

## LICENÇA



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Fonte: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/3172>. Acesso em: 17 set. 2026.

## Referência

GOMES, Amaral Rodrigues; RÊSES, Erlando da Silva. Militarização das escolas públicas: posicionamento de docentes do Distrito Federal (2019-2020). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 455-482, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10569798. Disponível em: <https://revistaboletimconjuntura.com.br/boca/article/view/3172>. Acesso em: 17 set. 2026.

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# **BOLETIM DE CONJUNTURA**

**BOCA**

Ano VI | Volume 17 | Nº 49 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10569798>



## MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: POSICIONAMENTO DE DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL (2019-2020)

*Amaral Rodrigues Gomes<sup>1</sup>*

*Erlando da Silva Rêses<sup>2</sup>*

### Resumo

O presente texto debate a militarização das escolas públicas brasileiras. O objetivo desta investigação é analisar os posicionamentos de docentes sobre a militarização das escolas nas quais atuam no Distrito Federal, no período compreendido entre 2019 e 2020. Questionamos: o que pensam os professores sobre a militarização das escolas públicas no DF? A partir da realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratório e pautada na realização de entrevistas semiestruturadas, foram ouvidos 17 docentes, atuantes em escolas públicas militarizadas, demonstrando posicionamentos favoráveis e contrários. Esses posicionamentos foram categorizados em três aspectos: i) resistência à militarização; ii) educação na escola militarizada; e iii) reprodução da subordinação e vulnerabilidade social. Nossos resultados mostram que esse processo impacta a autonomia e o pensamento crítico, desenvolvendo mudanças substanciais na cultura e identidade dos ambientes escolares. Concluímos que são necessários investimentos públicos em educação de qualidade e formação continuada aos professores, em contraposição à subordinação servil representada pelo processo de militarização das escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Militarização Escolar; Política Educacional no Distrito Federal; Posicionamento de Docentes.

455

### Abstract

This text discusses the militarization of Brazilian public schools. The objective of this investigation is to analyze the positions of teachers on the militarization of the schools in which they work in the Federal District, in the period between 2019 and 2020. We ask: what do teachers think about the militarization of public schools in the DF? Based on qualitative, exploratory research based on semi-structured interviews, 17 teachers working in militarized public schools were interviewed, demonstrating favorable and opposing positions. These positions were categorized into three aspects: i) resistance to militarization; ii) education in militarized schools; and iii) reproduction of subordination and social vulnerability. Our results show that this process impacts autonomy and critical thinking, developing substantial changes in the culture and identity of school environments. We conclude that public investments in quality education and continuing training for teachers are necessary, as opposed to the servile subordination represented by the process of militarization of Brazilian public schools.

**Keywords:** Educational Policy in the Federal District; Positioning of Teachers; School Militarization.

<sup>1</sup> Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [amarodri@gmail.com](mailto:amarodri@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [erlandoreses@gmail.com](mailto:erlandoreses@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como principal tema a militarização das escolas públicas brasileiras, fortemente estimuladas pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). A justificativa para a militarização envolve o combate a situações de risco, como vandalismo, venda e consumo de drogas, falta de respeito dos estudantes pelos professores e falta de patriotismo. No entanto, a militarização das escolas tem gerado debates acalorados entre especialistas em educação, pais, estudantes e gestores escolares. Algumas pessoas argumentam que essa abordagem pode ter efeitos negativos na formação dos estudantes, como a diminuição da criatividade, da autonomia e da capacidade crítica. Além disso, há preocupações com a formação de uma cultura de violência e autoritarismo dentro das escolas.

Diante desse contexto, o principal objetivo deste estudo é analisar os posicionamentos de docentes sobre a militarização das escolas nas quais atuam no Distrito Federal, no período compreendido entre 2019 e 2020. Com base neste objetivo principal, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o processo de militarização das escolas, sobretudo no período entre 2019 e 2020; ii) levantar os posicionamentos de docentes que atuam em escolas públicas militarizadas do Distrito Federal; e iii) categorizar os posicionamentos estabelecidos pelos participantes, indicando as disposições sobre as quais se lançam esse projeto. Nosso questionamento inicial versa sobre entender o que pensam os professores sobre a militarização das escolas públicas no DF?

A partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada no estudo exploratório e com a utilização de entrevistas semiestruturadas, tivemos acesso a 17 docentes da Educação Básica no Distrito Federal. Esses docentes atuam em escolas públicas, militarizadas entre 2019 e 2020. Esses docentes se posicionaram, principalmente, em relação às mudanças na cultura e gestão escolar. Observamos uma dicotomia entre o modelo de militarização escolar que prega uma abordagem apolítica e acrítica e a Pedagogia Histórico-Crítica, considerada contra-hegemônica e baseada nos princípios marxistas. Além disso, indicamos que a imposição disciplinar, realizada pelo processo de militarização, tolhe nossos jovens do processo de construção de conhecimentos autônomos, cabendo maiores investimentos públicos em estrutura, material pedagógico e formação de professores, em contraposição à essa rígida interferência.

O texto encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente estabelecemos um panorama entre a militarização e a história da educação brasileira. Em seguida, delineamos nosso percurso metodológico. Por sua vez, passamos a analisar as concepções dos docentes participantes deste estudo em uma terceira seção, indicando três categorias que nortearam nossas reflexões. Posteriormente, debatemos algumas considerações, a título de finalização de nossa argumentação.



## EDUCAÇÃO E MILITARIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Iniciamos esta seção destacando que a educação é um ato político, cujo risco de subserviência aos interesses da classe dominante foi ressaltado por Saviani (2018). A formação em escolas rotuladas como 'militares' ocorre por meio de duas vias: os colégios tipicamente militares geridos por corporações ligadas à segurança pública (marinha, exército e aeronáutica) e os colégios originalmente públicos convertidos em instituições militares, conhecidos como 'escolas militarizadas'.

O primeiro modelo é respaldado pela Lei n. 9.786 (BRASIL, 1999), que regula o ensino no Exército Brasileiro, destacando princípios educacionais, especialmente a seleção baseada no mérito. A concorrência é intensa, com diversos cursos preparatórios e conteúdo online direcionados àqueles que buscam se preparar para os processos seletivos desses colégios. O segundo modelo baseia-se na gestão compartilhada de escolas públicas, por meio de convênios com a Secretaria de Segurança Pública ou forças armadas, sendo no Distrito Federal essa política não se coaduna com a Lei de Gestão Democrática n. 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012).

As raízes do ensino militar no Brasil remontam ao século XVII, com a chegada da Família Real. Em 1808, Dom João VI criou a 'Real Academia da Marinha', seguida, em 1810, pela 'Real Academia Militar'. Essas escolas visavam equalizar a precária formação escolar, preparando combatentes. Em 1889, surgiu o 'Imperial Colégio Militar', hoje conhecido como 'Colégio Militar do Rio de Janeiro'. Inicialmente destinados aos filhos de militares, esses colégios agora oferecem vagas para civis por meio de um processo seletivo (concurso), conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vale ressaltar que o ensino militar é regulado por lei específica, admitindo a equivalência de estudos de acordo com as normas dos sistemas de ensino (BRASIL, 1999).

A presença da militarização nas escolas públicas brasileiras não é uma novidade, mas ganhou força durante o governo Bolsonaro em 2019, por meio do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019), que propôs um modelo de gestão compartilhada. Nesse sistema, a esfera pedagógica permanece sob a responsabilidade de uma equipe gestora civil, enquanto as questões disciplinares são atribuídas à Polícia Militar (PM), ao Corpo de Bombeiros Militares (CBM) ou às Forças Armadas (FA). No Distrito Federal, a transformação de quatro escolas públicas periféricas em unidades militarizadas foi iniciativa do então governador Ibaneis Rocha e formalizada pela Portaria Conjunta n. 1 (Distrito Federal, 2019a), em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSPDF).

Rêses e Paulo (2019) contextualizam a militarização à luz do modelo taylorista, a partir do qual permeia a origem da escola brasileira, destacando a transição para uma abordagem crítica baseada em



vigilância e monitoramento, resultando em uma dinâmica de "poder e submissão permanente" (p. 707). Os defensores da militarização argumentam que essa abordagem pode trazer benefícios para os estudantes, como a disciplina, o respeito à hierarquia, o trabalho em equipe e a valorização dos princípios éticos e morais. Também é apontado que a presença de militares nas escolas pode contribuir para a segurança dos estudantes e professores, além de ajudar a combater o envolvimento de estudantes com atividades criminosas. Independentemente das opiniões divergentes, é importante que o debate sobre a militarização das escolas seja feito de forma democrática e que os estudantes sejam ouvidos em suas opiniões e necessidades. A escola deve ser um espaço de inclusão, respeito e aprendizado, e cabe aos gestores, profissionais de educação e comunidade escolar buscar o melhor caminho para garantir uma educação de qualidade e segura para todos os estudantes (RÊSES; PAULO, 2019).

