso em: 11 dez. 2025

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA – SINTERO. **SINTERO** [Ofício nº336/2025-SINTERO/SG/PRES]. Porto Velho: SINTERO, 2025. Disponível em: <https://sintero.org.br/files/SINTERO35.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SINPRO-DF. Investimento na educação tem queda progressiva no governo Ibaneis. Brasília, DF: **Sindicato dos Professores no Distrito Federal**, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/ibaneis2/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SINPRO-DF. Após ofício do MEC aos Secretários, Governo publica decreto que revoga programa de escolas cívico-militares. **SINPRO-DF**, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/apos-oficio-do-mec-aos-secretarios-governo-publica-decreto-que-revoga-programa-de-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SINTE-SC. Nem metade das escolas cívico-militares têm resultados melhores; investimento é mais que o dobro. **SINTE-SC**, 14 jan. 2024. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/21934/nem-metade-das-escolas-civicomilitares-tem-resultados-melhores-investimento-e-mais-que-o-dobro>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINTEGO — Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Jornal Sintego: edição nº 58, Ano XXVI, dezembro 2015. Goiânia: **Sintego**, dez. 2015. Disponível em: <https://sintego.org.br/wp-content/uploads/2024/05/jornal-sintego-N58-dezembro2015.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINTEP-MT. Seminário do Sintep-MT debate impactos da militarização nas escolas de Mato Grosso. **Sintep-MTb**, 28 mar. 2025. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/seminario-do-sintep-mt-debate-impactos-da-militarizacao-nas-escolas-de-mato-grosso/i:3990. Acesso em: 11 dez. 2025.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará. A militarização das escolas de Bolsonaro segue firme no Pará. **Sintepp**, 11 maio 2022. Disponível em: <https://sintepp.org.br/a-militarizacao-das-escolas-de-bolsonaro-segue-firme-no-para/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Marina; SILVA, Samara; ALMEIDA, Lucine; SOARES, Lucineide; CRUZ, Evangelista. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 786–805, dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96132. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000300786&script=sci_arttext. Acesso em: 11 dez. 2025.

SOUSA, Nair. O massacre de Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, v. 1, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo**, São Paulo, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>. Acesso em: 11 dez. 2025.

TAVARES, Maria. **Subdesenvolvimento, dominação e luta de classes**. Celso Furtado e o Brasil, p. 129, 2000.

TEIXEIRA, Isadora. Líderes evangélicos recebem Ibaneis, Celina Leão e Gustavo Rocha. **Metrópoles**, 11 nov. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/lideres-evangelicos-recebem-ibaneis-celina-leao-e-gustavo-rocha>. Acesso em: 12 jan. 2026.

TORRES, Henrique Rodrigues. **A Disputa Pelo Território Em Um Território Em Disputa: Militarização De Escolas Públicas No Distrito Federal**. 2023. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003