É importante observar a reprodução da cultura e ideologia militar, centradas na obediência, como uma suposta 'cura social' para a criminalidade, mediante intervenção repressora (RÊSES; PAULO, 2019). Segundo Santos (2020), a primeira UF a transformar uma escola pública em militarizada foi Mato Grosso, no ano de 1986. Na época, ela foi estabelecida como a Escola Estadual de Primeiro Grau da Polícia Militar Tiradentes e, atualmente, é denominada Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes. Embora seja gerida pela PMMT,

[...] surgiu vinculada apenas à Secretaria de Educação. A intenção inicial de criar uma escola de 1º Grau para a PMMT se materializou apenas no nome da unidade. Posteriormente, após a implantação da escola pela pasta da Educação e com seus recursos, ela foi militarizada por meio da transferência de sua administração para a PMMT. **No entanto, seu funcionamento foi garantido por meio de convênio com a Secretaria de Educação do estado** (SANTOS, 2020, p. 151).

O intento do governo de Jair Bolsonaro denota o fortalecimento dos princípios reacionários e a disciplina militar no ambiente escolar das instituições públicas brasileiras. A transformação de escolas públicas em instituições militares é justificada com base em apelos pela redução da criminalidade, resultando em mudanças substanciais na organização e na condução das atividades pedagógicas. No entanto, tal abordagem tem sido criticada como uma estratégia "eleitoreira e populista" por parte de políticos, que se aproveitam do discurso de combate à violência, às drogas e do desempenho dos estudantes em exames aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) (RÊSES; PAULO, 2019, p. 706).

A gestão escolar é compartilhada com as instituições de Segurança Pública, reforçando a busca pela melhoria dos índices educacionais. Contudo, esse processo distorce os objetivos da iniciativa privada dentro do cenário capitalista (SOARES, 2010; CUNHA; LOPES, 2022). A militarização das escolas tem gerado conflitos, especialmente no que diz respeito à imposição de práticas tipicamente



marciais, elementos que não condizem com uma visão democrática de escola pública, conforme o fragmento a seguir demonstra:

Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas às rígidas normas de disciplina calcadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de fala, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade, obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-as de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico (MENDONÇA, 2019, p. 607).

Essa visão de disciplina impõe uma formação limitada, que não permite o desenvolvimento pleno do aluno. A escola deve ser um ambiente acolhedor, onde as diferenças sejam respeitadas e incentivadas, onde a diversidade seja vista como uma oportunidade de aprendizado e crescimento. Além disso, a presença de policiais armados pode gerar um clima de medo e insegurança entre os alunos, o que não contribui para um ambiente educativo saudável e produtivo. É importante repensar essa abordagem disciplinar autoritária e buscar alternativas que valorizem a autonomia e a participação dos alunos no processo de aprendizagem (MENDONÇA, 2019).

Ainda de acordo com Mendonça (2019, p. 607), “a polícia que é chamada para impedir a violência na escola é a mesma que não consegue entregar resultados à sociedade em relação às políticas públicas de segurança para as quais ela efetivamente foi criada e existe”. Assim, alunos que demonstram inadequação à ideologia militar são desligados e/ou dispensados, ferindo o direito à escola pública, uma vez que torna as instituições excludentes na medida em que elas acabam se tornando extensões segregacionistas.

A violência escolar tem sido alvo de diferentes reflexões no atual cenário. As pesquisas de Berger *et al.* (2011) e Dewall *et al.* (2007) mostram que a autonomia do indivíduo deve ser buscada no processo educacional, em contraposição a essa visão que indica a militarização como solução para os conflitos sociais, sobretudo, em nível escolar. As normas sociais que primam pelo autocontrole dos indivíduos lhes tolhem a individualidade, gerando situações de descontrole e violência. Nesta esteira, surge a busca pela ‘massificação’ da militarização das escolas, com um apelo para o controle dos indivíduos, moldados e subservientes às classificações hierarquizadas. Dewall *et al.* (2007, p. 35) expressa no fragmento a seguir essa busca social pela diminuição dos conflitos entre humanos:

A desumanidade do homem para com o homem tem incomodado e confundido os pensadores durante séculos. A violência e a opressão enegreceram as relações humanas em todos os cantos do globo. Da violência entre irmãos ao crime nas ruas, ao genocídio e à guerra, as pessoas infligiram dor, sofrimento e, por vezes, a morte umas às outras em números terríveis. Os cientistas sociais procuraram as causas profundas de tal agressão e violência e encontraram



muitas respostas, incluindo a frustração do comportamento orientado para objectivos, impulsos agressivos inatos, egoísmo ameaçado, conflitos sociais e a necessidade de influenciar o comportamento dos outros, possessividade sexual, nacionalismo e outras visões de mundo antagônicas, prazer sádico em infligir dor, desejos egoístas de ganho pessoal, dificuldades econômicas, incluindo pobreza, estados emocionais negativos, distúrbios de caráter e projetos idealistas ostensivamente destinados a tornar o mundo um lugar melhor

De acordo com Mendonça (2019), o modelo de gestão militar nas escolas tem gerado debates acalorados entre especialistas e educadores. Alguns defendem que a militarização pode trazer disciplina e ordem para o ambiente escolar, enquanto outros argumentam que a medida pode ser prejudicial para a formação dos alunos, limitando a liberdade de expressão e a criatividade. Além disso, a exclusão de alunos que não se encaixam no perfil militarizado pode gerar um clima de discriminação nas escolas. É preciso refletir e discutir sobre o modelo de educação que queremos para nossos jovens, levando em conta valores como inclusão, respeito e diversidade.

Pensar, em pleno século XXI, a existência de associação entre disciplina ou bom comportamento, com limitação do tamanho dos cabelos masculinos e obrigatoriedade de coque para as meninas é retroceder quanto aos avanços pedagógicos conquistados ao longo de séculos. Outra contradição é a ilusão de que as escolas militarizadas terão obrigatoriamente resultados escolares superiores às demais escolas. Os resultados positivos não são decorrência da militarização, mas das condições específicas de que são dotadas essas unidades escolares, com reforço de pessoal, maiores recursos, processos seletivos e, especialmente, com a dispensa de alunos que não se adaptam aos rigores dos padrões militares e dos indesejados (MENDONÇA, 2019, p. 607).

A gestão de escolas públicas a partir de corporações consideradas ‘militares’, conforme Cunha e Lopes (2022) exclui a atividade política e democrática com base em projetos autoritários e hegemônicos de controle e vigilância. “Hegemonia é a constituição de um discurso pela articulação de diferentes demandas que se tornam equivalentes na negação de um exterior representado como ameaça ao atendimento a essas demandas” (CUNHA; LOPES, 2022, p. 4). O bolsonarismo ampliou os anseios pela disciplinarização da sociedade a partir de um viés impositivo e preconceituoso, sobretudo em relação aos mais vulneráveis e periféricos. Essa forma de gestão educacional exclui o diálogo e a participação ativa dos estudantes, pais e professores, e pode levar a uma educação deficiente e autoritária. Nas próximas seções deste texto, aprofundamos essas constatações e discutimos a importância de uma gestão escolar democrática e inclusiva para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação buscou analisar o posicionamento de professores do ensino básico que atuam em escolas públicas militarizadas nas Regiões Administrativas do Distrito Federal.



Operacionalizamos a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Utilizamos do Método Histórico-Dialético, já que ele possibilita a compreensão da realidade concreta a partir do dinamismo e das inter-relações existentes entre os elementos analisados (GAMBOA, 2012). Indicamos como dados primários a entrevista semiestruturada e como dados secundários a revisão bibliográfica.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo em vista a notoriedade dos estudos já publicados sobre a militarização das escolas públicas. A busca das bibliografias utilizadas ocorreu nos portais *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: ‘militarização’, ‘escolas militares’, ‘militarização’ e ‘militarização de escolas públicas’, nos títulos dos trabalhos, em língua portuguesa, inglesa e espanhola, com o recorte temporal de cinco anos (2018-2024). Foram encontrados seis artigos no portal SciELO e quatro dissertações no portal BDTD. O detalhamento dos trabalhos que embasam nossa revisão bibliográfica encontra-se no quadro 1:

**Quadro 1 - Levantamento bibliográfico**

| Plataforma | Título                                                                                                      | Autor/ano                    | Natureza    |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------|
| SciELO     | Creative Self-Beliefs of Civilian and Military School Students                                              | Jorge e Fleith (2023)        | Artigo      |
|            | Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional                            | Santos e Alves (2022)        | Artigo      |
|            | Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática                  | Cunha e Lopes (2022)         | Artigo      |
|            | O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás                                         | Alves e Ferreira (2020)      | Artigo      |
|            | Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará             | Benevides e Soares (2020)    | Artigo      |
|            | Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches | Sepúlveda e Gutiérrez (2019) | Artigo      |
| BDTD       | Projetos de militarização de escolas públicas no Estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia        | Rabelo (2023)                | Dissertação |
|            | Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná      | Silva (2022)                 | Dissertação |
|            | Violência escolar e militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás                     | Ranna (2021)                 | Dissertação |
|            | Militarização da educação em Goiás: a escola pública como espaço de disputas                                | Pereira (2020)               | Dissertação |
|            | Militarização das escolas públicas o Brasil: expansão, significados e tendências                            | Santos (2020)                | Dissertação |

Fonte: Elaboração própria.

O levantamento de dados foi operacionalizado a partir de entrevistas semiestruturadas com 17 docentes que atuam em escolas militarizadas do Distrito Federal, utilizando o Google Meet. Essas entrevistas buscaram conhecer o posicionamento desses docentes em relação ao processo de militarização vivenciado por eles. Os participantes foram selecionados a partir de convites enviados por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, com posterior agendamento das entrevistas virtuais após o



aceite. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise das respostas dos participantes operacionaliza-se a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Em 2020 havia 12 escolas militarizadas no Distrito Federal. A gestão delas varia entre política militar, corpo de bombeiros e forças armadas (DISTRITO FEDERAL, 2020). Participaram de nossa coleta de dados integrantes das 12 escolas. A formação, organização dos participantes por escola, e vínculo com a Secretaria de Educação encontram-se descritos no quadro 2:

**Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa**

| Escolas militarizadas | Identificação | Trabalha/Trabalhou | Desligamento | Formação Acadêmica | Vínculo com a SEEDF |
|-----------------------|---------------|--------------------|--------------|--------------------|---------------------|
| Escola – 1            | Docente – A   | Trabalhou          | 2020         | História           | Efetivo             |
|                       | Docente – B   | Trabalhou          | 2020         | Sociologia         | Efetivo             |
|                       | Docente – C   | Trabalha           |              | Física             | Substituto          |
|                       | Docente – D   | Trabalha           |              | Filosofia          | Efetivo             |
|                       | Docente – E   | Trabalha           |              | Ed. Física         | Efetivo             |
| Escola - 2            | Docente – F   | Trabalha           |              | Química            | Efetivo             |
|                       | Docente – G   | Trabalha           |              | Ed. Física         | Efetivo             |
| Escola – 3            | Docente – H   | Trabalha           |              | Artes              | Substituto          |
|                       | Docente – I   | Trabalha           |              | História           | Efetivo             |
| Escola – 4            | Docente – J   | Trabalhou          | 2020         | Geografia          | Substituto          |
| Escola – 5            | Docente – K   | Trabalha           |              | Filosofia          | Efetivo             |
| Escola – 6            | Docente – L   | Trabalha           |              | Geografia          | Substituto          |
| Escola – 7            | Docente – M   | Trabalha           |              | Pedagogia          | Efetivo             |
| Escola – 8            | Docente – N   | Trabalha           |              | Geografia          | Efetivo             |
| Escola – 9            | Docente – O   | Trabalha           |              | Biologia           | Efetivo             |
| Escola -10            | Docente – P   | Trabalha           |              | Filosofia          | Efetivo             |
| SINPRO/DF             | Docente – Q   | -----              |              | Pedagogia          | Efetivo             |

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os 17 sujeitos entrevistados, três trabalharam em escolas militarizadas, 13 ainda trabalham e somente um nunca atuou nessas escolas. Contudo, esse participante, identificado como docente P, faz parte da entidade sindical que representa a categoria. Além disso, 11 participantes declaram-se do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Para a análise dos dados (revisão bibliográfica e entrevistas), utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Essa metodologia compreende três fases que realçam os tópicos a partir de uma organização cronológica e epistemológica, tornando-se um conjunto de técnicas de análises que visa a obtenção de “cedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). A triangulação metodológica foi realizada a partir dos discursos produzidos pelos participantes, em diálogo com as teorias levantadas em nossa revisão bibliográfica.



A partir do processo de transcrição das entrevistas, identificamos as palavras recorrentes nos discursos dos docentes, alocadas na figura 1:

**Figura 1 - Recorrência de termos ou palavras nas entrevistas**



Fonte: Elaboração própria.

A figura 1 evidencia a recorrência, nos discursos dos participantes, de diversos termos como: educação, disciplina, resistência, vulnerabilidade e trabalho pedagógico. Anunciamos que essas palavras nos servem de aporte para a construção das categorias analíticas, de acordo com Bardin (2016), distribuídas em três pressupostos básicos: i) resistência à militarização das escolas públicas; ii) a educação na escola militarizada; e iii) reprodução da subordinação e vulnerabilidade social. Com a utilização dessas categorias, compreendemos melhor os discursos e as práticas presentes no contexto da militarização das escolas.

Essas três categorias são extremamente importantes para a caracterização do ideário acerca da militarização das escolas públicas. A resistência à militarização das escolas públicas, diz respeito à garantia da liberdade de expressão e pensamento dos alunos, além de evitar a violência e a opressão dentro do ambiente escolar. Já a educação na escola militarizada, diz respeito à forma como a prática pedagógica se organiza. Por fim, a reprodução da subordinação e vulnerabilidade social retrata um problema que afeta toda a sociedade e precisa ser combatido com a educação inclusiva e emancipatória, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos. É importante debater esses temas de forma crítica e construtiva, buscando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Pautamo-nos na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018) e Pedagogia Libertadora (FREIRE, 2002; 2004); as quais defendem a educação emancipadora e crítica nas condições econômicas



e sociais da sociedade capitalista, buscando a superação das assimetrias sociais. Um dos expoentes desse campo, Saviani (2018) defende uma educação em que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade a partir dos clássicos. Ou seja, dos conhecimentos que transcendem o tempo, de modo que, de posse desse conhecimento, a classe trabalhadora seja capaz de pensar formas de superação do modo de produção capitalista.

Essas abordagens pedagógicas destacam a importância de uma educação crítica, que não se limite a reproduzir conteúdo, mas que incentive os estudantes a questionar a realidade em que vivem. A Pedagogia Libertadora, proposta por Freire (2002; 2004), tem como objetivo principal a conscientização dos indivíduos para que possam transformar a sociedade em que estão inseridos. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2018), enfatiza a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade para a superação das desigualdades sociais. Ambas as abordagens buscam uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem.

A seguir comentamos cada uma das categorias construídas, mostrando as principais evidências dos diálogos com os docentes em escolas militarizadas do Distrito Federal.

## MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL

464

Apresentamos os principais resultados de nosso percurso investigativo, comentando cada uma das categorias criadas a partir do posicionamento de nossos participantes. As categorias apresentadas na referida seção são: i) resistência à militarização das escolas públicas; ii) a educação na escola militarizada; iii) reprodução da subordinação e vulnerabilidade social.

Até 2019, o Distrito Federal não contava com nenhuma escola militarizada, apenas escolas militares, a saber: o Colégio Militar de Brasília (CMB), administrado pelo Exército Brasileiro; o Colégio Dom Pedro II (CMDPII), administrado pelo CBM do Distrito Federal; e o Colégio Militar Tiradentes (CMT), gerido pela Polícia Militar do Distrito Federal. Esses buscaram atender essencialmente os filhos de militares. No entanto, com a Portaria Conjunta n. 1 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), foram militarizadas quatro escolas, com uma Coordenação Regional de Ensino (CRE) diferente em cada uma delas. Foram militarizados o Centro Educacional 03 (Sobradinho), o Centro Educacional 308 (Recanto das Emas), o Centro Educacional 01 (Estrutural) e o Centro Educacional 07 (Ceilândia).

A referida portaria “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” (DISTRITO FEDERAL, 2019a). É de se questionar como um sistema de ensino orientado pela Gestão Democrática, estabelecido por lei



pelo próprio poder executivo, repercute rapidamente em modificações estruturais, reverberando na transformação de escolas públicas em escolas militares. Vejamos os posicionamentos de docentes que atuam nessas escolas sobre esse processo de militarização.

## Levantamento bibliográfico: breves aproximações teóricas

Iniciamos a análise dos dados desta pesquisa, indicando os principais resultados da revisão bibliográfica realizada. Jorge e Fleith (2023) abordam o processo de militarização das escolas brasileiras, investigando se o gênero dos estudantes influencia no desenvolvimento dos processos criativos. Participaram 230 estudantes do Ensino Médio com idade média de 16,07 anos. O estudo indicou que não há essa influência, juntamente à consideração de que a rigidez presente na educação militar também não repercute em variações no desempenho dos estudantes. O dado mostra que, em geral, há uma visão estereotipada das limitações que acompanham o comportamento militar dessas instituições, não implicando no desempenho dos estudantes.

De acordo com Santos e Alves (2022), que realizaram um panorama das escolas públicas militarizadas até 2019, há uma predominância das escolas nesta modalidade nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte do país, constatadas em localidades com menor poder aquisitivo e no interior. Em contraposição ao estudo de Jorge e Fleith (2023), Santos e Alves (2022, p. 14) acreditam que:

[...] a militarização subverte os princípios e finalidades da escola ao interditar a pluralidade de ideias, a gestão democrática, a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, a possibilidade de aprendizado, entre outros aspectos, se chocando dessa forma também com os preceitos estabelecidos pelo conjunto de leis que regulamentam a educação básica no Brasil. Portanto o quadro apresentado neste artigo exige atenção dos pesquisadores em educação, profissionais das escolas, discentes e de todos os setores da sociedade comprometidos com a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Em consonância, o estudo de Cunha e Lopes (2022) analisa as demandas conservadoras impostas a partir da militarização da Educação Básica, indicando que a mesma favorece a limitação da livre expressão da atividade político-democrática por um discurso autoritário. Os autores consideraram esses discursos limitados, uma vez que eles encontram-se pautados na normatividade e afirmação de totalidades essencialistas, que levam a uma nova dinâmica social que encontra-se suturada com as identidades pautadas por políticas emergentes.

Cunha e Lopes (2022) consideram que o discurso pela militarização das escolas públicas pauta-se em uma forma de panaceia que promete resolver todas as questões educacionais postas pela disciplina, instrumentalidade pedagógica e eficiência administrativa. “[...] a política em curso é



caracterizada por um regime de práticas que evidenciam uma lógica econômica neoliberal de gestão articulada às lógicas de centralização, hierarquia e disciplina demandadas por conservadores e militares” (CUNHA; LOPES, 2022). A medida rejeita o pluralismo de ideias, a partir da punição e castigo à indisciplina.

Por sua vez, Alves e Ferreira (2020) analisaram o processo de militarização de uma escola estadual pública realizado em 2015, visando compreender os elementos primordiais desse processo. A pesquisa foi realizada no colégio estadual da polícia militar de Goiás, com questionários enviados aos professores, estudantes e seus responsáveis. A pesquisa aponta o teor excludente da militarização das escolas brasileiras, uma vez que requer cobrança mensal às famílias, desobrigando o Estado do cumprimento de suas responsabilidades em relação à educação. Foram percebidas mudanças rápidas na infraestrutura e pessoal, nenhum entrave para a ação da PM na gestão escolar, diferentemente dos obstáculos enfrentados por gestores civis, processo de privatização da unidade escolar, controle e disciplina, com vedação, inclusive aos professores, de participarem de movimentos da sociedade civil e falta de participação das famílias no processo de gestão escolar.

Em adição, Benevides e Soares (2020) ressaltam o diferencial no desempenho de alunos matriculados em escolas públicas militares do Ceará (CE). Segundo apontam, esse diferencial não pode ser medido apenas em relação ao *efeito escola*, uma vez que se pauta em outros elementos como às características familiares, acúmulo de conhecimentos e o processo de seleção para o ingresso nessas escolas. “[...] de nada adiantaria ter tais regulamentos sem o efetivo poder de coação e sem o comprometimento do estudante com a autoridade escolar” (BENEVIDES; SOARES, 2020, p. 322).

Benevides e Soares (2020) mostram uma mescla entre os métodos militares e tradicionais de ensino. Uma comparação entre o desempenho de estudantes no regime militar e na rede pública estadual de ensino mostra evidente o desempenho maior dos alunos das escolas militares. Contudo, não se pode dizer que esses resultados se fundamentam apenas na metodologia militar ou nos processos de seleção. “Especificamente no Brasil, diversos estudos apontam que o background educacional familiar, bem como o nível socioeconômico não somente do estudante, mas também da escola, estão entre os principais fatores determinantes do desempenho escolar do ensino básico” (BENEVIDES; SOARES, 2020, p. 323).

Sepúlveda e Gutiérrez (2019) desenvolvem uma argumentação acerca da militarização da escola chilena, embasando-se nos princípios do século XX, com a atuação dos missionários capuchinhos da Baviera. Foram levantados arquivos no Chile e na Alemanha. A pesquisa evidencia traços deste período na forma como o ensino encontra-se organizado. As instituições, caracterizadas pelos internatos, objetivavam educar e evangelizar principalmente os povos indígenas, visando a civilização destes. As



características das instituições de educação militar, desde o início do século XX remontam à um sistema de aprisionamento:

Um sistema educacional com elementos militares, tais como: punições, brigas por tamanho, formações, sinos anônimos, respeito irrestrito às regras, notas padronizado, conteúdo igual, uniforme, agrupamento por idade, horários organização e obrigação estrita e vertical, desfiles como marchas em eventos comemorativos patrióticos, juntamente com extensos dias dedicados ao ensaio desses desfiles, recriam um sistema semelhante ao das prisões e dos exércitos, que o torna-o incapaz de oferecer uma educação eficiente que considere as realidades e particularidades individuais de cada aluno e de seu ambiente (SEPÚLVEDA; GUTIÉRREZ, 2019, p. 872).

Passamos às indicações promovidas pelo levantamento bibliográfico realizado na plataforma BDTD. Rabelo (2023) desenvolve uma pesquisa visando apontar os aspectos estruturais da militarização das escolas públicas promovida no Estado de Goiás. Segundo apontam, o Estado destaca-se por apresentar um grande número de instituições desse porte. O enfoque se dá sobre o processo de militarização ocorrido em uma escola de Goiânia, indicando que, apesar do entendimento do senso comum, que entende que a militarização está ligada à diminuição dos índices de violência e aumento do desempenho escolar, a disciplina em nada se relaciona à qualidade.

Em igual medida, Silva (2022) investigou a motivação do Estado do Paraná pela expansão da militarização das escolas públicas a partir de 2019, lançando-se sobre documentos e regimentos oficiais que fundamentam as medidas. A militarização neste Estado se deu a partir da reação de grupos neoliberais e neoconservadores aos movimentos sociais, visando sua contenção. Por sua vez, o corpo docente dessas instituições é composto por indivíduos dóceis e obedientes, aptos ao cumprimento das normas, ferindo o direito à individualidade e subjetividade humana.

Na análise sobre a política de comportamento defendida nas escolas cívico militares identificamos que os medos sociais e temores sobre os perigos da vida moderna, criminalidade e percepção de que a ordem social e a civilidade estão sob ameaça embasaram o discurso de vários políticos paranaenses. Estes manifestaram publicamente uma visão preconceituosa e contrária aos movimentos sociais, como os movimentos de greve de professores e o movimento de ocupação estudantil, igualando-os a situações de criminalidade (SILVA, 2022, p. 176).

Em concordância, Ranna (2021) empenhou-se na verificação de diferenças, em relação ao nível de violência no ambiente escolar, comparando as escolas militarizadas e não militarizadas de Goiás. Foram entrevistados gestores e docentes de ambas as categorias escolares e os dados promovidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre a violência escolar. O estudo mostra que os atos de indisciplina, em um aspecto geral, são menores nas escolas militares. Contudo, em comparação às escolas não militares, nas escolas militares gasta-se mais tempo na manutenção da disciplina.



[...] as escolas estaduais militarizadas de Goiás têm menos casos de violência por parte dos alunos do que as escolas estaduais não militarizadas, tendo como possíveis causas explicativas o regimento interno diferenciado, a maior presença da família na vida escolar dos alunos e a presença policial como fator de inibição para o comportamento desviante. Porém, os professores das escolas não militarizadas parecem fazer melhor uso do tempo, pois se dedicam menos a tarefa de manter a ordem e a disciplina dentro de sala de aula (RANNA, 2021, p. 76).

Pereira (2020) também enfoca o Estado de Goiás, indicando o processo de transformação do Colégio Estadual Dr. Negreiros, de Nerópolis (GO), no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. Negreiros (CEPMG) em 2018. A comunidade local solicitou essa mudança, indicando um processo que vem se intensificando no imaginário social, em prol da disciplinarização presente nessas iniciativas. A pesquisa indica equívocos perante às expectativas criadas pela população, cabendo a importância de mais debates sobre a militarização das escolas. Em articulação aos outros estudos levantados, este indica a filiação com ideologias neoliberais, sucateamento da educação e limitação ao pensamento e atuação crítica dos estudantes e professores.

Finalmente, Santos (2020) realizou um mapeamento da militarização das escolas públicas em nosso país em 2019, a partir de uma revisão bibliográfica e documental. Neste ano, a militarização esteve presente em 14, dentre as 27 Unidades Federativas: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Houve também o enfoque para o pagamento de taxas nas escolas, que torna o acesso limitado às populações com renda mais baixa, justamente o perfil das áreas nas quais a militarização é promovida. A pesquisa conclui que esse processo é ameaçador para os princípios que norteiam a escola pública, incorrendo em seu enfraquecimento.

[...] a criação de escolas militares de educação básica remete aos anos de 1889, quando foi criada a primeira escola federal militar de educação primária no RJ, e 1949, quando surgiu a primeira escola militar estadual de educação primária em MG. Verificamos que, atualmente, encontram-se em funcionamento escolas públicas militares de educação básica em AL, AM, BA, CE, DF, MG, MS, PA, PB, PE, PR, RJ, RR, RS e SC, além de privadas militares em SP e PR. Constatamos que MG é o estado com o maior número dessas escolas e que o número desse tipo de instituição vem crescendo em todo o Brasil, principalmente nos últimos dez anos. Concluímos que esse crescimento acompanha o processo crescente de militarização da sociedade brasileira, que se caracteriza, de forma geral, pela expansão da atuação de corporações militares em diversos campos, serviços, cargos etc (SANTOS, 2020, p. 262).

Finalizamos nossa revisão bibliográfica indicando que o processo de militarização das escolas públicas brasileiras é marcado por um ideário de viés neoliberal, pautado no sucateamento da educação pública gratuita. A cobrança de taxas gera a exclusão dos estudantes com menor renda familiar, bem como, o clima de austeridade, favorece a imposição de uma cultura do medo. Apesar disso, a população, em nível de senso comum, ainda considera que a presença de escolas militarizadas, sobretudo em áreas



de maior vulnerabilidade social, favorece a diminuição da criminalidade, algo que não se sustenta nas pesquisas abordadas.

## Resistência à militarização das escolas públicas

Na busca pela compreensão dos posicionamentos dos docentes acerca da militarização das escolas públicas, questionamos, em um primeiro momento, como esse movimento foi identificado por eles. Vejamos alguns posicionamentos:

[...] foi extremamente manipulada para aceitar esse projeto, eles diziam que dependia da comunidade, [...] então, quando na escola a assembleia era favorável eles aceitavam o resultado da assembleia, quando era desfavorável eles pressionavam para fazer eleição. no caso nossa escola, foi eleição, os pais e os alunos iam votar, aí houve uma manipulação maior ainda, porque não seguiram a lei da gestão democrática, não queriam deixar os alunos menores de idade votar, porque onde e que estava a maior resistência era dos alunos, não permitiram, foi assim um cabo de guerra para conseguir deixar que os maiores de dezesseis anos votassem, [...] porque nem isso eles queriam permitir que votassem, né, e aí eles usaram o tempo entre essa decisão e o dia da eleição para penetrar na comunidade através das lideranças evangélicas, [...] então se utilizaram dessas lideranças para se infiltrar na comunidade, e aí sim acabou que deu um resultado favorável para a militarização, inclusive entre professores (DOCENTE A).

469

O relato de Docente A reitera a falta de diálogo entre os principais interessados nas ações que repercutem em mudanças estruturais nas escolas, sobretudo na oitiva de professores, famílias e estudantes. As indicações realizadas pelo Docente A são evidenciadas por Santos e Alves (2022) que reforçam certa ‘pressão’ nas escolas para a tácita aceitação da ideologia militar, realizada a partir de um processo ‘massivo’, deixando de se lançar apenas sobre os círculos militares e passando a adentrar na sociedade civil. “A militarização massiva de unidades estaduais, a militarização de escolas municipais e as parcerias com o setor privado para a militarização de escolas públicas reforçam essa conclusão” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 13).

Esse aspecto também foi reforçado pelo relato do Docente F:

[...] inclusive alguns pais foram contra, de que não é a militarização da escola que vai resolver o problema estrutural da escola, o problema estrutural da escola ele vai se resolver com investimento da escola. Então esse debate foi feito e eu acompanhei junto inclusive com a participação da diretoria do SINPRO/DF, que convidava a gente, eu estava na base dando aula no Paranoá, mas foi um debate aberto para toda a comunidade (DOCENTE F).

A militarização gerou experiências de resistência e conflito, uma vez que, apesar dos pressupostos pela gestão democrática, seu processo de implantação ocorreu de forma imposta. O relato de Docente F ilustra, inclusive, o desfoque dos problemas centrais presentes nas escolas, fatores que



seriam devidamente sanados com maiores investimentos, em contraposição à militarização, como se essa fosse a única alternativa viável. De acordo com Rabelo (2023), caberia maior mobilização e discussão com a comunidade, a partir de debates que aprofundassem os anseios e justificativas pela militarização, algo que, aparentemente não ocorreu, uma vez que a militarização se mostra, inclusive, apressada. Conforme aponta essa autora, a sociedade civil tem sido levada a uma falsa ideia sobre a capacidade de solução, pelas escolas militares, da violência escolar, algo que não se confirma na prática.

Esse relato também nos lembra que a militarização também traz consigo o risco de perpetuar uma cultura de violência e autoritarismo, que pode ser prejudicial tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. Santos (2020) reforça que a escola deve ser um espaço de diálogo, reflexão e aprendizado, e que a imposição de uma estrutura militarizada pode cercear a liberdade de expressão e pensamento crítico dos envolvidos. Por esses motivos, é fundamental que sejam realizados debates abertos e democráticos acerca da militarização das escolas, levando em consideração tanto as suas possíveis vantagens quanto as suas desvantagens e riscos. Somente assim será possível tomar uma decisão informada e garantir que a educação continue sendo um espaço de transformação e crescimento para todos os envolvidos.

Após a cessão da gestão a uma corporação militar, a escola perde suas características de gestão democrática asseguradas pela LDB — pois a comunidade escolar tem o direito de escolher os gestores da escola suspenso, e os discentes, docentes e demais servidores civis da escola vêm seu direito de organização política ser restringido (a participação em grêmios estudantis e sindicatos, por exemplo, é limitada e controlada por regulamentos internos) —, e passa a adotar normas da caserna e a cobrar taxas dos alunos. Muitas vezes, essas unidades escolares têm seus nomes alterados ou acrescidos do termo “militar” ou “militarizada”. Apesar disso — e, via de regra, diferentemente das escolas militares que são financiadas por suas respectivas corporações —, tais unidades escolares continuam vinculadas e recebendo verbas de suas respectivas secretarias de Educação. Ou seja, trata-se da aplicação de verbas destinadas à educação pública (regida por normas legais balizadas pelos princípios de gratuidade, acesso livre, liberdade e pluralidade pedagógica) em projeto alheio aos princípios legais que deveriam conduzi-la (SANTOS, 2020, p. 28).

De acordo com Ranna (2021), a militarização das escolas públicas reflete na interferência negativa à gestão democrática, tão prezada pela LDB. Esse aspecto é apontado pelo autor, uma vez que a tomada de decisões na escola, quando militarizada, a instituição fica sob o controle de militares e não da comunidade escolar. Com isso, a participação dos estudantes, professores e pais é reduzida, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a formação cidadã dos alunos. Além disso, a presença constante de militares nas escolas pode gerar um clima de tensão e medo entre os alunos, o que prejudica o ambiente escolar e pode afetar a aprendizagem. Portanto, é importante repensar a militarização das escolas públicas e buscar outras soluções para garantir a segurança e a qualidade do ensino.



Conforme aponta o fragmento a seguir, a militarização das escolas públicas incorre em dificuldades na gestão democrática e plena participação dos atores da sociedade civil (docentes, famílias, estudantes, dentre outros), nas decisões tomadas pelas escolas:

O princípio da gestão democrática, no qual as definições do Projeto Político Pedagógico devem envolver a participação de diversos atores da sociedade: trabalhadores, gestores, estudantes e familiares seria outro ponto crítico. As definições do que é admitido ou não na prática escolar deve ser definido de forma plural, e pela própria comunidade escolar como um todo. O fato de não haver eleição para a escolha dos diretores, por exemplo, seria um sinal de que o modelo de gestão não atenderia ao princípio democrático (RANNA, 2021, p. 42).

Ainda sobre essa categoria cabe apresentar as manifestações de concordância e discordância desses docentes sobre a militarização das escolas públicas, indicando seus posicionamentos a respeito desse processo. A partir do questionamento: *Você concorda com a militarização de escolas públicas do Distrito Federal? Por quê?* Encontramos que dentre as 17 entrevistas, nove participantes (53%) se posicionaram contra sete (41%), favoráveis e somente uma (6%) não se posicionou. Apresentamos algumas justificativas para esses posicionamentos:

Não, não concordo, a minha perspectiva de educação é freiriana, né, então é uma educação de emancipação do indivíduo, e para reflexão, e para crítica, e para a possibilidade do questionamento mesmo, né, do rompimento dessa educação bancária de uma estrutura de educação em que o aluno só obedece, não questiona, e aí o militarismo vem com um propósito totalmente oposto a essa, uma escola militarizada, que não é uma escola militar, né, é uma escola militarizada, é bom diferenciar isso, para as periferias justamente para que esses filhos da classe trabalhadora sejam enquadrado nessa forma de que você tem que obedecer e pegar o seu canudo e para o mercado de trabalho e repetir essa obediência que se repete aqui na escola militar, não questionar, não confrontar as ideias, e trabalhar, vai para o mercado de trabalho com uma maquininha obediente, isso é a minha visão de que essa educação ela é equivocada (DOCENTE B).

Docente B afirma pautar sua prática educativa a partir dos ideais de Freire (2002; 2004), citando a necessidade de romper com a educação bancária, na direção da educação libertadora, na emancipação do indivíduo. A emancipação ocorre a partir de uma relação em que os oprimidos assumem a tarefa humanística de se libertarem e libertarem seus opressores. Ao reforçar seu entendimento apoiando-se na ótica freireana, Docente B mostra que a militarização é contrária à educação democrática. Diferente disso, ela se pauta na obediência e subserviência. Freire (2004, p. 82) ainda reforça a importância do diálogo para a construção do pensamento crítico: “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico”.

Assim, a partir da leitura de Freire (2004), indicamos que dialogar significa que cada um deve estar aberto a ouvir e a considerar diferentes perspectivas e argumentos, questionando suas próprias



ideias e crenças. Somente assim é possível construir um diálogo produtivo, em que as ideias são confrontadas, debatidas e aprimoradas. Dessa forma, o diálogo se torna uma ferramenta valiosa para o aprendizado e para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva.

O diálogo é um elemento fundamental na ótica freireana, uma vez que ele se estabelece a partir da troca, do respeito às diferenças, em uma relação de mediação no processo pedagógico, conforme mostra o fragmento a seguir:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 2004, p. 69).

Apresentamos o posicionamento de Docente E que apresenta suas razões para concordar com o processo de militarização:

Concordo, concordo principalmente nos lugares de maior vulnerabilidade social. ... trabalho inclusive com jogos interclasses que muitas vezes eu já separei briga lá que eu já tomei foi porrada, infelizmente acontecia isso, mas eu vou falar uma coisa, houve essa briga dos alunos aqui, os militares estão na escola, se eles não puderem intervir, quem é que vai intervir, você vai sair da sua sala lá de sociologia para separar briga lá no ginásio, ou eu vou mais uma vez entrar para separar e vou tomar porrada e chute, aí o cara, ah, mas não é isso, não sei o que, e vou concluir, você mora em Águas Claras numa cidade ideal, todo mundo bonitinho, todo mundo certo, a criminalidade é baixa (DOCENTE E).

A partir do fragmento acima é possível identificar que o Docente E justifica seu posicionamento indicando a necessidade de aumento do policiamento em locais vulneráveis. Nessas situações, o policiamento diminuiria a violência entre os estudantes, violência essa, já esperada em locais marginalizados socialmente e historicamente. Para os posicionamentos favoráveis, a imposição da disciplina melhora na organização da escola e diminuição dos casos de insubordinação e violência. Esse tipo de posicionamento não mostra em sua integralidade os problemas sociais que realmente geram aquilo que a educação militarizada defende diminuir. Esse entendimento coaduna com a pesquisa de Jorge e Fleith (2023), mesmo que, conforme mostramos em nossa seção revisional, a maioria das pesquisas encaminhem para outras constatações acerca da limitação da criatividade e autonomia dos estudantes, a partir da militarização (SANTOS; ALVES, 2022; BENEVIDES; SOARES, 2020; PEREIRA, 2020).



É importante ressaltar que a militarização da educação não é a solução para a violência nas escolas. Essa abordagem não leva em consideração as raízes sociais e históricas que geram a violência e a desigualdade dentro das escolas. Além disso, a imposição de uma disciplina rígida pode gerar um ambiente opressivo e limitar a liberdade de expressão dos estudantes. É necessário buscar soluções mais amplas e inclusivas, que considerem a diversidade e as necessidades de cada estudante, bem como a melhoria das condições sociais e econômicas que afetam a comunidade escolar. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente democrática e transformadora (SILVA, 2022). Freire (2004) nos mostra a importância de uma educação democrática e emancipatória, preceitos que se distanciam da rígida disciplina presente nos estabelecimentos militarizados.

Silva (2022) afirma que a indiferença, assim como o preconceito, encobre, sob um manto imperceptível, meninos e meninas pobres, especialmente negros, e que assim gera invisibilidade. Desta maneira, há a ‘criminalização da pobreza’ a partir de ações como o estabelecimento de critérios de seleção pautados na alta vulnerabilidade social, baixos índices escolares e a não disponibilização do ensino noturno:

Um dos objetivos do programa foi atuar no enfrentamento da violência e promover a cultura da paz no ambiente escolar. Num primeiro momento, considerando essa perspectiva de criminalização da pobreza, estabeleceu como um dos critérios para a seleção das escolas um alto índice de vulnerabilidade social, baixos índices de fluxo escolar, baixos índices de rendimento escolar e não ofertar ensino noturno, critérios esses que depois foram flexibilizados, como já explicado nesse estudo (SILVA, 2022, p. 159).

473

Assim, não seria o militarismo, mas o aumento dos investimentos na educação, formação continuada para professores e melhora das oportunidades de geração de emprego e renda, os fatores que poderiam repercutir na melhoria das relações sociais.

## A educação na escola militarizada

Iniciamos a segunda categoria delineada abordando a oferta educativa nas escolas militarizadas, refletindo sobre processos de subserviência e repressão, contradição, meritocracia, exclusão e falta de criticidade:

[...] e colocar os alunos em fila batendo continência, desculpa, mas isso para mim professora não tem a menor importância, o meu aluno, bater continência ou não, saber bater continência, fazendo o barulho certo que eles querem não interfere na produção pedagógica dele, agora você tirar um aluno de dentro da sala porque o aluno está com a camiseta por fora da calça isso interfere no meu trabalho pedagógico, porque se o meu aluno ele está de brinco, se o meu aluno está com a camiseta para fora da calça, se o meu aluno nem foi de uniforme isso não interfere no



desempenho na sala de aula, mas um PM [Polícia Militar] interferir nisso interfere realmente o nosso trabalho pedagógico, para você ter uma ideia, uma coisa que foi uma atitude totalmente arbitrária que foi tomada ainda no primeiro bimestre, os alunos usavam aquelas carteiras com cadeiras que foram trocadas para cadeiras universitárias (DOCENTE A).

O relato de Docente A mostra que a forma como se organizam essas escolas, com práticas que levam os estudantes a baterem continência, com vestimentas e estilos de expressão controlados, interfere no trabalho pedagógico realizado. O trabalho pedagógico é desenvolvido pelo professor e pelo estudante e ocorre numa relação social mediada por interesse de classes. Quando os militares adentraram nas escolas um espaço social conhecido a partir de um viés de construção de aprendizagens e diálogo com diferenças plurais passa a refletir a lógica da vigilância e punição (PEREIRA, 2020).

Nesta esteira, a escola pública tem sido espaço de disputas, juntamente a essa ideologia que não respeita a autonomia dos educandos, estabelecendo a obediência cega. “A formação voltada para a obediência, para a submissão, para a hierarquização, aniquila o sonho de um mundo igualitário, sem opressões. Ao contrário, a estabelece e estimula desde muito cedo, quotidianamente, sem direito à práticas e visões dissonantes” (PEREIRA, 2020, p. 80). Assim, a opressão sofrida nesses locais, sem a capacidade de estabelecer suas opiniões, se expressar de maneira livre, questionando e se (re)descobrimo, dificultam a construção crítica dos indivíduos.

Esse aspecto também é presente no relato de Docente B:

[...] oportuniza obediência cega, irrestrita, e sem reflexão crítica porque a doutrina militar, como o próprio major gostava de falar, a doutrina militar não permite, é uma base hierarquizada, então você está lá como estudante e o que você tem que fazer é obedecer às regras, simples assim, caso não se adeque a todas as regras impostas vai para a secretaria que você vai receber sua transferência e vai embora, então uma escola com esse modelo não há espaço para o contraditório, para a visão crítica, para os elementos que é importante para a questão emancipadora, e por mais que eles falassem assim, olha, a gente é disciplinar, a gente vai ter currículo pedagógico é só a parte que o aluno é obediente, você conseguir dar sua aula tranquilo, a gente sabe que tem um currículo oculto, a gente tinha que deixar atividades (DOCENTE B).

A fala de Docente B nos remete a uma forma de organização social que reflete às ideologias dominantes de hierarquização e subserviência social (SANTOS; ALVES, 2022). O currículo oculto sobrepõe-se à liberdade de cátedra, impactando na ação docente e influenciando, inclusive, em movimentos de tensão e vigilância da ação dos professores. Na verdade, a partir do entendimento de Berger *et al.*, (2011), é possível indicar que o bem-estar social e emocional favorecem o desempenho acadêmico, mesmo que essa razão não seja com frequência considerada. Em função disso, enquanto nas escolas militares se preza pela subordinação e imposição, o desenvolvimento das competências



socioemocionais favorece a capacidade destes na resolução de problemas. Esse dado parece indicar uma direção contrária àquilo que preza a ideologia militar.

Para Berger *et al.* (2011), as escolas deveriam ser pautadas nessas habilidades, uma vez que a violência, depressão e a desmotivação parecem apresentar ligações com a falta de autocontrole, indicando a adoção desses comportamentos. Dewall *et al.* (2007) coaduna desse entendimento, uma vez que consideram que as condutas agressivas dos indivíduos são fortemente influenciadas pelo controle demasiado. Uma escola que cria condições para a construção do autocontrole nos estudantes, conforme abordam Berger *et al.* (2011), estimula a diminuição dos casos de agressividade, repercutindo, completamente, nas concepções contrárias às ideias da militarização.

Se a intenção é, de fato, diminuir os índices de violência no entorno das escolas, é preciso que se busque informações sobre como ela é promovida, levando em conta as motivações que levam os jovens a desenvolverem esse tipo de comportamento. “Em geral, os atos criminosos proporcionam a satisfação imediata dos desejos, proporcionam poucos benefícios a longo prazo e requerem pouco ou nenhum planejamento, o que sugere uma natureza impulsiva não sujeita ao autocontrole” (BERGER *et al.*, 2011, p. 43). Assim, devemos nos interessar mais pelas motivações que levam à agressividade e violência, dialogando com os sujeitos na busca por soluções válidas pautadas na emancipação humana.

Vemos, a partir do relato do Docente G que a presença dos militares é impositiva, pautada no controle e na disciplina militar:

Quando a gente coloca um militar dentro da escola, ele vai controlar a disciplina, mas ele vai controlar a disciplina da forma militar, que é proforma, então você vai agir como se fosse um robô, você tem parâmetros para tudo que você vai fazer, você tem um parâmetro para se levantar, você tem um parâmetro para se dirigir a alguém, você tem um parâmetro para se vestir, você tem um parâmetro de fala, você tem um parâmetro de comportamento, de como vai ser seu cabelo, como você vai se portar, então você vai ter todos os aspectos de diversidade cultural e particular também restritos por esses parâmetros, isso eu não acho interessante, isso eu não acho interessante (DOCENTE G).

A presença de militares no ambiente escolar, conforme reitera o Docente G, remete à organização de presídios e instituições de acolhimento de jovens infratores, ratificando a vigilância social e punição em casos de inobservância dos ‘parâmetros’. Conforme enfoca Silva (2022), ao mesmo tempo em que favorece ações de vigilância e controle, a escola militarizada também reproduz preconceitos de classe e gênero, reforçando os estereótipos sociais, uma vez que impõe a adoção de determinados comportamentos, vestimentas, estilos, dentre outros, para a devida aceitação dos indivíduos na sociedade.



A ‘pedagogia do quartel’ é marcada pela uniformização e padronização dos sujeitos, ferindo, inclusive, os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma vez que incorre na inibição das identidades, ferindo a autonomia e tolhendo a liberdade de expressão. Esses preceitos estariam em uma direção contrária aos elementos constitutivos dos estabelecimentos educacionais. “[...] esse modelo educativo faz com que a escola funcione a partir de uma lógica de uniformização dos corpos, dos sujeitos, dos comportamentos, do linguajar” (SILVA, 2022, p. 53). Assim, nega-se a diversidade.

O fragmento a seguir indica as concepções de Docente Q a respeito da implementação da medida:

Olha, eu penso que a forma como está sendo implementada a militarização ela tem sido uma educação, como é que eu posso... de vigia, essa sensação que nos é passada, né, o fato. uma desconstrução da nossa luta pela autonomia do aluno, pela criatividade, é isso que eu estava querendo dizer, né, então eu vejo que a militarização ela vai ao contrário disso, a gente luta por uma educação pensante, por uma educação autônoma, criativa, e a militarização ela tem uma outra lógica que é a da obediência, então isso dificulta, então é uma educação pela obediência. (DOCENTE Q).

A educação militarizada, a partir da visão de Docente Q nega muitas das lutas dos próprios docentes em prol da autonomia e criatividade dos estudantes, direcionando-se a “uma educação pela obediência”. Luckesi (2011) aponta três concepções de educação: a educação como redenção da sociedade; a educação como reprodução da sociedade; e a educação como transformação da sociedade. Cada uma dessas três concepções apresenta uma ideia sobre como a educação é oferecida. Os relatos dos docentes nos levam a crer que a educação militarizada traz aspectos da educação reprodutivista, destoando de uma educação que preze pela autonomia e emancipação humana. O fragmento a seguir mostra as concepções descritas por Luckesi (2011, p. 68):

A tendência redentora propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase absolutos sobre a sociedade. A tendência reprodutivista é crítica em relação à compreensão da sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionantes. Por último, a tendência transformadora, que é crítica, recusa-se tanto ao otimismo ilusório, quanto ao pessimismo imobilizador.

Essas três tendências representam diferentes perspectivas em relação ao papel da educação na sociedade. A tendência redentora acredita que a educação pode transformar a sociedade de forma positiva, enquanto a tendência reprodutivista é mais cética, vendo a educação como um meio de perpetuar as desigualdades sociais. Já a tendência transformadora busca uma abordagem mais crítica e reflexiva, buscando entender as limitações e potencialidades da educação e como ela pode ser utilizada



de forma mais efetiva para promover mudanças sociais significativas. É importante considerar essas diferentes perspectivas ao se discutir a educação e seus impactos na sociedade, a fim de se desenvolver abordagens mais eficazes e justas para a educação (LUCKESI, 2011).

Por sua vez, aquilo que na educação militar é entendido como um processo de disciplinarização, na verdade, enfraquece a visão da escola como um espaço plural, pautado na emancipação humana. Em contraposição à ideologia prezada pela educação militarizada, Rabelo (2023) nos faz crer que o trabalho pedagógico é o meio mais forte para socialização do trabalho e é um espaço social carregado por interesse na disputa de classes. Além disso, há um aspecto de fragmentação do trabalho pedagógico na rotina, a qual submete estudantes e professores a se tornarem cada vez mais alienados, subjugados e dominados. Portanto, o trabalho pedagógico, sob a égide dos militares nessas escolas, há um ritual repetitivo que torna estudantes e professores submissos mecanicamente.

## Reprodução da subordinação e vulnerabilidade social

Ao se instalarem em espaços marcados pela marginalização e vulnerabilidade social, a escola militar parece proporcionar o apagamento de grupos sociais historicamente discriminados.

[...] para as periferias justamente para que esses filhos da classe trabalhadora sejam enquadrados nessa forma de que você tem que obedecer e pegar o seu canudo e para o mercado de trabalho e repetir essa obediência que se repete aqui na escola militar, não questionar, não confrontar as ideias, e trabalhar, vai para o mercado de trabalho com uma maquininha obediente, isso é a minha visão de que essa educação ela é equivocada, mas também é liberada, né, pelo estado (DOCENTE B).

A partir do relato de Docente B entende-se que é nas classes trabalhadoras o maior índice de vulnerabilidade e propensão para o crime. Esse fator é largamente difundido pelas pesquisas levantadas (BERGER *et al.*, 2011; JORGE; FLEITH, 2023). Assim, a instalação das escolas militarizadas ‘ajudaria’ no processo de disciplinarização dos alunos e preparação com disciplina e subordinação para o mercado de trabalho. Em contraposição, Benevides e Soares (2020) mostram que o desempenho dos estudantes, bem como a diminuição da violência escolar não são fatores que se resolvem apenas com a implementação das escolas militarizadas. Conforme já apresentado, as razões socioeconômicas, de gênero, raça, dentre outras, são preponderantes ao desempenho dos estudantes.

Em função disso, não basta a mudança na forma como a escola se organiza, sobretudo em nível ideológico, se a prioridade é a criação de um sistema de obediência e subordinação. “Atribuir esse diferencial apenas à metodologia implementada nesses colégios parece ser um exagero, como também dizer que o diferencial é apenas por conta do processo de seleção de bons alunos também não condiz



com os resultados encontrados neste estudo” (BENEVIDES; SOARES, 2020, p. 339). A presença austera do contingente policial nas unidades escolares apenas estimula ainda mais o clima de medo e insegurança, sobretudo nas populações mais vulneráveis e com menor poder aquisitivo.

O fragmento a seguir mostra como se projetam os discursos dos militares no processo de implementação da medida;

[...] lá pelas tantas alguém da polícia, eu acho que major não sei, chegou falar o seguinte discurso, quando tem férias escolares os assaltos aumentam, essa frase [...], quer dizer então, que os alunos são responsáveis pelo índice de assalto alto, quer dizer, que os alunos têm que ficar encarcerados na escola para que não roubem, eu entendo assim, né. Aí vamos para um outro fenômeno que é o olhar da criminalização da pobreza, quer dizer então, você coloca a educação que possa pensar esse sujeito a não se acomodar, a situação de vulnerabilidade deles, tentar transpor isso, você vai impor que ele deve aceitar essa condição, e que ele é culpado por isso, então a retórica dessa pessoa diz muito o projeto que ele deve colocar em curso (DOCENTE I).

Essa noção é reforçada por Docente I com a equiparação entre o aumento dos crimes e as férias escolares. Assim, conforme aborda Jorge e Fleith (2023), o imaginário repercute na ideia de que se os estudantes estiverem ‘ocupados’, terão menos chances ou interesse de se direcionarem para o crime.

[...] saber respeitar as regras, e a gente vê que muitas vezes nas comunidades mais vulneráveis infelizmente as pessoas têm um pouco mais de dificuldade de estarem inserindo isso no seu cotidiano, mas libertadora, não é tão libertadora, é mais no sentido de ensinar a obedecer e a seguir regar e até mesmo o sistema, isso também pode ser visível (DOCENTE L).

É da classe trabalhadora a responsabilidade de ‘aprender a respeitar as regras’, como um sinônimo imediato de retidão no engajamento social. Relatos como o fornecido por Docente L repercutem no reconhecimento da incapacidade de libertação e criticidade da escola militarizada, mas a enxerga como uma das únicas vias para a proteção desses jovens e da sociedade como um todo contra a criminalidade. Entendemos que há, inclusive, uma falsa ideia de redenção na escola militarizada como uma solução para os problemas sociais, sem contudo, assumir que a escola seria um reflexo da sociedade (SILVA, 2022).

De acordo com Silva (2022, p. 170), a escola atua favorecendo a manutenção da ordem vigente, legitimando o sistema e contribuindo para o controle social:

A partir desse projeto educativo é possível perceber que o a função social dessa instituição de ensino é manter a ordem vigente, manter as instituições inabaladas, garantir a unidade nacional e legitimar o sistema, contribuindo para a coesão e o controle social, evitando assim, mobilizações como as ocupações estudantis e greves de professores.



Em diálogo com Silva (2022), Alves e Ferreira (2020) acreditam que é fundamental reconhecer que a escola não é um espaço isolado da sociedade. Ao contrário disso, as instituições escolares compreendem um reflexo daquilo que acontece em determinado contexto social. Portanto, basta militarizar as escolas, sem antes tentar solucionar as questões sociais que afetam diretamente a vida dos estudantes. Por esse motivo, torna-se fundamental o investimento em políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, além de proporcionar condições dignas de vida para as famílias dos alunos. A militarização não é, e não pode ser, a única solução para os problemas sociais e educacionais do país.

Reforçamos esse entendimento utilizando-nos de Cunha e Lopes (2022) que indicam que a militarização de escolas públicas em ambientes vulneráveis reforça o ideário subjetivo de redenção a partir da escola. As escolas militarizadas apresentadas como a solução de combate à violência aos baixos índices apresentados nas avaliações externas destoam do efeito esperado quando impõem uma série de regras que excluem direitos, como a liberdade de expressão, gostos, costumes, cultura e valores dos estudantes. Confirmamos, a partir dos relatos coletados, que o esse espaço militarizado é incompatível com a espontaneidade e expressões infanto-juvenis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste estudo aborda os pontos de vista dos professores do Distrito Federal sobre a militarização de escolas públicas localizadas nas áreas periféricas da cidade. Indicamos, assim como em outras pesquisas abordadas neste estudo, que a periferia tem sido alvo das ações militares, com grande enfoque nas escolas em um cenário mais recente. No caso em tela não é diferente. Ao longo do texto, destacamos nossa visão da educação como um processo fundamentalmente humano, capaz de transformar indivíduos e capacitá-los a mudar seu próprio entorno. Quando uma escola pública adota a militarização, ocorrem mudanças baseadas na imposição da cultura e identidade daqueles que a integram, principalmente com a presença ostensiva da Polícia Militar, regulando as relações humanas.

Esse modelo educacional se contrapõe às ideias de uma educação emancipatória e libertadora, pois impõe às classes marginalizadas a subordinação e a obediência acrítica. Para os professores favoráveis à militarização, algumas razões se baseiam na crença de que essa medida é redentora, mas ela, na verdade, ignora os reais problemas sociais que a militarização afirma combater. Por outro lado, os opositores do projeto expressam preocupação com a padronização imposta pela militarização, que limita as manifestações culturais, incluindo os esforços das escolas para empoderar os jovens,



especialmente em relação à negritude (muitos deles usavam cabelo rastafari, Black Power), que foram eliminados com a militarização.

A revisão bibliográfica realizada mostra que ainda são incipientes as investigações pautadas na militarização das escolas públicas brasileiras. A intensificação dos estudos na temática se deu, principalmente a partir de 2019, com as medidas emanadas do governo de Jair Bolsonaro. Os textos levantados expressam preocupações em relação à autonomia das instituições, docentes, estudantes e responsáveis, bem como, a adoção de uma ‘cultura de violência’, que se contrapõe às concepções sobre os benefícios da militarização, primadas pelo senso comum. Ao contrário daquilo que parece, o controle e a regulação social dificultam a boa convivência.

As entrevistas realizadas resultaram em três categorias abrangentes que revelam as facetas da militarização das escolas públicas no Distrito Federal: i) resistência à militarização das escolas públicas; ii) a educação na escola militarizada; iii) reprodução da subordinação e vulnerabilidade social. Indicamos a produção de processos impositivos, com diálogos limítrofes e tensões em relação ao discurso primado pelos militares e as ações praticadas no interior dessas escolas. Esperamos que essa investigação inspire reflexões sobre a militarização das escolas públicas, principalmente quanto às modificações estruturais que esse processo impõe à cultura e identidade dos ambientes escolares, limitando seu caráter crítico, reflexivo e emancipatório.

A política de militarização das escolas públicas tem gerado controvérsias e resistência entre professores, pesquisadores educacionais, pais, sindicatos e estudantes. Seus defensores argumentam que os índices de violência diminuem e os de aprendizagem aumentam, enquanto os opositores denunciam a iniciativa como propaganda enganosa e segregacionista, que não melhora o ensino nem reduz a violência. Expressamos nossa concordância com essa segunda corrente, indicando que a motivação e estímulo ao pensamento crítico favorecem sobremaneira o aumento do desempenho acadêmico, em contraposição à imposição e imposição da disciplina a partir de normas rígidas e sem teor pedagógico. Em igual medida, o controle social em demasia apenas favorece o aumento da agressividade, em esfera escolar e social, impactando os índices de violência, ao invés de diminuí-los, conforme requer a ideologia militar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; FERREIRA, N. S. R. “O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás”. **Educação e Sociedade**, vol. 41, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.



BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. “Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará”. **Nova Economia**, vol. 30 n. 1, 2020.

BERGER, C. *et al.* “Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 24, n. 2, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.940, de 24 de julho de 2019**. Brasília: Planalto, 2019b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.786, de 08 de fevereiro de 1999**. Brasília: Planalto, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

CUNHA, V. P.; LOPES, A. C. “Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática”. **Educação e Sociedade**, vol. 43, 2022.

DEWALL, C. N. *et al.* “Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression”. **Journal of Experimental social psychology**, vol. 43, n. 1, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 4.751, de 07 de fevereiro de 2012**. Brasília: SINJ, 2012. Disponível em: <www.sinj.df.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta n. 1, de 31 de janeiro de 2019**. Brasília: Governo Federal, 2019. Disponível em: <www.df.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica do Colégio Cívico Militar Centro Educacional 03 de Sobradinho**. Brasília: Governo Federal, 2020. Disponível em: <www.sinj.df.gov.br>. Acesso em: 21/12/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: método e epistemologias**. Chapecó: Editora Argos, 2012.

JORGE, G. O.; FLEITH, D. S. “Creative Self-Beliefs of Civilian and Military School Students”. **Psico-USF**, vol. 28, n. 4, 2023.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MENDONÇA, E. F. “Dossiê: Militarização das Escolas Públicas do Brasil”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

PEREIRA, F. C. M. **Militarização da educação em Goiás: a escola pública como espaço de disputas** (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2020.

RABELO, J. B. **Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia** (Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica). Goiânia: UFG, 2023.



RANNA, C. C. **Violência escolar e a militarização das escolas públicas**: um estudo sobre o caso de Goiás (Dissertação de Mestrado em Administração). Rio de Janeiro: FGV, 2021.

RÊSES, E. S.; PAULO, W. G. “A posição de docentes da Educação Básica acerca da militarização de escolas pública em Goiás”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil**: expansão, significados e tendências (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2020.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. “Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional”. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 52, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2018.

SEPÚLVEDA, J. M.; GUTIÉRREZ, C. R. “Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

SILVA, J. R. **Pedagogia do quartel**: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2022.

SOARES, L. E. **Desmilitarizar**: segurança pública e direitos humanos. São Paulo: Editora Boitempo 2019.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano VI | Volume 17 | Nº 49 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima