



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA

A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NA BAHIA:
Implantação e Expansão

Vitória da Conquista – BA
2025

ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA

A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NA BAHIA:
Implantação e Expansão

Texto de Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de MESTRE.

Linha de Pesquisa: Dinâmicas da Natureza e do Território.

Orientador: Prof. Dr. Vilomar Sandes Sampaio

Vitória da Conquista – BA

2025



O45t

Oliveira, Alana Periquito de.

A territorialização das escolas militarizadas na Bahia: implantação e expansão / Alana Periquito de Oliveira, 2025.

158 f. ; il. (algumas color.)

Orientador (a): Dr. Vilomar Sandes Sampaio.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGeo, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 136 – 140

1. Militarização - Escolas públicas. 2. Bahia. 3. Territorialização. 4. MCPM.I. Sampaio, Vilomar Sandes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo. T. III.

CDD: 341.1221

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG)
Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo/Uesb)
Mestrado em Geografia



FOLHA DE APROVAÇÃO

“A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS NA BAHIA: Implantação e Expansão”

ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UESB (PPGeo-Uesb), como requisito para obtenção do título de MESTRE.

Aprovada em: 20 de maio de 2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vilomar Sandes Sampaio (PPGeo/UESB)
(Orientador)

Prof.ª Dra. Ana Emilia De Quadros Ferraz (PPGeo/UESB)
(Examinadora Interna)

Prof.ª Dra. Adriana David Ferreira Gusmão (UESB)
(Examinadora Externa)

Alana Periquito De Oliveira
(Mestranda)

Para Dilma e Gerci, minha mãe e avó, pilares de amor e sabedoria, que me sustentaram em cada passo.

Ao meu Pai, (*in memoriam*), cuja memória é a luz que guia meu caminho, mesmo em sua ausência.

E aos meus irmãos Leandra, Lucas e Rodrigo, laços que fortalecem minha jornada e compartilham minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta pesquisa seria impensável sem o auxílio de diversas pessoas que estiveram presentes em minha vida, em momentos prévios e durante a investigação. Desse modo, compreendo que o valor deste trabalho é resultado de uma construção coletiva, assim, manifesto minha gratidão.

Primeiramente agradeço à Deus, meu guia constante e alicerce da minha fé, fonte de toda inspiração e força motriz desta jornada acadêmica, elevo meu profundo agradecimento. Pela clareza mental concedida, pela perseverança nos momentos de desafio e pela oportunidade de explorar o conhecimento.

E não somente isto, mas também nos gloriamos nas tribulações; sabendo que a tribulação produz a paciência, e a paciência a experiência, e a experiência a esperança.

E a esperança não traz confusão, porquanto o amor de Deus está derramado em nossos corações pelo Espírito Santo que nos foi dado. (Romanos 5:3-5).

Agradeço aos meus familiares, base que me sustenta.

À minha mãe, mulher de força inspiradora, minha profunda gratidão, minha base e força, sempre exercendo com tanto amor e dedicação o papel de pai e mãe em minha vida, mesmo diante da sua doença durante este percurso sempre nos apoiamos. Obrigado, mãe, por ser meu exemplo de coragem e amor.

À minha Vó, minha segunda mãe, meu profundo carinho e gratidão. Seu amor e cuidado me apoiaram em cada passo dessa jornada. Jamais esquecerei os lanches noturnos deixado com tanto afeto, demonstrando sua dedicação e cuidado inigualável.

À minha irmã, Leandra, meu profundo agradecimento, a pessoa que mais me entende. Seu apoio constante e sua torcida foram essenciais durante toda a pesquisa. Obrigada por sempre ouvir meus questionamentos, minhas críticas e meus sufocos durante a realização desta pesquisa foi um conforto e um incentivo inestimáveis.

Ao meu irmão, Lucas, pelo apoio e torcida, meu profundo agradecimento pelo seu apoio e incentivo constantes.

Ao meu irmão, Rodrigo, meu Rodriguinho, cujo carinho e cuidado me acompanharam nessa jornada, muito obrigado pela companhia enquanto eu escrevia.

À **Alvanisa e Gercino**, meus amados avós maternos, pelo carinho e apoio; aos meus tios, primas e primos; à minha madrinha **Camila**, pelos incentivos e momentos de risadas.

Em especial a **Regiano** (*in memoriam*), meu amado tio, cuja ajuda foi essencial para que eu ingressasse na faculdade, mas infelizmente não pôde estar comigo nesta jornada. Será sempre minha eterna saudade.

Agradeço aos meus amigos, cuja presença e apoio foram essenciais em cada etapa. Fui abençoado por conhecer pessoas que sempre estão ao meu lado, tornando o trabalho mais leve. Cujo laços compartilhados se tornaram irmãos queridos. Obrigada pelo apoio imensurável e a alegria dos momentos compartilhados e divertidos.

De maneira especial, agradeço à **Jessica**, nossa historiadora, pela força e apoio, sempre comprometida em me acompanhar nas visitas a campo, oferecendo seu apoio e valiosos questionamentos. Sua disponibilidade em ajudar foi fundamental, assim com sua confiança e apoio.

A Rodrigo, parceiro da Geografia, pelo incentivo constante, pelos questionamentos e inquietações, e por acreditar em mim, obrigada por me acolher nos momentos de estudo em sua casa; "me representou uma gratidão".

A Fernanda, pela amizade e fidelidade em anos compartilhados, pelo apoio e palavras de incentivo, pelos momentos de estudo durante os "rolês", tornando esses momentos mais leves.

A Caíque, pelo cuidado, seriedade e bondade, pela parceria e por partilhar desse momento com seu apoio e confiança.

Aos demais amigos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada, minha sincera gratidão.

Agradeço também de forma especial àqueles que viabilizaram a realização desta pesquisa, tornando possível sua concretização:

Ao meu orientador **Vilomar Sandes Sampaio**, cuja dedicação, paciência e apoio foram pilares fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada, Vila.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo-UESB)** pelo oferecimento do curso de mestrado, proporcionando a oportunidade de aprofundamento científico.

Aos meus professores do PPGeo, em especial a **Mirian Cléa, Expedito Maia, Sócrates Menezes e Fernanda Alcantara**, pelo conhecimento partilhado e valiosas contribuições.

As professoras, **Adriana David Gusmão e Ana Emilia de Quadros Ferraz**, por aceitar fazer parte da banca examinadora desse trabalho. Sei do compromisso científico que exercem na profissão e, por isso, fico feliz.

Ao Coordenador do Programa PPGeo-UESB, **Altemar**, pela preocupação com o bom funcionamento do programa, e aos demais **integrantes da secretaria**, pela presteza em atender às minhas solicitações.

Aos meus colegas de mestrado **Taty, Fabrício, Leonardo, Calu, Bia, Débora e Manoel**, pelo apoio e parceria; em especial a **Alan**, cujo apoio foi essencial, meus sinceros agradecimentos.

À **Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB)**, instituição que me abriu possibilidades concretas desde o início da minha trajetória em Geografia.

Aos meus **colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Belo Campo**, pelo apoio compreensivo durante o período das aulas do mestrado.

À **UEMC de Belo Campo**, onde pude realizar a coleta de dados e desenvolver a pesquisa de campo.

Ao **Professor Valdico**, que me acolheu e se disponibilizou a colaborar com esta pesquisa.

A **Vanusa Ruas**, que gentilmente respondeu aos meus questionamentos e contribuiu com informações para a pesquisa.

Aos entrevistados, por terem dedicado seu tempo e compartilhado suas valiosas narrativas, enriquecendo profundamente este estudo.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês!

A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (Teixeira, 2009, p. 106-107).

RESUMO

A presente dissertação investiga a territorialização das escolas militarizadas no estado da Bahia, fenômeno em expansão que surpreende por ocorrer significativamente em um estado com tradição em governos de esquerda. O estudo analisa a expressiva adoção desse modelo educacional, impulsionado principalmente pela implementação do Termo de Cooperação Técnica 002/2018, que estabeleceu o Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM), conferindo à Bahia um contexto relevante para a análise da sua implantação e expansão, assim como as implicações na educação através da militarização das escolas públicas. Justifica-se a pesquisa pela carência de estudos sobre o tema, especialmente no que concerne ao novo programa estadual MCPM, e pela relevância do debate acerca da militarização no cenário educacional brasileiro, intensificado por políticas nacionais e suas recentes reconfigurações. Objetiva-se analisar a territorialização das escolas militarizadas na Bahia, buscando entender a distribuição espacial dessas escolas, os fatores que levam à adesão dos municípios e a territorialização específica na escola de Belo Campo-BA. A metodologia emprega levantamento bibliográfico, pesquisa documental (PECIM e MCPM), coleta de dados secundários sobre o número de escolas militarizadas (via contatos com a Gestão do Programa) e trabalho empírico no Colégio de Belo Campo, com aplicação de questionários e entrevistas aos diversos membros da comunidade escolar. A dissertação contextualiza a militarização das escolas públicas no Brasil, aborda aspectos teóricos e metodológicos do território e suas territorialidades, detalha a territorialização dos colégios militarizados na Bahia especialmente entre 2018 e 2024, com base nos dados fornecidos pela Polícia Militar através da gestão do MCPM e apresenta um estudo de caso da militarização na Unidade Escolar Municipal Conveniada em Belo Campo-BA, analisando as mudanças e as percepções da comunidade escolar. Conclui-se que a territorialização das escolas militarizadas na Bahia configura-se como um processo complexo, influenciado por fatores políticos, sociais e administrativos, com implicações específicas para as comunidades escolares envolvidas, conforme evidenciado no estudo de caso de Belo Campo. A pesquisa contribui para a compreensão da dinâmica de expansão desse modelo educacional e para o debate sobre as políticas educacionais no estado.

Palavras-chave: Militarização das Escolas Públicas; Bahia; Territorialização; MCPM.

ABSTRACT

This dissertation investigates the territorialization of militarized schools in the state of Bahia, an expanding phenomenon that is surprising due to its significant occurrence in a state with a tradition of left-leaning governments. The study analyzes the substantial adoption of this educational model, primarily driven by the implementation of the Technical Cooperation Agreement 002/2018, which established the CPM Shared Management Model (MCPM), giving Bahia a relevant context for analyzing its implementation and expansion, as well as the implications for education through the militarization of public schools. The research is justified by the scarcity of studies on the topic, especially concerning the new state program MCPM, and by the relevance of the debate surrounding militarization in the Brazilian educational landscape, intensified by national policies and their recent reconfigurations. The objective is to analyze the territorialization of militarized schools in Bahia, seeking to understand the spatial distribution of these schools, the factors leading to the municipalities' adherence, and the specific territorialization in the Belo Campo-BA school. The methodology employs a literature review, documentary research (PECIM and MCPM), secondary data collection on the number of militarized schools (through contacts with the Program Management), and fieldwork at the Belo Campo School, with the application of questionnaires and interviews to various members of the school community. The dissertation is structured into five sections, in addition to the introduction. Section 2 contextualizes the militarization of public schools in Brazil. Section 3 addresses the theoretical and methodological aspects of territory and territoriality. Section 4 details the territorialization of militarized schools in Bahia, especially between 2018 and 2024, based on data provided by the Military Police through the MCPM management. Section 5 presents the case study of militarization at the Municipal Partner School in Belo Campo-BA, analyzing the changes and perceptions of the school community. In light of the above, the territorialization of militarized schools in Bahia is configured as a complex process, influenced by political, social, and administrative factors, with specific implications for the school communities involved, as evidenced in the Belo Campo case study. The research contributes to the understanding of the expansion dynamics of this educational model and to the debate on educational policies in the state.

Keywords: Militarization of Public Schools; Bahia; Territorialization; MCPM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de militares da ativa e da reserva exercendo cargos no serviço público civil entre 2016 a 2020	47
Figura 2 - Organograma da Coordenação do MCPM - 2024	89
Figura 4 - Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo - 2024	102
Figura 5 - Corredor principal do MCPM de Balo Campo - 2024	103
Figura 6 - Corredor menor, que dá acesso ao laboratório PROINFO do MCPM de Belo Campo - 2024.....	103
Figura 7 - Segundo Corredor Principal do MCPM de Belo Campo – 2024.....	104
Figura 8 - Uma das Dezenove Salas de Aula do MCPM de Belo Campo – 2024 ..	104
Figura 9 - Pátio do UMEC de Belo Campo -2024.....	105
Figura 10 - Quadra Coberta da UMEC de Belo Campo -2024	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Colégios Militares Federais Brasileiros Administrados pelo Exército por Região Geográfica 1889 - 2024	34
Quadro 2 - Modalidades de Escolas de Gestão Militar/Militarizada no Brasil em 2024	71
Quadro 3 - Colégios da Polícia Militar no Estado da Bahia - 2024	76
Quadro 4 - Obrigações dos Envolvidos no Termo de Cooperação Técnica 002/2018 do MCPM na Bahia	92
Quadro 6 - Percepção dos Professores sobre Aspectos Positivos e Negativos da Militarização – 2024	116
Quadro 7 - Aspectos Positivos e Negativos da Militarização da Unidade Escolar Municipal de Belo Campo na Perspectiva dos Pais/Responsáveis – 2024.....	117
Quadro 8 - Principais Desafios Apontados pelos Professores em trabalhar na escola após a militarização - 2024.....	122
Quadro 9 - Levantamento das Recomendações Discentes para Modificações na Escola Militarizada - 2024	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Escolas Cívico-Militares por Estados e Municípios por Regiões Brasileiras em 2020.....	54
Tabela 2 - Resumo por Região das Escolas que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares 2020 e 2022	58

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distribuição Geográfica dos Colégios Militares Federais do Brasil Administrados pelo Exército – 2024	33
Mapa 2 - Localização das Escolas Municipais MCPM de Gestão Compartilhada na Bahia entre 2018 é 2024	86
Mapa 3- Localização da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo, 2025	95
Mapa 4 - Localização do município de Belo Campo no estado da Bahia, 2015	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA - Academia da Força Aérea

AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras

Avamec - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BM - Brigada Militar

BMRS - Colégios da Brigada Militar do Rio Grande do Sul

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CadUnico - Cadastro Único

CBM - Corpo de Bombeiros Militar

CM - Colégios Militares

CMB - Colégio Militar de Brasília

CMBel - Colégio Militar de Belém

CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte

CMC - Colégio Militar de Curitiba

CMCG - Colégio Militar de Campo Grande

CMF - Colégio Militar de Fortaleza

CMJF - Colégio Militar de Juiz de Fora

CMM - Colégio Militar de Manaus

CMPA - Colégio Militar de Porto Alegre

CMR - Colégio Militar de Recife

CMRJ - Colégio Militar do Rio de Janeiro

CMS - Colégio Militar de Salvador

CMSM - Colégio Militar de Santa Maria

CMSP - Colégio Militar de São Paulo

CMVM - Colégio Militar da Vila Militar

CNEC - Companhia Nacional de Escolas da Comunidade

COM - Colégio da Polícia Militar

CPR - Comando da Polícia Militar Regional

CTBM - Colégios Tiradentes da Brigada Militar

CTPM - Colégios Tiradentes da Polícia Militar

DEE - Diretoria de Educação Escolar

DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DPI - Departamento de Imprensa e Propaganda
EB - Exército Brasileiro
Ecim - Escolas Cívico-Militares
EE - Estabelecimentos de Ensino
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Escola Naval
ESP - Controle Eletrônico de Estabilidade
EsPCEEx - Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICP - Inquérito Civil Público
IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IME - Instituto Militar de Engenharia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LED- Light Emitting Diode
MCPM - Modelo dos Colégios da Polícia Militar
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC- Ministério da Educação
PAR- Plano de Ações Articuladas
Pecim- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PFL- Partido da Frente Liberal
PL- Partido Liberal
PM - Polícia Militar
PMAC - Polícia Militar do Acre
PMBA - Polícia Militar da Bahia
PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais
PMRR - Policiais Militares da Reserva Remunerada
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSD - Partido Social Democrático
PSL- Partido Social Liberal
PT- Partido dos Trabalhadores
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

QOPM- Quadro de Oficiais Policia Militar
RCM - Regulamento dos Colégios Militares
RID - Regimento Interno Disciplinar
SCMB - Sistema Colégio Militar Brasil
SEC - Secretaria de Educação
SECMP - Projeto do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar
SESI - Serviço Social da Industrial
SSP - Secretaria de Segurança Pública
TACT- Termo de Acordo de Cooperação Técnica
UEMC - Unidade Escolar Municipais Conveniadas
UEMCBC - Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo
UOL - Universo Online
UPB - União dos Prefeitos da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2. A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	26
2.2 A RELEVÂNCIA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	39
2.3 Implantação das Escolas Militarizadas: O PECIM Como Instrumento de Territorialização	49
3 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	60
3.1 A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS	65
4. A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS NA BAHIA	71
4.1 A CONSOLIDAÇÃO E DIFUSÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA	73
4.2 ESTADO DA BAHIA: O MODELO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR – GESTÃO COMPARTILHADA (MCPM)	84
5 A MILITARIZAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR CONVENIADA DE BELO CAMPO- BA	94
5.1 O LUGAR DA PESQUISA: BELO CAMPO-BA	97
5.2 UNIDADE ESCOLAR CONVENIADA DE BELO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO	102
5.2.2 Regimento interno disciplinar militar da unidade escolar conveniada de Belo Campo	106
5.3 A REALIDADE DA ESCOLA MILITARIZADA DE BELO CAMPO - BA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES	110
6 CONCLUSÕES: DO FIM A CONTINUIDADE	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138
APÊNDICE A: INSTRUMENTOS DE PESQUISA	138
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

É a tal ‘educação nova’, a tal ‘liberdade’ e a tal ‘expressão da própria personalidade’ – que explicam os desvarios, as loucuras, as rebeldias inesperadas da juventude moderna” (Teixeira, 1978, p. 19).

A militarização das escolas públicas, um fenômeno em ascensão no Brasil, encontra na Bahia um caso particular: a expansão territorial desse modelo educacional surpreende, especialmente em um estado com tradição de governos de esquerda. Contrariando a expectativa de que a militarização seria uma política tipicamente associada a governos de direita, a realidade baiana evidencia a natureza apartidária desse processo.

A Bahia se destaca como um dos estados brasileiros com a maior expansão da militarização, com um aumento de cento e doze escolas militarizadas entre 2018 e 2024, conforme pesquisa realizada. Esse fenômeno ocorreu significativamente após a implementação do Termo de Cooperação Técnica 002/2018, que estabeleceu o Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM). Essa expressiva adoção confere à Bahia um contexto geográfico de particular relevância para a investigação dos impactos e das características intrínsecas a essas instituições. Adicionalmente, o estado apresenta um cenário social, cultural e político singular, com política própria de militarização, elevando a análise da territorialização dessas escolas a uma questão de notável importância para a compreensão das políticas educacionais locais.

A presente pesquisa emergiu da inquietação da pesquisadora motivada pela assinatura de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Polícia Militar do Estado da Bahia para a implantação da primeira escola conveniada no município de Belo Campo. Esse evento despertou a curiosidade em compreender a estrutura e a abordagem educacional desse sistema de ensino. Tal interesse investigativo acompanha a pesquisadora desde seu trabalho de conclusão de curso, no qual explorou a concepção de educação nas escolas militarizadas, persistindo a inquietação em aprofundar a análise sobre essa temática em um contexto mais amplo.

A pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela carência de pesquisas voltadas para esta área, para a atualização dos dados sobre a expansão desse modelo e, principalmente, sobre o novo programa criado pelo estado da Bahia: o MCPM. Os resultados desta investigação contribuem, portanto, para suprir essa lacuna, oferecendo uma análise detalhada de como o programa se difundiu pelo território

estadual. Ao trazer à luz a expansão das escolas militarizadas na Bahia, esta pesquisa fornece subsídios importantes para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais, tornando público o processo de expansão das escolas militarizadas no estado e dando voz aos sujeitos que estão diretamente ligados a ele.

Também pela relevância e atualidade do debate em torno da militarização das escolas públicas no Brasil, intensificado pela criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim) e pelo recente anúncio do Ministério da Educação (MEC), em julho de 2024, sobre o cancelamento do mesmo programa. Esse cenário de reconfiguração do sistema educacional evidencia a fragilidade das políticas públicas educacionais.

A análise da territorialização das escolas militarizadas na Bahia é realizada por meio da expansão, através da identificação e localização dessas instituições, com foco em examinar sua proporção em diferentes municípios baianos. A análise da implantação desse modelo é realizada através dos amparos legais existentes. A pesquisa também buscou compreender as nuances da militarização, considerando as vozes dos sujeitos centrais: professores, pais, estudantes e a direção escolar e militar, desvelando não só a implantação e expansão, mas também a inserção dessa política na educação.

A amostragem para análise desse modelo educacional é o Colégio Municipal de Belo Campo, por ter adotado o Modelo CPM em 2019, passando a se chamar Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo (UEMC) e por sua localização que permite a viabilidade da pesquisa. Ademais, a instituição detém um significado particular para a pesquisadora, que possui um histórico de estudos e trabalhos prévios ali realizados. Com isso, a pesquisa analisou como a sociedade acadêmica percebe e avalia a militarização da escola, ao considerar os diferentes posicionamentos que cercam essa abordagem educacional.

A territorialização de escolas militarizadas é entendida como o processo pelo qual esse modelo educacional se expande por diferentes regiões, influenciado por fatores políticos, sociais e econômicos. Essa expansão frequentemente reflete tendências ideológicas e de governança mais amplas.

Nesse contexto, questionou-se: Como se deu a territorialização das escolas militarizadas no estado da Bahia? Outras questões também foram respondidas ao longo da pesquisa, a saber: Como ocorreu o processo de expansão das escolas militarizadas no território baiano? Quais os fatores que levaram à adesão de alguns

municípios baianos à militarização das escolas? Por que a militarização tem sido vista como melhoria para o ensino público?

Delineou-se como objetivo geral desta pesquisa: Analisar a territorialização das escolas militarizadas na Bahia. Foram estabelecidos, também, os seguintes objetivos específicos: Entender a distribuição espacial das escolas militarizadas na Bahia; Analisar os fatores que têm levado à adesão de alguns municípios baianos à militarização das escolas; Examinar a territorialização da escola militarizada em Belo Campo-BA.

A análise desse processo foi realizada sob a ótica da ciência geográfica, tendo o território como a categoria de análise utilizada, pois este, dentre outros aspectos, permite compreender as questões relacionadas ao poder, verificado através da territorialização das escolas militarizadas na Bahia, partindo do pressuposto de que o movimento de expansão das escolas conveniadas está intrinsecamente relacionado a questões políticas com a adesão de ideologias conservadoras, visando o alcance de metas de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para execução da pesquisa foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos: Inicialmente, foi realizado um levantamento teórico por meio da revisão de artigos acadêmicos, teses, dissertações e livros de autores que abordam a temática do território e da militarização das escolas públicas. Alguns desses autores incluem Cabral (2016), Alves (2018), Haesbaert (2004), entre outros. As teses e dissertações disponíveis no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essa revisão permitiu situar o estudo em relação a outras pesquisas e fundamentar sua base teórica.

Foi realizada uma pesquisa documental para levantamento de informações específicas, tais como: o projeto do Pecim, acessíveis por meio dos *sites* oficiais como o Ministério da Educação e o projeto do MCPM pelo Guia de Gestão de Modelo CPM edição 01-2022.1, adquirido no decorrer da pesquisa por meio de rede de comunicação pessoal, com o intuito de analisar os fundamentos legais em âmbito nacional e baiano.

A coleta dos dados secundários sobre o número de escolas militarizadas na Bahia, foi possível após muitas tentativas. Para alcançar os dados necessários à análise, a etapa inicial consistiu em tentativas de contato com a União dos Municípios da Bahia (UPB), órgão responsável pela assinatura do Termo de Cooperação Técnica 02/2018 que cria o programa MCPM na Bahia. Contudo, a UPB informou não possuir

as informações solicitadas, redirecionando a coleta de dados para uma revista online onde se identificou uma matéria com o quantitativo de escolas militarizadas na Bahia, embora desatualizada. O responsável pela revista forneceu o contato da assessoria de comunicação da Polícia Militar, teoricamente responsável pelos dados, mas diversas tentativas de contato não obtiveram retorno.

Em um dos textos iniciais da pesquisa, encontramos em uma dissertação informações sobre o número de escolas militarizadas da Bahia pelo MCPM. O autor da dissertação, ao ser contatado, informou que os dados foram fornecidos pelo Ministério Público da Bahia e compartilhou uma relação mais atualizada, embora ainda não totalmente recente. Ele também disponibilizou o Guia de Gestão de Modelo CPM edição 01-2022.1, um material de grande valia e que não está disponível no acesso online, no entanto, os dados fornecidos sobre o número de escolas não foram suficientes para a pesquisa.

Houve também a tentativa de contato com o Ministério Público da Bahia, o mesmo acompanha a implantação desse modelo na Bahia, através de inquérito público levantado. As demais escolas militarizadas estão disponíveis em sites oficiais da Polícia Militar da Bahia (PMBA), e nos sites do MEC, apenas as criadas pelo programa MCPM não estão disponíveis pelo acesso online. Paralelamente, buscou-se esclarecimentos junto à Secretária Municipal de Educação de Belo Campo sobre a possibilidade de expansão da escola militarizada no município conforme uma matéria publicada pelo órgão. Foi informado de que não ocorreria, e na oportunidade a Secretária responsável pela pasta da educação explicou mais sobre o Programa e forneceu o contato da Coordenação Geral do MCPM da Bahia, um ponto chave na coleta dos dados.

Por meio de contato direto com a coordenação geral do Modelo CPM de Gestão Compartilhada, utilizando ofício enviado via e-mail e contato telefônico, a mesma forneceu uma planilha atualizada com o número de escolas militarizadas, municípios e ano de implantação e o Termo de Cooperação Técnica 002/2018 estabelecido entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP), o Governo do Estado da Bahia e a UPB, documento este que não foi encontrado disponível online.

A análise dos termos deste acordo foi fundamental para compreender como o Modelo CPM foi disseminado e ajustado ao contexto baiano, além de refletir uma política educacional orientada para a segurança e disciplina no ambiente escolar, o que permitirá analisar a territorialização das escolas militarizadas. Ademais, nesse

processo, foram realizadas consultas digitais ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e ao Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para obter características geográficas, demográficas e socioeconômicas do território analisado.

Dentro do território baiano, a amostra escolhida para análise contempla o colégio militarizada do município de Belo Campo – BA. Com vistas a alcançar as metas propostas, foi realizado trabalho de campo com coleta e de dados pertinentes na referida Unidade Escolar. Nestes dados, informações como localização, número de alunos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno militar foram coletados para a análise.

Foi realizada uma pesquisa com aplicação de questionários direcionados aos pais, professores e alunos, inicialmente planejada para aplicação *online* através do *Google Forms*. No entanto, ao chegar à escola, o diretor sugeriu que a aplicação presencial seria mais adequada, considerando a semana de provas dos alunos, e solicitou que os questionários impressos fossem deixados sob sua responsabilidade para serem respondidos coletivamente durante a aplicação das provas.

Foram entregues questionários extras para garantir a participação dos grupos definidos: dez direcionados aos pais e responsáveis (com os alunos ficando responsáveis por levá-los para casa), dez aos professores e trinta aos alunos com idades entre 12 e 17 anos, totalizando 50 instrumentos. Para o grupo de pais/responsáveis, esperava-se a resposta de dez participantes, no entanto, doze questionários foram respondidos. O alcance que não atingiu o esperado foi o do grupo de professores, onde apenas sete dos dez questionários foram respondidos, mesmo após a extensão do prazo para coleta, concluindo com 47 questionários respondidos. A pesquisa foi realizada no mês de setembro de 2024.

O objetivo principal foi explorar e compreender as opiniões e percepções desses sujeitos sobre a militarização das escolas e seus impactos na vida dos estudantes e na comunidade escolar. A amostra intencional foi definida considerando a viabilidade da coleta de dados e a representatividade dos grupos chave dentro da comunidade escolar. A pesquisa buscou obter percepções sobre os motivos da implementação do modelo de ensino militarizado, como ocorreu o processo de participação social e quais ações foram consideradas relevantes em relação a essa implementação, assim como seu funcionamento.

Foi produzido também, um roteiro de entrevista semiestruturada que foi direcionado ao Diretor Escolar e Militar da Unidade Escolar, a fim de entender os

motivos pela adesão ao projeto, metodologias adotadas, estratégicas para manter o ambiente de ensino disciplinado, relação entre as gestões, entre outros.

Num momento posterior ao campo, em trabalho de gabinete, foram feitas análises direcionada ao número de escolas e municípios que aderiram essa modalidade, a fim de compreender a distribuição geográfica e a extensão da implementação dessas escolas dentro do Estado da Bahia e avaliar o alcance da estratégia educacional.

Por fim, foi realizada a tabulação dos dados coletados. Essa etapa envolveu a organização sistemática das informações obtidas. Após os dados tabulados e das transcrições das entrevistas, foi feito a construção de mapas, tabelas, gráficos e quadros. Essas ferramentas visuais ajudam a apresentar de forma clara e compreensível, facilitando a interpretação dos dados pelos leitores e pesquisadores.

O estudo, está dividido em cinco seções, além desta introdução. A Seção 2, intitulada "A militarização das escolas públicas brasileiras", caracteriza esse fenômeno no contexto educacional nacional, destacando as principais abordagens e programas, explora as questões territoriais e as ideologias políticas que subjazem à militarização da educação, ressaltando a contribuição de autores relevantes que debatem essa temática no cenário educacional brasileiro, em consonância com as políticas públicas educacionais e a atual crise na educação, frequentemente utilizada como justificativa para a implementação de modelos militares em escolas públicas, também analisa o Programa Federal de Militarização o PECIM considerado primordial para entender o avanço da militarização em âmbito nacional nos últimos anos (2019-2024).

A Seção 3, "Território e territorialidade: aspectos teóricos e metodológicos", apresenta os principais conceitos de território e discute a relevância dessa categoria para a pesquisa, assim como a militarização reconfigura o ambiente escolar, ressaltando a preocupação em ir além da análise dos discursos que o justificam, sobretudo, compreender as implicações de uma educação com forte influência militar na moldagem das futuras gerações e na própria estrutura da sociedade brasileira.

A Seção 4, "A territorialização dos colégios militarizados na Bahia", realiza-se uma análise detalhada da expansão dessas escolas no estado, com foco no período de 2018 a 2024, momento em que o Programa MCPM foi implementado em escolas municipais, representando o ponto chave de expansão desse modelo na Bahia, essa seção apresenta os dados coletados através da Coordenação Geral do MCPM, como o número de escolas e localização através da exposição do mapa confeccionado. Os

quadros elaborados a partir das informações fornecidas pela coordenação geral do Modelo CPM de Gestão Compartilhada, criado na Bahia em 2018, encontram-se detalhados nos Anexos.

A Seção 5, "A militarização na Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo- BA". A análise específica do município de Belo Campo e da respectiva Unidade Escolar Conveniada revela as mudanças ocorridas no contexto escolar, examinando o projeto político-pedagógico, o regimento interno disciplinar militar e a adaptação da comunidade escolar a esse novo modelo de gestão. As narrativas e percepções de diferentes sujeitos da comunidade escolar ilustram a realidade vivenciada na escola militarizada de Belo Campo, oferecendo uma visão crítica sobre os desafios e oportunidades gerados por esse processo.

2. A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns há educação para muitos e há educação para todos. (Teixeira, 2009, p. 106-107).

Nesta seção é abordada a história de militarização das escolas públicas no Brasil, bem como os diferentes modelos e classificações de educação militar implantados, por meio de uma análise histórica de seu surgimento, que atravessa contextos políticos divergentes. Nos últimos anos, sobretudo em 2019, com a inserção do Programa Federal, que implanta as escolas Cívico-Militares, pode-se observar uma forte inserção das forças militares na sociedade brasileira, tanto no ambiente escolar quanto em cargos da administração pública.

A educação brasileira está em constantes desafios. Analisando o contexto histórico e político da militarização das escolas públicas, é possível traçar um panorama dos desafios que conduziram a essa medida. Esta análise revela não apenas as pressões e crises enfrentadas pelo sistema educacional, mas também as complexidades políticas e sociais que moldaram essa trajetória. Ao analisarmos a educação de um determinado período, podemos entender a estrutura política, social e ideológica desse determinado momento histórico, e, de maneira minuciosa, entender também a sua ideologia.

Segundo Silva (2021), vivenciamos uma gestão cada vez mais militarizada, ao mencionar o mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro entre 2019 e 2022, afirmando que “várias das instituições e órgãos da administração pública estão nas mãos de militares das Forças Armadas, além de inúmeros militares ocuparem cargos no Planalto e no Congresso, como deputados federais e estaduais.” (Silva, 2021, p.22).

Dentro desse contexto, torna-se fundamental investigar não apenas a extensão numérica, mas também a natureza e os propósitos dessa presença militar nas escolas públicas. A análise desses aspectos permite uma compreensão mais ampla da territorialização dessas escolas e possíveis implicações sociais, educacionais e políticas dessa dinâmica, essencial para delinear caminhos que possam equilibrar a busca por segurança e disciplina com a preservação dos princípios democráticos e do

ambiente educacional plural e inclusivo, essenciais para uma sociedade diversificada e em constante evolução.

2.1 EDUCAÇÃO MILITAR NO BRASIL: UMA JORNADA HISTÓRICA, PRINCÍPIOS E DIFERENCIAÇÕES

A militarização das escolas públicas no Brasil está marcada por uma ideologia política que tem sido elaborada de forma estratégica para atender a interesses que vão além da busca por uma educação de qualidade. Essa ideologia envolve grupos conservadores que buscam promover valores disciplinares e hierárquicos, alinhados com projetos políticos que favorecem maior controle estatal no campo educacional.

Em uma abordagem política, é pertinente olhar para a história, especialmente o ano de 1964, quando o Brasil foi sacudido pelo Golpe Militar. Contudo, ao retroceder ainda mais, até 1930, percebemos que a história revelava fissuras e indícios dos desafios que culminara nesse golpe. Nesse contexto histórico, destaca-se os diversos golpes políticos que marcaram a trajetória do Brasil, entre eles, está a era Vargas de 1930, e o golpe militar de 1964. Nesses episódios, o Brasil foi palco de acontecimentos considerados uma ameaça à democracia. Esses eventos foram marcados por uma atmosfera de tensão e confronto, com relatos de torturas entre manifestantes e forças de segurança.

A Era Vargas, teve início em 1930, após o golpe de Estado que depôs Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. O marco dessa era veio em 1937, quando Getúlio Vargas consolidou uma aliança com os militares, instaurando a ditadura do Estado Novo. Conforme Buenos (2020), o golpe de 1930 não se limitou a uma simples passeata militar, ele foi marcado por resistência e conflito. A queda da denominada República Velha, apesar de sua complexidade e violência, foi rápida e bem-sucedida para seus articuladores. Após assumir o poder, Vargas implementou uma estratégia que se tornava comum entre os ditadores das décadas de 1930 a 1940, “o culto à própria personalidade” (Buenos, 2020, p. 355). Segundo o autor, esse culto foi disseminado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), bem como pelo Ministério da Educação.

De acordo com Buenos (2020), o Ministério da Educação adotou uma ideologia autoritária e nacionalista durante o Estado Novo. Por meio do Decreto de Lei de 8 de março de 1940, foi estabelecida a uniformização do ensino e criada a obrigatoriedade

da educação militar e cívica, que obrigava os alunos a participar de inúmeras paradas e desfiles. Nesse contexto, é possível observar a promoção do governo Vargas por meio da educação e da imprensa da época. Vargas, na então dita tentativa de conter o avanço dos conservadores, pressionado por uma grave crise política e intensa oposição de setores conservadores e da imprensa, cometeu suicídio em 1954, deixando uma carta-testamento que reforçou sua imagem como defensor do povo e vítima das elites, sendo posteriormente conhecido como o "Pai dos Pobres" (Buenos, 2020).

A educação passou por muitas mudanças durante o Estado Novo. Para Lemos (2012), a educação durante o Estado Novo pode servir como uma ferramenta para examinar a estratégia de combinar doutrinas que aparentemente são antagônicas, o mesmo destaca:

Na Era Vargas o projeto educacional sofreu influência de duas correntes pedagógicas distintas: a liberal e a Tradicional ou Católica. Esta defendia o ensino privado e diferenciado entre os sexos, a educação como responsabilidade da família, subordinada à doutrina religiosa. (Lemos, 2012, p.38).

Em 1964, o Brasil passou por um período marcado pela ditadura militar. Este período foi caracterizado pela ausência de democracia, pela violação dos direitos constitucionais, pela censura, pela perseguição política e pela repressão àqueles que se opunham ao regime militar (Rodrigues, 2012). O Golpe Militar, ocorrido em 31 de março daquele ano, resultou na deposição do presidente democraticamente eleito João Goulart, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e na instalação de uma ditadura militar que perdurou por 21 anos, até 1985. Esse golpe foi encabeçado pelas Forças Armadas, com o respaldo de setores da elite política, econômica e da classe média, além do apoio da imprensa e de grupos internacionais, como o governo dos Estados Unidos, que temiam a propagação do comunismo na América Latina, especialmente no contexto da Guerra Fria.

Segundo Soares (2019), no Brasil, o poder disciplinar se manifestou fortemente durante o período militar, refletido no ensino rígido e na padronização dos prédios escolares, semelhantes ao panóptico. O panóptico é um modelo de arquitetura criado pelo filósofo e jurista Jeremy Bentham no século XVIII, pensado inicialmente para presídios. A ideia era construir uma torre central de vigilância de onde um guarda

pudesse observar todos os presos, que estariam em celas dispostas ao redor da torre, sem que eles soubessem quando estavam sendo observados. Mais tarde, o filósofo Michel Foucault (1975) usou o panóptico como metáfora do poder disciplinar moderno. Para ele, o panóptico não é só um modelo de prisão, mas um símbolo de como a sociedade moderna passou a funcionar com base na vigilância constante e na disciplina dos corpos. Segundo Soares (2019):

No Brasil, a manifestação do poder disciplinar também se fez e ainda se faz presente. Um exemplo da sua manifestação ocorreu no período militar, onde o ensino se deu de forma rígida e os modelos padronizados dos prédios escolares se igualavam ao panóptico. (Soares,2019 p. 10-11).

De acordo com a Comissão Nacional da Verdade:

Entre 1946 e 1964, o Brasil viveu um período de democracia frágil, instável, hesitante. Democracia é sempre melhor do que ditadura. No regime democrático, a política substitui a violência e os conflitos e confrontos políticos são resolvidos por discussão e eleições. Democracia permite ampliação, criação e reinvenção de direitos. Os anos entre 1946 a 1964 foram, certamente, bem melhores do que os da ditadura que os sucederam. Esses anos carregam, entretanto, o peso de uma polícia gestada pelo Estado Novo – deformada pela crença de que os que detêm o poder tudo podem e por práticas violentas que absorveram o pior de nossa tradição escravocrata e das lições de agentes da repressão estrangeiros, especialmente da Central Intelligence Agency [Agência Central de Inteligência] (CIA). (Brasil, 2014, p.86).

Em 2016, ocorre o impeachment de Dilma Rousseff, economista e primeira mulher a ocupar a presidência do Brasil, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O processo, embora previsto pela Constituição, gerou intensos debates e polarização no cenário político e social brasileiro. Enquanto parte da sociedade o considerou um instrumento legítimo para garantir a responsabilidade fiscal e política, outra parcela o interpretou como uma estratégia para enfraquecer um projeto político eleito democraticamente. Esse contexto evidenciou uma crise institucional marcada por disputas partidárias, instabilidade econômica e perda de governabilidade, criando as condições para a mudança no comando do Executivo.

Após esse acontecimento, a presidência foi assumida por Michel Temer, vice-presidente que ocupou o cargo após o impeachment de Dilma Rousseff, tornando-se um desafeto da ex-presidenta. Temer permaneceu no cargo até o final do mandato,

em 31 de dezembro de 2018. Em 2019, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) filiado ao Partido Social Liberal (PSL), aliado ao campo político de direita, assumiu a presidência, associado a um discurso conservador e reformista. Durante seu governo, um dos marcos mais importantes na história da expansão da militarização das escolas públicas foi a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), um projeto federal que expandiu o modelo de escolas militarizadas em diversas regiões do país. Segundo Lowy (2016), O elemento mais preocupante da extrema-direita conservadora no Brasil, é o apelo aos militares.

Sendo assim o presidente implementou mudanças já no início de seu mandato, abrindo caminho para a criação do Pecim, instituído pelo Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019. Segundo Silva (2019):

O presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, logo no início de janeiro de 2019 criou, mediante o Decreto Federal nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019, uma subsecretaria vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), intitulada de Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), para fomentar, promover e acompanhar as escolas que aderirem à gestão militar (BRASIL, 2019). Em julho de 2019, o Ministério da Educação apresentou o documento denominado “Compromisso Nacional pela Educação Básica”³, o qual propôs a implementação de 108 escolas cívico-militares em todos os estados do Brasil (posteriormente ampliado para 216 escolas), em caráter de parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Defesa. O documento ainda apresentou o objetivo de tornar o Brasil uma referência na área da educação na América Latina até 2030 por meio do programa de articulação e fortalecimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). (Silva, 2019, p.15).

Em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito presidente da República. Alinhado aos ideais de esquerda, o presidente sancionou o Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, que revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, o que instituiu o Pecim. É interessante ressaltar que, antes da criação do Pecim, as escolas com gestão compartilhada entre civis e militares já existiam. No entanto, o programa se apropriou do termo "cívico-militar", que passou a ser amplamente utilizado por muitos pesquisadores exclusivamente para se referir a essa iniciativa específica e por alguns estados para criar novos programas com tal nomenclatura e finalidade.

A militarização das escolas públicas no Brasil teve suas raízes no século XIX, no modelo adotado pelo primeiro Colégio Militar, pertencente ao Exército Brasileiro

(EB), fundado em 1889, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar filhos de militares e preparar futuros oficiais do Exército. Ao longo do século XX, esse modelo foi expandido e adaptado, resultando na criação de colégios militares em diferentes estados.

A história da educação militar no Brasil começa pelos Colégios Militares que passa por conflitos políticos de avanço e interrupção. De acordo com a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) criado em 1973 pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, para coordenar as atividades de planejamento dessas instituições, os Colégios Militares (CM) integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e são fundamentados pelos princípios e conceitos do Regulamento dos Colégios Militares (RCM). São organizações militares que funcionam como estabelecimento de ensino de educação básica, com o intuito de atender à educação preparatório e assistencial. (Depa, 2024). Sobre administração do Exército.

Em 1840, no período regencial sobre o regente do Império Pedro de Araújo Lima, surgiu a proposta de instauração do Colégio Militar do Imperador, visando a instrução dos filhos dos servidores do Exército e da Armada, porém não teve êxito. (Depa, 2024). Após esses acontecimentos, o Duque de Caxias também empreendeu esforços em 1853 com o intuito de proporcionar segurança às famílias dos soldados que lutaram na Guerra do Paraguai. Ele, então no comando do Exército e posteriormente eleito Senador do Império, apresentou sua proposta ao Senado para a criação de um colégio militar na corte. No entanto, o projeto não prosperou.

Contudo, mesmo diante dessa primeira tentativa frustrada, o Duque de Caxias, em 1862, persistiu em criar uma instituição que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército que participaram na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições. No entanto, mais uma vez, seus esforços não culminaram na efetivação do projeto. (DEPA, 2024).

A implementação do modelo de educação militar no contexto brasileiro só ocorreu em 1889, por intermédio do Decreto nº 10.202, datado de 9 de março de 1889, com a criação do Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro, sob a égide do Conselheiro Tomás Coelho, anteriormente Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria e então Senador do Império, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra. Este decreto estabeleceu a criação do Imperial Colégio Militar, representando um marco na história da educação militar no país.

Os Colégio Militares sob Administração do Exércitos então se materializaram em 1889. Em 1912, foram estabelecidos mais dois Colégios Militares, o de Porto Alegre e o de Barbacena em Minas Gerais. Essa expansão gerou reações contrárias, e nos anos de 1915 e 1916, foram apresentadas emendas visando à extinção dos três Colégios Militares. No entanto, tais propostas não foram efetivadas, e logo após, em 1919, foi criado o Colégio Militar do Ceará por meio da Le nº 3.674, de 07 de janeiro de 1919.

Devido a razões políticas, o Colégio Militar de Barbacena foi extinto em 1925, conforme registros da DEPA. Em 1938, houve a extinção dos Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará. Apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro permaneceu em funcionamento. O Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott, impulsionou uma nova fase de desenvolvimento no ensino colegial do Exército brasileiro. Entre 1955 e 1959, sob sua liderança, foram fundados os Colégios Militares de Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e Recife. Essas iniciativas representaram um avanço significativo no sistema educacional militar do país. Na década de 1970, foram estabelecidos os Colégios Militares de Manaus (1971), e de Brasília (1978) (DEPA, 2024).

No entanto, a educação militar passou por avanços e retrocessos em busca de estabelecer força e território. Em 1988, foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e de Recife, os quais só foram reativados após o General Zenildo de Lucena assumir a Pasta do Exército. Além disso, foram criados os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande, e, em 1994, o de Santa Maria.

Em agosto de 2015, após uma visita do Estado-Maior do Exército ao Estado do Pará, o Comandante do Exército optou por estabelecer o Colégio Militar de Belém (CMBel). Posteriormente, em 9 de outubro de 2018, o então Comandante do Exército, General de Exército Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, assinou uma portaria para criar o Colégio Militar de São Paulo, o 14º Colégio Militar do Brasil, que começou suas atividades letivas em 2020. Em 23 de novembro de 2022, foi oficialmente estabelecido o Colégio Militar da Vila Militar (CMVM), o 15º Estabelecimento de Ensino do Sistema Colégio Militar do Brasil, com a ativação de seu núcleo nas instalações da Escola de Sargentos de Logística, embora tenha iniciado suas operações no ano subsequente. O Mapa 1 representa o retrato dos Colégios Militares do Exército no Brasil.

Mapa 1 - Distribuição Geográfica dos Colégios Militares Federais do Brasil Administrados pelo Exército – 2024



Fonte: Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA, 2024)

Os Colégios Militares possuem uma concentração maior na Região Nordeste e Sudoeste. A influência histórica é significativa, uma vez que o Rio de Janeiro abriga o Comando Militar do Leste, um dos principais comandos regionais do Exército Brasileiro, e a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), localizada em Resende -RJ. São Paulo conta com o Comando de Policiamento de Área da 2ª Companhia do Exército, que reforça a tradição militar na região.

O Quadro 1, apresenta os atos legais de implantação e a localização dos Colégios Militares Brasileiros Administrados pelo Exército, organizados por regiões e respectivas Unidades Federativas e seus municípios. Além disso, são detalhados os anos de criação através dos respectivos atos legais que formalizaram a criação de cada instituição e a identificação dos colégios.

Quadro 1 - Colégios Militares Federais Brasileiros Administrados pelo Exército por Região Geográfica 1889 - 2024

Região	Colégio Militar	Decreto de Criação	Município	UF
Norte	Colégio Militar de Belém (CMBel)	Portaria Nr 1.034-CmtEx, de 6 de agosto de 2015	Belém	PA
	Colégio Militar de Manaus (CMM)	Decreto-Lei nº 68.996, de 2 de agosto de 1971	Manaus	AM
Centro-Oeste	Colégio Militar de Brasília (CMB)	Decreto 81.248, de 23 de janeiro de 1978	Brasília	DF
	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993	Campo Grande	MS
Nordeste	Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	Decreto no 10.202, de 9 de março de 1889	Fortaleza	CE
	Colégio Militar de Salvador (CMS)	Decreto nº 40.843, de 28 de janeiro de 1957	Salvador	BA
	Colégio Militar de Recife (CMR)	Decreto 47.416, de 11 de dezembro de 1959	Recife	PE
Sul	Colégio Militar de Curitiba (CMC)	Decreto nº 45.052, de 15 de dezembro de 1958	Curitiba	PR
	Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)	Decreto nº 67.155, de 12/02/1970	Porto Alegre	RS
	Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	Decreto Nr 10.202, de 9 de março de 1889	Santa Maria	RS
Sudeste	Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)	Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889	Rio de Janeiro	RJ
	Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	Portaria nº 089 - EME, de 7 de maio de 2020	São Paulo	SP
	Colégio Militar da Vila Militar (CMVM)	Portaria nº 1.873, de 23 de novembro de 2022	Rio de Janeiro, bairro Vila Militar	RJ
	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	Portaria Ministerial Nº 324, de 29 de junho de 1993	Juiz de Fora	MG
	Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	Decreto nº 37.879, de 12 de setembro de 1955	Belo Horizonte	MG

Fonte: Organizado pela autora. (DPCM, 2024)

Durante as tentativas de se estabelecer bases fortes para a implantação, permanência e expansão dos Colégios Militares, outras formas de militarização das escolas foram sendo criadas, saindo da esfera Federal para a Estadual, temos então os Colégios da Polícia Militar (CPM), do Corpo de Bombeiros Militar (CBM) e da Brigada Militar (BM) que são regidas por leis e decretos dos seus respectivos estados.

A exemplo do CPM, a primeira escola Estadual da Polícia Militar foi criada em Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte, criada pela Lei nº 480, de 10 de novembro de 1949 que cria o Ginásio Tiradentes no Departamento de Instrução da Polícia Militar. Segundo Santos (2020):

A fundação da primeira unidade foi seguida pela criação de “unidades anexas” a ela. Algumas dessas unidades ganharam autonomia e posteriormente deram origem a novos CTPM. Em 1963 que começaram a expansão e a interiorização de unidades autônomas de CTPM, fazendo com que, ao longo dos anos, se constituísse uma rede chamada Tiradentes, que conta atualmente com 30 unidades. (Santos, 2020, p. 105).

Ao acessar o site da Diretoria de Educação Escolar (DEE) unidade responsável pelo gerenciamento das atividades relacionadas à educação escolar e assistência social da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), possui todo o quadro de escolas denominadas Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) compostas por 30 unidades que contam com processos seletivos para inserção de alunos. Segundo Santos (2020):

Oito delas foram criadas no período de 2015 a 2018, indicando a adesão ao modelo. Assim, chegamos a 2019 com 30 unidades, três das quais instaladas na Capital e 27 em diversos outros municípios do estado. Dessas unidades, sete foram criadas antes do golpe de 1964; sete durante a ditadura militar e 16 após a chamada “redemocratização”. (Santos, 2020, p. 108).

Nesta pesquisa, considera-se a militarização das escolas públicas como a participação e inserção de policiais militares na Gestão das instituições de ensino com o intuito de fornecer educação básica a estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa realizada identificou a ampliação das escolas militarizadas no território brasileiro sob Administração da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros, e da Brigada Militar (BM).

Segundo Santos (2018), os Colégios da Polícia Militar são instituições públicas cuja gestão não é mais atribuída exclusivamente às Secretarias de Educação. O mesmo ocorre nos Colégios do Corpo de Bombeiros, onde as funções educacionais são compartilhadas com órgãos militares, promovendo uma administração conjunta. Santos (2018) destaca:

Essas instituições são exclusivamente públicas, sendo que a condição de administração ou gestão partilhada diz respeito às funções de funcionamento que não são mais exclusivas das Secretarias de Educação. Assim, as atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e patrimoniais são partilhadas entre os órgãos militares e os órgãos educacionais do Estado. Pautados numa formação cívico-militar, os colégios têm suas vagas destinadas a filhos e dependentes de militares como também, uma parte delas é destinada a servidores

públicos e a sociedade civil. Seu corpo docente é composto por profissionais tanto militares quanto civis (Santos, 2018, p.9).

Na pesquisa realizada por meio de sites oficiais de cada estado, observou-se que as escolas vinculadas às corporações militares adotam nomenclaturas específicas, mesmo estando sob a mesma administração. Essas instituições se configuram como uma rede padronizada. A exemplo da sigla CTPM, utilizada em Minas Gerais para designar os Colégios Tiradentes da Polícia Militar que compõem uma rede de escolas composta por 30 unidades.

Em Santa Catarina, a exemplo os CPMs são chamados de Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (CFNP), compostos por uma rede de quatro unidades escolares. No Rio Grande do Sul, foram identificadas escolas vinculadas à Brigada Militar (BM), pertencentes à rede de ensino militar do estado, denominadas “Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar”, com um total de oito unidades escolares.

A implantação de escolas militarizadas se expandiu rapidamente entre 2018 e 2024. Ao analisar o cenário brasileiro, identificam-se dois processos fundamentais nesse contexto: o Termo de Cooperação Técnica n.º 02/2018, firmado na Bahia em março de 2018, e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído em setembro de 2019 e implementado em diferentes estados e que serviu de expiração para outros programas estaduais de militarização das escolas. Em um período de seis anos, a militarização das escolas avançou de forma acelerada, superando o ritmo de crescimento dessas instituições em períodos anteriores.

No site da Brigada Militar do Rio Grande do Sul (2024), identificamos sete unidades escolares pertencentes aos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (CTBM), implantadas até 2018, além de uma unidade inaugurada em 2022. Segundo Santos (2020) os Colégios da Brigada Militar do Rio Grande do Sul (BMRS);

O colégio da BMRS também nasceu apoiando-se na pasta da Educação. No entanto, está subordinado à corporação militar e foi criado para atender a demandas similares àquelas que ensejaram a criação de outras escolas militares estaduais. (Santos, 2020, p.)

No estado do Acre também foi encontrado escolas militarizadas, até 2018 e também em 2019, em pesquisa realizada por Santos (2020) o mesmo localizou três escolas estaduais militarizadas “duas tuteladas pelo CBMAC e uma pela PMAC. A escola da PMAC encontra-se na Capital; uma das escolas do CBMAC se localiza no

interior e a outra foi instalada na capital Rio Branco”. (Santos, 2020, p.206) Espírito Santo, segundo levantamentos, não foi identificado registro de escolas militarizadas até 2018, porém, foi identificadas implantações nesse Estado após a criação do Pecim. Segundo Oliveira, Batista e Oliososa (2023), seis escolas implantaram o modelo:

Até a criação do Pecim, não foi registrada a existência de colégio militar ou escola militarizada para a educação básica. Porém, o interesse por escolas militarizadas, já era presente desde 2017, tanto em estudo desenvolvido no âmbito da PM-ES quanto no movimento de prefeitos dos municípios de Viana e Montanha. O levantamento mostra que seis municípios, instituíram escolas cívico-militar, totalizando nove escolas entre os anos de 2019 e 2023. (Oliveira, Batista e Oliososa, 2023, p. 23496).

No estado de São Paulo, não se encontrou escolas públicas nessa modalidade, mas sim unidades particulares de “Colégios Militares da Polícia Militar, administrados pela associação filantrópica da PM de SP, a Cruz Azul” (Santos, 2020, p.137). Nas pesquisas realizadas, os números de escolas militarizadas sofrem constante divergências, isso se justifica pelo a) Diferenças nas classificações atribuídas pelos autores quanto ao que é considerado "militar" e "militarizado"; b) A militarização está em constante movimento, tanto em expansão quanto em desmilitarização; c) Falta de disponibilização de informações em sites oficiais dos estados e municípios; d) A existência de diferentes nomenclaturas e classificações para essas escolas; e) O fato das escolas abrangerem as esferas federal, estadual e municipal, o que dificulta o acesso às informações, visto que algumas não estão inseridas em uma rede estruturada e possuem atos legais isolados.

Sendo assim, considerando as escolas de São Paulo, administradas pela associação filantrópica da Polícia Militar, constata-se que, até 2018, 92,59% das unidades federativas possuíam escolas militarizadas, e, até 2024, esse percentual aumentou para 96,30%. Em 2019, o estado de Goiás possuía o maior número de escolas militarizadas, totalizando 60 escolas estaduais e sete municipais (Santos, 2020). Com a sua primeira implantação através da Lei nº 8.125 de 18 de junho de 1976, uma legislação criada durante a Ditadura Militar, sancionada pelo governador Irapuan Costa Júnior, um adepto dessa Ditadura. “Em seu artigo 23, inciso I, letra b, criou-se o CEPMG, cuja efetivação, porém, apenas se deu 23 anos após sua idealização, ou seja, em 1999, quando o primeiro CEPMG iniciou suas atividades escolares com os civis. (Alves e Ferreira, 2020, p. 3). Hoje, o estado conta com 82

unidades, segundo o site Universo Online, o número de matrículas corresponde a cerca de 15% do total de alunos da rede (UOL,2024)

No entanto, entre 2018 e 2024, a Bahia ultrapassou Goiás nesse modelo de ensino. De acordo com pesquisas realizadas por meio de solicitações de informação via ofício a Coordenação Geral do Modelo CPM, o estado conta com 110 escolas municipais militarizadas pelo MCPM. Além disso, segundo o site oficial do CPM-BA, há mais 17 escolas estaduais militarizadas, e mais uma sobre administração do Exército Brasileiro. De acordo ao site do MEC, no estado possui uma escola militarizada através do Pecim, totalizando 129 unidades. (PMBA, 2024).

Em 2024, o estado do Paraná assumiu *ranking* de militarização das escolas, entre 2019 a 2024 além das 12 escolas pelo Pecim, foi criando no Estado a Lei Estadual nº 20.3338/2020 tendo como expiração o Pecim, que cria o Programa Colégios Cívico-militares. Segundo site da Secretaria de Educação do Estado, o número de escolas militarizadas chegou ao total de 312 unidades (Paraná, 2024,).

No Distrito Federal um Programa semelhante foi implantado através da Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020, 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, porém com menores adesões em comparativos com os dois mencionados.

O objetivo inicial dos colégios militares de amparar órfãos filhos de militares que participassem de conflitos históricos, garantindo-lhes educação e assistência. Com o tempo, essa função foi resinificada, a militarização passou a ser empregada como estratégia para conter a violência escolar e melhorar os índices educacionais. No entanto, essa mudança de propósito reflete uma mudança de responsabilidade do Estado, que, em vez de fortalecer a educação pública com investimentos estruturais, aposta em um modelo disciplinar, sugere uma solução paliativa para problemas complexos desviando o foco da necessidade de políticas educacionais eficazes e inclusivas. Além disso, alguns modelos adotam processos seletivos, cobram taxas “voluntárias” e uso de uniformes de alto custo, o que restringir o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Essa mudança de propósito nos leva a refletir sobre a situação da educação no Brasil. O fato de a militarização ser adotado como resposta a problemas como

violência escolar e baixos índices de aprendizagem evidencia a fragilidade das políticas educacionais e a falta de investimentos estruturais. Em vez de solucionar as causas do baixo desempenho, a precarização da infraestrutura, a desvalorização docente e a ausência de políticas pedagógicas eficazes, o Estado recorre a um modelo disciplinar rígido, tratando os sintomas sem enfrentar as raízes do problema. A intervenção militar na educação não deveria ser vista como solução, mas como um alerta para a necessidade urgente de reformas educacionais.

A militarização da educação pública, portanto, não pode ser analisada de forma isolada, mas sim como um reflexo das transformações políticas e sociais que atravessam o Brasil. A expansão desse modelo escolar, ancorada na promessa de disciplina e ordem, influencia na formação dos estudantes e na autonomia pedagógica das instituições. Ao considerar esse fenômeno no contexto da territorialização das escolas militarizadas, percebe-se que sua presença não ocorre de maneira aleatória, mas atende a interesses políticos e estratégicos que moldam a distribuição desses colégios no país.

2.2 A RELEVÂNCIA DA MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação, enquanto construção social, reflete diretamente as transformações históricas e os conflitos entre as diferentes classes sociais. Ao longo do tempo, esse processo tem sido moldado por disputas de poder, interesses políticos e econômicos, que influenciam tanto sua estrutura quanto seu papel na sociedade. No contexto contemporâneo, soma-se a esse cenário a crescente preocupação com a violência no ambiente escolar, frequentemente apresentada como uma das principais justificativas para a implantação de modelos de gestão militarizada nas escolas públicas. A compreensão da origem e da função social da educação é fundamental para analisar os modelos de ensino contemporâneos, como o caso das escolas militarizadas.

Segundo Lacé, Santos e Nogueira (2019), a educação no Brasil está profundamente atrelada às lutas travadas entre as distintas classes sociais e aos diferentes períodos históricos. De acordo com os autores, nas sociedades primitivas, o processo educativo ocorria de forma espontânea, por meio da convivência entre crianças e adultos. Nessa dinâmica, os mais jovens aprendiam as práticas culturais e

os modos de vida do grupo ao qual pertenciam, sendo a educação uma responsabilidade coletiva da comunidade. No entanto, essa forma natural de aprendizagem foi sendo desestruturada à medida que a sociedade se dividiu em classes sociais. Com base nas concepções de Ponce (2001), os autores reforçam que:

[...]no momento em que ocorre a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, os fins da educação voltam-se especificamente para a destruição das tradições do comunismo tribal, a construção do ideário de que o objetivo das ações das classes dominantes é assegurar a vida das dominadas, além de coibir, extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. (Lacé, *et al*, 2019, p. 653).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a consolidação do modo de produção capitalista, a sociedade de classes assume novas configurações. A burguesia, ao se firmar como classe dominante após as revoluções burguesas e a Revolução Industrial, aprofunda as desigualdades sociais e redefine os mecanismos de controle, incluindo a educação. Nesse contexto, a escola passa a desempenhar um papel estratégico na reprodução da ordem social, moldando valores e competências alinhadas às demandas do capital.

Diante desse cenário, a educação consolida-se como um privilégio da burguesia, o que impulsiona a luta para que se constitua como um direito social, de um lado a classe trabalhadora que busca pelos seus direitos e pela superação da estrutura de poder que os colocam como oprimidos, e do outro lado estão os detentores do meio de produção, que usam dos subsídios necessários para garantir seus privilégios e sua condição de opressor. Dessa forma tem-se uma batalha entre classes diferentes, uma busca a manutenção do poder e a outra a sua superação. (Lacé, *et al*, 2019). Nesse sentido os autores ressaltam que o que está em disputa “são as concepções de educação, de homem, de mundo e de sociedade”. (Lacé, *et al*, 2019, p.664).

Esse cenário evidencia que a educação não é um campo neutro, mas um espaço de disputa entre projetos de sociedade distintos. A luta da classe trabalhadora por uma educação pública e de qualidade revela a tensão entre a manutenção do status e os esforços de transformação social. Nesse contexto, o processo educativo é

compreendido como instrumento tanto de reprodução das desigualdades quanto de emancipação.

Para Lima; Brzezinski e Menezes Júnior (2020), sem que o sujeito tenha conhecimento, “não há como conquistar a cidadania, aprender a conviver com as diferenças e participar como cidadão de uma nova ordem econômico-social para reelaborar as relações de poder e reinventar a sociedade” (Brzezinski e Menezes Júnior, 2020, p. 4). Sendo assim é necessário que o aluno seja instigado ao desenvolvimento crítico, e assuma sua posição como produtor do conhecimento. Segundo Lacé, Santos e Nogueira (2019):

O indicador de educação como direito de cidadania pressupõe que educação deve basear-se numa perspectiva de emancipação humana e social e permite que os indivíduos se tornem verdadeiros sujeitos de sua própria história. Além disso, demanda uma política de inclusão social para propiciar à população mecanismos que viabilizem sua entrada num contexto social mais amplo. (Lacé, *et al*, 2019, p.658).

A proposta pedagógica das escolas públicas brasileiras busca fomentar relações harmoniosas no ambiente escolar, pautadas no respeito mútuo entre estudantes, professores e a instituição, assegurando o acolhimento das particularidades de cada educando. Essa abordagem visa à formação de cidadãos críticos e conscientes, preservando tanto a individualidade quanto o direito à livre expressão. No entanto, fatores externos, como a violência, a criminalidade e o tráfico de drogas no entorno escolar, exercem influência direta sobre o desempenho educacional.

Nesse contexto, é importante destacar que os desafios enfrentados nas escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social não podem ser atribuídos exclusivamente à condição econômica dos estudantes. A ideia de que comportamentos inadequados decorrem apenas da pobreza é uma simplificação que ignora aspectos mais complexos da natureza humana e das relações sociais. Como já refletido por Maquiavel (1996), de que o homem é mau por natureza, a menos que ele precise ser bom, indicando que a inclinação para a violência ou para atitudes antiéticas não está necessariamente ligada à classe social, mas sim à própria condição humana.

A militarização da educação no Brasil não é um aspecto isolado, mas o resultado de um processo histórico e político que reflete mudanças na gestão da

educação pública e no papel do Estado na segurança e disciplina escolar. A educação, como uma das principais instituições sociais, costuma refletir as influências dos grupos que ocupam o poder em determinado momento.

A militarização das escolas no Brasil tem sido uma questão controversa, refletindo debates mais amplos sobre educação, governança e democracia. Escolas militarizadas, operam sob um modelo que incorpora disciplina e gestão de estilo militar na educação pública. Enquanto os proponentes argumentam que essas escolas melhoram a disciplina e o desempenho acadêmico, os críticos afirmam que elas minam os valores democráticos, a inclusão e os princípios da educação pública. Segundo Silva e Pereira (2018):

Tanto o movimento ESP como a militarização das escolas públicas são projetos de cunho conservador que objetivam a destruição dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e seus princípios basilares. Esses projetos são peças de um projeto hegemônico, composto de outras que vêm sendo movimentadas no cenário mundial e brasileiro, para a manutenção da hegemonia do capital por meio de uma formação destituída de interesse socialmente referenciado. (Silva e Pereira, 2018, p. 269).

O modelo de ensino militarizado tem conquistado a adesão de parte da comunidade escolar, especialmente dos pais, que enxergam nessas instituições um ambiente mais seguro e promissor para seus filhos. Muitos professores, atuando em contextos de elevada violência escolar, também percebem esse modelo como uma alternativa para desenvolver suas atividades com maior tranquilidade.

A educação pública obteve avanços significativos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, durante o governo de José Sarney, primeiro presidente civil após o regime militar instaurado em 1964. O artigo 206 da referida Carta Magna garante, entre outros princípios, a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988, Art. 206). À luz desse dispositivo constitucional, a cobrança de taxas mensais voluntárias por algumas escolas militarizadas e alto custo dos uniformes configura uma possível violação ao princípio da gratuidade do ensino público. Ressalta-se, contudo, que tal prática não é uniforme entre todas as instituições militarizadas, restringindo-se àquelas que adotam esse tipo de contribuição.

As escolas militarizadas, como ocorre no estado de Goiás, são descritas por alguns autores como instituições que adotam a cobrança de taxas e exigem uniformes com valores elevados, os quais se tornam “impossíveis de serem custeados por famílias mais pobres” (Alves, et al, 2018, p. 277). Adotando práticas seletivas, tanto no acesso quanto na permanência dos estudantes.

Além dos aspectos financeiros, os mesmos autores destacam que essas instituições tendem a adotar critérios de permanência que resultam na exclusão de alunos considerados indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem, por não se adequarem ao modelo disciplinar rígido imposto pelas diretrizes militarizadas (Alves, et al, 2018). Tais práticas reforçam a lógica de meritocracia e seletividade, distanciando-se da missão da escola pública enquanto espaço de inclusão, acolhimento e respeito à diversidade.

Silva e Krejci (2019) afirmam que o Brasil enfrenta uma grave crise no sistema educacional, a qual os autores denominam de “apagão educacional”. Diante desse cenário, torna-se pertinente questionar a eficácia da atuação de instituições voltadas à segurança pública na garantia de um ensino de qualidade. Considerando que as escolas contam com profissionais formados e capacitados na área da educação, ainda assim enfrentam a falta de recursos adequados para desempenhar suas funções. A resposta do Estado, ao invés de investir em políticas educacionais estruturantes, tem sido tratar a crise como uma questão de segurança, promovendo a inserção do modelo de escola militarizada.

Nesse contexto, é válido observar que a disciplina e a padronização de comportamentos também são elementos centrais nesse modelo. Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) destacam algumas normas que os estudantes devem seguir, com o objetivo de regular suas condutas no ambiente escolar, dentre elas estão:

[...] proibição de gírias; proibição de paquera ou namoro (Contato físico “que denote envolvimento de cunho amoroso” é proibido); proibição de uso de batons ou esmaltes de unha; obrigação de bater continência e caminhar marchando; proibição de mascar chicletes; obrigação de corte de cabelo padronizado; proibição de qualquer crítica, considerando falta disciplinar grave “denegrir o nome da polícia ou de qualquer de seus membros. (Ximenes, et al, 2019, p. 619).

Nesse cenário é possível observar uma hierarquia autoritária e a padronização de comportamentos, sendo importante ressaltar a importância da democracia no

ambiente escolar. A escola deve cumprir primeiramente com o “Princípio da Gestão Democrática, resultando em um ambiente que preza a participação nas definições do Projeto Político Pedagógico” (Ximenes, et al, 2019, p. 619).

Insfran *et al.* (2020) analisam que falta, na sociedade, empatia pelo próximo e isso reflete na dificuldade das relações entre “professores-alunos e famílias-escolas,” (Insfran *et al.* p. 06. 2020). Os autores afirmam:

Todos os retrocessos pelos quais passamos desde 2016 no Brasil - desmonte de políticas públicas em saúde, educação, habitação, renda mínima e perda de direitos trabalhistas e de minorias, com conseqüente aumento das desigualdades - têm suscitado indignação, repúdio, medo e desesperança. Tais sentimentos têm gerado uma insegurança existencial generalizada que culmina em fraturas ético-políticasociais que colocam em xeque a própria identidade do povo brasileiro, antes entendido como gentil, acolhedor e cordial. Hoje assistimos estarecidos ao apogeu do anti-intelectualismo, da deslegitimação dos direitos humanos, da incapacidade de acolher a diversidade ou de estender um olhar empático sobre um outro que não seja espelho (Insfran. et al. 2020, p. 07).

A educação fundamentada na empatia, conforme Insfran et al. (2020), busca reconhecer e valorizar os estudantes como sujeitos sociais, históricos e interseccionais, respeitando sua subjetividade. No entanto, essa abordagem se configura como uma idealização diante do modelo social vigente, no qual a desigualdade social continua sendo uma realidade, especialmente no que se refere ao acesso à tecnologia e ao direito à educação, que muitas vezes se tornam limitados para alguns grupos.

A educação não deve ser conduzida de forma seletiva ou excludente, pois seu papel essencial é promover a formação integral do indivíduo e o respeito à diversidade de saberes. Da mesma maneira, o modelo das escolas militarizadas precisa assegurar a liberdade de pensamento e expressão dos estudantes, evitando a imposição de valores ou doutrinas de caráter militar que possam restringir o desenvolvimento crítico e autônomo. Segundo Paulo Freire (1996), os estudantes trazem consigo saberes socialmente construídos em suas práticas sociais, os quais precisam ser respeitados e considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1996) ainda ressalta alguns pontos necessários para a prática docente, dentre eles está a rigorosidade metodológica, em que o educador democrático não pode deixar de reforçar a capacidade crítica e as curiosidades do

educando e destaca que, ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, risco e aceitação do novo, além do reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (Freire, 1996)

Durante a ditadura militar de 1964, o modelo de ensino que prevaleceu era o tecnicista, prescritivo e normativo em que colocava a técnica como centro do conhecimento, “na pedagogia tecnicista o centro passa a ser a organização racional dos meios, concebida e planejada por especialistas imparciais” (Estacheski, 2018, p.110). Dessa forma a vivência, a particularidade e a liberdade de conhecimento, tanto do professor quanto do aluno não era considerada, mas sim o cronograma, as apostilas e livros, seguindo a técnica adotada pela escola, ou seja, não havia uma preparação do aluno para se inserir de forma crítica, empática e humanizada, respeitando o próximo e conquistando sua cidadania, por meio da luta pela inclusão social. Estacheski (2018) menciona que tanto a concepção tradicional como tecnicista, pouco se fez em relação a formação básica do indivíduo:

O papel da educação é permitir que o ser humano se torne cada vez mais humano em todas as suas dimensões, por este motivo não podemos admitir o discurso de que há quem seja bom em uma disciplina escolar em detrimento de outra. Todos os sujeitos têm plenas condições de se desenvolverem por completo, sendo necessário que o sistema educacional dê as condições reais e concretas para que esse objetivo seja, de fato, atingido (Estacheski, 2018, p.111).

Sendo assim, a escola não pode excluir o aluno que não consegue alcançar a meta estipulada pela instituição de ensino, seja por meio de transgressões indisciplinares ou das dificuldades de aprendizado. No primeiro caso é importante a mediação de conflitos, oferecendo subsídios que ajude esse aluno a se desenvolver como pessoa.

O projeto de militarização das escolas atuais tem como objetivo a redução da violência e a melhoria na qualidade de ensino, inserindo a disciplina e a obediência como principal fator da educação de qualidade. Para Belloni (2003) a educação de qualidade social que se comprometa como a formação do aluno com vistas “à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.” (Belloni, 2003, p. 232). O autor discute educação, por meio dos

princípios de democracia, e entende qualidade de educação como direito ao exercício da cidadania:

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado ou aprendizado (Belloni, 2003, p. 232)

Nesse cenário de militarização das escolas, entre os anos de 2016 e 2020, alguns autores destacam que o Brasil vivenciou uma gestão de forte inserção das forças militares. Segundo Silva (2021), vivenciamos uma gestão cada vez mais militarizada, ao mencionar o mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022, afirmando que “várias das instituições e órgãos da administração pública estão nas mãos de militares das Forças Armadas, além de inúmeros militares ocuparem cargos no Planalto e no Congresso, como deputados federais e estaduais.” (Silva, 2021, p.22).

Diante da possível militarização do serviço público civil, o Tribunal de Contas da União realizou um levantamento sobre o número de militares da ativa e da reserva que ocupam cargos públicos civis.

[...]em junho de 2020, o plenário do TCU (Tribunal de Contas da União) aprovou o pedido do Ministro Bruno Dantas para que o referido órgão realizasse um levantamento do número de militares da ativa e da reserva exercendo cargos no serviço público civil nos últimos três governos (Brasil, 2020).

A Figura 3, apresenta os resultados desse levantamento, considerando os mandatos dos três últimos presidentes da República: Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), que governou de 2011 até 2016, quando foi afastada por um processo de *impeachment*; Michel Temer, que assumiu de 2016 a 2018; e Jair Messias Bolsonaro, cujo mandato ocorreu entre 2019 e 2022. Observa-se que o maior número de militares ocupando cargos na administração pública foi registrado entre 2019 e 2020, durante o governo de Bolsonaro, filiado ao Partido Social Liberal (PSL) na época.

Figura 1 - Número de militares da ativa e da reserva exercendo cargos no serviço público civil entre 2016 a 2020

TABELA	2016	2017	2018	2019	2020	Aumento 2016/2020	% 2016/2020
Mil Cargo Comis-Req	1.965	1.946	1.934	2.324	2.643	678	34,50%
Mil Professor	197	157	63	174	179	-18	-9,14%
Mil Saúde	642	773	718	909	1.249	607	94,55%
Mil Contr Temp	32	23	16	23	37	5	15,63%
Mil Serv Públ antes EC20	121*	121	34	85	72	-49	-40,50%
Mil Conselho	-	-	-	-	8	8	-
Mil Contr Temp- INSS	-	-	-	-	1.969	1.969	-
TOTAL	2.957	3.020	2.765	3.515	6.157	3.200	108,22%

Fonte. Secretaria Geral de Controle Externo do Tribunal de Contas da União, 2020.

A militarização ganhou maior evidência durante esse cenário de militarização da gestão pública discutida por alguns autores, através do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares criado em 2019, visando a qualidade da educação. De acordo, Lacé, Santos e Nogueira, (2019) a qualidade de ensino não se baseia na eliminação das diferenças por meio da padronização de comportamentos, como impostos pelas escolas militarizadas:

O primeiro deles se refere ao fator exercício da cidadania e da liberdade individual. Nesse aspecto, a padronização exigida pelo processo de militarização fere os preceitos da liberdade individual e do respeito à diversidade. Compreende-se que o sujeito que compõe a escola pública é diverso, possui as suas diferenças e deve ser respeitado em sua própria diversidade. A qualidade social, portanto, não se baseia na eliminação da diferença como pressuposto de melhoria. (Lacé, et.al, 2019, p.658).

Dessa forma, fica evidente que a educação de qualidade se dá por meio da democracia e, para isso, o ambiente escolar deve incentivar a liberdade de expressão, o qual fica restrito nas instituições de ensino militarizada ao impor a padronização de comportamentos, proibições e obrigatoriedade de uniformes e estéticas, como exemplo do cabelo cortado para os meninos e amarrados em forma de coque para as meninas, além da participação, no início e final das aulas, do hino nacional.

Nesse caso, normalmente a não aceitação dessas normas, leva a punições, resultando em acúmulo de desobediência que pode fazer com que o estudante seja expulso da instituição de ensino ao atingir uma determinada quantidade de

transgressão. Como Lacé, Santos e Nogueira, (2019) menciona a eliminação das diferenças não é pressuposto de qualidade na educação.

Em relação ao direito à cidadania, por meio da luta pela inclusão social, é necessário o estímulo ao senso crítico dos alunos, segundo Freire (1987) o diálogo crítico e libertador tem de ser feito ao oprimido e durante esse processo “nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (Freire, 1987, p. 29). Sendo assim, dentro do ambiente escolar, a libertação do oprimido ocorre quando:

[...] os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 1987, p. 29)

Nesse sentido, a ação acontece por meio da reflexão e faz-se necessário uma reflexão crítica, para que não se torne mero ativismo. Um outro ponto a ser destacada é a separação da gestão em administrativa e pedagógica, segundo Ximenes, Stuchi e Moreira (2019):

Essa separação desconsidera a diversidade das instituições escolares e a sua autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas. Dessa forma, também leva ao apagamento da identidade da própria escola ao desconsiderar a diversidade da dimensão socioeconômica e a heterogeneidade e pluralidade cultural. (Ximenes, *et.al.*, 2019, p. 659).

Essa separação, segundo os autores, diminui a função do gestor pedagógico, administrativo e político, ao inserir policiais militares, visto que normalmente esse regimento é baseado na hierarquia e na obediência rígida, “a hierarquia e a disciplina são a base institucional da Polícia Militar, assim como a autoridade e a responsabilidade que crescem com o grau hierárquico.” (Ximenes, *et.al.*, 2019, p. 659).

A reflexão sobre o processo educacional no Brasil revela a complexa interrelação entre educação, classe social e transformações históricas, destacando as disputas de poder que permeiam a estrutura do ensino. As escolas militarizadas, inseridas nesse contexto, representam uma tentativa de reconfiguração do sistema

educacional, adotando uma gestão rígida e disciplinada com o objetivo de promover segurança e ordem.

A militarização da educação, longe de ser uma solução para os problemas estruturais do sistema educacional, muitas vezes acaba por excluir e marginalizar os alunos que não se adaptam ao rígido controle imposto, em detrimento de uma educação inclusiva e voltada para o desenvolvimento humano integral. O desafio permanece em buscar alternativas que, ao invés de reproduzir desigualdades, contribuam para a efetiva emancipação social e a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

2.3 Implantação das Escolas Militarizadas: O PECIM Como Instrumento de Territorialização

A militarização da educação pública no Brasil ganhou contornos mais definidos com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído em 2019 pelo governo federal. Este programa representa uma iniciativa federal de expansão do modelo cívico-militar, caracterizado pela gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares, com o objetivo declarado de promover a melhoria nos índices educacionais, na disciplina e na segurança no ambiente escolar. Serão discutidos aqui o funcionamento do Pecim, sua fundamentação legal e o processo de territorialização desse modelo em diferentes regiões do país.

O Pecim foi criado com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, diminuir a violência escolas e melhor o IDEB, abrangendo as etapas do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, o programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa, contando ainda com o apoio dos estados, municípios e do Distrito Federal. Sua proposta central é fortalecer e expandir o modelo das Escolas Cívico-Militares (Ecim), promovendo uma gestão compartilhada entre profissionais da educação e militares. (MEC, 2024).

De acordo com as definições apresentadas no Decreto 10.004, os Art. 2º, incisos I e II, definem as Ecim como instituições públicas de ensino regular, abrangendo escolas distritais, estaduais e municipais que aderiram ao Programa de Escolas Cívico-Militares (Pecim), que, por sua vez, é constituído por um conjunto de ações destinadas a promover e fortalecer as Ecim, implementando um modelo de

gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa (Brasil, 2019).

Embora o Art. 3º do Decreto nº 10.004/2019 apresente os princípios que orientam o Programa como civismo, respeito à hierarquia e disciplina. Nesse sentido, o dispositivo legal destaca como princípio:

- I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais;
- II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;
- III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos;
- V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;
- VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos;
- VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;
- VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e
- IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação. (Brasil, 2019, p. 03).

Além de atuar como complemento às políticas já existentes voltadas à melhoria da Educação Básica e de se fundamentar nos princípios estabelecidos no Art. 3º do Decreto nº 10.004/2019, apresenta objetivos específicos definidos em seu Art. 4º. Entre esses objetivos, destacam-se:

- I - fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa;
- II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela de 2014 ; Lei nº 13.005, de 25 de junho
- III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;
- IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;
- V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
- VI - estimular a integração da comunidade escolar;
- VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;
- VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;
- IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e
- X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar. (Brasil, 2019, p. 03).

Embora o decreto destaque princípios e objetivos alinhados ao ideário democrático, como a formação cidadã, a promoção da equidade e a integração da comunidade escolar, também se propõe a responder a demandas históricas da Educação Básica pública brasileira, como a melhoria da infraestrutura escolar, o combate à evasão e à violência, e o fortalecimento do vínculo entre alunos, profissionais da educação e comunidade, o modelo adotado pelo Pecim está alicerçado em práticas baseadas na hierarquia, disciplina rígida, por meio da lógica militar de gestão, em que coloca em questão a coerência entre os fins educacionais propostos e os meios utilizados para alcançá-los.

Segundo o Ministério da Educação (2024), os resultados do Pecim não foram satisfatórios, uma vez que, apesar da ampla repercussão, o modelo foi implementado em um número reduzido de instituições. Dados divulgados pelo próprio MEC indicam que cerca de 200 escolas aderiram ao programa até o ano de 2022. Considerando o total de instituições públicas no país, aproximadamente 178,3 mil, conforme o Censo Escolar (INEP, 2022), esse número representa apenas cerca de 0,11% do total.

Em 2023, o Programa foi surpreendido com o decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, o vice-presidente da república, no exercício do cargo de Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

O cancelamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, criado pelo Decreto 10.004, de 2019, durante o mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, gerou conflitos e debates políticos, levantando questionamentos em prol de uma ideologia política. Essa ideologia está fundamentada no fato de que o programa surgiu como proposta durante a campanha do ex-presidente em 2018. Após assumir a presidência em 2019, ele sancionou o decreto que instituiu o Pecim. No entanto, em 2023, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, assume a presidência da República e, após eleito, cancela o programa.

O Art. 5º, inciso III, do Decreto nº 10.004/2019 estabelecia que o modelo das Escolas Cívico-Militares deveria se basear nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. Essa diretriz evidencia uma valorização da lógica

institucional militar como referência para a organização pedagógica das escolas públicas.

No entanto, como problematizam Silva e Krejci (2019), é paradoxal que se atribua a um órgão voltado à segurança pública a responsabilidade pela promoção da qualidade educacional, quando a própria estrutura educacional civil, composta por profissionais especializados, carece dos subsídios necessários para efetivar esse objetivo. Os autores destacam que a militarização da escola revela uma tentativa do Estado de deslocar a responsabilidade por problemas estruturais da educação pública para o campo da segurança.

A ampliação de recursos financeiros, prevista no inciso VII do Art. 5º do Decreto nº 10.004/2019, representou um dos diferenciais estruturantes do modelo das Escolas Cívico-Militares. Segundo site do G1 (2023) a verba prevista para o Pecim era de R\$ 64 milhões, que representa quase o dobro do montante listado para implantação do Novo Ensino Médio, que era de R\$ 33 milhões. (G1, 2023). Em um contexto geral de financiamento das escolas militarizadas, Silva e Krejci (2019), argumentam que, caso os mesmos recursos fossem destinados às escolas convencionais, os resultados em termos de aprendizagem, permanência escolar também poderiam ser significativamente positivos. Tal argumento convida à reflexão sobre a equidade na distribuição de investimentos públicos e os critérios adotados para a priorização de determinados modelos educacionais em detrimento de outros.

No entanto, no que se refere ao Pecim, ainda existem lacunas quanto à transparência e à avaliação de resultados. Um outro ponto importante do Decreto está na definição de seu modelo, conforme estabelecido no Art. 11º esse artigo define as Escolas Cívico-Militares como um conjunto de iniciativas direcionadas para a gestão de excelência nas esferas educacional, didático-pedagógica e administrativa, fundamentado nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. O § 1º enfatiza que a gestão na área educacional será alcançada por meio de ações voltadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, visando o desenvolvimento integral do aluno e sua preparação para o exercício da cidadania. O § 2º menciona que a gestão na área didático-pedagógica será realizada por meio de iniciativas como supervisão escolar, apoio pedagógico, psicopedagogia, avaliação educacional e desenvolvimento da proposta pedagógica. O § 3º aborda que a gestão na área administrativa será implementada por meio de ações que contemplam a administração

sustentável nas áreas de pessoal, serviços gerais, material, patrimonial e finanças. (Brasil, 2019).

O público-alvo do programa era os estudantes matriculados em escolas públicas regulares, além de professores, gestores e demais profissionais da educação das redes estaduais, municipais e distrital. O programa enfatizava que teriam prioridade aqueles em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2019). Ao direcionar o programa para esse segmento, o Governo Federal revela uma estratégia que associa a militarização do ambiente escolar à redução dos índices de violência, sobretudo em territórios considerados socialmente fragilizados. A violência, a criminalidade e o tráfico de drogas nas proximidades das escolas impactam diretamente os resultados dentro das salas de aula. A sociedade, por sua vez, tem o poder de influenciar e incentivar certos comportamentos por meio das disparidades sociais, o que muitas vezes resulta em desvios de conduta por parte dos alunos, especialmente nas escolas localizadas em áreas de baixa renda.

O Art.15 elencava que o Pecim, seria executado por meio de ações e instrumentos que perpassa por uma etapa inicial do programa, envolvendo a adesão voluntária dos entes federativos, seguida por uma consulta pública formal e a implementação do modelo das Ecim nas escolas participantes. Posteriormente, são disponibilizados militares inativos das Forças Armadas ou das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. Além disso, eram oferecidas capacitações para militares, gestores, professores e demais profissionais da educação básica, juntamente com apoio técnico e financeiro (Brasil, 2019).

O programa também incluía o fornecimento de apoio pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem, a promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, e a avaliação da implementação das Ecim para fins de certificação, em que foi disponibilizado pelo MEC em 2022. Outras medidas incluem a contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo determinado pelas Forças Armadas, sob coordenação do Ministério da Defesa, e o fortalecimento da infraestrutura escolar.

Em prosseguimento, os Artigos 16º ao 18º destacam a avaliação e certificação. O Pecim será continuamente avaliado para verificar a melhoria e o alcance das metas propostas. O Ministério da Educação avaliaria as atividades de apoio à gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa dentro do Programa. O Ministro da Educação definiria as metas e a metodologia para mensuração dos resultados, além

dos critérios para obtenção e perda da certificação da Ecim. As escolas não participantes do Pecim poderiam adotar o modelo de Ecim a qualquer momento, desde que vinculadas a um ente federativo que tenha aderido ao programa.

A coordenação estratégica do Pecim e a implementação das ações decorrentes é responsabilidade da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A participação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal foram voluntária e receberam apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, conforme as dotações orçamentárias da União. Os militares atuantes nas Ecim não foram considerados profissionais da Educação Básica. A execução do Pecim, foi firmado por meio de convênios, acordos e outros instrumentos com órgãos públicos e entidades privadas.

Embora o Pecim declare como prioridade as instituições situadas em contextos de vulnerabilidade social, na prática, a seleção das escolas participantes exige o cumprimento de determinados critérios estruturais, que nem todas as escolas vulneráveis conseguem atender. Essa exigência revela uma contradição no próprio discurso do programa, ao mesmo tempo em que se propõe a intervir em realidades mais precárias, restringe sua atuação a instituições que já apresentam certo nível de organização e infraestrutura.

A proposta inicial do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares previa a implementação de 54 unidades escolares em 2020, com a meta de alcançar 216 escolas até o ano de 2023. A distribuição regional dessas escolas-piloto revela elementos importantes para compreender a lógica de territorialização adotada pelo programa. A maior concentração na região Norte (18 escolas), seguida pelas regiões Sul (13) e Centro-Oeste (11), com menor participação das regiões Nordeste (7) e Sudeste (5), evidencia uma direcionalidade que dialogam com questões políticas. A relação de escolas nessa primeira fase está especificada na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das Escolas Cívico-Militares por Estados e Municípios por Regiões Brasileiras em 2020

Região	Estado	Quantidade de escolas
Região Norte	Acre	2
	Amapá	2
	Amazonas	3
	Pará	5
	Rondônia	1
	Roraima	2
	Tocantins	3

	Total da Região Norte	18
Região Sul	Paraná	4
	Rio Grande do Sul	5
	Santa Catarina	4
	Total da Região Sul	13
Região Centro-Oeste	Distrito Federal	2
	Goiás	4
	Mato Grosso	2
	Mato Grosso do Sul	3
	Total da Região Centro-Oeste	11
Região Nordeste	Bahia	1
	Ceará	2
	Maranhão	1
	Paraíba	1
	Pernambuco	1
	Rio Grande do Norte	1
	Total da Região Nordeste	7
Região Sudeste	Minas Gerais	3
	Rio de Janeiro	1
	São Paulo	1
	Total da Região Sudeste	5
Total de Ecim		54

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2020.

Na primeira etapa de implantação, a região Norte assumiu a maior quantidade de escolas, distribuídas em sete estados. O Estado do Pará foi o que mais se destacou, totalizando cinco escolas. Os estados do Amazonas e Tocantins ocuparam o segundo lugar em número de escolas, com três unidades cada. No Acre, duas escolas foram selecionadas, uma no município de Cruzeiro do Sul, denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio e outra no município de Guimard.

O estado do Amapá também teve duas escolas selecionadas, ambas no município de Macapá. O estado do Amazonas implantou três escolas em Manaus. No Pará, as escolas foram distribuídas em Ananindeua, Belém e Santarém. O estado de Rondônia implantou apenas uma escola em Porto Velho, o estado de Roraima implantou duas escolas uma em Boa Vista e outra em Caracaraí, o estado de Tocantins implantou três escolas uma em Gurupi, outra em Palmas, e uma terceira em Paraíso, (MEC, 2020).

A região Sul ficou em segundo lugar, totalizando treze escolas. Entre os estados dessa região, o Rio Grande do Sul foi o que mais implantou escolas, contabilizando um total de cinco unidades escolares, enquanto Santa Catarina ficou em segundo lugar, com quatro escolas. O Paraná também foi contemplado com quatro Ecim, distribuídas em Curitiba, Colombo, Foz do Iguaçu e Londrina. (MEC, 2020). Em terceiro lugar está a região Centro-Oeste, com onze Ecim. No estado de Goiás, foram

implantadas quatro escolas nos municípios de Águas Lindas de Goiás, Novo Gama, Luziânia e Santo Antônio do Descoberto. O Distrito Federal foi selecionado com duas unidades uma em Santa Maria e outra no Gama. Mato Grosso também conta com duas unidades, ambas em Cuiabá. Por fim, o estado de Mato Grosso do Sul teve três unidades implantadas uma em Corumbá e duas em Campo Grande (MEC, 2020).

Em quarto lugar está a região Nordeste, com sete Ecim, uma no Estado da Bahia, no município de Feira de Santana, duas no Ceará, nos municípios de Sobral, e em Maracanaú, uma no Estado do Maranhão no município de São Luís, uma na Paraíba em João Pessoa, uma em Pernambuco em Jaboatão dos Guararapes e uma no Rio Grande do Norte em Natal. Em quinto lugar está a região Sudoeste, com cinco Ecims. No Estado de Minas Gerais são três, uma no município de Belo Horizonte, uma em Ibirité e uma em Barbacena. No Estado do Rio de Janeiro, houve uma escola que aderiu ao programa, no município do Rio de Janeiro na 3ª CRE e por último no Estado de São Paulo, em Campinas. (MEC, 2020).

Para essas 54 escolas, o MEC destinou R\$ 54 milhões anuais, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino. Este investimento segue dois modelos distintos. Em um deles, que envolve a disponibilização de pessoal, o MEC destinará R\$ 28 milhões ao Ministério da Defesa para cobrir os custos com os pagamentos dos militares da reserva das Forças Armadas. Os outros R\$ 26 milhões são repassados aos governos locais para investimento em infraestrutura nas escolas selecionadas, incluindo aquisição de materiais escolares e realização de pequenas reformas.

Para 2022, o MEC ampliou o alcance das Ecims, através da Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021, instituindo a criação de 89 escolas para o referido ano. O Pecim foi implementado por meio de diversas ações delineadas no Artigo 3º dessa Portaria que incluem o fornecimento de apoio técnico para a implantação das Escolas Cívico-Militares, a disponibilização de pessoal militar sempre que possível, o apoio financeiro destinado às despesas operacionais e regulamentares, sujeitas à disponibilidade orçamentária e que estejam em conformidade com o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O capítulo III do documento estabelecia os critérios para a seleção das localidades para implantação das Escolas Cívico-Militares no ano de 2022. De acordo com o Artigo 8º, a prioridade era promover boas práticas visando a melhoria da qualidade do ensino público em todo o país, sendo priorizada a instalação das escolas em todos os estados da federação, conforme a viabilidade de implantação. O Artigo

9º estabelecia que, para o referido ano, seria dada preferência à implantação de uma Ecim em cada um dos estados que manifestarem interesse dentro do prazo estabelecido pelo Ministério da Educação.

Por outro lado, o Parágrafo único destaca que estados que não puderem disponibilizar militares das Forças Auxiliares e receber militares da reserva das Forças Armadas não seriam contemplados. O Artigo 10º direciona as Ecim remanescentes da manifestação estadual de interesse para atender aos municípios que também manifestaram interesse, seguindo critérios eliminatórios baseados na disponibilidade de pessoal residente das Forças Armadas e na possibilidade de contratação de militares. O Artigo 11º determina que, após o processo de seleção, eventuais vagas remanescentes seriam distribuídas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, considerando a disponibilidade orçamentária-financeira, de militares das Forças Armadas e das Forças Auxiliares (ativo/inativo).

O MEC também divulgou os resultados das ações do Pecim referentes ao ano de 2022. Desde o seu lançamento em 2019, foram realizadas 18 capacitações, beneficiando um total de 13.655 profissionais da educação até 2022. Nesse período, a iniciativa contou com a participação de aproximadamente 1,5 mil militares, evidenciando o engajamento das Forças Armadas na promoção da educação cívico-militar. Apesar dos avanços, 359 municípios permaneceram, na lista de espera para adesão ao programa, o que demonstra o amplo interesse nacional por esse modelo. Como parte das ações voltadas à valorização da qualificação contínua, foram emitidos 144 certificados, oferecendo aos participantes duas opções de formação continuada: por meio da plataforma Avamec ou pela possibilidade de cursar uma pós-graduação. (MEC, 2022). Um número considerado reduzido para todo o país.

No Capítulo V do documento, foram apresentados os modelos de pactuação disponíveis no âmbito do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. De acordo com o Artigo 13, o Pecim oferece duas formas de pactuação, a serem selecionadas pelo Ministério da Educação. O primeiro modelo, denominado Modelo de Disponibilização de Pessoal, implica que o Ministério da Defesa disponibilize pessoal das Forças Armadas para as Escolas Cívico-Militares. Em contrapartida, os estados, municípios e o Distrito Federal deveriam realizar os investimentos necessários nas instalações e infraestrutura das escolas regulares selecionadas para a implementação do modelo de Ecim. O segundo modelo, chamado de Modelo de Repasse de Recursos, previa que o MEC realize a transferência financeira, por meio do Plano de

Ações Articuladas (PAR), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as adaptações necessárias das escolas regulares à implantação do modelo de Ecim.

No capítulo VI, que versa sobre a seleção das escolas para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o Artigo 14º definiu critérios a serem seguidos pelos entes federativos no ano de 2022. Esses critérios incluem a priorização de escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social, desempenho educacional abaixo da média estadual, número ideal de matrículas, oferta de ensino regular em etapas finais do ensino fundamental e/ou médio, disponibilidade de turnos matutino e/ou vespertino, e aprovação da comunidade escolar por meio de consulta pública. Dentre desses critérios são selecionadas as unidades escolares que manifestarem interesse em implantar o programa, na Tabela 2 está a relação das Regiões que aderiram ao modelo Ecim entre 2020 a 2022.

Tabela 2 - Resumo das escolas que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares 2020 e 2022 por região

Região	2020	2021	2022	Total de Ecim
Norte	17	12	15	44
Nordeste	5	17	28	35
Centro-Oeste	11	10	8	29
Sudoeste	5	23	28	56
Sul	15	12	25	52
Total	53	74	89	216

Fonte. Resultados originais da pesquisa. Dados MEC (2022)

Mesmo com a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares em 2023 em nível federal, a militarização do ensino público continua sendo defendida e expandida por gestores estaduais alinhados a pautas conservadoras. Em São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas, filiado ao Republicanos, ex-ministro da Infraestrutura do governo Bolsonaro, tem promovido a ampliação de escolas com gestão militarizada como parte de seu projeto educacional.

No Paraná, Ratinho Júnior, filiado ao Partido Social Democrático (PSD), reeleito com forte apoio do eleitorado conservador, também mantém o modelo cívico-militar como estratégia de disciplinamento escolar. Já no Distrito Federal, o governador Ibaneis Rocha, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), apesar de seu partido ter perfil mais centrista, opta por preservar esse formato educacional, articulando-o ao discurso de ordem e controle social. Esses casos

mostram que, mesmo com o fim do Pecim, na esfera federal, a lógica da militarização segue presente em diferentes regiões do país, sustentada por políticas locais e pelo respaldo de lideranças vinculadas à nova direita brasileira.

A concepção e a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foram marcadas por uma estrutura organizacional detalhada, com regulamentações específicas que orientam desde os critérios de adesão até os mecanismos de avaliação e certificação das instituições participantes. Embora o discurso oficial enfatize o enfrentamento das desigualdades educacionais e o apoio às escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, na prática, os critérios estabelecidos para a seleção e implementação do modelo revelam restrições que limitante ao alcance da proposta às instituições que já apresentam uma base mínima de estrutura física e organizacional. Assim, o Pecim se configurou como instrumento de expansão da territorialização das escolas militarizadas no país com um projeto que articula interesses militares, pedagógicos e políticos.

3 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O território não é apenas um espaço físico, mas um espaço vivido, carregado de relações de poder, identidade e disputas. (Milton Santos)

A noção de território, no campo da Geografia, ultrapassa a simples delimitação física de um espaço e está enraizada nas relações de poder que o constituem. A compreensão do território e da territorialidade ocupa um lugar central nas ciências humanas e sociais, especialmente na Geografia. Esses conceitos, embora interligados, possuem especificidades teóricas e metodológicas fundamentais para a análise dos fenômenos espaciais. Ao longo das últimas décadas, diferentes abordagens teóricas e metodológicas contribuíram para ampliar e diversificar a análise sobre o papel dos territórios nas sociedades humanas, evidenciando a complexidade das relações espaciais e a multiplicidade de sentidos atribuídos aos lugares. Para Raffestin (1980)

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (Raffestin, 1980, p. 143).

O território, como apontam teóricos como Haesbaert (2010), não se restringe a ser apenas um espaço geográfico delimitado, mas envolve uma complexa teia de relações de poder, identidade e significado. Entender o território como um espaço de disputa, em que o poder se manifesta tanto de forma explícita quanto simbólica, é essencial para analisar como ele é construído, controlado e vivido pelas comunidades e instituições. Através dessa perspectiva, podemos aprofundar a discussão sobre como o território se configura e se transforma no contexto das escolas militarizadas.

Para Haesbaert (2010), o território “diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico” (Haesbaert, 2010, p. 20-21,). Para esse autor, o território tem uma conotação dupla: uma material, relacionada ao espaço físico e uma simbólica, ligada aos sentimentos

de identidade, pertencimento e exclusão. Essa complexidade reflete como o território é mais do que apenas um espaço físico; é um campo de poder e significados. De acordo com Haesbaert (2010):

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo -especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam aliados da terra, ou no "temtorium" são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva "apropriação". (Haesbaert, 2010, p. 20).

O conceito de território passou por um processo histórico de definições, segundo Gottmann (2012), o território é uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo, servindo como recipiente físico e suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Ele enfatiza que o território não é apenas um dado natural, mas uma construção resultante da ação humana, sendo usado por pessoas por razões específicas determinadas por processos políticos.

Território é uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia. Ele também serve para descrever as posições no espaço das várias unidades participantes de qualquer sistema de relações internacionais. Podemos, portanto, considerar o território como uma conexão ideal entre espaço e política. Uma vez que a distribuição territorial das várias formas de poder político se transformou profundamente ao longo da história, o território também serve como uma expressão dos relacionamentos entre tempo e política. (Gottmann, 2012, p.523).

Com o avanço da globalização nas últimas décadas do século XX, surgiram diversas interpretações que colocaram em xeque a centralidade do território nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Alguns autores argumentaram que o fortalecimento das redes globais de circulação de informações, capitais e pessoas levaria à diminuição das fronteiras tradicionais e à homogeneização dos espaços. Nesse contexto, Ferrão (2013) explica que:

A irrelevância ou mesmo invisibilidade do território seria, afinal, a consequência natural do triunfo de uma globalização uniformizadora: diferenciações seculares do ponto de vista cultural, social e econômico entre países e regiões estariam a esbater-se, conduzindo inexoravelmente a um mundo cada vez mais homogêneo. (Ferrão, 2013, p. 245).

Saquet (2007), aborda a coexistência de uma coisa em relação a outra, ou seja, o presente, passado e futuro estão coexistindo. O território discutido por esse autor, englobam a economia, a política, a cultura e a natureza exterior. Isso significa que o autor incorpora uma abordagem multidimensional para analisar o território. A construção do território é um processo em constante movimento, influenciado por eventos históricos que ocorrem de maneira simultânea. Dentro do território, elementos econômicos, políticos, culturais e naturais que estão além do controle humano se combinam e interagem. Ele destaca a importância do elemento histórico dentro do território. Ele também ressalta a articulação entre territorialização, desterritorialização e reterritorialização, ou seja, o autor não nega as ideias de Heasbaert. Segundo Saquet e Silva (2008):

Assim, o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. (Saquet; Silva, 2008, p. 31-32)

Claude Raffestin, um notável representante da escola francesa, juntamente com figuras como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Henri Lefebvre, desempenhou um papel significativo na renovação das abordagens geográficas e territoriais. Sua contribuição é parte integrante da discussão teórico-metodológica sobre o território e da busca pela compreensão da dimensão geopolítica do espaço. Um marco importante em sua obra é "Geografia das Fronteiras", publicada em 1974. Nessa obra, ele explora a complexidade das fronteiras e como elas influenciam as dinâmicas territoriais. Em "Geografia e História" (1995), Raffestin mergulha na interseção entre a geografia e a história, explorando como o tempo e o espaço se entrelaçam para moldar os territórios. Souza (2009) faz uma crítica a Raffestin quando

diz que todo o território implica em um espaço social, pois para o mesmo nem todo o espaço social é um território.

[...] no caso extremo de uma cidade-fantasma, testemunho de uma antiga civilização, outrora fervilhante de vida e mesmo esplendorosa, e hoje reduzida a ruínas e cobertas pela selva; esta cidade hipotética, abandonada, não retrocedeu, lógico, à condição de objeto natural, mas ao mesmo tempo 'morreu' em termos de dinâmica social, não sendo mais diretamente território de quem quer que seja. (Souza, 2009, p. 97).

Milton Santos, um influente geógrafo brasileiro, desenvolveu uma série de conceitos inovadores ao longo de sua carreira, que foram fundamentais para o campo da geografia humana. Esses conceitos evoluíram ao longo das décadas, acompanhando as transformações sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, Milton Santos desenvolveu conceitos inovadores sobre o território.

Na década de 1990, o conceito de "território usado" emergiu, enfocando as práticas diárias das pessoas na transformação do território. Santos (1990) adotou uma abordagem multiescalar, reconhecendo interações em várias escalas. Sua "Geografia em Transição" (1993) buscou entender mudanças contemporâneas como tecnologia e globalização. Esses conceitos evoluíram em resposta às mudanças sociais e espaciais do século XX, construindo uma base sólida para entender a relação entre ser humano e espaço geográfico.

Santos (1993) amplia o conceito de território, indo além do papel de base do Estado-nação. Ele vê o território usado como algo mais abrangente, englobando elementos e ações que dão significado ao espaço humano. Isso abarca desde áreas interconectadas até locais em rede, refletindo dinâmicas contemporâneas complexas. O autor considera o território usado como categoria analítica central, abraçando o fundamento do trabalho, moradia, trocas materiais e espirituais, e vida.

Para Milton Santos, a territorialidade é a relação complexa entre as atividades humanas e o espaço geográfico. Envolve a forma como as pessoas interagem, ocupam e dão significado aos lugares, moldando-os com suas práticas sociais, culturais, econômicas e políticas. Sua abordagem pode ser aplicada para entender como a territorialização das escolas cívico militares modifica o espaço educacional e as interações cotidianas dos estudantes. A introdução de elementos militares pode

reconfigurar a experiência escolar e influenciar a forma como os alunos se relacionam com o ambiente escolar.

No que se refere ao conceito de territorialidade, segundo Albangli, (2004), originalmente vinculado ao campo jurídico como expressão do alcance espacial das leis e normas estatais, foi posteriormente ampliado por outras áreas do conhecimento. A etologia, por exemplo, contribuiu para essa ampliação ao estudar a territorialidade entre os animais como um comportamento voltado à apropriação e defesa de um espaço vital. No entanto, na contemporaneidade, essa noção passou a ser compreendida predominantemente como uma característica humana, relacionada à construção de projetos de vida e de futuro. Dessa forma, a territorialidade deixa de ser apenas um atributo biológico ou jurídico para assumir um papel mais complexo e simbólico, ligado às intenções e ações humanas no espaço (Albagli, 2024). O autor define territorialidade como:

O conceito de territorialidade refere-se, então, às relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência, manifestando-se nas várias escalas geográficas – uma localidade, uma região ou um país – e expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico. No nível individual, territorialidade refere-se ao espaço pessoal imediato, que em muitos contextos culturais é considerado um espaço inviolável. Em nível coletivo, a territorialidade torna-se também um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade. (Albangli, 2004, p. 28).

Segundo Saquet (2007), a territorialização é um processo que se desenvolve ao longo da história e é resultado das interações sociais e espaciais, influenciado pelas forças econômicas, políticas e culturais. Isso conduz à criação de diferentes formas de territorialidade ao longo do tempo e do espaço, bem como aos processos de des-territorialização e reterritorialização. Essas dinâmicas (des-re-territorialização) ocorrem simultaneamente e contam com a participação significativa da natureza externa ao ser humano. Dessa forma, as forças econômicas, políticas e culturais que moldam o território e a territorialidade resultam em des-territorialização e novas formas de territorialidades. Isso demanda uma compreensão específica em diferentes momentos e lugares, implicando um contínuo fluxo de des-territorialização e re-territorialização.

O conceito de território é central para os estudos geográficos e permite compreender as relações de poder que se materializam no espaço. Para Raffestin

(1993), o território não é apenas uma porção delimitada da superfície terrestre, mas sim um espaço produzido pelas relações sociais mediadas pelo poder. Ou seja, o território é o resultado da ação humana sobre o espaço, transformado a partir de práticas, normas e estratégias de controle, sendo sempre relacional e político.

Milton Santos (1996), ao discutir o território usado, destaca que o território não deve ser entendido apenas por seus aspectos físicos ou naturais, mas, sobretudo, por seu uso, ou seja, pela maneira como os sujeitos individuais ou coletivos se apropriam dele, constroem significados e o utilizam em função de suas necessidades e interesses. Assim, o território é uma instância onde se manifestam diferentes formas de dominação, resistência e negociação, sendo profundamente influenciado pelas dinâmicas econômicas, sociais, culturais e institucionais.

3.1 A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS

A abrangência da militarização das escolas públicas no Brasil, calculada com base no levantamento realizado para esta pesquisa, atingindo 96,30% dos estados. Isso revela a disseminação significativa desse modelo educacional em quase todo o território nacional. Esse dado sugere que a adesão à militarização não se restringe a regiões específicas, mas configura uma tendência com alcance nacional, que se intensificou notavelmente entre os anos de 2018 e 2024, período compreendido pela análise desta investigação.

A discussão sobre a territorialização das escolas militarizadas na Bahia e no Brasil como um todo, demanda a compreensão do conceito de territorialização, que se refere à ação de produzir e organizar o território segundo determinadas finalidades. Haesbaert (2004) define como o conjunto de práticas e discursos que constroem, delimitam e mantêm um território, sendo um processo dinâmico, muitas vezes conflituoso, que envolve disputas de poder e sentidos.

Haesbaert (2009) destaca as noções tradicionais de território, marcadas por fronteiras claras e distinções rígidas entre o "dentro" e o "fora", o "mesmo" e o "diferente". O autor argumenta que as dinâmicas contemporâneas revelam uma desordem territorial caracterizada pela ambiguidade, onde as tentativas de contenção do "outro" paradoxalmente nos afetam, e onde a presença do "outro" em nosso próprio território se torna cada vez mais evidente, desafiando as antigas demarcações. Essa perspectiva sobre a fluidez e a interpenetração das territorialidades é crucial para

analisarmos como a introdução da lógica militar no espaço escolar altera as fronteiras e as identidades dentro desse território.

Se as territorialidades clássicas – inclusive a do Estado-nação, tal como foi concebido dentro do que Foucault denomina ‘poder soberano’ – indicavam uma distinção mais clara entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente, o ‘nativo’ e o estrangeiro, cabe destacar, finalmente, que se trata agora de uma desordem territorial marcada muito mais pela ambiguidade, onde o próprio processo que construímos para ‘conter’ o outro, na verdade ‘nos contém’ e onde o ‘outro’ – como no caso dos grandes fluxos migratórios Sul-Norte – está cada vez mais no ‘nosso’ território, do nosso lado (Haesbaert, 2009, p. 118).

A afirmação de Souza (1998) de que o território é “um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder” (Souza 1998, p. 98) lança luz sobre a dinâmica do território escolar após militarização. Ao analisarmos a implementação desse modelo, torna-se crucial investigar as relações de poder que moldam esse processo. A questão central que emerge é: existem relações de poder em disputa nessa territorialização? Há resistências ou tensões entre diferentes grupos em relação à implementação e aos efeitos da militarização?

Conforme a fala do Diretor Escolar do UMEC de Belo Campo, em entrevista concedida à pesquisa, é possível perceber essa disputa dentro do território escolar ao mencionar os conflitos existentes entre os alunos e os tutores e a transferência e evasão dos alunos devido a não adequação as novas normas. Essa observação sugere que a imposição de normas e a presença da lógica militar no ambiente escolar podem gerar tensões e resistências por parte dos estudantes, indicando que o processo de territorialização não é homogêneo e encontra diferentes formas de interação e, por vezes, de conflito dentro da comunidade escolar. Segundo Corrêa, et.al 2021:

Escola é um território por abranger diferentes ideologias, e contraste de relações na busca pela dominação do ambiente, através dos professores, coordenação, direção, alunos, sendo formada por relações harmônicas ou contrárias, focado em interesses diversos. O território escolar contém os valores e funções produzidas nele, sendo um espaço heterogêneo, com diversos saberes e ideais. (Corrêa, et.al 2021, p. 326).

Segundo Pontuschka (2013) a educação sempre obteve uma “dimensão política, porque ela trata de relações de poder por meio de relações de saber e

reconhecer como essas relações são processadas é conhecer como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade”. (Pontuschka 2013, p.439) ou seja educação é intrinsecamente política, pois envolve relações de poder mediadas pelo conhecimento, e compreender como essas relações operam revela a influência do poder sobre indivíduos e a sociedade. Para Corrêa, et.al (2021):

O ensino molda os indivíduos através de quem detém o poder. O conhecimento tem os sentidos, valores e ideais, assegurando o exercício de um poder. A Escola produz e reproduz o poder, não existindo o saber neutro. O saber faz com que sejam estabelecidas relações de poder, e por essa perspectiva podemos compreendê-la de uma forma territorial. (Corrêa, et.al 2021, p. 326).

A territorialização não é apenas a delimitação espacial de um poder, mas também a expressão de projetos políticos, ideológicos e culturais que buscam consolidar uma determinada ordem no espaço. Segundo Silva e Oliveira (2014).

O território escolar não compreende apenas ao espaço que a estrutura física da instituição ocupa, mas também os sentidos, valores e funções que são atribuídas ao próprio e que são produzidas no mesmo. Estas características que o fazem heterogêneo, com diversos fatores de territorialização. São muitas as forças que se estabelecem sobre o território escolar, produzindo assim uma diversidade de saberes e ideais. (Silva e Oliveira 2014, p. 3-4).

No campo educacional, a territorialização pode ser observada na forma como políticas públicas, projetos pedagógicos e modelos de gestão são especializados e implantados em determinados contextos. A militarização das escolas públicas, por exemplo, é o espaço escolar reorganizado a partir da lógica e da presença de militares, refletindo novas formas de controle, disciplina e ordenamento do cotidiano escolar. Essa territorialização envolve não apenas a introdução de símbolos e normas militares, mas também a reconfiguração das relações de poder entre gestores, professores, alunos e a comunidade, resultando em uma nova territorialidade escolar, marcada por regras rígidas, vigilância e hierarquia disciplinar. Segundo Albuquerque (2016):

A uniformidade e/ou padronização dos corpos objetiva, de forma primária, reforçar a solidariedade interna e ao mesmo tempo fortificar a confiança recíproca entre os seus membros. Diferentemente do que ocorre em outras unidades de ensino civis, a dominação simbólica é relevantemente bem mais direcionada. O corte de cabelo, o zelo pelo

uniforme, o respeito com o horário, tem o intuito de estabelecer padrões estéticos e normativos culturais, que objetivam sobretudo fazer o discente reconhecer-se diferente do outro que não se adequa a essa concepção de mundo militar (Albuquerque, 2016, p. 78-79).

Segundo o Guia de Gestão do Modelo CPM, (2022) ressalta uma preocupação com a imagem da instituição de ensino, orientado a como seguir em cada detalhe deste a pinturas das salas do uso de uniformes símbolos e rituais, ressaltado como princípios das UEMCs, participantes do convênio, “funcionário pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições da PMBA. (PMBA, p.21, 2022) e como finalidades:

Proporcionar por meio da sua ação educacional, prover ao corpo discente o desenvolvimento integral, usando o cultivo da disciplina para gerar mudanças de hábito dentro do ambiente escolar e fora dele, a fim dos mesmos serem formados para o exercício da cidadania e os meios para progredir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional. (PMBA, 2022, p. 21).

Isso revela que a prioridade central é o desenvolvimento integral dos alunos, utilizando a disciplina como ferramenta pedagógica para promover mudanças de comportamento tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Segundo Godoy e Fernandes (2021), as escolas militarizadas exercem um controle sobre os alunos tanto dentro quanto fora da instituição, afirmando que “estar vestindo um uniforme dessa instituição requer ação de corpo e em qualquer ambiente sob pena de expulsão” (Godoy e Fernandes, 2021). Segundo os autores:

As escolas militares e escolas militarizadas espalhadas em todo o território nacional não possuem o controle dos seus alunos apenas dentro de suas dependências, há um rígido controle externo presente em seus estatutos, estar vestindo um uniforme dessas instituições requer ação de corpo e atitude em qualquer ambiente sob pena expulsão. Daí a necessidade de entregar o comando das escolas para as forças de segurança. Godoy; Fernandes, 2021, p. 205).

Sobre o cultivo da disciplina para gerar mudanças de hábitos dentro da escola, é importante o cuidado de entender que disciplina escola se difere de disciplina militar. Nesse sentido, é crucial distinguir a disciplina escolar da disciplina militar. Enquanto a primeira busca o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade através de

normas construídas coletivamente, a segunda frequentemente se baseia em uma hierarquia rígida e na obediência irrestrita. Sobre a dinâmica de poder e controle, Foucault (1999) oferece uma análise perspicaz:

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz o 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar e ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão carregados de controlar, e absolutamente 'discreto', pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (Foucault, 1999, p. 148).

Apple (1989) argumenta que as escolas são locais em que a cultura e ideologias é produzida e não imposta aos alunos, conforme o autor:

[...] ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são locais em que essas coisas são produzidas. E como nos locais de trabalho, elas são produzidas sob formas que estão plenas de contradição e por um processo que é ele mesmo calcado em contestação e luta. (Apple, 1989, p. 41).

A adoção da gestão militarizada em instituições de ensino emerge como uma resposta frequente aos desafios da violência e da indisciplina no ambiente escolar. Contudo, com base nas observações e análises desta pesquisa, é crucial ponderar que, embora essa abordagem possa apresentar potencial para mitigar certas formas de violência, torna-se evidente a possibilidade de surgimento de novas dinâmicas violentas, intrinsecamente ligadas à própria natureza do ambiente escolar militarizado e às relações estabelecidas entre os alunos e a gestão imbuída de princípios militares. Conforme relato do diretor escolar do MCPM de Belo Campo, em entrevista, um dos pontos sensíveis é a forma de comunicação. O gestor apontou que a abordagem dos militares, as vezes se apresentam de forma excessivamente diretiva e pouco dialogada, o que gera atritos, prejudicando o vínculo (Entrevista, Diretor Escolar, 2024).

De acordo com Cabral (2018), o processo de transferência da gestão das escolas públicas para Polícia Militar tem crescido "primeiramente, em razão do medo e da violência, e em segundo plano, em razão da visão negativa e preconceituosa de

que adolescentes, em geral pobres e negros, são ameaçadores e perigosos” (Cabral, 2018, p.14).

Guimarães e Lamos (2018) ressaltam que a violência adentrou os muros das escolas em um movimento de fora para dentro, tornando-se um desafio de todas as esferas sociais, econômicas e políticas. Os mesmos afirmam que a violência no ambiente escolar é um problema mundial:

O fenômeno da violência no cenário escolar não é algo novo, e muito menos pontual, países como Estados Unidos, Portugal e o Brasil ratificam que esse é um problema mundial. Nesse sentido, diversos trabalhos tentam traçar um diagnóstico, expor soluções possíveis através de projetos de cunho social desenvolvidos tanto por educadores como pela sociedade civil, porque não se trata somente de um assunto restrito ao ambiente escolar (Guimarães; Lamos, 2018, p. 67-68).

No contexto da militarização das escolas públicas, essa perspectiva teórica permite entender a escola não apenas como um local físico de ensino, mas como um território em disputa, impregnado de significados políticos. Ao reconhecer que a territorialização é um processo em constante movimento, atravessado por práticas históricas e sociais, torna-se possível analisar como a implementação das escolas militarizadas redefine o espaço educacional e influencia as relações cotidianas de seus atores, reafirmando a centralidade do território na configuração das práticas sociais contemporâneas.

4. A TERRITORIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS NA BAHIA

A Bahia tem se destacado pela expressiva inserção de escolas militarizadas a partir de 2018, implementando um programa próprio de militarização. Atualmente, o estado possui um dos maiores números de instituições desse tipo no país demonstra pertinência e relevância para a sua investigação. Com a criação do programa denominado Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM), entre 2018 e 2024 aproximadamente 110 escolas foram militarizadas. Somando-se a outras formas de militarização, o estado contabiliza um total de 129 instituições sob gestão militar em 2024.

Segundo o Anuário de Educação Básica (2024), a Bahia contabiliza um total de 13.033 escolas de educação básica em sua rede pública. Nesse vasto cenário educacional, as escolas militarizadas representam uma parcela ainda minoritária, correspondendo a apenas 0,98% do total de instituições, embora as escolas militarizadas representem minoria na rede pública da Bahia, o significativo aumento no número dessas instituições nos anos anteriores sugere uma tendência de expansão que merece atenção e análise contínua em relação aos seus resultados, e sua representatividade no futuro da educação básica no estado.

Para entender a territorialização das escolas militarizadas na Bahia, é importante diferenciar seus modelos: Colégio Militar (Exército, 1 em Salvador), Colégios da Polícia Militar (CPM, 17), Modelo CPM (MCPM, 110) e Colégio Cívico-Militar do PECIM (1 em Feira de Santana). Essa diferenciação é essencial para evitar generalizações e compreender as nuances de cada modelo de gestão.

Quadro 2 - Modalidades de Escolas de Gestão Militar/Militarizada no Brasil em 2024

Modalidade	Militar	Número de Unidades	Esfera	Programa de Origem
Colégio Militar	Exército Brasileiro	1	Federal	Próprio do Exército
Colégios da Polícia Militar (CPM)	Polícia Militar BA	17	Estadual	CPM
Colégios de Modelo CPM (MCPM)	Polícia Militar BA	110	Municipal	MCPM
Colégio Cívico-militar	Polícia Militar BA	1	Federal	PECIM

Fonte: Elaboração pelo autor, 2024

Nesta sessão, apresenta-se o levantamento realizado sobre o número de escolas militarizadas na Bahia, com foco no Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM), por ter sido o principal motor da recente expansão dessas instituições no estado. Os dados foram obtidos por meio de contato com a Coordenação Militar do Programa MCPM. Ademais, realiza-se a análise do Termo de Cooperação Técnica nº 08/2018, firmado entre a União dos Municípios da Bahia (UPB), o Governo do Estado da Bahia e a Secretaria de Segurança Pública (SSP), por meio da PMBA, que implementa esse modelo de militarização no âmbito da Bahia.

O Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2018 representa um marco significativo para o início da implementação do Modelo CPM de Gestão Compartilhada na Bahia, impulsionando de maneira rápida a expansão desse modelo no território baiano. A análise dos termos deste acordo foi fundamental para compreender como o Modelo foi disseminado e ajustado ao contexto baiano, além de refletir uma política educacional orientada para a segurança e disciplina no ambiente escolar, o que permitirá analisar a territorialização das escolas militarizadas, bem como à identificação de padrões espaciais, áreas com maior concentração ou falta dessas escolas.

Nesse cenário, o Ministério Público Federal, por meio da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado da Bahia, instaurou o Inquérito Civil Público (ICP nº 1.14.001.001281/02) para investigar a implementação da militarização no estado. O objetivo é acompanhar e avaliar a aplicação da metodologia dos colégios militares em escolas municipais, em decorrência do convênio firmado entre a PMBA e a UPB.

Em desdobramento desse inquérito, no ano de 2019, foi emitida a Recomendação nº 04/2019/PRDC-MPF, direcionada aos prefeitos e diretores das instituições de ensino que adotaram a referida metodologia. Contudo, as diretrizes contidas nessa recomendação não lograram interromper o processo de expansão das escolas militarizadas na Bahia, figurando entre as orientações a necessidade de mitigação das exigências consideradas excessivas.

Os Colégios da Polícia Militar também terão destaque, pois serviram de pilar para a criação do MCPM, visto que este surgiu a partir da alta demanda dos municípios para a implementação dos Colégios da Polícia Militar, sendo concebido como uma alternativa que permitisse expandir a gestão militarizada para um número maior de instituições, tornando-se a principal força de expansão desse modelo no estado.

Os colégios militares, considerados por alguns autores como a forma genuína de instituição militar na educação, foram objeto de debate na segunda seção, assim como as escolas cívico-militares, criadas através do programa federal PECIM. Desse modo, suas abordagens nesta seção serão concisas, circunscrita ao panorama da Bahia.

Para esta pesquisa, a intervenção militar no exercício da oferta de educação básica será compreendida como uma forma de militarização, independentemente da origem da instituição. Dessa forma, a análise não aplicará critérios de distinção entre colégios militares e escolas militarizadas, sendo as distinções abordadas especificamente na análise dos diferentes modelos e projetos implantados.

Diante do avanço da militarização nas instituições de ensino brasileiras, torna-se imprescindível ir além da análise dos discursos que o justificam. Urge, sobretudo, compreender as implicações de uma educação com forte influência militar na moldagem das futuras gerações e na própria estrutura da sociedade brasileira, examinando, para tanto, os atos legais que fundamentam e regulamentam esse processo.

4.1 A CONSOLIDAÇÃO E DIFUSÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA BAHIA

Na Bahia, a presença de instituições de ensino militar na educação básica teve início com a criação do Colégio Militar vinculado ao Exército Brasileiro (EB), como a primeira do Estado, implantada em Salvador que recebeu o nome de Colégio Militar de Salvador (CMS), criado pelo Decreto nº 40.843, de 28 de janeiro de 1957. Os colégios militares geridos pelo Exército marcam o início da história da educação militar no Brasil, que remonta à fundação do Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro no século XIX. Essas instituições, que posteriormente se expandiram para outras regiões do país, integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), coordenado pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), e possuem 15 unidades no país. O Colégio Militar de Salvador, portanto, pertence a essa rede de ensino federal administrada pelo Exército Brasileiro, com diretrizes e regulamentos próprios definidos pelo SCMB.

O Colégio Militar de Salvador, assim como os demais Colégios Militares espalhados pelo Brasil, oferece ensino fundamental e médio, seguindo um currículo

que alia as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com disciplinas que cultivam valores cívico-militares, como hierarquia, disciplina, patriotismo e liderança. O ingresso nesses colégios ocorre por meio de um processo seletivo bastante concorrido, que avalia o desempenho acadêmico dos candidatos.

O processo seletivo para 2025 exigiu que os candidatos pagassem uma taxa de inscrição de R\$ 95,00 exceto para os adolescentes inscritos no Cadastro Único (CadÚnico), que tiveram isenção da taxa. Para ingressar nesta instituição, os candidatos deveriam ter menos de 12 anos em 1º de janeiro de 2025 e completar 10 anos até 31 de dezembro de 2025, além de ter concluído ou estar cursando o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2024.

Nessa escola, os alunos são incentivados a prestar exames para instituições como a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), o Instituto Militar de Engenharia (IME), a Academia da Força Aérea (AFA), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a Escola Naval (EN). Segundo Jesus (2011), foi a partir da década de 1930 que o Exército procurou influenciar o campo educacional e a educação no Exército passou a desempenhar a função de disciplinamento, substituindo gradualmente os antigos castigos físicos por disciplinas voltadas à moral e cívica, à educação familiar, religiosa e nacionalista, com o objetivo de assegurar a ordem defendida tanto pelo Estado quanto pela Igreja. De acordo a autora:

A intervenção dos militares na educação remonta, de forma mais efetiva, ao início da República quando as Forças Armadas formularam seu projeto educativo. No entanto, foi a partir da década de 30 do século XX que o Exército procurou influenciar o campo educacional brasileiro com vistas à construção da nacionalidade. Para tanto, a educação no próprio Exército assumiu a função de disciplinamento que com o tempo substituiu os velhos e ultrapassados castigos físicos por disciplinas como a educação moral e cívica, familiar, religiosa e nacionalista, de modo a garantir a ordem propugnada pelo Estado e pela Igreja. (Jesus, 2011, p. 03).

As funções pioneiras do Exército em defesa da nação da segurança e redefinida para o campo da educação. Segundo Luchette (2006). Os vínculos entre o Exército e a sociedade são historicamente marcados por incompatibilidades. A política, que envolve o uso da força, se conecta com os militares, que têm o direito constitucional de exercer essa força em nome do Estado, estabelecendo uma relação de dominação legal.

Os vínculos observados entre Exército e Sociedade não se constituem numa relação harmônica. São inúmeras as variantes históricas que

demonstraram essas incompatibilidades. O campo da política envolve e pressupõe a utilização da força, e os militares correspondem a uma profissão, de caráter estatal, que faz uso legítimo da força, como uma prerrogativa constitucional intransferível do Estado. Então, existe uma relação entre Estado e os militares no tocante à política estatal e à função pública do exercício da dominação legal. (Lucette, 2006, p. 11).

Posteriormente, surgiram os Colégios da Polícia Militar (CPM), que, embora também adotem princípios de disciplina militar, diferenciam-se por sua vinculação direta à Polícia Militar do estado. A consolidação dos CPMs não apenas ampliou o acesso à educação sob gestão militarizada, mas também serviu de referência para a criação de novos programas de militarização escolar na Bahia. Segundo Castro (2016), a maior parte dos estados brasileiros possui escolas de Educação Básica geridas pela Polícia Militar, e a Bahia foi pioneira ao criar os Colégios da Polícia Militar.

Os estados que primeiro criaram colégios da Polícia Militar foram Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966). A grande maioria das unidades da federação conta com um ou dois colégios, o que caracteriza uma experiência mais pontual. Por outro lado, os estados do Rio Grande do Sul (com sete colégios), Bahia (com treze), Minas Gerais (com vinte e dois), e Goiás (com vinte e seis) destoam dos demais estados pela rede mais ampla de seus sistemas de educação militar (Castro, 2016, p. 33).

Os Colégios da Polícia Militar, são geridos pelas respectivas Corporações Policiais Militares de cada Estado. Em 2024, a Bahia possuía 17 colégios nessa modalidade, segundo o site oficial da PMBA (2024). Esses Colégios fazem parte do Sistema de Ensino da Polícia Militar da Bahia e estão integrados ao Sistema Estadual de Educação, vinculados à Secretaria de Educação e mantidos pelo Governo do Estado da Bahia. O artigo 2º da Diretriz Educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2016, que aprova o Regimento Interno desses Colégios, define que a principal finalidade dos Colégios da Polícia Militar é executar a política educacional do Estado da Bahia, conforme o Plano Estadual de Educação. Além disso, os Colégios seguem as diretrizes educacionais estabelecidas pelo Comando Geral da Polícia Militar da Bahia, por meio do Instituto de Ensino e Pesquisa, e as políticas públicas determinadas pela Secretaria da Educação (Bahia, 2016).

O sistema de Colégios da Polícia Militar na Bahia está distribuído em várias cidades do estado, incluindo Salvador, Candeias, Feira de Santana, Alagoinhas, Itabuna, Vitória da Conquista, Jequié, Juazeiro, Teixeira de Freitas, Bom Jesus da

Lapa e Barreiras, a rede também conta com uma creche em Salvador, voltada para a educação infantil (PMBA,2024), e estão distribuídos conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Colégios da Polícia Militar no Estado da Bahia - 2024

Nome Oficial	Município	Decreto/Portaria de Criação
Colégio da Polícia Militar Dendezeiros	Salvador	Decreto nº 16.765, em 09 de abril de 1957
Colégio da Polícia Militar Lobato	Salvador	Decreto nº 7.485, em 22 de dezembro de 1998
Colégio da Polícia Militar Diva Portela	Feira de Santana	Decreto nº 9.383, em 30 de março de 2005
Colégio da Polícia Militar de Itabuna	Itabuna	30 de março de 2005
Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira	Candeias	Decreto nº 9.994, em 2 de fevereiro de 2006
Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes	Salvador	Decreto nº 9.835, em 21 de fevereiro de 2006
Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão	Ilhéus	Decreto nº 9.834, em 21 de fevereiro de 2006
Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinoco	Vitória da Conquista	Decretos nº 9.833, em 21 de fevereiro de 2006
Colégio Da Policia Militar Alfredo Vianna	Juazeiro	Decreto nº 9.836, em 21 de fevereiro de 2006
PM Prof Carlos Rosa	Alagoinhas	Decreto nº 9.995 de 2 de maio de 2006
Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luís Neves Cotrim	Jequié	Decreto nº 10.041, em 4 de julho de 2006
Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira	Teixeira de Freitas	Decreto nº 10.087, em 12 de setembro de 2006
Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio	Salvador	Decreto nº 19.401, em 3 de maio de 2007
Colégio da Polícia Militar Dona Leonor Calmon	Cajazeiras	Portaria de nº 524, em 19 de janeiro de 2018
Colégio da Polícia Militar, Professor Alexandre Leal Costa	Barreiras – Centro	Portaria 9.006, em 05 de novembro de 2018
Colégio da Polícia Militar Bom Jesus da Lapa	Bom Jesus da Lapa	Portaria nº 60/2022, em 26 de janeiro de 2022
Creche da PM Nossa Senhora das Graças/CMEI	Salvador	Não encontrado

Fonte: Elaboração pelo autor, informações da PMBA (2024)

O primeiro Colégio da Polícia Militar da Bahia foi o CPM Dendezeiros, criado pelo Decreto nº 16.765, de 09 de abril de 1957. Está situado na Avenida Dendezeiros, Bonfim, no município de Salvador, tendo sido criado durante o governo de Antônio Balbino, governador da Bahia pelo PSD (1955-1959). Inicialmente, o colégio atendia

exclusivamente alunos do sexo masculino, mas passou a admitir alunas a partir de 1994. Considera-se a unidade matriz dos Colégios da Polícia Militar da Bahia.

Dando sequência à expansão dessa rede, o CPM Lobato iniciou suas atividades em 20 de março de 1997. Originalmente concebido como um anexo do CPM Dendezeiros, o CPM Lobato iniciou com 21 turmas do ensino fundamental, acolhendo cerca de 562 alunos provenientes da antiga escola do SESI. O Colégio passou por uma significativa reforma, finalizada em agosto de 2023. Essa modernização dotou a unidade de instalações de ponta, incluindo salas de aula climatizadas, laboratórios especializados e um amplo auditório, além de espaços dedicados ao esporte e lazer, como uma piscina semiolímpica e um campo de futebol com grama sintética (PMBA, 2024). Segundo Santos (2020):

Na Bahia, as duas escolas da PMBA foram criadas e regulamentadas por leis e decretos que as alocam no interior do organograma da corporação; há política de reserva de vagas para filhos e dependentes de militares; as fontes preveem a formação dos alunos dessas escolas com vistas ao seu futuro ingresso em carreiras militares e indicam apenas a PMBA 134 como mantenedora das escolas. Apesar disso, as unidades se instalaram em prédios cedidos pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, onde antes funcionavam escolas públicas estaduais. As fontes também indicam que, quando a primeira escola foi fundada, a pasta da Educação cedeu docentes para a unidade. (Sousa, 2020, p. 133).

Entre 2005 e 2007, durante o governo de Paulo Souto que governou a Bahia de 1999 a 2007, filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), na Bahia, esse modelo voltou a expandir, houve uma expansão significativa da rede de Colégios da Polícia Militar, com a adesão de mais onze unidades. Em 2005, durante o governo de Paulo Souto, foram criados dois colégios militarizados: o CPM Diva Portela em Feira de Santana, instituído pelo Decreto nº 9383, de 30 de março de 2005, e nomeado em homenagem à educadora Diva Portela; e o CPM de Itabuna, inaugurado em 30 de março de 2005, que oferece ensino para 939 alunos em dois turnos.

Em 2006, ainda durante o governo de Paulo Souto, foram militarizados oito colégios: o CPM Eraldo Tinoco, fundado em 1º de fevereiro de 2006 (Decreto nº 525 de 23 de dezembro de 2005) em Vitória da Conquista, oferecendo ensino do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; o CPM Prof. Carlos Rosa, estabelecido em 2 de maio de 2006 em Alagoinhas, atendendo a mais de 1.200 alunos; o Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira em Teixeira de Freitas

(Decreto nº 10.087 de 12 de setembro de 2006); o Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luís Neves Cotrim em Jequié (Decreto nº 10.041, de 4 de julho de 2006); o Colégio Da Polícia Militar - CPM Alfredo Viana em Juazeiro (Decreto nº 9.836 de 21 de fevereiro de 2006).

Também foi implantado o Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão em Ilhéus (Decreto nº 9.834 de 21 de fevereiro de 2006); o Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira em Candeias (Decreto nº 9.994 de 2 de fevereiro de 2006); e o Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes em Salvador (Decreto nº 9.835 de 21 de fevereiro de 2006), este último destacando-se pela excelência em educação e alcançando o sexto lugar no IDEB da Bahia em 2022.

Ainda durante o mandato de Paulo Souto, em 2007, foi militarizado o CPM Luiz Tarquínio, instituído por meio do Convênio nº 05/2007, publicado no Diário Oficial do Estado pelo Decreto nº 19.401, em 3 de maio de 2007. Inicialmente um anexo do CPM Dendezeiros, obteve autonomia administrativa em 22 de dezembro de 2015, conforme a Portaria nº 079 – CG/15. Durante o governo de Rui Costa (PT), que governou a Bahia de 2015 a 2022, foram militarizados três colégios. O CPM Professor Alexandre Leal Costa, inaugurado em 9 de novembro de 2018 em Barreiras, destinado ao ensino fundamental e médio, é uma unidade escolar de grande porte da rede pública estadual. O Colégio da Polícia Militar Dona Leonor Calmon em Cajazeiras e o CPM Bom Jesus da Lapa, criado pela Portaria nº 60/2022, publicada em 26 de janeiro de 2022, oferecem educação nos níveis fundamental e médio para a comunidade local.

De acordo com o Art. 5º da Diretriz Educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2016 (Bahia, 2016), os objetivos dos Colégios da Polícia Militar são amplos e visam uma formação integral dos estudantes. Estes colégios têm como metas principais proporcionar educação básica nos níveis fundamental e médio, desenvolver habilidades essenciais como leitura, escrita e cálculo, e promover uma compreensão abrangente do ambiente natural e social. O documento enfatiza os valores institucionais destacados, que são a dignidade do homem, a disciplina, a hierarquia, a credibilidade, a ética, a formação continuada, a capacitação profissional, a afetividade, a solidariedade, a doutrina e a tradição. (Brasil, 2016).

De acordo com Jesus (2011), as tradições nos Colégios da Polícia Militar foram sendo consolidadas através da criação de símbolos, como o hino e o brasão, e a implementação de práticas e rituais que envolvem a bandeira nacional. (Jesus, 2017). A autora afirma:

A construção das tradições no Colégio da Polícia Militar foi se estabelecendo através da instituição de símbolos, como o hino e o brasão e de práticas e ritos que incluíam a bandeira nacional. Para compreender essas práticas utilizaremos o conceito de Eric Hobsbawm sobre as “tradições inventadas”, que consideramos mais abrangente do que cultura escolar quando se trata de estudar especificamente escolas militares. (Jesus, 2017, p. 06.).

O Colégio da Polícia Militar possui símbolos que reforçam sua identidade institucional, incluindo a Canção, o Brasão, o Estandarte e a Flâmula. Esses símbolos são representativos da tradição e dos valores da instituição, além disso, o Colégio promove solenidades obrigatórias ao longo do ano, como o início e o encerramento do ano letivo, entrega de boina, graduação, e formaturas, conforme o Plano Geral de Ensino e Notas de Instrução.

O Art. 9º da Diretriz Educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2016 também detalha a organização administrativa e pedagógica dos CPM, destacando sua estrutura unida a gestão compartilhada entre a Polícia Militar e a Secretaria de Estado da Educação. Cada colégio possui uma estrutura organizacional composta por órgãos de direção geral, colegiados e serviços administrativos.

Os órgãos de direção geral incluem a Diretoria PM, Diretoria Adjunta, Diretoria SEC e Vice-diretoria SEC. Os colegiados são compostos pelo Conselho de Ensino, Conselho de Classe, Colegiado Escolar e Conselho Disciplinar. A direção administrativa é organizada em coordenações e seções que abrangem áreas como desenvolvimento educacional, recursos humanos, e apoio administrativo e financeiro. Além disso, os serviços administrativos e de apoio incluem o Grêmio Estudantil, o Setor de Orientação Psicopedagógica, e serviços de formação sanitária e odontológica (Bahia, 2016).

O Art. 86 da referida Diretriz Educacional estabelece que o projeto político-pedagógico é essencial para a organização e funcionamento dos Colégios da Polícia Militar, refletindo sua identidade e fundamentando sua ação educativa com base em diretrizes políticas, filosóficas e pedagógicas. Este projeto é elaborado com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e outros membros da comunidade escolar, seguindo as orientações da Polícia Militar e da Secretaria da Educação.

A proposta curricular dos CPM, inclui uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma parte diversificada e projetos e programas interdisciplinares eletivos. A BNCC é formada por áreas de conhecimento e componentes curriculares definidos pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto a parte diversificada aborda características regionais e locais, incluindo aspectos da cultura militar e policial. Os projetos interdisciplinares eletivos são atividades específicas que refletem o projeto político-pedagógico e visam complementar a formação dos alunos com conhecimentos e experiências relevantes para sua educação básica (Bahia, 2016).

O processo de ingresso nos Colégios da Polícia Militar da Bahia é regulamentado por normas publicadas em editais específicos, que são elaborados pelo Instituto de Ensino e Pesquisa da PMBA, em colaboração com a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação. Estas normas definem a disponibilidade de vagas, a seleção de candidatos e os procedimentos para a matrícula.

A quantidade de vagas em cada CPM é determinada com base na capacidade física e nos recursos disponíveis. A seleção dos candidatos é feita de acordo com as orientações estabelecidas pela Coordenação dos Colégios da Polícia Militar, conforme definido em portarias do Comando Geral da Polícia Militar da Bahia. Essa estrutura de acesso seletivo sugere uma busca por um perfil discente específico.

A matrícula dos alunos nos CPM deve seguir as diretrizes estabelecidas, incluindo o cumprimento das condições e prazos especificados no edital. Apenas novos alunos podem ingressar mediante processo seletivo, enquanto os alunos já matriculados têm sua continuidade garantida, desde que confirmem sua intenção de continuar nos períodos estabelecidos. A matrícula pode ser transferida entre unidades da rede para filhos de militares ou servidores públicos, dependendo da disponibilidade de vagas e das regras do edital.

O prazo para a realização das matrículas é divulgado em Boletim Interno Ostensivo pela Diretoria SEC, e vagas não preenchidas no prazo são abertas a novos candidatos. Transferências durante o ano letivo são minimizadas e ficam a critério do Diretor PM, respeitando a legislação pertinente. Não são aceitas matrículas de alunos que tenham sido reprovados repetidamente, que apresentem pendências curriculares, ou que tenham tido cancelamento de matrícula por questões disciplinares. Os editais de inscrição também especificam os limites de idade para cada série, assegurando a adequação etária dos alunos aos respectivos níveis de ensino.

O processo de desligamento de alunos dos Colégios da Polícia Militar pode ocorrer sob diversas circunstâncias. Um aluno pode se desligar voluntariamente, seja por solicitação direta se for maior de idade, ou por meio dos pais ou responsáveis se for menor. Além disso, o desligamento pode ser necessário se o aluno não for promovido a série seguinte por duas vezes consecutivas ou três vezes no mesmo grau de ensino, devido a desempenho acadêmico insatisfatório. (Bahia, 2016)

Outras situações que podem levar ao desligamento incluem comportamentos incompatíveis com as normas da instituição, especialmente se resultarem em faltas eliminatórias ou decisões disciplinares que recomendem a exclusão do aluno. O desligamento também ocorrerá em casos de falecimento do aluno ou se este permanecer ausente por 30 dias consecutivos sem justificativa adequada e não informar a ausência ao Diretor dentro do prazo estipulado.

As transgressões disciplinares nos Colégios da Polícia Militar são divididas em quatro naturezas: leve, média, grave e eliminatória, conforme especificado no artigo 152 do regimento interno (Bahia, 2016). As infrações leves incluem comportamentos que não comprometem significativamente os padrões morais ou escolares, como perturbar os colegas durante o estudo ou utilizar publicações não relacionadas às atividades escolares (Art. 152, §1º). As infrações médias, descritas no §2º do mesmo artigo, envolvem atos que prejudicam a disciplina e o bom andamento das atividades escolares, como sair da sala de aula sem permissão ou utilizar fardamento inadequado.

Infrações de natureza grave e eliminatória, por outro lado, comprometem diretamente a disciplina, os padrões morais, e a reputação do Colégio. Transgressões graves, como faltar com a verdade ou causar danos ao patrimônio escolar, colocam em risco a integridade dos valores do CPM e são tratadas com maior severidade (Art. 152, §3º). As infrações eliminatórias, conforme §4º, envolvem comportamentos que afetam gravemente a honra e o decoro, como a prática de atos infracionais ou o envolvimento com substâncias tóxicas, resultando na exclusão do aluno, uma medida extrema que visa preservar a disciplina e a imagem institucional.

O regulamento do Colégio da Polícia Militar garante aos alunos e seus responsáveis o direito de pedir reconsideração de atos que considerem injustos ou prejudiciais, assegurando-lhes acesso a documentos e processos relacionados. Como reconhecimento de boas práticas, os alunos têm a oportunidade de concorrer a promoções e graduações dentro do colégio, conforme normas específicas, que

reconhecem e premiam aqueles que se destacam academicamente e em outras atividades.

O colégio também concede condecorações a alunos, militares e civis que se destacam em suas atividades, incluindo a Medalha Condecorativa, a Medalha do Mérito Intelectual e o Título de Amigo do Colégio da Polícia Militar. Esses reconhecimentos são outorgados por atos do Diretor do colégio, em solenidades específicas, reforçando a valorização do mérito e do desempenho dos envolvidos. A circulação dos alunos dentro do colégio é controlada, exigindo-se a apresentação da Carteira de Estudante e a autorização para se ausentar das dependências, garantindo a disciplina e a ordem no ambiente escolar.

O Regime Disciplinar do Colégio da Polícia Militar abrange todos os alunos, considerando as particularidades de cada faixa etária, conforme as Normas Disciplinares específicas da instituição. Caso uma disciplina registre 50% ou mais de reprovação por turma, o Conselho de Ensino do Colégio realiza uma análise detalhada para identificar as causas do baixo aproveitamento. Se o baixo rendimento for atribuído ao docente, o Diretor PM adotará medidas reorientadoras, e providências didático-pedagógicas serão implementadas para combater o desinteresse do aluno e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A uniformização dos discentes é regulamentada por uma portaria da PMBA, que estabelece os padrões e diretrizes a serem seguidos. A aquisição de materiais, como a agenda escolar e a carteira de identificação, é realizada por meio do Caixa Escolar, constituído pelas contribuições dos pais e responsáveis. Anualmente, os alunos devem pagar o valor estipulado para a compra desses materiais, e o montante é recolhido em favor do Caixa Escolar do Estabelecimento, que é gerido pela Associação de Pais dos Alunos do Colégio da Polícia Militar. (Bahia, 2016).

Um outro modelo de militarização aderido pelo estado da Bahia, foi o Pecim, criado em 2019 e revogado em 2023, o Pecim teve a adesão de apenas um município no estado: Feira de Santana. Mesmo após a revogação do programa, o município optou por manter a Escola Cívico-Militar Quinze de Novembro, localizada em Feira de Santana, com recursos próprios. A instituição atende exclusivamente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (PMFS, 2023).

Segundo o G1 (2023), o projeto para implementar o programa cívico-militar em outra instituição de ensino na Bahia estava previsto para a Escola Municipalizada Carlos Santana, localizada em Vitória da Conquista, no sudoeste do estado. Contudo,

a proposta foi abandonada devido à falta de militares da reserva suficientes para participar do processo seletivo.

Localizada no distrito de Jaíba, em Feira de Santana, a Escola Cívico-Militar Municipal Quinze de Novembro, teve suas operações iniciadas em março de 2020, primeiramente em formato remoto devida a pandemia do Covid 19. Segundo a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, as atividades iniciaram com 22 professores e 12 militares, sendo três oficiais. Os militares exercem funções tanto na Gestão Militar quanto na Gestão Educacional. A instituição conta também com uma Divisão de Ensino e uma Gestão Administrativa, ambos os setores sob a responsabilidade de professores da Rede Municipal de Educação (PMFS, 2020).

Conforme a Revista Tabuleiro (2020), a Escola Quinze de Novembro possuía um dos menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município à época de sua adesão ao Pecim. Para apoiar a implementação do programa, a instituição recebeu um investimento de R\$ 1 milhão, proveniente dos Ministérios da Educação (MEC) e da Defesa, destinado, entre outros fins, à remuneração dos militares da reserva que passaram a atuar na unidade. A escolha da Escola Quinze de Novembro justificou-se por sua localização e pela identificação de fatores como vulnerabilidade social e baixos resultados de aprendizagem no Ideb, critérios que contemplam às especificações do edital do MEC. Em contraste, dados da Prefeitura de Feira de Santana (2023) indicam uma melhoria significativa no Ideb da escola, alcançando um valor de quase 7.

Outro modelo adotado na Bahia foi o Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM), foco central desta pesquisa devido ao seu número significativo de adesões, totalizando 110 unidades entre 2018 e 2024. Essa expressiva adesão desperta curiosidade, e para compreendê-la, a subseção a seguir detalha o surgimento e a territorialização desse programa no estado da Bahia. A obtenção das informações ocorreu por meio de contato telefônico e eletrônico (e-mail) com a coordenação geral do modelo, formalizado através de ofícios. Nesse processo, foi disponibilizado o Termo de Cooperação Técnica que implementou o programa na Bahia e o relatório com o número de escolas. Os Colégios de Modelo CPM estão organizados de acordo com as regiões administrativas do Comando de Policiamento Regional (CPR).

4.2 ESTADO DA BAHIA: O MODELO DOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR – GESTÃO COMPARTILHADA (MCPM)

No âmbito nacional, o Pecim, criado em 2019, representou um vetor de expansão da militarização da educação básica, conforme detalhado na seção 2. Contudo, a Bahia já trilhava esse caminho desde 2018, implementando o programa MCPM durante o governo de Rui Costa. A motivação central para a criação residia no objetivo de elevar os índices de aprendizado e mitigar os níveis de violência no ambiente escolar baiano.

A análise da militarização no âmbito educacional baiano direciona então o foco para o MCPM, concebido pela Polícia Militar da Bahia em 2018. Dada a sua expressiva expansão entre 2018 e 2024, alcançando um total de 110 unidades, este modelo emergiu como um caso relevante para a compreensão das dinâmicas de colaboração entre a segurança pública e a educação. Deste modo apresentamos aqui a expansão territorial do MCPM no estado.

Os colégios do modelo CPM, idealizado pelo Comando Geral da Polícia Militar da Bahia em 2018, integram o Projeto do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (SECPM). A partir de 10 de novembro de 2020, este projeto passou a denominar-se Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar – Gestão Compartilhada, com a nomenclatura MCPM. A coordenação do projeto primeiramente foi assumida pelo o Ten. Cel. QOPM Jorge Ricardo Albuquerque Pereira. Com a criação do programa os manuais destinados aos Colégios da Polícia Militar foram adaptados para atender às necessidades e particularidades das escolas municipais aderentes do MCPM. (PMBA 2022).

Ao aderirem ao Projeto, a vinculação das Unidades de Ensino Municipais Conveniadas é estabelecida por decisão do Governo Municipal, formalizada pela assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) pelo Comandante da PMBA, pelo Gestor Municipal e pelo Secretário Municipal de Educação. Assim por meio de convênios, a gestão da escola torna-se compartilhada entre instâncias militares e civis, incorporando policiais da reserva nas unidades escolares através de cargos públicos criados e providos pelos municípios mediante nomeação.

Segundo informações do site da Polícia Militar da Bahia (PMBA, 2024), o MCPM foi concebido para promover a disciplina, moralidade e autonomia dentro das

instituições escolares, baseando-se no modelo dos colégios da Polícia Militar da Bahia, conhecidos por seu desempenho educacional. Segundo a PMBA (2024):

A gestão compartilhada de ensino Modelo CPM é um projeto idealizado pelo Comando Geral da PM-BA em maio de 2018, visando implantar o desenvolvimento da disciplina, da moralidade e da autonomia como atributos qualificadores da rotina escolar, tendo como referência os colégios da Polícia Militar da Bahia (CPMs), reconhecidos pelo desempenho na educação do estado. (PMBA, 2024).

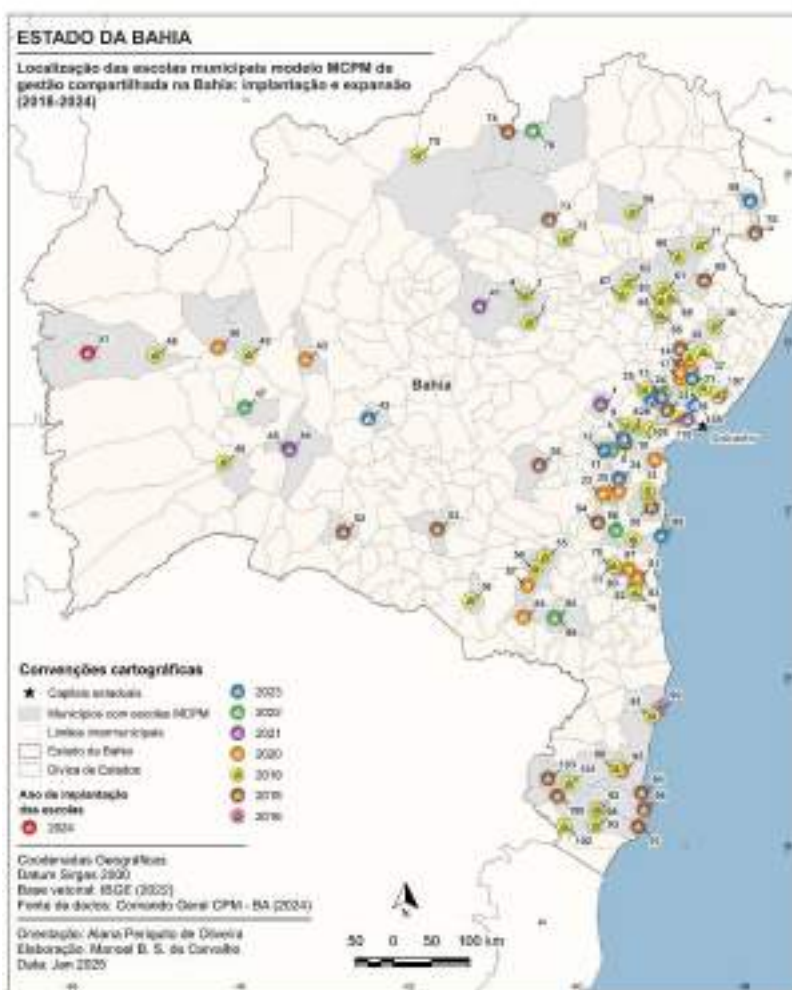
As escolas que aderem ao programa são denominadas Unidades de Ensino Municipais Conveniadas (UEMC), as quais são definidas como "Estabelecimentos de Ensino (EE) que ministram o ensino regular no nível básico nas modalidades fundamental (do 6º ao 9º ano)" (PMBA, p. 21, 2022), subordinada diretamente a Secretaria Municipal de Educação, dessa forma, o programa é voltado somente para o ensino regular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A PMBA, (2024) ressalta a importância de disseminar valores que reforcem o senso de responsabilidade e disciplina entre os estudantes nesse período, entre a pré-adolescência e a adolescência.

O Guia de Gestão do Modelo CPM (2022) aponta que o projeto surgiu como resposta à violência presente nas escolas públicas e à crescente demanda dos prefeitos municipais pela implantação do CPM em seus municípios. Para viabilizar essa implementação, formalizou-se uma parceria por meio de um Termo de Acordo de Cooperação Técnica. Esse acordo estabeleceu a colaboração mútua entre a Secretaria de Segurança Pública da Bahia (SSP), através da Polícia Militar da Bahia (PMBA), e a União dos Prefeitos da Bahia (UPB), com o objetivo de implementar o Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia em instituições de ensino municipais.

[...]na tarde do dia 10 de maio de 2018, o Comandante Geral da PMBA, o Cel PM Anselmo Alves Brandão, o presidente da União dos Prefeitos da Bahia - UPB, Eures Ribeiro, e o Secretário de Segurança Pública, Ary Pereira de Oliveira, assinaram o Termo de Acordo de Cooperação Técnica – TACT nº 02/2018[...] (PMBA, P.10, 2022).

De acordo com as informações fornecidas pela Coordenação Geral do Modelo CPM, 110 escolas aderiram ao modelo no período de 2018 a 2024, conforme apresentado no mapa 4, sobre a implantação e expansão territorial dessas escolas.

Mapa 2 - Localização das Escolas Municipais MCPM de Gestão Compartilhada na Bahia entre 2018 é 2024



Nº	Nome	Município
48	Colégio Municipal Eunice Sotomaior	Barronópolis
49	Escola Mariana Francisca De Oliveira	Itandubaja
50	Escola Municipal Eduardo Medel	Colapelo
51	Escola Municipal Clara Costa De Nova	Luzo Colombo Magalhães
52	Escola Municipal Professor José Afonso Tavares De Aguiar	Quarantz
53	Escola Municipal em Tempo Integral Iolaine Aguiar Lobo	Elucando
54	Centro Integrado De Ensino Professor Alceu Cabral De Carquejais	Ipojuca
55	Escola Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães	Prado
56	Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhães	Pinaré
57	Centro Educacional De Santo do Chacho	Santo do Chacho
58	Colégio Municipal De São Camargo	Belo Campo
59	Instituto De Educação Monte Santo	Monte Santo
60	Escola Municipal Prof Zilda De Brito Mouton Pereira	Turana
61	Centro De Educação Municipal Oliveira Brito	Assai
62	Centro Educacional Nelson Oliveira Brito	Santa Cruz
63	Centro Educacional Rafael Lopes De Araújo	Soledade
64	Escola Miguel Soares De Sousa	Soledade
65	Escola Municipal Leônia Cordeiro Pereira	Serra Branca
66	Escola Municipal João Oliveira	Serra Branca
67	Centro Municipal De Educação Luis Eduardo Magalhães	Valença
68	Escola Municipal Nove Colônias João Sá	Conselheiro João Sá
69	Centro Educacional Prof Maria Fátima Da Silva	Nova Scotia
70	Escola Municipal Professora Maria José Dos Santos Lima	Pangloss
71	Escola Municipal Professora Maria Fátima Pereira Cruz	Nova Floresta
72	Escola Municipal Arlindo Pereira Maia	Piatã
73	Escola Professora Maria Oz Carmo De Araújo Maia	Canapituba
74	Escola De Gestão Compartilhada Maria José De Lima	Colatina
75	Escola Municipal Teófilo José Santos Sr	Santa Fé
76	Escola Municipal Cel. Aluísio Aguiar - II	Ajazepe
77	Colégio Municipal De Coraí	Coraí
78	Colégio Municipal Antônio Ribeiro - Santiago	Coraí
79	Escola Municipal José Nery Constantino	Barragem
80	PROFESSOR DIOGENES VIANA - São João	Santa Cruz
81	Escola Municipal Fátima José Santos Costa	Itaeté
82	Centro De Educação Integral A Criança Jorge Araújo	Itaeté
83	Instituto Municipal De Educação Adilson Mattos - Itaeté	Itaeté
84	Unidade Escolar Municipal - Conceição Gilberto Viana	Itaeté
85	Escola Municipal Nelir Estanislau Almeida	Itaeté
86	Escola Zilene Carneiro	Itaeté
87	Escola Normal Z De Julia	Itaeté
88	Escola Aluísio Antônio Bergamini	Itaeté
89	Grupo Escolar Dr. Manoel Castro	Itaeté
90	Escola Municipal Valério Da Purificação Paes	Santa Cruz
91	Escola Municipal do Carbono	Paulista
92	Escola Odeia Das Graças Figueiredo Pinheiro	Santa Cruz
93	Escola Odeia Das Graças Figueiredo Pinheiro	Santa Cruz
94	Escola Municipal Aluísio Almeida	Paulista
95	Escola João Alves De Almeida	Paulista
96	Centro Educacional Manoel De Albuquerque	Alto Alegre
97	Escola Municipal Claudemira Nobre De Mello	Caravelas
98	Escola Municipal Francisco Henrique Dos Santos	Caravelas
99	Escola Municipal Nelson Edgimar Santos - Sistema De Ensino	Itaeté
100	Escola Municipal De Paulo Miguel	Itaeté
101	Escola Jéssica Rosa	Monte Santo
102	Escola Aurora De São Norberto	Monte Santo
103	Colégio Municipal Siqueira Mendes	Monte Santo
104	Colégio Municipal São José	São Sebastião Da Penha
105	Centro De Estudos E Aperfeiçoamento De Ensino - CEE	São Francisco Do Conde
106	Escola Professora Abel De Costa Lira	Sanjoão
107	Colégio Municipal Laura Tolly	Duas Orlas
108	Centro Educacional Península Santa Catarina	Santa Catarina
109	Escola Estadual De Ciências	Santa Catarina
110	Escola Municipal Professora Edilene Pereira	Santa Catarina

Nº	Nome	Município
1	Escola Municipal Senador Pimenta Nogueira	Sobradinho
2	Escola Municipal Isabela Cabral	Prado
3	Colégio Cláudio Vicente Das Neves	Mogel Carmo
4	Escola Municipal De Itatiaia	Mogel Carmo
5	Escola Municipal Antônio Carlos Souza	Luzo
6	Escola Municipal Eufêmia Almeida	Luzo
7	Escola Municipal Dalmácia Brito De Souza	Mulato
8	Colégio Municipalizado Maria Conceição Costa e Silva Da	Santa Antônia De Jesus
9	Escola Menorino Gilberto Dos Santos I	Natividade
10	Escola Florinda N De Borém	Natividade
11	Escola De 1º Grau Profª Maria Jurema Torres Maia	Ajazepe
12	Colégio Municipal Nereu De Jesus Filho	Uruçuca
13	Escola Vitorino Silveira Dos Massencos	Conceição De Paulo
14	Colégio Municipal Manoel Novato	Conceição De Paulo
15	Escola Mãe Plácida Carolina Damasceno	Conceição De Paulo
16	Centro Educacional Municipal Governador Lúcio Viana	Santa Antônia
17	Centro Educacional Doutor Nélio De Castro	Amélia Rodrigues
18	Escola Municipal Nossa Senhora De Azeite	Soledade
19	Grupo Escolar Profª Luiza Ribeiro Lopes	Conceição De Paulo
20	Escola De 1º Grau Sérgio Cassiano	Conceição De Paulo
21	Escola Municipal - Doutor Pereira De Magalhães	Santa Nova
22	Escola Municipal De Referência - Plano Pereira D'Avila	Monte Santo
23	Centro Educacional Profª Angélica Santana	Monte Santo
24	Escola Estadual Ildefonso Correia	Caravelas
25	Colégio Municipal Paulo Castro Alves Dória	Caravelas Do Piauí

Nº	Nome	Município
26	Escola Municipal Profa. José De Jesus De Almeida Alves	Piatã
27	Centro Educacional Cruz Vermelha	Cruzeiro Das Armas
28	Colégio Municipal Prof. Práxis De Silva	Canavieiras
29	Colégio Municipal Professor Renato Pereira	Itapetinga
30	Unidade Educacional Municipal Governador Maria Luiza De Almeida Lopes	Itaeté
31	Escola Municipal Dorci Calves De Gusmão	Valença
32	Colégio Municipal Tereza Moreira De Carvalho	Piatã
33	Escola Municipal De 1º Grau Prof. Roberto Santos	Itaeté
34	Escola Municipal João Simões Peres	Tapecuba
35	Escola Dóris Vilhote De Souza	Cardeiros
36	Instituto Municipalizado Renato Val Alencar Sistema De Ensino Cipe	Itaeté
37	Centro Educacional José De Araújo Batista - Cuiabá	Araucária
38	Colégio Municipal Dr. Luis Castro	Itaeté
39	Escola Municipal São João Tavares	Itaeté
40	Escola Municipal Luiz Manoel Filho	Paulista
41	Colégio Municipalizado Coraí DMS Castro	Santo do Chacho
42	Escola Municipal Centro Almas	Itaeté
43	Colégio Municipalizado Presidente Emílio Garrastazuza Médici	Itaeté
44	Escola Municipalizada Wilson Lima	Santa Cruz
45	Escola Municipalizada Eduarda	Santa Cruz
46	Escola Municipal Professora Rosália Fátima Coelho	Santa Cruz
47	Colégio Municipal Maria Raciopem De Souza	Santa Cruz

Fonte: Oliveira, 2025. Dados do Comando Geral do MCP Gestão Compartilhada, 2024

Dentro do território Baiano, os Colégios de Modelo CPM, estão divididos de acordo as regiões administrativas da Comando da Policia Militar Regional (CPR), estão assim divididos entre as seguintes regiões: Chapada, Recôncavo, Leste, Meio Oeste, Oeste, Sudoeste, Nordeste, Norte, Sul, Extremo-Sul, RMS e Central.

Conforme ilustrado no mapa, as regiões Nordeste, Leste, Sul e Extremo Sul da Bahia exibem uma maior concentração dessas escolas. A referência que acompanha o mapa detalha a localização das cento e dez unidades, abrangendo 97 municípios, o que corresponde a aproximadamente 23,26% do total de municípios baianos, demonstrando uma dispersão por diversas localidades do território. Essa distribuição geográfica expressiva sinaliza um modelo de gestão educacional que tem progressivamente atraído a adesão de diferentes municípios ao longo dos anos analisados, consolidando sua presença em uma parcela significativa do estado.

A expansão mais expressiva se deu entre os anos de 2018 e 2019. Essa concentração inicial pode ser justificada pela intensa articulação entre o governo estadual, a UPB, e a PMBA, conforme estabelecido no Termo de Cooperação Técnica. A UPB é uma associação civil sem fins lucrativos, de caráter federativo e apartidário, fundada em 1964, com o objetivo de representar e defender os municípios baianos. A instituição mantém uma forte ligação com o governo da Bahia e possui um grande número de municípios associados. A urgência em elevar os índices de aprendizado e mitigar a violência escolar, que motivou a criação do programa MCPM, pode ter resultado em um esforço concentrado de implementação nos primeiros anos, com a alocação de recursos e a priorização da adesão de um grande número de municípios.

Nos anos subsequentes, de 2020 a 2024, observou-se uma redução no número de adesões em comparação com os anos anteriores. Essa desaceleração na implantação pode ter sido influenciada por fatores como a pandemia de COVID-19¹, que demandou um redirecionamento de recursos e apresentou desafios logísticos para a expansão de novos projetos educacionais. Adicionalmente, pode ter ocorrido uma estabilização natural após a adesão dos municípios mais interessados na fase

¹ A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2” (BRITO SBP *et al.* 2020, p. 55)

inicial do programa, ou dificuldade de alguns municípios em adequar as exigências para implantação do modelo.

Conforme entrevista realizada com o gestor pedagógico de uma dessas escolas, a formalização dos convênios é um processo primordialmente político, fortemente dependente da aceitação do prefeito e da gestão dos custos de implementação, considerados elevados pelo entrevistado. Segundo o diretor, o objetivo central é obter o apoio dos militares, caracterizando o processo como uma questão eminentemente política com poucos trâmites burocráticos significativos. (Entrevistado A)²

Para que os municípios possam implantar o modelo do projeto, devem seguir algumas etapas essenciais. Entre elas, estão o envio de um ofício solicitando a implementação do modelo ao Comando Geral da PMBA, e a sugestão do Coordenador Setorial do efetivo para compor para a gestão disciplinar. Os policiais admitidos devem passar por avaliação psicológica realizada pela gestão municipal, ponto de extrema importância, pois são oficiais com anos de atuação, sem conhecimento específico de conduta no ambiente escolar.

Além disso, é necessário apresentar o projeto à comunidade escolar e aos órgãos de apoio, incluindo alunos da Rede Pública, professores, pais e responsáveis, além dos órgãos como Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação e Conselho de Segurança da Cidade, em reunião que deve ser lavrada em ata. Outras etapas incluem a elaboração e legalização do Regimento Interno Disciplinar (RID), a ser analisado pela Secretaria Municipal de Educação, a assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica e a realização de ajustes estruturais na escola, com um prazo de 180 dias após a assinatura do termo. Também é necessário contratar o efetivo para a gestão disciplinar, e garantir a disponibilização do uniforme diário pelo município, entre outras ações. Diante disto, o RID da UEMC de Belo Campo foi analisado, a escola realizou as reformas solicitadas e o município disponibilizou o uniforme de transição.

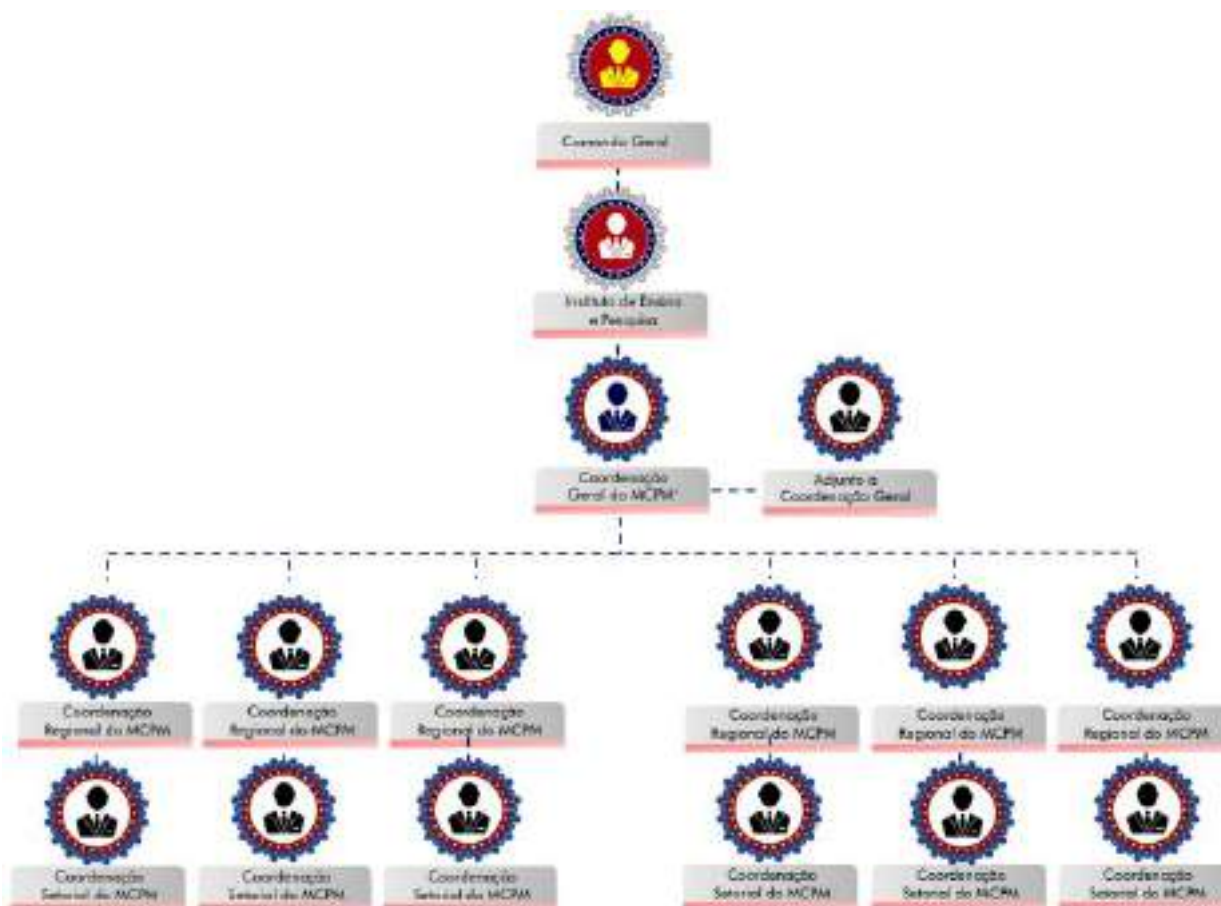
A Coordenação do Modelo CPM é estruturada em quatro áreas distintas. A Coordenação Geral é liderada por um Oficial Superior da Ativa da PMBA, indicado pelo Diretor do IEP, e deve atender às exigências legais do Quadro de Organização

² Entrevista concedida pelo Diretor Escolar, da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, no dia 09 de set. 2024

da Corporação. O Adjunto da Coordenação Geral que é um Oficial Intermediário da Ativa, cuja nomeação é feita pela Coordenação Geral do MCPM.

A Coordenação Regional é também exercida por um Oficial Intermediário da Ativa, sendo sua indicação responsabilidade dos Comandantes de Policiamento Regional (CPR). Por fim, a Coordenação Setorial é atribuída a um Oficial Intermediário ou Subalterno da Ativa, com a nomeação feita pelos Comandantes das OPMs subordinadas a cada CPR. A coordenação do Modelo CPM é dividida conforme Organograma da Figura 2.

Figura 2 - Organograma da Coordenação do MCPM - 2024



Fonte. Guia de Gestão do Modelo CPM, 2022

As escolas que optarem pelo Modelo CPM são monitoradas pelas secretarias de educação e pela coordenação setorial do modelo, representada por um policial da Unidade Operacional correspondente à escola. O acompanhamento é seguido por uma avaliação e certificação realizadas pela Coordenação Geral do Modelo CPM ao

final do processo. O Guia de Gestão do Modelo CPM (2022), destaca o processo necessário para implantar o programa entre eles inclui:

- a. Encaminhamento de ofício da Prefeitura Municipal solicitando ao Comando Geral da PMBA a implantação do Modelo CPM – Gestão Compartilhada no Município,[...]; informando quantas escolas dos anos finais possui no município e o número de alunos por turno.
- b. Sugestão por parte do Coordenador Setorial do efetivo para compor a gestão disciplinar na escola, de acordo com as respectivas atribuições, bem como avaliação psicológica realizada pela gestão municipal, dos policiais militares que serão admitidos no MCPM;
- c. Apresentação do Projeto para Inserção do Vetor Disciplinar na Metodologia de Trabalho da Escola para a gestão disciplinar, discentes da Rede Pública, Docentes, pais e/ou responsáveis, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação e Conselho de Segurança da Cidade. (Guia de Gestão do Modelo CPM, 2022, p. 14)

O processo de implantação do Modelo CPM de Gestão Compartilhada em uma escola municipal inicia-se com o recebimento do ofício da prefeitura solicitando a adesão. Uma análise preliminar verifica se o município possui outras escolas de ensino dos Anos Finais do Fundamental, pois a existência de alternativas é um requisito para a viabilidade do modelo. Caso contrário, a implantação é considerada inviável e comunicada à prefeitura. Em conversa informal com a secretária municipal de educação do município de Belo Campo durante a sua gestão (2021-2024), esta informou que o município pretendia militarizar mais uma escola. Porém, considerando que na sede existem apenas duas escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental, a iniciativa não foi possível, pois é necessário que os alunos tenham a opção de escolher entre estudar ou não em uma escola militarizada.

Superada essa etapa inicial, a coordenação central informa os requisitos específicos para a implantação, incluindo a proporção de alunos por tutor, mentor e coordenador (Figura 3). Na UEMC de Belo Campo. Observa-se uma demanda para aumentar o número de tutores, pois, segundo o Diretor Militar, o número de alunos é elevado para a quantidade de tutores disponível. (Entrevistado B).³

Um passo crucial é a verificação da disponibilidade de Policiais Militares da Reserva Remunerada (PM RR) interessados em atuar na escola. Havendo policiais

³ Entrevista concedida pelo Diretor Militar, da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, no dia 09 de set. 2024

disponíveis, o Comandante da Unidade Operacional local realiza uma triagem, que consiste na análise de perfil e avaliação de conduta. Caso o comandante local não realize essa triagem, a coordenação central assume essa responsabilidade. Uma triagem insatisfatória leva ao retorno da etapa de verificação de disponibilidade de PM RR. Os policiais aprovados na triagem devem passar por uma avaliação psicológica, realizada por profissional indicado pela prefeitura.

Aprovados na avaliação psicológica, agenda-se uma reunião com o Conselho de Educação municipal, o Ministério Público, representantes dos pais e professores da escola. O objetivo desta reunião é apresentar o Modelo CPM e obter a adesão da comunidade escolar, que será formalizada e enviada à coordenação geral. A aprovação nesta etapa culmina com a preparação do Termo de Acordo de Cooperação Técnica para assinatura entre as partes envolvidas, oficializando a viabilidade da implantação do Modelo CPM de Gestão Compartilhada na unidade escolar.

A organização geral das Unidades de Ensino Municipais Conveniadas é composta pelos seguintes elementos, a Direção Disciplinar, liderada por um policial militar da reserva selecionado conforme os requisitos legais e o Quadro de Organização da Corporação, de acordo com os critérios estabelecidos pela Coordenação Geral do Modelo CPM, a Coordenação Disciplinar, também ocupada por um policial militar da reserva, que cumpre os mesmos requisitos legais e critérios da Coordenação Geral; os Tutores Disciplinares, responsáveis pela execução das atividades da gestão educacional, no tocante à formação e ao desenvolvimento humano global.; o Conselho Disciplinar, e o Auxiliar Administrativo que pode ser um servidor civil municipal com expertise em administração e informática, que apoia a gestão administrativa e operativa da unidade.

Para melhor compreender o programa, realizou-se uma análise do Termo de Acordo de Cooperação Técnica – TACT nº 02/2018, o qual rege os colégios de modelo CPM e tem como base a Lei nº 9.433, de 01 de março de 2005. Esta lei regula as licitações e contratos administrativos relacionados a obras, serviços, compras, alienações e locações nos poderes do Estado da Bahia, além de dispor sobre outras providências. Apesar do Termo se referir ao programa como Gestão Compartilhada, o modelo proposto apresenta uma militarização das escolas públicas Civis.

Um dos pontos abordados no termo de cooperação técnica é a participação dos pais no programa, a “Direção deverá incentivar através do processo democrático

a Associação de Pais e Mestres na UEMC, instância participativa, com a finalidade de contribuir na gestão e na melhoria da qualidade de ensino" (Bahia, 2018, p. 02). Em entrevista com o Diretor Escolar da UEMC de Belo Campo, o mesmo enfatizou que o sucesso do programa depende intrinsecamente dessa colaboração, e a baixa participação dos pais na escola o leva a ponderar sobre a continuidade do modelo na unidade. Essa divergência entre a previsão normativa e a prática sugere um desafio na efetivação do engajamento parental, um componente crucial para o êxito da gestão compartilhada e para a melhoria da qualidade do ensino nas UEMC.

O referido Termo define as obrigações de cada órgão participante na consecução desse objetivo. Para uma compreensão clara da distribuição de responsabilidades e do papel de cada ator nesse processo colaborativo, apresenta-se no Quadro 4 que sintetiza as principais funções atribuídas à Secretaria de Segurança Pública (SSP), à Polícia Militar da Bahia (PMBA) e à União dos Municípios da Bahia (UPB), conforme detalhado no instrumento legal analisado.

Quadro 4 - Obrigações dos Envolvidos no Termo de Cooperação Técnica 002/2018 do MCPM na Bahia

Participante	Função Principal
SSP	a) Coordenar e supervisionar a execução do projeto, objetivando assegurar o cumprimento do objeto deste TERMO, de acordo com as suas competências regimentais;
PMBA	a) Capacitar através de curso específico os Diretores Escolar e Militar, os Coordenadores, o Diretor Disciplinar e tutores, podendo ser estendido aos professores e funcionários da UEMC; b) Acompanhar o processo de implementação através de representante devidamente designado; c) Vistoriar o cumprimento do sistema de ensino implantado de forma a cancelar sua continuidade; d) Indicar policiais militares da reserva remunerada ou reformados para as funções de diretor militar, diretores disciplinares e tutores que atuarão na UEMC.
UPB	a) Divulgar entre os municípios membros a possibilidade de adoção do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia; b) Acompanhar o processo de implementação através de representante devidamente designado; c) Acompanhar a vistoria realizada pela PMBA através de representante devidamente designado;

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com dados do Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2018.

No que concerne à alocação de recursos financeiros para a implementação do modelo CPM, o Termo de Cooperação Técnica estabelece um modelo de colaboração onde cada ente federativo e instituição envolvida assume a responsabilidade financeira dentro de suas próprias estruturas orçamentárias, sem a previsão de repasses diretos entre eles para a operacionalização do programa. Essa diretriz é explicitada na Cláusula Quinta:

§ 1º - As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como: pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta das dotações específicas constantes nos orçamentos dos Partícipes.

§ 2º - Os serviços decorrentes do presente TERMO serão prestados em regime de cooperação mútua, não cabendo aos Partícipes quaisquer remunerações pelos mesmos. (Bahia, 2018, p. 03).

Como resultado desse programa, o Colégio Municipal de Belo Campo adotou o modelo CPM no segundo semestre de 2019, passando a se chamar Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, tornando-se o objeto central desta pesquisa. O estudo tem investigado, de forma mais aprofundada, as percepções e opiniões da comunidade escolar incluindo alunos, pais, professores e gestores, em relação à implementação desse modelo, destacando o impacto do processo na dinâmica educacional e na integração entre a gestão militar e pedagógica. As vozes da comunidade revelam perspectivas essenciais para a compreensão dos desafios e benefícios trazidos pela militarização do ambiente escolar.

5 A MILITARIZAÇÃO NA UNIDADE ESCOLAR CONVENIADA DE BELO CAMPO-BA

Na Bahia, a amostra escolhida nesta pesquisa está localizada no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, no município de Belo Campo - BA. A escola analisada é o Colégio Municipal de Belo Campo, que após a adesão ao programa MCPM passou a ser militarizada e adotar a nomenclatura de Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo (UEMCBC). A escolha de Belo Campo, inserido em um território específico com suas próprias dinâmicas sociais, econômicas e culturais, permite a análise de como a política de militarização se territorializa e se manifesta em um contexto local particular, com suas próprias nuances e desafios. Compreender a transição dessa escola é o ponto de partida para investigar os impactos dessa militarização na comunidade escolar e no território em que está inserida.

A militarização da escola ocorreu no segundo semestre de 2019, durante a gestão de José Henrique Silva Tigre (2017-2024), então filiado ao Partido Social Democrático (PSD). Destaca-se que o prefeito também ocupou cargos de relevância na União dos Municípios da Bahia (UPB), exercendo a função de vice-presidente entre o biênio de 2020 e 2022 e, posteriormente, a presidência da instituição de março de 2023 a março de 2025, órgão responsável pela assinatura do termo que cria o programa MCPM.

A escolha desta unidade como objeto de estudo fundamentou-se na viabilidade da pesquisa, considerando que a escola implementou o projeto MCPM desde 2019, segundo ano de criação do programa. Dessa forma, a instituição possui um histórico abrangente sobre o funcionamento do modelo, evidenciado pelas diversas renovações do convênio que formalizou a militarização da escola, possibilitando maior aprofundamento da pesquisa. Segundo Ferreira, (2009), p. 44) “a pesquisa como a ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. [...]. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano.” (Ferreira, 2009, p. 44). O Mapa 5 apresenta a sua localização geográfica.

Mapa 3- Localização da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo, 2025



Fonte: Oliveira; Carvalho (2025)

Siqueira (2012) lança luz sobre o papel do pesquisador como um agente externo a eventos ou histórias pretéritas, buscando atribuir-lhes um valor tangível no âmbito acadêmico através dos mecanismos da pesquisa científica. Para alcançar esse objetivo, o pesquisador se vale das narrativas de sujeitos que vivenciaram diretamente os fatos em análise, transformando esses indivíduos em fontes primárias e, simultaneamente, em sujeitos de investigação. Nesse contexto, a pesquisa não apenas coleta informações, mas também examina as experiências, as interpretações e as recordações dos narradores sobre os eventos em questão, construindo, a partir

dessas perspectivas, um conhecimento científico sobre o ocorrido. Em suma, o pesquisador atua como um intérprete das vivências alheias, conferindo significado acadêmico a histórias que não foram originalmente suas. (Siqueira 2012). O autor afirma:

Pesquisador é alguém que não viveu a história (episódio, fatos etc.), mas que deseja atribuir a esta, por meio dos mecanismos da pesquisa científica, um valor tangível do ponto de vista acadêmico. Para tanto, lança mão de sujeitos narradores que viveram os fatos e que se tornam, no contexto da pesquisa, sujeitos de investigação. Siqueira 2012, p.221).

Para a realização desta pesquisa, foram conduzidas entrevistas e aplicados questionários a grupos específicos: 10 para pais e responsáveis, 10 para professores e 30 para alunos com idades entre 12 e 17 anos. Embora a aplicação estivesse prevista para ser feita via *Google Forms*, o diretor da escola sugeriu a modalidade presencial por ser mais adequada à rotina de provas dos alunos. Os questionários impressos, incluindo cópias extras, foram entregues ao diretor, que se responsabilizou por sua aplicação coletiva durante o período de avaliações.

Para o grupo de pais/responsáveis, esperava-se a resposta de dez participantes, no entanto, doze questionários foram respondidos. O alcance que não atingiu o esperado foi o do grupo de professores. Inicialmente, a pesquisa previa a aplicação de dez questionários aos professores da Unidade Conveniada de Belo Campo. Esses instrumentos foram entregues ao diretor escolar no dia 05 de setembro de 2024, com o intuito de facilitar a distribuição e coleta junto ao corpo docente. Contudo, apesar do prazo inicial de dez dias e de uma subsequente prorrogação, buscando ampliar a participação, apenas sete professores manifestaram interesse e se dispuseram a responder ao questionário. Diante da impossibilidade de obter um número maior de respostas, a coleta de dados junto a esse grupo foi finalizada com a amostra de sete participantes. A amostra intencional foi definida considerando a viabilidade da coleta de dados e a representatividade dos grupos chave dentro da comunidade escolar da UMEC de Belo Campo.

Adicionalmente, foram realizadas duas entrevistas: uma com o Diretor Escolar e outra com o Diretor Militar. Na entrevista, o diretor pedagógico ressaltou que, caso o convênio fosse renovado no ano posterior, ou seja, em 2025, haveria uma perda de cerca de 30 alunos devido à norma da gestão militarizada que impede a repetência

por dois anos consecutivos. Após a observação de que o município renovou o convênio e mudou a gestão militar, alguns alunos optaram por se transferir.

Segundo Oliveira (2022), militarizar uma instituição de ensino e construir uma escola militarizada têm impactos diferentes, visto que a primeira trata-se de uma imposição, enquanto a segunda de uma opção que pode ou não ser aderida pelos alunos. Ou seja, militarizar uma escola já em funcionamento, sem a anuência dos estudantes, pode ser preocupante no sentido de uma evasão escolar.

Militarizar uma instituição de ensino e construir uma instituição militarizada tem impactos diferentes frente a comunidade escolar, visto que no primeiro caso, trata-se de uma imposição e o segundo corresponde a uma opção que pode ou não ser aderida pelos pais e alunos. O Colégio Municipal de Belo Campo, ao tornar-se militarizado, impôs aos alunos matriculados, novas regras e condutas como condição para a permanência na instituição de ensino. (Periquito, 2022, p. 1863).

A investigação aprofundou-se nas opiniões e sentimentos da comunidade escolar em relação à adoção do MCPM, buscando identificar os pontos de convergência e divergência nas suas experiências. O objetivo é obter percepções sobre a militarização das escolas, entender como os participantes veem o motivo da implementação desse modelo de ensino, como se deu o processo de participação social.

As narrativas e os pontos de vista dos membros da comunidade escolar de Belo Campo constituem um elemento central para a compreensão dos desafios e benefícios inerentes à militarização do ambiente escolar. Dessa forma, esta seção analisa a militarização na Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo. Através da lente das experiências e opiniões da comunidade escolar, coletadas por meio de questionários e entrevistas, por esse modelo que muda reconfigura o território a rotina educacional e a cultura da instituição, para tanto também foram analisados o PPP e o Regimento Interno Disciplinar da Escola.

5.1 O LUGAR DA PESQUISA: BELO CAMPO-BA

O município de Belo Campo – BA, está localizado na mesorregião do Centro Sul Baiano, mais precisamente na microrregião de Vitória da Conquista, também, integrando ao Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Foi desmembrada do

Município de Vitória da Conquista, tendo sua emancipação política e administrativa, em 22 de fevereiro de 1962, fundamentada na Lei Estadual 1.623, o qual foi publicada no diário oficial em 23 de fevereiro do mesmo ano. (Prefeitura de Belo Campo, 2024)

A localização geográfica estratégica de Belo Campo também se configura como um elemento relevante para a sua compreensão. Historicamente servindo como ponto de apoio para mercadores e viajantes, o município mantém uma posição de articulação regional, estando situado a aproximadamente 30 km da BR-116 e às margens da BA-263. Essa confluência rodoviária facilita o acesso a diversos municípios circunvizinhos, como Vitória da Conquista, Tremedal, Condeúba, Cândido Sales, Piriá, Jânio Quadros, Anagé, Maetinga e Lagoa do Timóteo, evidenciando sua importância como nó de ligação regional.

Belo Campo está inserido entre as coordenadas geográficas, 15°02' de latitude Sul e 41°16' de longitude Oeste, a uma altitude de 820 metros e a cerca de 567 km de Salvador. Os limites municipais são delimitados, pelos municípios de Vitória da Conquista, Cândido Sales, Tremedal, Caraíbas e Anagé.

A área que hoje compreende os municípios de Belo Campo e Vitória da Conquista foi palco de intensos conflitos entre as tribos indígenas Mongoiós, Pataxós e Botocudos, e os portugueses que exploraram a região. Como recompensa pela vitória sobre os indígenas, as terras foram doadas pela Coroa Portuguesa a João da Silva Guimarães da Costa, fundador da cidade de Vitória da Conquista, e ao Coronel João Gonçalves da Costa.

A localidade, anteriormente conhecida como Chapada das Cacimbas, tem sua origem no antigo Sertão da Ressaca. Conforme o último censo do IBGE (2023), o Município de Belo Campo registra 18.412 habitantes e uma área territorial de 772,756 km². Com 46 povoados divididos entre a região da Caatinga e Mapa de Cipó.

Belo Campo teve sua fundação liderada pelo Capitão Napoleão Ferraz de Araújo, que, conforme Lettière (2007), chegou à região em 1906 com a visão de estabelecer uma cidade sob "novos padrões de vida, onde a paz, a segurança, a educação e o bem-estar movimentassem o cotidiano de seus habitantes" (Lettière, 2007, p. 141). O desenvolvimento inicial da localidade teve como marcos a inauguração da Igreja São Sebastião e a construção da residência de Napoleão, entre os anos de 1907 e 1908. Contudo, o progresso da cidade planejada, idealizada por seu fundador, foi abruptamente interrompido em 1915 com seu assassinato, em um

contexto de luta contra o coronelismo na região. O mapa 6 apresenta a localização do município.

Mapa 4 - Localização do município de Belo Campo no estado da Bahia, 2015



Fonte: Ferraz, *et al* (2015, p.29).

Segundo Lettière(1997) a expansão urbana de Belo Campo teve início em 1964, quando o perímetro urbano era restrito às imediações da antiga igreja, abrangendo a Rua São Sebastião, a Praça Frei Adriano Cognini, o Beco de João Ferreira, o Mercado Municipal, a Praça João Ferreira e a Rua Honorina Dantas. A partir de 1968, iniciou-se um processo acelerado de crescimento, com a abertura de novas ruas e a construção de casas em terrenos até então vagos. Em 1988, o município já contava com todas as ruas, avenidas e praças atualmente existentes, o

que levou à criação do Loteamento Alvorada, por meio de lei municipal, com mais de 450 lotes. Posteriormente, em 1993, surgiu o Loteamento Cidade Nova, também instituído por lei, com 172 lotes. Ambos os loteamentos foram totalmente estruturados, recebendo construções residenciais e rede de energia elétrica.

O Município de Belo Campo apresenta um relevo propício para o desenvolvimento da agropecuária local, caracterizado por terras férteis e situado sobre um planalto. O clima predominante é o semiárido, variando de subúmido a seco, com os meses de novembro a fevereiro registrando os períodos mais chuvosos. A pluviometria anual oscila entre 600 e 800 mm, e a média térmica anual é de 20,2 °C. Dada a sua inserção integral no Polígono das Secas, a região enfrenta riscos de seca que variam de médios a altos (Ferraz *et al.*, 2015).

Belo Campo, está situado sobre a bacia hidrográfica do Rio Pardo e segundo Lettière (2007) apresenta duas modalidades de Floresta: a “Floresta estacional semidecidual Montana, a do Mato de Cipó e a Floresta Decidual, localizada na caatinga a menos de 500 metros de altitude” (Lettière, 2007, p.43), apresentando dessa forma aptidão agrícola regular. De acordo Ferraz *et al* (2015):

A produção agropecuária foi um importante fator que marcou a fixação dos portugueses na região da atual Belo Campo. No início da colonização, a produção agrícola esteve voltada apenas para a subsistência dos primeiros habitantes. Depois, verificou-se a utilização da agricultura para fins comerciais (Ferraz.*et al.* 2015, p.30).

Os principais cultivos da região são a mandioca, o milho, e a cana-de-açúcar, como também o feijão, café, amendoim entre outros, variando de acordo ao período chuvoso. O município conta com algumas corporativas para a produção de farinha, fruto da agricultura familiar que, cada vez mais, se desenvolve na região, assim com a criação de bovinos que movimenta a economia local, por meio do leite e da carne, os agropecuaristas também estão investindo em inseminações com grandes raças leiteiras.

Além da agricultura familiar e a pecuária, a maior parte da geração de renda é garantido pelo setor de Administração público municipal, “correspondendo a 77,69% do total de pessoas com emprego formal em 2012” (Oliveira e Santana Júnior, 2014, p. 8) e por microempreendedores por meio do comércio local com geração de

empregos, alguns moradores ainda se deslocam para cidades vizinhas tais como: Vitória da Conquista, Tremedal, Candido do Sales entre outras, para trabalharem.

O comércio de Belo Campo, segundo Lettière (2008), está concentrado em trono das duas principais praças, Praças João Ferreira e Napoleão Ferraz, que é uma única praça, divindade pela Prefeitura Municipal, ao redor desse local foram criadas casas comerias e o comercio se desenvolveu, antes as duas praças eram conhecias como Praça da Matriz, situada em frete a antiga Igreja de São Sebastiao e Praça do Mercado ao lado oposto onde está a fonte luminosa (Lettière, 2008). Segundo Ferraz. *et al.* (2015);

Nas imediações dessas praças registra-se a presença da prefeitura, da primeira igreja matriz, e ainda de lojas, mercados, padarias, farmácias, lotérica, agência dos correios, agência bancária, bares, sorveterias, etc. A feira livre que ocorre nas segundas-feiras, também é instalada nessa área. Esses fatores, juntamente com a presença de algumas residências nas referidas praças, constituem o centro da cidade (Ferraz.*et al.* 2015, p.30).

A cidade possui ruas largas que facilitam o tráfico de veículos e pessoas e quadras bem divididas. Belo Campo passou por novas modificações o que tange aos nomes das ruas. A lei número 22/2017, de 12 de dezembro de 2017, denomina novos logradouros – praças e ruas, na zona urbana e transforma algumas ruas em praças e a lei número 25/2017 do mesmo dia e ano, dispõe sobre denominação, criação e delimitação dos Bairros e perímetros urbanos, assim como regras para criação de novos bairros.

Com a nova lei, aprovada pela Câmara Municipal de Vereadores, formam denominados cento e quinze logradouros públicos, distribuídos entre os novos e antigos bairros de Belo Campo: Bairro do Bonito, Bairro Morada Real, Bairro Germon Viana, Bairro Alvorada, Bairro Bom Jardim, Bairro Cidade Nova, Bairro Portal da Cidade, Bairro Bela Vista, Bairro Cruzeiro do Sul e Bairro Centro.

O município encontra-se em processo de expansão de sua malha urbana, com a implantação de novos loteamentos nas áreas periféricas, o que impulsionou a especulação imobiliária. Além disso, Belo Campo passou por uma reforma urbana significativa, com mais de 50% de suas ruas pavimentadas. Em 2021, a cidade implantou o sistema de iluminação pública com tecnologia LED em 100% do seu parque de iluminação, tornando-se pioneira na região. Essa iniciativa representou um investimento em energia sustentável e proporcionou uma redução nos gastos públicos

com energia elétrica. Hoje em 2025, o município também está investindo na instalação de usinas fotovoltaicas para abastecer as unidades públicas municipais.

Em 2019, durante a gestão de José Henrique Silva Tigre, o município de implementou sua primeira escola militarizada, a Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo. Essa iniciativa representou um marco na política educacional local, alinhando-se à crescente tendência de adoção do programa MCPM em diversos municípios da Bahia.

5.2 UNIDADE ESCOLAR CONVENIADA DE BELO CAMPO: CARACTERIZAÇÃO

Localizada na Rua João Batista, s/n, no bairro Alvorada, a Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo (Figura 4) ocupa uma área com boa infraestrutura residencial. Ocupando uma área extensa, quase um quarteirão inteiro, a escola possui amplo espaço e áreas verdes, consolidando-se como uma importante instituição na educação pública do município.

Figura 3 - Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo - 2024



Fonte: Oliveira (2025)

A história da instituição teve início em 1970 com a criação do Curso Ginásial pela Companhia Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). No ano seguinte, em 1971, o Decreto Municipal nº 01/71 (de 2 de fevereiro) oficializou a criação do Ginásio Municipal de Belo Campo, que atendia os alunos até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A evolução da oferta de cursos seguiu ao longo dos anos. Em 1976, foi implantado o curso de Magistério, que, em 1980, foi ampliado para incluir os cursos Normal (Magistério) e Técnico em Contabilidade. Nesse mesmo período, a instituição mudou sua denominação de Instituto Municipal para Colégio Municipal de Belo Campo.

Por meio da Lei Municipal nº 04/80, foi implantado o Ensino Médio, que só viria a ser reconhecido oficialmente em 1991 pelo Conselho Estadual de Educação, consolidando o colégio como estabelecimento de Ensino Fundamental e Ensino Médio, com formação específica para o Magistério. Entre 1997 e 2003, a instituição ofereceu o curso de Formação Geral. Com a municipalização do Ensino Fundamental, a responsabilidade pelo Ensino Médio passou a ser do Estado (PPP, 2024).

A escola possui dezenove salas de aula, contendo quadro branco, cadeiras e mesas, os corredores são divididos em dois principais: o primeiro (Figura 5) é onde está localizada a sala dos professores, a coordenação, a secretaria, a direção e também dá acesso para um corredor menor (Figura 6), onde se encontra além de algumas salas, o laboratório de informática do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que conta com recursos multimídia e dez computadores. (PPP 2019).

Figura 4 - Corredor principal do MCPM de Balo Campo - 2024



Fonte: Oliveira, 2024. Pesquisa de Campo

Figura 5 - Corredor menor, que dá acesso ao laboratório PROINFO do MCPM de Belo Campo - 2024



Fonte: Oliveira, 2024. Pesquisa de Campo

No segundo corredor central (Figura 7) encontra-se a cantina com um pequeno espaço para os alunos, a cozinha, a biblioteca, além de algumas salas de aula (Figura

8). Ao final de cada um dos dois corredores principais, possui nove banheiros, divididos em feminino e masculino e um para alunos com deficiências.

Figura 6 - Segundo Corredor Principal do MCPM de Belo Campo – 2024



Fonte: Periquito, 2024. Pesquisa de Campo

Figura 7 - Uma das Dezenove Salas de Aula do MCPM de Belo Campo – 2024



Fonte: PMBC (2025)

A escola também conta com um grande pátio (figura 9) e uma quadra coberta para realização de esportes e onde os alunos entram em forma antes e após as aulas (Figura 10). A instituição contava anteriormente com o Auditório Municipal Professora Eunice Teixeira de Barros Laranjeira, inaugurado em 1995 por meio de convênio entre o Governo Federal e o então prefeito Dr. Vivaldo Tibo Laranjeira. O espaço tinha capacidade para 600 pessoas e era utilizado pela comunidade escolar, bem como por demais cidadãos que necessitassem de local apropriado para eventos. Com a construção da quadra do Colégio Edivaldo Flores, também utilizada para eventos, o auditório passou a receber menos uso. Em 2020, ele passou a ser utilizado como sede do Setor de Limpeza Pública da Prefeitura Municipal.

Figura 8 - Pátio do UMEC de Belo Campo - 2024



Fonte: Periquito, 2024. Pesquisa de Campo

Figura 9 - Quadra Coberta da UMEC de Belo Campo -2024



Fonte: PMBC (2025)

Em 1996, aconteceu o primeiro concurso público para professores e funcionários, substituindo assim os professores leigos, por habilitados. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024), o quadro de professores da instituição é composto por um total de cinquenta docentes, distribuídos em vinte e nove concursados e vinte e um contratados.

A escola também possui um profissional de atendimento psicológico e dois de atendimento educacional especializado. A escola também possui, seis porteiros concursados e três contratados, cinco funcionários da secretária e dois da biblioteca, ambos, concursados. Na gestão militar, possui seis policias da reserva conforme o PPP (2024).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024), ao final do ano letivo de 2019, ano em que a escola foi militarizada, os resultados foram: transferência 4%, desistência 8%, conservados 13% e aprovados 75%. Em comparação, os dados de 2022, também presentes no PPP, revelam as seguintes taxas: transferidos 6%, conservados 11%, desistentes 5% e aprovados 78%, demais informações dos anos seguintes não foram obtidas.

A comparação dos dados de desempenho escolar entre 2019 (ano da militarização) e 2022 apresenta algumas nuances interessantes. Observa-se um ligeiro aumento na taxa de aprovação, passando de 75% para 78%, o que pode ser interpretado como um impacto positivo da implementação do modelo MCPM na trajetória escolar dos alunos.

No entanto, a taxa de transferência também demonstra um pequeno aumento, de 4% para 6%, sugerindo que a mudança no modelo de gestão pode não ter sido totalmente aderente para uma parcela dos estudantes ou de suas famílias. A taxa de desistência apresentou uma redução de 8% para 5%, o que pode indicar uma maior retenção dos alunos na escola após a militarização.

Em 2019 a escola apresentou um IDEB de 3,7 e no ano de 2021 conforme o PPP (2024), houve um aumento para 4,4. O Diretor Escolar (2024), descreveu a evolução do número de alunos na escola ao longo do tempo. Antes da implementação do modelo militarizado, segundo o Diretor, a instituição atendia cerca de 550 a 600 alunos, distribuídos em dois turnos com aproximadamente 300 estudantes por turno. No primeiro ano da militarização, houve um aumento significativo, atingindo 820 alunos. Posteriormente, o número diminuiu gradualmente devido à conclusão do nono ano pelos estudantes, que precisam deixar a escola. No entanto, nos dois últimos anos (2023 e 2024), a escola manteve uma média de 660 a 760 alunos, representando um aumento de pelo menos 100 estudantes em comparação com o período anterior à militarização. (Diretor Escolar, 2024)

Diferentemente de outros colégios militarizados, como alguns em Minas Gerais, a UEMC de Belo Campo não cobra taxas mensais nem exige processo seletivo para matrícula. Visando a uma melhor adequação do modelo disciplinar e considerando a questão social dos alunos matriculados, a Prefeitura Municipal disponibiliza uniformes provisórios para aqueles cujas famílias não têm condições de arcar com a compra. Esses uniformes são compostos por camisetas brancas, calça azul com lista e tênis preto. Ao se tornar militarizada, a instituição passa a ter um Regimento Interno Disciplinar, que é um conjunto de normas e condutas que a escola passar a seguir no sentido disciplinar.

5.2.2 Regimento interno disciplinar militar da unidade escolar conveniada de Belo Campo

O Regimento Interno Disciplinar da UEMC de Belo Campo, tem por finalidade classificar e especificar as transgressões disciplinares cometidas pelos alunos, enumerando as consequências e causas que influencia em seu julgamento, bem como as punições disciplinares determinando uniformidade de critérios em sua

aplicação nesse estabelecimento de ensino, “tendo em realce os princípios de justiça e equidade” (Belo Campo, 2019, seção 1. Art. 1, p.01).

Ainda segundo o Regimento Interno (2019), como consequência na formação do aluno, o regime disciplinar influencia na conduta do aluno, dentro e fora da escola, criando condições para o desenvolvimento de sua personalidade, através de padrões éticos, inserindo em sua formação os “atributos indispensáveis a uma fácil escalada pelos degraus da hierarquia social” (Art.2, p. 01). A hierarquia social, de uma forma geral, está ligada a posição que o indivíduo ocupa na sociedade, nesse sentido o regimento usa dos padrões disciplinares impostos como uma forma de alcançar um nível maior na hierarquia social. Guirra (2021), classifica a hierarquia como:

Hierarquia significa o conjunto de poderes subordinados uns aos outros, classificando os patamares do poder correspondente às diferentes classes. Hierarquia é a ordenada divisão dos poderes com subordinação sucessiva de uns aos outros, é uma série contínua de graus ou escalões, em ordem crescente ou decrescente, podendo-se estabelecer tanto uma hierarquia social, uma hierarquia urbana, militar, ou qualquer outra área de convívio entre as partes (Guirra, 2021, p. 400).

Em outras palavras, Guirra (2021) ressalta, que a hierarquia e disciplina, são pilares da Força Armada, trazidas para a esfera educacional em busca de alcançar resultados que condiz com as expectativas atuais do ensino, ou seja, ingressar o estudante no mercado de trabalho. (Guirra, 2021). A disciplina é classificada pelo Manual de Campanha Ordem Unida, Ministério do Exército (2000), como:

- a. A disciplina é a força principal dos exércitos. A disciplina, no sentido militar, é o predomínio da ordem e da obediência, resultante de uma educação apropriada.
- b. A disciplina militar é, pois, a obediência pronta, inteligente, espontânea e entusiástica às ordens do superior. Sua base é a subordinação voluntária do indivíduo à missão do conjunto, do qual faz parte. A disciplina é o espírito da unidade militar (Brasil, 2000, p.9).

As normas disciplinares do Regimento Interno Disciplinar da Escola Municipal de Belo Campo (2019), são impostas a todos os alunos da unidade escolar, tanto do turno vespertino como do matutino, o Art. 3 ressalta que, as normas disciplinares devem ser tidas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno, “não sendo

tolerável nem o rigor excessivo, que desvirtua ou deforme, nem a benevolência paternalista, que a desfibra e dessegue”. (Belo Campo, 2019, Art.3, p.2).

A gestão da instituição passa a ser dividida entre gestão administrativa, pedagógica e disciplinar. Senda a primeira responsável pela gestão de recursos humano, financeiro, físico bem como administrativas de elementos como: material didático, infraestrutura do prédio, o mobiliário, os equipamentos eletrônicos, manutenção da limpeza e do saneamento básico da escola, a segunda corresponde a coordenação pedagógica, voltada para determinações de ações pedagógicas tais como a organização educativa, ou seja, está relacionada com o currículo a formação política dos alunos e as questões de ensino e aprendizado (PPP, 2019).

As coordenações administrativa e pedagógica, são formadas por um diretor, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, um secretário administrativo e uma supervisora de limpeza, assim como cinquenta professores.

A gestão Disciplinar, é composta por seis policiais da reserva, ou seja, que são aposentados, sendo, um Diretor, um Coordenador e quatro Tutores Disciplinares. Responsáveis pelas questões disciplinares da escola.

Os Tutores ficam nos corredores, garantido a disciplina na parte externa a sala de aula. Diariamente, antes do início das aulas, todos os alunos vão para quadra esportiva da escola, para realizarem algumas atividades disciplinares coordenadas pelo coordenador disciplinar, onde eles cantam o Hino Nacional, e fazem movimentos militares que mostram disciplina como bater continência, logo após são encaminhados em fila, para suas devidas sala de aula.

Com a militarização, o funcionamento da sala de aula passou a seguir novos parâmetros, semanalmente é escolhido um líder (aluno) responsável pela sala, do qual ficara responsável em anotar observações sobre o comportamento dos colegas. Quando o professor chega à sala, o líder deve entregar para aquele professor, através de um ritual em que são pronunciadas algumas palavras e logo após todos os alunos se levantam em sinal de respeito e disciplina.

As aplicações das punições sobre as transgressões disciplinares são inerentes ao Diretor Disciplinar que analisará o parecer do Tutor, segundo o Art.6 do Regimento Interno Disciplinar (2019), transgressão disciplinares “é qualquer violação dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamentos impostos aos alunos, em função dos presentes instrumentos.” (Belo Campo, 2019, Art.6, p.3).

As transgressões, são divididas em leves, médias, graves e eliminatória, a primeira corresponde aquelas que não comprometem os padrões morais, escolares e pedagógicos, localizando apenas no ambiente disciplinar; as de natureza média são aquelas que comprometem o bom andamento do trabalho escolar, atingindo os padrões da disciplina; as transgressões graves são classificadas como aquelas que comprometem o andamento dos trabalhos pedagógicos, os padrões da disciplina, e os padrões morais e costumes. As transgressões de natureza eliminatória, são aquelas que afetam diretamente o decoro da escola, assim como a honra do aluno com repercussão no meio escolar, e a pertinência de faltas graves que resulte em uma convivência insuportável entre os alunos, colegas e a escola. (Belo Campo, 2019).

Para as transgressões cometidas, os alunos estão sujeitos a punições, o Regimento Interno Disciplinar da Escola Municipal de Belo Campo (2019), classifica punições disciplinares, como; “penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável a formação integral do aluno. ” (Belo Campo, 2019). Ainda segundo o Regimento, as penalidades disciplinares, são classificadas em; advertência, repressão, retirada da aula, suspensão sem prejuízo das atividades escolares, suspensão das atividades escolares e exclusão escolar (transferência de unidade escolar).

Segundo o Regimento Interno Disciplinar, (2019), o comportamento do aluno deverá ser classificado por grau numérico, de acordo com os consecutivos critérios; excepcional igual a 10,0; ótimo de 9,0 a 9,99; bom de 7,0 a 8,99; regular de 5 a 6,99; insuficiente de 2 a 4,99 e incompatível abaixo de 2,0 esse grau de comportamento, em cada ano, abrangerá todo o ano letivo e se estenderá por todo o curso (Belo Campo, 2019).

Ao se tornar um instituição militarizada, o Regimento Interno (2019), classifica que os alunos começaram com o comportamento “bom”, classificado com o grau numérico 8,0 tanto os alunos matriculados com os novatos, consecutivamente ao rematricular na unidade escolar, o estudante será classificado com o grau de comportamento que possuía no final no ano anterior, e semanalmente será feito a reclassificação do comportamento, eliminando automaticamente as punições anteriores ao período superior a um ano (365 dias).

Cada punição disciplinar também contém uma nota negativa que é acrescentada ao grau de comportamento, a advertência corresponde a menos 0,10

décimos, a repressão menos 0,20 décimos, retirada da aula 0,30 décimos, suspensão sem prejuízos das atividades escolares 0,50 décimos e suspensão das atividades escolares 1,0 pontos, sofrendo um acréscimo de 0,50 décimos a cada dia de suspensão contabilizando as 24 horas de início. Também é imposto valores positivos ao grau de comportamento, tais como; elogio individual, mais 0,25 décimos e elogio coletivo, mais 0,15 décimos. (Belo Campo, 2019).

Ainda segundo o Regimento do Colégio Municipal de Belo Campo, a exclusão disciplinar (transferência da unidade escolar), se constitui quando o aluno comete a falta eliminatória, ingressa no incompatível comportamento em qualquer período do ano letivo e de acordo com a decisão do comitê disciplinar instaurado pela direção da escola. Após a publicação ou ciência da punição o aluno tem o prazo de cinco dias uteis para recorrer, sendo dirigido ao Diretor Disciplinar. O comitê disciplinar, é formado pelo Vice-Diretor da Escola, os Tutores Disciplinares e professores do aluno avaliado, nesse sentido:

Art. 43 - O Comitê Disciplinar tem como finalidade verificar as situações da Exclusão Disciplinar, inclusive dos alunos que ingressão no INCOMPATIVO COMPORTAMENTO e opinar pela permanência ou não aluno como discente da Escola.

Parágrafo Único – As resoluções do Comitê Disciplinar serão analisadas pelo Diretor da Escola, aos quais caberá a descrição final. (Belo Campo, 2019, Art. 40).

A análise do Projeto Político Pedagógico, fundamentado em princípios democráticos, e do regimento interno disciplinar que apresenta um panorama das normas e dos mecanismos de controle implementados na instituição. Dando seguimento à exploração dessa temática, a próxima etapa da pesquisa se concentra na coleta de dados diretamente no ambiente escolar, buscando as vozes e as percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo de transformação.

5.3 A REALIDADE DA ESCOLA MILITARIZADA DE BELO CAMPO - BA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES

Aqui adentramos a experiência concreta da militarização no âmbito da UMEC de Belo Campo. Longe dos decretos e dos termos de cooperação, a realidade da escola militarizada se manifesta nas vivências cotidianas e nas percepções dos

sujeitos que a compõem: alunos, pais, professores e gestores. Compreender essa dinâmica implica dar voz às narrativas que emergem desse ambiente, buscando desvelar a realidade da gestão militarizada no cotidiano escolar, nas relações interpessoais, no processo de ensino-aprendizagem e na própria identidade da instituição.

As experiências e opiniões da comunidade escolar da UEMC de Belo Campo, coletadas por meio de questionários e entrevistas, constituem o cerne desta análise, oferecendo um panorama multifacetado da realidade da escola militarizada em um contexto regional específico. Em entrevista com o Diretor Escolar, com formação em Licenciatura em Letras, que vem exercendo o cargo desde antes da militarização e que também foi docente por muitos anos na instituição, foi questionado sobre os motivos que levaram a instituição a adotar o modelo militarizado. Ele respondeu que "devido à desorganização, muita bagunça, muita evasão" (Diretor Escolar, 2024). Ao mencionar a evasão, é importante o cuidado, considerando que a militarização também pode causar o afastamento de alunos que não concordam com o modelo.

Diante disso, foi perguntado aos professores como era a UMEC de Belo Campo antes da militarização. Os mesmos responderam que antes havia muitos problemas com a disciplina e organização dos alunos e que, com a militarização, houve grande melhoria nesses aspectos. Outros mencionaram que a militarização trouxe um controle maior da disciplina. Também foi mencionado que antes o colégio funcionava bem com a direção pedagógica e melhorou com a direção disciplinar, e que era parecido com a atualidade, porém com mais brigas, bagunças e badernas.

Ao ser questionado sobre o processo de transição, o Diretor Escolar ressaltou que se trata de um processo primordialmente político, dependendo da aceitação do prefeito e da gestão dos custos de implementação, que ele considera elevados. Segundo o Diretor, o objetivo é conquistar os militares, sendo esta uma questão meramente política com poucos trâmites burocráticos envolvidos.

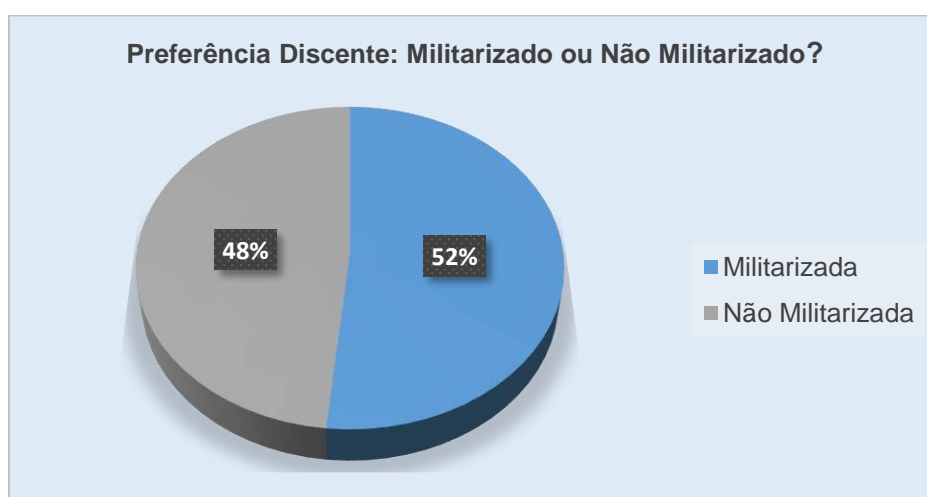
Em relação a participação da comunidade escolar na implantação do modelo, o diretor destacou que houve reuniões com os pais, os professores e o conselho escolar e uma boa aceitação. O PPP (2024) também reforça a boa aceitação do modelo pela comunidade ao afirmar que "essa mudança foi bem aceita pela comunidade escolar, já que as questões relacionadas à indisciplina dos alunos eram muito recorrentes" (PPP, 2024, p. 9).

Ao questionar o porquê a escolha dessa escola em específico para aderir ao modelo, o Diretor Escolar ressaltou que devido ao tamanho e por ser a maior da cidade. Foi perguntado ao Diretor Escolar sobre as maiores dificuldades nesse processo de militarização, o mesmo ressaltou que foi a adaptação dos alunos. Isso porque o programa não permite a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e alunos fora da idade/série não são aceitos. Em relação aos professores, o Diretor ressaltou que não houve muita dificuldade, pois, segundo o diretor, a maioria são professores experientes, concursados e licenciados. Assim, ele enfatiza que a única dificuldade significativa foi a adaptação dos alunos ao novo modelo.

A exclusão da modalidade EJA e a não aceitação de alunos fora da idade/série revelam uma das implicações diretas da militarização: a potencial inflexibilidade do programa em relação a diferentes perfis de estudantes. Essa rigidez fez com que os alunos que não se enquadravam deixassem a instituição. Há uma preocupação do Diretor com a adaptação dos alunos pois a militarização exige um esforço considerável de ajuste por parte dos estudantes.

Assim, em relação à preferência dos estudantes entre uma escola militarizada ou não militarizada, houve uma paridade nas respostas (Gráfico 1). A relativa proximidade entre as porcentagens reforça a importância de considerar a diversidade de opiniões dos alunos ao discutir e implementar modelos educacionais. Não há um consenso claro entre os estudantes sobre o tipo de escola, o que sugere que diferentes modelos podem atender às necessidades de diferentes grupos de alunos.

Gráfico 1 - Opinião dos Alunos Sobre sua Preferência em Estudar em uma Escola Militarizado ou Não Militarizada – 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A pesquisa sobre a preferência dos alunos entre estudar em uma escola militarizada ou não militarizada revela uma divisão equilibrada de opiniões. Uma ligeira maioria de 52% dos estudantes expressou preferência pelo modelo militarizado, enquanto 48% indicaram preferir uma escola não militarizada. Essa pequena diferença de apenas quatro pontos percentuais sugere que as opiniões dos alunos estão longe de um consenso, indicando que diferentes estudantes valorizam diferentes aspectos do ambiente educacional.

Quanto aos pais ou responsáveis a pesquisa revelou uma preferência unânime dos pais (100%) pela escola militarizada em detrimento da não militarizada. As justificativas para essa escolha englobam múltiplos aspectos, com destaque para a maior segurança e confiança proporcionados pelo modelo militar. A disciplina e a organização inerentes a esse sistema também foram apontadas como fatores cruciais na preferência dos pais ou responsáveis. Um dos pais enfatizou que a escola "cobra dos alunos disciplina, cumprimento de regras, respeito, e com tudo isso facilita os professores da educação ministrar as aulas e colher bons resultados"(Responsável A, 2024), reforçando a percepção de que o ambiente militarizado contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Sobre a segurança no ambiente escolar, foi perguntado aos professores se eles se sentem mais seguros em lecionar em uma escola militarizada, 85,71% disseram que sim e 14,29% disse que não. Ao perguntar se eles recomendariam a expansão do modelo para outras escolas do município, 37,5% responderam que sim e 62,5% responderam que talvez, com algumas ressalvas.

Os resultados mostram uma forte percepção de aumento da segurança entre o corpo docente com a presença da Polícia Militar na gestão escolar. A grande maioria dos professores associa a presença dos militares a um ambiente mais seguro, o que pode influenciar positivamente seu bem-estar e, conseqüentemente, seu trabalho na instituição. A minoria que não compartilha dessa sensação pode ter diferentes motivos, que demandariam uma investigação mais aprofundada em dados qualitativos. No geral, os dados sugerem que a presença da Polícia Militar contribui para um sentimento de maior segurança na perspectiva dos professores.

A implementação do modelo militarizado proporciona aos professores um ambiente mais estruturado e, conseqüentemente, uma maior sensação de segurança para administrar suas aulas. Da mesma forma, pais se sentem mais seguros em relação à disciplina e ao ambiente de aprendizado oferecido pelas escolas

militarizadas para seus filhos. O que reforça a ideia de Periquito (2022) ao destacar que:

O modelo de ensino militarizado, por meio de discursos agregadores, conquista a comunidade escolar, sobretudo os pais, os quais acreditam que os filhos se encontram em um ambiente seguro e com oportunidades melhores. Há, também, professores que lecionam em escolas com alto nível de violência e enxergam, neste modelo, uma oportunidade de desenvolver seu trabalho com mais segurança (Periquito, 2022, p. 1863).

O Diretor Escolar ressaltou que houve aprovação unânime dos pais e dos professores, e que os professores se adaptaram bem à militarização, pois esta reforçou a disciplina entre os alunos. No entanto, ele aponta uma flexibilidade por parte dos policiais, visto que muitas das exigências feitas à prefeitura municipal não foram integralmente cumpridas.

Foi questionado aos professores se houve consulta prévia à implementação do modelo militarizado na escola. Três dos sete docentes responderam afirmativamente, enquanto quatro negaram ter sido consultados. Interessantemente, um dos professores que respondeu negativamente ressaltou que, apesar da falta de consulta individual, "a maioria aceitou de bom grado" (Professor D, 2024). Resultado está descrito no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Consulta aos Professores sobre a Militarização da Unidade Escolar Conveniada de Belo Campo – 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

Quanto à ocorrência de consulta prévia à implementação do modelo. Uma parcela de 43% dos docentes relatou ter sido consultada, enquanto a maioria (57%)

afirmou não ter participado de tal processo. Apesar disso, a observação de um professor (Professor D, 2024) sugere que a aceitação do modelo pela maioria do corpo docente foi positiva, mesmo sem a consulta individual a todos.

Na visão do Diretor Escolar, os alunos que gostam de estudar apreciaram o modelo militarizado, diferentemente daqueles que preferem abordagens mais flexíveis e que, vez ou outra, se envolvem em problemas. O Diretor, relatou que por vezes, a comunicação entre os policiais e os alunos se torna inadequada e, mesmo não sendo o correto, a gestão pedagógica precisa intervir e fazer a mediação para solucionar o problema. A fala do Diretor ressaltou uma preocupação com a maneira com que os policiais falam com os alunos, observando ser uma forma diferente de quem é didático e exerce a área de professor e de gestão.

Foi perguntado ao Diretor Militar, conforme as exigências estabelecidas no Guia de Gestão do Modelo CPM, em relação ao treinamento desses policiais. Ele afirmou que eles passam por capacitações duas vezes ao ano. Ele também mencionou que, no início de cada ano letivo, é realizada uma semana de treinamento conjunto com os professores.

Ao perguntar ao Diretor Escolar sobre os aspectos positivos observados com a militarização, o mesmo ressaltou a questão da ordem, o mesmo destacou que: “ Às vezes saíam professores da sala, que não conseguiam dar aula; às vezes alunos quebrando cadeira, muitas brigas tinham aqui, muitos namoros. Com a entrada deles, graças a Deus diminuiu 90%. ” (Informação Verbal, 2025)⁴

A fala do Diretor Escolar, sobre a busca por organização, a percepção de segurança para os professores, juntamente com a potencial segurança que os pais depositam nesse modelo, resalta o poder de agregação da militarização na comunidade escolar. A crença em um ambiente seguro e com melhores oportunidades, tanto para alunos quanto para o trabalho docente, e um fator chave na aceitação e disseminação desse modelo.

Em relação à atuação dos militares no ambiente de sala de aula, o Diretor Militar esclareceu que a interferência é mínima, restringindo-se a convites dos professores ou a situações de indisciplina extrema, nas quais são acionados para manter a ordem. A dinâmica pedagógica em sala permanece sob a total

⁴ Entrevista concedida pelo Diretor Escolar, da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, no dia 09 de set. 2024

responsabilidade dos professores e da gestão pedagógica, concentrando-se o trabalho dos militares em outras áreas da escola fora da sala de aula. Dessa forma, o mesmo ressalta que a melhora observada no desempenho dos alunos não pode ser diretamente creditada à atuação militar.

Foi perguntado aos participantes da pesquisa sobre os pontos negativos e positivos observados com a militarização da UEMC de Belo Campo. Os pontos negativos observados pelo Diretor Escolar após a militarização incluem a forma como os militares se dirigem aos alunos, que ele descreve como destoante da abordagem didática e da área de gestão pedagógica. Segundo o Diretor Escolar, a maneira de falar dos militares é frequentemente rude e pode soar ignorante com os alunos, o que impede uma interação mais próxima. Ele destaca que o principal ponto negativo observado é essa falta de interação positiva: "eles querem levar tudo assim, mais na força, às vezes parece que está tendo uma relação de policial e bandido lá fora, não é igual professor aluno, a forma de falar deles é bem diferente da nossa" (Informação Verbal, 2024)⁵.

Para investigar as avaliações do corpo docente acerca dos impactos da militarização da unidade escolar, foi solicitado aos professores que indicassem os aspectos positivos e negativos que observaram após a militarização. As respostas compiladas no Quadro 6 fornecem um panorama das experiências e percepções dos educadores em relação a essa transição.

Quadro 5 - Percepção dos Professores sobre Aspectos Positivos e Negativos da Militarização – 2024

Professores	Aspecto Positivos	Aspectos Negativos
Professor A	Disciplina dos Alunos	Neste último ano, a parte disciplinar não está como no início
Professor B	A questão da disciplina dos alunos e aprendizagem	Nenhuma
Professor C	Na disciplina e na organização	Não houve aspectos negativos
Professor D	Organização disciplinar	Alguns alunos não conseguiram permanecer na escola
Professor E	Alunos mais disciplinados, melhora no nível de aprendizagem, alunos mais responsáveis	Falta de capacitação dos profissionais, flexibilização das regras

⁵ Entrevista concedida pelo Diretor Escolar, da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, no dia 09 de set. 2024

Professor F	Os alunos respeitam os professores e a baderna acabaram	Os conflitos com alunos aumentaram, os militares não tem uma boa comunicação
Professor G	São mais segurança dentro da escola	Faltou fardas para os alunos

Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

Foi perguntado aos pais e/ou responsáveis sobre os aspectos positivos e negativos, e algumas das respostas estão transcritas no Quadro 7. As demais respostas não foram transcritas, pois apresentavam ideias já citadas por outros pais ou responsáveis, tais como segurança e disciplina. Um dos entrevistados optou por não responder sobre o aspecto negativo.

Quadro 6 - Aspectos Positivos e Negativos da Militarização da Unidade Escolar Municipal de Belo Campo na Perspectiva dos Pais/Responsáveis – 2024

Aspecto Positivos	Aspectos Negativos
Os alunos teve mais segurança e isso é bom	Ter que cortar os cabelos dos alunos quando uns cortava e outros não
Educação, segurança e disciplina	O comportamento de alguns tutores
Na disciplina e na organização	Não houve aspectos negativos
A disciplina	Rigorosidade do horário
São vários, desde a maneira dos alunos comunicarem com o professor, com os colegas e tutores	Fazer formação (entrar em forma) duas vezes ao dia
Exigência de pontualidade, exigência de uniformes, cuidado com a saúde mental do aluno disponibilizando psicólogos na escola	Entrar em forma na saída, sem necessidade e suspender alunos por mais de 15 dias, merece melhoria no uniforme
Aprender a lidera, cumprir regras fixas respeitar os professores da escola, disciplina	Se funcionar corretamente, não há pontos negativos

Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

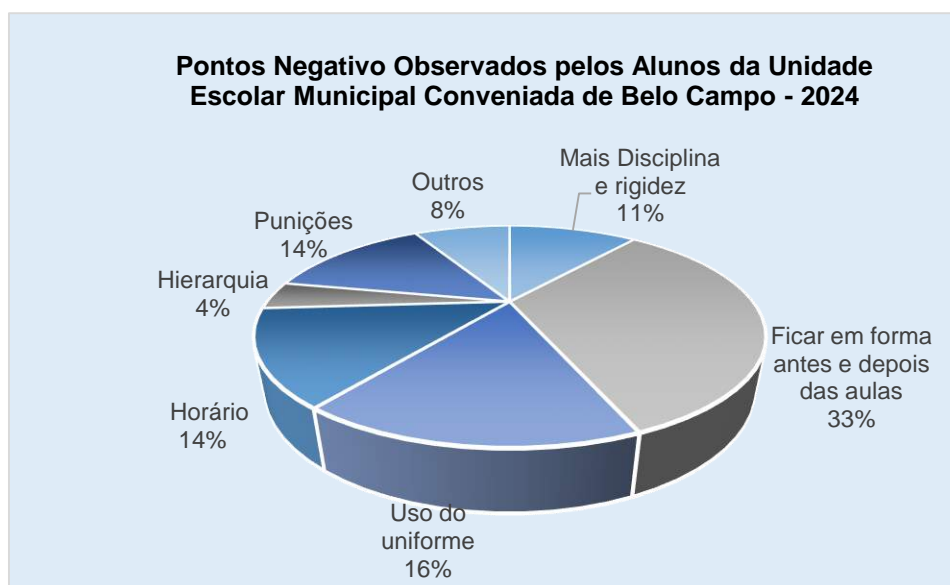
A análise das respostas dos pais e/ou responsáveis sobre os aspectos positivos e negativos da militarização da unidade escolar revela uma clara valorização da segurança e da disciplina como os principais benefícios percebidos. A segurança é citada diretamente e também se manifesta na apreciação de um ambiente mais controlado. A disciplina, por sua vez, emerge como um ponto positivo recorrente, frequentemente associado à melhoria da organização e da comunicação respeitosa entre alunos, professores e tutores; o patriotismo também foi citado. A imposição de pontualidade e o uso de uniformes são igualmente vistos como elementos positivos, provavelmente por contribuírem para uma rotina mais estruturada. A oferta de suporte

psicológico aos alunos é um ponto destacado, sendo importante ressaltar que não se trata de uma política exclusiva da escola militar.

Em contraste, os aspectos negativos mencionados pelos pais e/ou responsáveis são mais específicos e diversos. Questões como a obrigatoriedade do corte de cabelo (quando aplicada de forma inconsistente), o comportamento de alguns tutores, a rigidez dos horários e a obrigatoriedade de participar de formações são apontadas como problemáticas. Há também menções à necessidade de revisão nas longas suspensões e melhorias no uniforme.

Foi feita a mesma pergunta aos alunos, sobre os aspectos positivos e negativos de sua experiência na escola militarizada de Belo Campo. As respostas encontram-se ilustradas nos Gráficos 3 e 4.

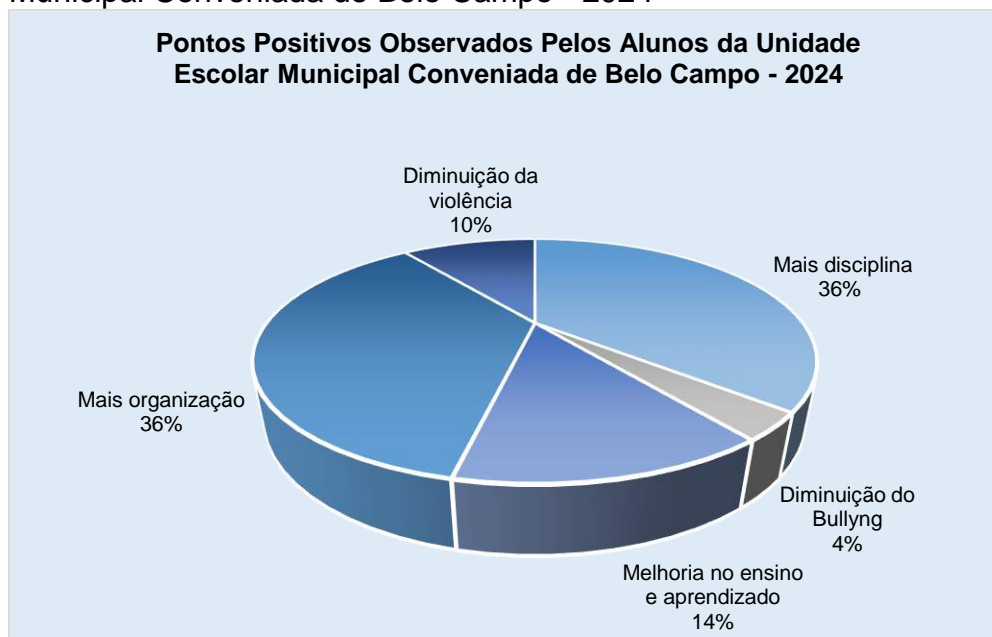
Gráfico 3 - Pontos Negativo Observados pelos Alunos da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo - 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A análise dos pontos negativos da escola militarizada de Belo Campo revela que a obrigatoriedade de "ficar em forma na entrada e saída" representa a crítica mais expressiva, seguida pelas formas de "punir por indisciplina". O uso da farda e os horários também são mencionados como aspectos negativos por uma parcela significativa dos respondentes. Em menor grau, surgem críticas relacionadas a "mais disciplina e rigidez" e à "hierarquia". Os alunos que optaram pela opção "outros" ambos questionaram sobre o fato de ter que amarrar o cabelo em forma de coque.

Gráfico 4 - Pontos Positivos Observados pelos Alunos da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo - 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

Em contrapartida, a avaliação dos pontos positivos da instituição aponta para uma forte valorização da "organização e disciplina", que representa a maioria das respostas. A "melhoria de ensino" e a "diminuição da violência" também são reconhecidas como aspectos positivos, enquanto a "combate ao *bullying*" é mencionado em menor proporção.

Na avaliação do Diretor Escolar sua avaliação sobre a implementação do modelo militarizado, o Diretor Escolar ponderou que, apesar de desafios iniciais relacionados à incompatibilidade com modalidades como a EJA e a não aceitação de alunos fora da idade/série, a situação geral da escola apresentou melhorias significativas. Segundo o diretor, houve um aumento no índice de aprovações, indicando um impacto positivo do modelo no desempenho acadêmico. Ele expressou uma preocupação quanto à renovação do convênio de militarização da escola para o ano de 2025, pois cerca de 30 alunos teriam que deixar a escola por repetência por dois anos consecutivos. Ele ressaltou também que já tinha havido uma perda de cerca de 60 alunos devido a essa exigência da gestão militarizada.

Ao relatar os efeitos da militarização na admissão de alunos, o Diretor Escolar observou uma alteração no perfil dos estudantes. Segundo ele, a escola perdeu aqueles que desejavam expressar sua individualidade por meio de *piercings* e cabelos pintados, os quais não se adequavam às normas do novo modelo. Em contrapartida,

houve um aumento no número de alunos que buscavam um ambiente escolar mais formal e disciplinado, levando o Diretor a descrever o saldo como um "empate técnico" entre a perda de um grupo e o ganho de outro com diferentes expectativas em relação ao ambiente escolar:

Acabamos perdendo os que queriam ser trajados de forma diferente usando esses artefatos, mas ganhamos aqueles que achavam que a semi-militarização seria boa. Então, para nós foi um empate — um empate técnico, para falar a verdade. Perdemos aqueles que queriam vir de forma mais solta e ganhamos os alunos e os pais dos alunos, que queriam algo mais sério. (Informação Verbal, 2025)⁶.

Essa observação revela que a militarização reconfigurou o perfil dos alunos da escola, atuando como um filtro que favoreceu aqueles que se identificam com os valores e as normas militares, ao mesmo tempo em que afastou aqueles que valorizam maior liberdade de expressão e uma cultura escolar menos formal.

Paulo Freire (1996) ressalta alguns pontos necessários para a prática docente, dentre eles está a rigurosidade metodológica, em que o educador democrático não pode deixar de reforçar a capacidade crítica e as curiosidades do educando e destaca que, ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, risco e aceitação do novo, além do reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (Freire, 1996).

Ao abordar a questão da evasão escolar, o Diretor Escolar relatou que, historicamente, a UEMC de Belo Campo sempre apresentou um índice mínimo de abandono. Segundo ele, o número anual de evasões geralmente se limita a cinco ou seis alunos, em situações consideradas inevitáveis. O Diretor destacou a atuação do programa "Busca Ativa" da escola, busca ativamente o retorno desses estudantes. Ele mencionou que, no ano anterior de 2023, apenas três alunos evadiram, apesar dos esforços de contato e convencimento para que retornassem, enfatizando que nenhum dos casos estavam relacionados à implementação da militarização.

Na entrevista realizada com o Diretor Militar. CAP Militar da reserva de 63 anos nomeado pelo município através do Decreto como Diretor Militar da UEMC de Belo Campo, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, ele que enfatizou a natureza estritamente disciplinar de sua função. Ao ser questionado sobre as estratégias empregadas para a manutenção da disciplina, ele destacou a obrigatoriedade do

⁶ Entrevista concedida pelo Diretor Escolar, da Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, no dia 09 de set. 2024

comparecimento dos alunos à escola às 7 horas da manhã, para entrar em forma, a exigência com o horário e a rigoroso do uso de uniforme.

A principal dificuldade que ele encontrou para manter a disciplina foi a desproporção entre o grande número de alunos (aproximadamente 800) e a pequena quantidade de tutores (apenas seis). O diretor disciplinar relatou que a comunicação com a coordenação pedagógica é boa e que as decisões são tomadas em conjunto. Ao ser perguntado sobre como os casos de indisciplina são solucionados, ele explicou que consegue controlá-los através de "suspensão, chamando os pais para orientá-los e cobrar seu apoio, aplicando punições como perda de pontos, e, em casos graves que ultrapassem a pontuação estabelecida, até a expulsão da escola" (Informação Verbal, 2024).

A participação dos pais, conforme abordado, é um papel crucial, também mencionado no Termo de Cooperação Técnica que cria o Programa MCPM e conforme ressaltado pelo Diretor Escolar. Segundo ele, essa participação é pouca e, se fosse levada ao pé da letra, o projeto não existiria mais na escola.

Dando prosseguimento, apesar da limitação no número de professores, as respostas obtidas revelam um panorama importante na compreensão desse modelo na perspectiva dos docentes. Foi questionado como foram as experiências deles em uma escola militarizada. O Quadro 5 apresenta as respostas textuais fornecidas por cada um dos sete professores participantes, oferecendo um panorama qualitativo de suas percepções e vivências nesse contexto específico.

Gráfico 5 - Percepções dos Professores sobre a Experiência em uma Escola Militarizada, 2024

Professores	Tempo de Trabalho na Escola	Descrição da Experiência em uma Escola Militarizada
Professor A	Não Informado	Ótimo, porém não está funcionando como deveria.
Professor B	3 anos	Muito boa, pois a disciplina é algo primordial.
Professor C	30 anos	Vejo de forma satisfatória neste formato que contribui bastante para o funcionamento
Professor D	Não Informado	Aprovei o trabalho feito pelas duas direções (pedagógica e disciplinar), pois houve uma melhoria na área disciplinar. Sei que não se pode naturalizar militarismo como "solução" para a melhoria da qualidade de ensino e rendimento dos alunos, mas algumas famílias não têm base de comportamento e os militares nos ajudam conversando e explicando como se comportar em certos ambientes.
Professor E	20 anos	É um ambiente mais propicio a aprendizagem e a disciplina é aliado importante do professor.

Professor F	Não Informado	É um local onde tem um regulamento militar a ser cumprido.
Professor G	Não Informado	Não foi satisfatório.

Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A análise das respostas de sete professores sobre suas experiências em uma escola militarizada, a disciplina emerge como um elemento central, sendo majoritariamente avaliada de forma positiva como um fator que contribui para um ambiente de aprendizado mais adequado, conforme expresso pelos professores B e E. Contudo, nem todas as avaliações são unânimes, com o professor A apontando para um funcionamento fora do que deveria, o professor G manifestando insatisfação e o professor D apresentando uma visão ponderada que, embora reconheça a melhora disciplinar, alerta para os riscos de generalizar o militarismo como solução educacional. A menção ao regulamento militar pelo professor F destaca um aspecto fundamental do modelo.

Para identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na Escola Militarizada de Belo Campo, foi formulada a seguinte pergunta: "Quais são os principais desafios em trabalhar na Escola Militarizada?". As respostas obtidas estão detalhadas no Quadro 6.

Quadro 7 - Principais Desafios Apontados pelos Professores em trabalhar na escola após a militarização - 2024

Professores	Principais Desafios em Trabalhar na Escola Militarizada
Professor A	Os alunos, obedecer às regras.
Professor B	O desafio de se adequar as normas estabelecidas, pois muitos alunos demoram para se acostumarem com as regras
Professor C	Acredito que não muda em relação a desafios.
Professor D	A escolha está se adequando de forma lenta para atender os alunos e fornecer aos professores as condições dignas de trabalho.
Professor E	Tornar a escola uma referência no nível de aprendizagem.
Professor F	Fazer com que alunos e pais percebam que tem limites e questões a obedecer.
Professor G	Porque fica no meio termo.

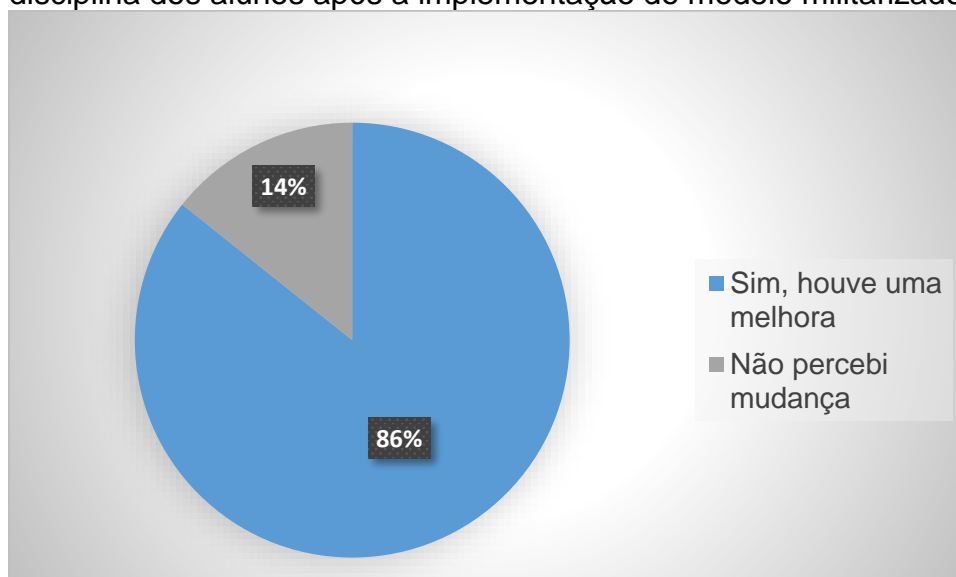
Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A análise das respostas de sete professores, sobre os principais desafios em trabalhar na Escola Militarizada revela que a adaptação às normas e limites, tanto por parte dos alunos quanto dos pais, emerge como uma dificuldade central. Enquanto

alguns professores não percebem mudanças significativas nos desafios, outros apontam para a necessidade de a própria escola se adequar para atender às demandas e garantir boas condições de trabalho. Há também um foco na busca pela excelência na aprendizagem dentro do novo modelo, e a intrigante percepção de um "meio termo". Há uma crítica de que o programa não está funcionando como deveria.

Foi questionado aos sete professores participantes da pesquisa se eles haviam notado alguma mudança no comportamento e na disciplina dos alunos. O Gráfico 1 apresenta a distribuição das respostas obtidas, oferecendo um panorama quantitativo das opiniões dos educadores sobre essa questão central para a avaliação do modelo.

Gráfico 6 - Percepção dos professores sobre mudanças no comportamento e disciplina dos alunos após a implementação do modelo militarizado – 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

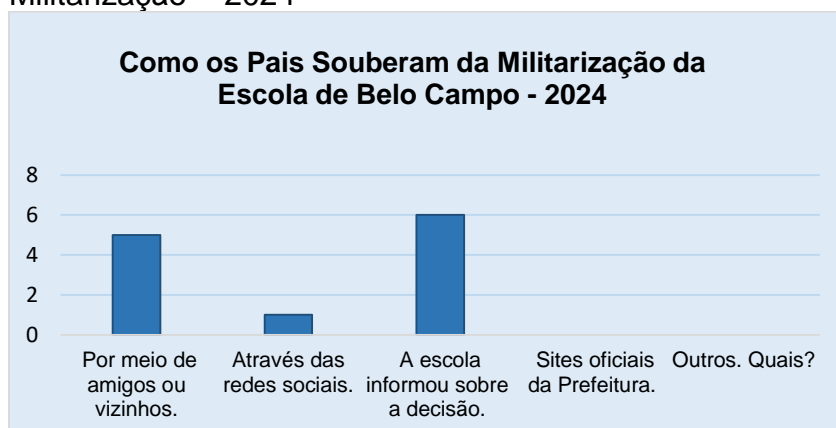
O gráfico revela que a vasta maioria dos professores, representando 86% dos respondentes, percebeu uma melhora no comportamento e na disciplina dos alunos após a adoção do modelo militarizado na Unidade Conveniada de Belo Campo. Essa expressiva porcentagem sugere que, na visão da grande maioria do corpo docente, a estrutura e as normas implementadas pelo modelo militarizado contribuíram significativamente para um ambiente escolar com maior ordem e respeito às regras. Em contraste, apenas 14% dos professores indicaram não ter percebido mudanças significativas nesse aspecto. Nenhuma das respostas apontou para uma piora no comportamento e na disciplina, e nenhum professor optou por não opinar sobre a questão.

A forte tendência apontada pelo gráfico corrobora, em certa medida, os relatos dos diretores sobre a expectativa e a constatação de uma maior disciplina com a militarização. Essa percepção majoritária entre os professores pode ser um indicativo de que um dos objetivos centrais da implementação do modelo, a melhoria do ambiente disciplinar está sendo alcançado na prática.

Em relação à recomendação da expansão do modelo militarizado para outras escolas do município, as opiniões dos professores da unidade conveniada de Belo Campo se mostraram divididas. Uma parcela de 43% (três dos sete docentes) manifestou uma recomendação positiva para a expansão do modelo. No entanto, 57% dos professores (quatro dos sete) indicaram que tal recomendação estaria condicionada a algumas ressalvas, sugerindo que, embora possam reconhecer potenciais benefícios, existem preocupações ou aspectos que necessitam de avaliação e ajustes antes de uma implementação mais ampla do modelo em outras unidades educacionais do município. Essa cautela demonstra a complexidade da questão e a importância de considerar as particularidades de cada contexto escolar antes de uma possível expansão do modelo militarizado.

Em suma, a distribuição dos alunos reflete uma predominância da zona urbana, mas com uma presença notável de estudantes da zona rural, o que tem implicações para o planejamento de transporte escolar, atividades extracurriculares e a compreensão das diferentes realidades socioeconômicas presentes na comunidade escolar. Entre as profissões dos pais estão lavradores, professores, Militar entre outras, foi perguntado aos mesmos como ficaram sabendo que o colégio ia ser militarizado (Gráfico 7).

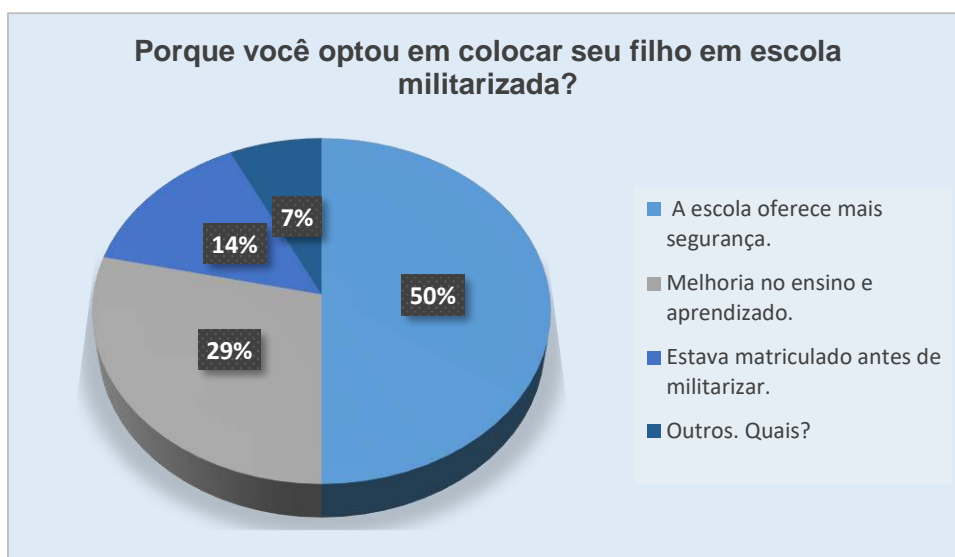
Gráfico 7 - Como os Pais da Escola Municipal de Belo Campo Souberam da sua Militarização - 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

Os resultados da pesquisa revelam que metade da via de conhecimento sobre a existência da escola militarizada para os participantes foi a comunicação direta pela própria instituição, indicando a eficácia e a preocupação de informar aos pais. A outra metade foi através das redes de contato pessoal, como amigos e vizinhos e redes sociais, revelando a não participação dos pais nesse processo (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Razões dos Pais para Escolher a Escola Militarizada para seus Filhos - 2024



Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A análise das motivações para a escolha da escola militarizada revela que a segurança emerge como o fator preponderante, influenciando a decisão de metade dos pais entrevistados. Este achado sublinha a alta prioridade atribuída à proteção dos filhos no ambiente escolar e a percepção de que a militarização contribui significativamente para esse objetivo. Em segundo plano, a expectativa de uma melhoria na qualidade do ensino e do aprendizado representa uma motivação relevante para quase um terço dos pais, indicando que a busca por uma educação de excelência também é um fator considerável na escolha.

Por fim, questionou-se aos alunos sobre possíveis acréscimos ou supressões desejadas no ambiente da escola militarizada de Belo Campo. Algumas das percepções coletadas encontram-se transcritas no Quadro 9, intitulado "Levantamento das Recomendações Discentes para Modificações na Escola Militarizada".

Quadro 8 - Levantamento das Recomendações Discentes para Modificações na Escola Militarizada - 2024

Categoria do que Acrescentariam	Sugestões Específicas	Categoria do que Tirariam	Sugestões Específicas
Corpo de Tutores	Militares mais novos (devido à continuidade de enfrentamentos); Mais tutores	Corpo de Tutores	Os tutores atuais e colocaria uns novos; Alguns tutores que acabam desmotivando alguns alunos
Uniformes e Apresentação	Um uniforme melhor; Um uniforme bonito, com tons que façam sentido, diferente desse azul; Boina	Uniformes e Apresentação	Esses uniformes de agora; O uniforme; A forma rígida do cabelo; O boné e a calça; A rigidez para cortar o cabelo; Não amarrar o cabelo e cortar
Rotina e Normas	Inserir a formação um dia sim e um dia não; Um pouco de flexibilidade no regulamento em relação ao celular e o poder dos tutores e capitão; Mais disciplina e organização	Rotina e Normas	Ficar em forma antes das aulas; Como os tutores tratam os alunos; Diminuir o grau das punições
Infraestrutura	Melhoria a infraestrutura		

Fonte: Dados dos questionários aplicados. Pesquisa de Campo - 2024

A forte ênfase nas questões relacionadas ao corpo de tutores sugere uma possível tensão ou insatisfação significativa na interação entre alunos e a figura militar. O desejo por "militares mais novos" e a explícita solicitação de substituição dos tutores atuais indicam problemas de comunicação, abordagem pedagógica ou mesmo conflitos interpessoais que impactam negativamente a experiência dos estudantes. A menção a tutores que "acabam desmotivando alguns alunos" é particularmente preocupante, pois aponta para uma possível falha no papel de mentoria e apoio que se espera de educadores.

As numerosas críticas e sugestões em torno do uniforme e da apresentação pessoal (cabelo, boina, calça) revelam um foco excessivo em normas estéticas que, para os alunos, parecem desviar da essência do processo educativo. A rigidez imposta, especialmente em relação ao cabelo, pode ser interpretada como uma restrição desnecessária à individualidade e à expressão pessoal, gerando descontentamento sem contribuir diretamente para um ambiente de aprendizado mais eficaz. A diversidade de opiniões sobre o uniforme (desejo por um melhor, críticas ao

atual) sugere que essa é uma área sensível e passível de melhorias que considerem o conforto e a estética sob a perspectiva dos alunos.

O Diretor Escolar observou que, para famílias que se mudam para a região, a escola militarizada se tornou a primeira opção. Além disso, a instituição tem atraído um número crescente de alunos egressos de escolas particulares locais ao final do quinto ano, com um aumento notável no ingresso no sexto ano, passando de 8-10 alunos para cerca de 30. Isso sugere que a militarização elevou a procura pela escola em relação às instituições privadas da região.

6 CONCLUSÕES: DO FIM A CONTINUIDADE

A militarização das escolas públicas na educação brasileira revela uma trajetória sinuosa, marcada por influências políticas e ideológicas que moldaram sua expansão e os diferentes modelos. Desde as iniciativas pioneiras dos Colégios Militares do Exército brasileiro, no final do século XIX, com o objetivo inicial de formar filhos de militares, até a recente proliferação de escolas cívico-militares impulsionada pelo Programa Nacional Pecim em 2019, a presença militar no ambiente educacional reflete momentos de diferentes conjunturas políticas.

Os períodos de expansão e extinção desse modelo educacional, demonstram como a política e as prioridades governamentais influenciaram diretamente a consolidação desse modelo, assim com a fragilidade das políticas públicas educacionais. A análise histórica remete a momentos autoritários, como a Era Vargas e a Ditadura Militar de 1964-1985, nos quais a disciplina, a hierarquia e o controle ideológico encontraram terreno fértil no sistema educacional, com a implementação da educação militar e cívica.

A abrangência da militarização das escolas públicas no Brasil, conforme dados da pesquisa, atingiu 96,30% dos estados, revelando uma disseminação significativa desse modelo educacional em quase todo o território nacional. Esse dado revela que a adesão à militarização não se restringe a regiões específicas, mas configura uma tendência com alcance nacional.

O recente impulso na militarização no ambiente escolar, sobretudo a partir de 2019, com a criação do Pecim durante o governo Bolsonaro, alinhado a um discurso conservador e com forte presença militar na administração pública, representou um novo capítulo nessa história. A rápida expansão das escolas militarizadas em nível estadual e municipal, muitas vezes sob a égide das Polícias Militares, Corpos de Bombeiros e Brigadas Militares, evidenciou uma estratégia política de territorialização e de promoção de valores específicos no ambiente escolar.

A revogação do Pecim em 2023 pelo governo Lula, de orientação política oposta, sinaliza uma inflexão nessa tendência de expansão federal, embora os modelos estaduais e municipais continuem a existir e a se desenvolver. A diversidade de nomenclaturas e a descentralização da gestão dessas escolas dificultam um

panorama preciso, mas a pesquisa aponta para um crescimento significativo no número de instituições militarizadas entre 2018 e 2024.

A adoção da gestão militarizada tem se justificado como uma resposta à violência e à indisciplina no ambiente escolar. Essa adoção, pode transformar a escola e a educação em um território onde novas dinâmicas de poder e novas formas de violência podem emergir. A análise da territorialização das escolas militarizadas permitiu entender a escola não apenas como um local de ensino, mas como um território em disputa, onde a implementação desse modelo redefine ideologias num plano macro e no micro espaço educacional, da escola, influenciando suas as relações cotidianas.

Na Bahia, a militarização das escolas públicas demonstra uma expansão notável a partir de 2018, com um salto de 18 para 128 instituições sob gestão militar em 2024. Este crescimento foi impulsionado principalmente pelo Modelo CPM de Gestão Compartilhada (MCPM), que sozinho responde por aproximadamente 110 escolas militarizadas em 2024. Apesar de representarem apenas 0,98% do total de escolas de educação básica na rede pública da Bahia, a concentração de novas escolas sob gestão militar sinaliza uma tendência na política educacional do Estado. Com a implantação do projeto MCPM em 2018, houve um salto na porcentagem de municípios com escolas militarizadas, passando de aproximadamente 3,12% para 23,26% entre 2018 e 2024. Esse alcance representa uma mudança significativa no cenário educacional baiano.

A concentração dessas novas escolas sob a égide do PM, concebido a partir da demanda por um modelo similar aos CPMs, indica uma aposta na gestão militar como um caminho para enfrentar desafios educacionais específicos. Contudo, essa territorialização, com seus critérios de acesso, normas disciplinares e projeto pedagógico influenciado por valores militares, levanta debates sobre a natureza inclusiva e democrática da educação pública no Estado da Bahia.

A proposta pedagógica das escolas públicas idealmente focada no respeito à diversidade, contrasta com a crescente adoção do modelo militarizado, que prioriza a disciplina e a gestão de estilo militar. Embora parte da comunidade escolar, especialmente pais e parte dos professores vejam nesse modelo um ambiente mais seguro e promissor, críticos argumentam que ele pode minar valores democráticos, a inclusão e os princípios da educação pública, servindo a projetos conservadores que visam a manutenção de uma ordem estabelecida.

A adoção de critérios de permanência que excluem alunos considerados indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem contradiz a missão inclusiva da escola pública, reforçando uma lógica capitalista que negligencia a diversidade e as necessidades individuais dos estudantes.

No cenário da educação brasileira a militarização e sua relação com as políticas públicas educacionais revelam uma disputa entre diferentes projetos de sociedade e de educação. A efetivação do direito à educação de qualidade para todos exige um debate aprofundado sobre qual modelo melhor atende às necessidades de uma sociedade complexa e em constante evolução, sem reproduzir desigualdades ou comprometer os princípios democráticos.

Ao adentrarmos o Colégio Municipal em Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo (UEMCBC), nos permitiu observar a territorialização da política de militarização em um microcosmo educacional com suas próprias cores e nuances. A figura do ex prefeito José Henrique Silva Tigre, com sua influência na União dos Municípios da Bahia (UPB), órgão chave na gênese do programa MCPM, adiciona uma camada política crucial à compreensão da adesão local.

Ao analisar as opiniões e percepções da comunidade escolar de Belo Campo, emergiram pontos de convergência e divergência que pintam um quadro multifacetado da adoção do MCPM. As narrativas colhidas, aliadas à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Interno Disciplinar, revelaram como esse modelo reconfigura não apenas o território físico e a rotina educacional, mas também a própria cultura da instituição.

A imersão no lugar da pesquisa, Belo Campo, com sua história marcada por conflitos e sua localização estratégica como nó de ligação regional, nos ofereceu um pano de fundo essencial para compreender a especificidade da territorialização da militarização escolar neste município.

A Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo (UEMCBC) com uma trajetória de expansão e consolidação, revela uma instituição com uma história rica e enraizada na comunidade. A análise de sua infraestrutura, do corpo docente com predominância de licenciados e dos dados de desempenho escolar que apontam para um ligeiro aumento na aprovação e uma redução na desistência após a militarização, oferece um panorama interessante. O aumento do IDEB de 3,7 em 2019 para 4,4 em 2021 sugere uma possível melhoria no desempenho acadêmico, embora seja crucial considerar outros fatores contextuais. Isso porque o perfil dos alunos mudou com a

militarização: aqueles alunos denominados em entrevista como os que gostam de “rédeas frouxas” saíram para receber aqueles provenientes de escolas particulares. O perfil da escolaridade dos pais também mudou, como apontam o PPP de 2019 e o PPP de 2024.

A UEMC de Belo Campo revela que a principal motivação para a adoção do modelo, conforme explicitado pela gestão escolar, reside na busca por solucionar problemas de desorganização, indisciplina e evasão, com a expectativa de um ambiente mais estruturado e seguro, o processo de transição também caracterizado como primordialmente político e dependente da aceitação do poder executivo municipal e da gestão dos custos. De fato, a pesquisa aponta para uma percepção generalizada de melhoria na disciplina e na organização por parte dos professores e, de forma unânime, pelos pais ou responsáveis, que valorizam a segurança e a confiança proporcionadas pelo modelo. Essa percepção é corroborada pela fala do Diretor Escolar, que relata uma significativa diminuição de ocorrências como brigas e indisciplina após a implementação.

Entretanto, a transição para o modelo militarizado não se mostrou isenta de desafios e controvérsias. A exclusão da modalidade EJA e a não aceitação de alunos fora da faixa etária revelam uma rigidez que impactou diretamente a permanência de alguns estudantes na instituição. A adaptação dos alunos às novas normas e rotinas também foi apontada como uma dificuldade significativa. As opiniões dos alunos sobre a preferência por uma escola militarizada ou não se mostraram divididas, indicando que diferentes modelos atendem a diferentes necessidades e expectativas estudantis. Essa paridade ressalta a importância de considerar a diversidade de perspectivas ao se discutir e implementar modelos educacionais.

Um ponto crítico levantado pela gestão escolar e por alguns professores diz respeito à comunicação e à abordagem dos policiais militares com os alunos, considerada por vezes rude e destoante da prática pedagógica. Essa falta de interação positiva é vista como um aspecto negativo do modelo. Houve fortemente tanto por parte dos alunos como professores queixas de que o programa não está funcionando como deveria. Em relação à participação da comunidade escolar na implantação, as narrativas são divergentes, com alguns mencionando uma boa aceitação e participação, enquanto outros relatam pouca consulta prévia.

A UMEC de Belo Campo produziu impactos significativos, especialmente no que concerne à disciplina e à segurança, sendo estes os aspectos mais valorizados

pelos pais e percebidos como positivos pela maioria dos professores. Contudo, o modelo também apresenta desafios relacionados à rigidez, à comunicação entre militares e alunos, à exclusão de certos perfis de estudantes. A experiência concreta da militarização nessa instituição específica demonstra a complexidade da questão, com ganhos em alguns aspectos, mas também com perdas e pontos de tensão que demandam reflexão e acompanhamento contínuos. A intervenção militar nas unidades escolares ressalta a ineficiência do sistema educacional público em oferecer uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. 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**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96283>. Acesso em: 29 maio 2024.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/354766050/Educacao-e-Poder-Michael-Apple>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BELO CAMPO. **Regimento Interno Disciplinar da Escola de Belo Campo**, Belo Campo, 2024.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo nº 643, de 2019**. (Da Bancada do PSOL). Liderança do Partido Socialismo e Liberdade. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-geral?termo=DECRETO>. Acesso em: 14 set. 2024.

Brasil. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório. Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Diretriz Educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar dos Colégios da Polícia Militar da Bahia e dá outras providências. **Instituto de Ensino e Pesquisa**. Disponível em: <http://cpu001818.ba.gov.br/images/files/REGIMENTO%20INTERNO%20DOS%20C%20PM.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar**. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Exército. Estado-Maior do Exército. **Manual de Campanha C 22-5 - Ordem Unida**. 3. ed. EGGCF, 2000. Disponível em: <http://www.pm.ba.gov.br/cerimonial/legis/Manual%20de%20Ordem%20Unida%20-%20C%2022-5.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRITO, S. B. P. et al. Revisão narrativa da pandemia da COVID-19. **Revista Visa em Debate**, Sociedade, Ciência e Tecnologia, 2020. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103209/2020_p-028. Acesso em: 24 mar. 2024.

BUENOS. E. Cinco Séculos de uma país em construção, Brasil um História – **Leya**, 2ªed – São Paulo, 2020.

CABRAL, J. F. R. **A Militarização da Escola: um debate a ser enfrentado**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Jefferson-Fernando-Ribeiro-Cabral.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DEPA. DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL – DEPA. **HISTÓRICO da DEPA**, c2016. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em: 26 maio 2024.
ESTACHESKI, Joice. **Fundamentos e organização da educação infantil e do ensino fundamental**. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 176 p. Disponível em: http://cm-cls-content.s3.amazonaws.com/201801/INTERATIVAS_2_0/FUNDAMENTOS_E_ORGANIZACAO_DA_EDUCACAO_INFANTIL_E_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL/U1/LIVRO_UNICO.pdf. Acesso em: 10 abril.2024.

FÁBIA ALVES, M.; SANTOS, C. de A.; BORDIN, M. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Retratos Da Escola**, v. 17, n. 37, p. 41–60, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1738>.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros; GUSMÃO, Adriana David Ferreira; ROCHA, Altamar Amaral; ALCÂNTARA, Fernanda Viana de; OLIVEIRA, Verônica Ferraz de. **Belo Campo: pensar a cidade, desafios e possibilidades**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista - 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8CgHMVEFuyObGxCc0JabDVaNvU/view?resourcekey=0-Kv4Sf9AtIURA1zU0RoKs7g>. Acesso em: 22 abr. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 20 mar.2024.

GODOY, E. A.; FERNANDES, M. D. E. ESCOLAS CÍVICO–MILITARES: uma breve análise do decreto 10.004/19 = CIVIC – MILITARY SCHOOLS: a brief analysis of Decree 10.004/19. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 54, p. 197-212, jul./dez. 2021. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9801-Texto%2520do%2520artigo-57117-1-10-](https://www.google.com/search?q=file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9801-Texto%2520do%2520artigo-57117-1-10-.). Acesso em: 04 de jan. 2025.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 66-80, jan./abr. 2020. Disponível em: [file:///D:/Downloads/4004-15268-1-PB%20\(4\).pdf](file:///D:/Downloads/4004-15268-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/31119765/o_mito_da_desterritorializa%C3%A7%C3%A3o

o_do_fim_dos_territ%C3%B3rios_%C3%A0_multiterritorialidade. Acesso em: 22 abr 2024.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p., 8 fev. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. Acesso em: 22 jun. 2023.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; LOPES, Juliana Crespo; TOZATTO, Alessandra; POUBEL, Gleiciane Lage Soares; SENTINELI, Tiago Afonso; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Sâmela Estéfany Francisco. Militarização da educação pública no Brasil: a derrocada da empatia? **Revista Saúde e Ciência online**, v. 9, n. 1, (janeiro a abril de 2020), p. 5-23. Disponível em: <https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/377> Acesso em: 02 mar.2024.

JESUS, A. R. de. Colégio da Polícia Militar da Bahia e a força das tradições (1957-1972). In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPUH, 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502742388_ARQUIVO_Colegio daPoliciaMilitardaBahia.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

LACÉ, A. M.; SANTOS, C. de A.; NOGUEIRA, D. X. P. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 648, dez. 2019. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96856>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96856>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LEMOS, V. dos S. **Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo (1937-1945)**, em Pelotas/RS. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

LETTIÉRE, R. **Belo Campo: Minha Terra, Minha Gente**. São Paulo: HR Gráfica e Editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1900.

LIMA, M. E.; BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. da S. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Educ. Soc.**, [online], v. 41, e228256, 2020. Epub 08 jun. 2020. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.228256>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.228256>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LÖWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: **Por que gritamos golpe? : para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Organização Ivana Jinkings, Kim Dória, Murilo Cleto - 1 ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

LOPEZ, M. do V.; MERCADANTE, S. G. **Escola em diálogo: uma experiência de formação de equipes**. São Paulo: Vera Cruz, 2007.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA (MPBA). **Informação Técnica Conjunta nº 02/2022 - Versão Final - Escolas Militarizadas**. Disponível em:

https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_escolas_militarizadas.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, J. G. Educação militar no Brasil: um breve histórico. **CAMINE: Caminhos da Educação Franca**, v. 6, n. 1, p. 146-172, jun. 2014. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>. Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. C. D.; BAPTISTA, A. C. D.; OLIOSA, D. M. S. Escolas militarizadas nos municípios do estado do Espírito Santo (2019 a 2023). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 16, n. 10, p. 23496–23509, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.10-284>.

OLIVEIRA, A. P. de; CARVALHO, M. B. S. de. Localização da Unidade Escolar Municipal Conveniada Belo Campo. PONTUSCHKA, N. Geografia Em Perspectiva. Editora Contexto. São Paulo - SP, 2013.

PMBA. POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. Instituições, 2025. Disponível em: <https://contatos.pm.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

PMBA. GUIA DE GESTÃO DO MODELO CPM GESTÃO COMPARTILHADA Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos. Edição 01 – 2022

RODRIGUES. Samuel de Oliveira. A lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964- 1985). **Revista eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**. Londrina, Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em: [file:///D:/Downloads/4004-15268-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/4004-15268-1-PB%20(2).pdf) Acesso em: 22 abril.2020.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular. HAESBAERT, R. Da Desterritorialização e Multiterritorialidade. Rio de Janeiro. In: Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR, v. 3, 2001.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das Escolas Públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Milton. O Papel Ativo da Geografia: **um manifesto**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFOS, 17., 2000, Florianópolis.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: **Edusp**, 2002. SANTOS, Milton. Por Uma Nova Geografia. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, C. H. da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de uma ação social. In: **Revista Geografar**. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009.

SILVA, Keythellem Silveira; KREJCI, Rosali. Apontamentos sobre militarização das escolas públicas. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 10, n. 3, dez. 2019. ISSN 2236-2649. Disponível em:

<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1689>. Acesso em: 07 mar. 2024.

Silva, Thayane Ellen Machado da. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil**. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5862>. Acesso em: 11 de fev.2025.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. G. de. RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA: TERRITÓRIO DE CONFLITOS. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014, Vitória, ES. **Anais do VII CBG**. [S. l.]: [s. n.], 2014. p. [Número da página inicial - número da página final do artigo, se souber]. ISBN 978-85-98539-04-1. Disponível em:

https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404307177_ARQUIVO_RELAC_OESDEPODERNAESCOLA_ARTIGO.pdf Acesso em: 22 abr. 2024.

Santos, Amilton Gonçalves. **A cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna - Juazeiro/BA**. Juazeiro, 2018.

SOUZA, M. J. L. (1995). O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO. I. E. de et al. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

UOL, UNIVERSO ONLINE - **Escolas militarizadas triplicam e unem governos de direita e esquerda**, 2024. Disponível em : <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2024/08/26/escolas>. Acesso em: 02 nov. 2024.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 612, dez. 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483/55499>. Acesso em: 21 mar. 2024.

APENDICES**APÊNDICE A: INSTRUMENTOS DE PESQUISA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: A TERRITORIALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS NA
BAHIA: Implantação e Expansão

Pesquisador: ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA
Professor (a) Orientador (a): VILOMAR SANDES SAMPAIO

Roteiro de entrevista para o Diretor Escolar do Colégio Militarizado do Município de Belo Campo –BA.

Identificação

Nome (opcional)

Idade

Há quanto tempo trabalha nessa escola?

Qual a sua formação?

1. Como surgiu a proposta de militarizar a escola?
2. Como foi o processo (etapas) de transição da escola para o modelo militarizado?
3. Por que a escola foi militarizada?
4. Quais as principais dificuldades na adoção desse modelo de escola militarizada?
5. Quais aspectos positivos que foram observados desde a implementação da escola militarizada?
6. Quais aspectos negativos que foram observados desde a implementação da escola militarizada?
7. Como foi o envolvimento dos pais, alunos e professores no processo de discussão e implementação de modelo militarizado? Houve reuniões com o Conselho Municipal de Educação.?
8. Na sua visão qual a opinião dos professores sobre esse modelo de escola militarizada?
9. Qual a opinião dos alunos sobre esse modelo de escola militarizada?
10. Como você avalia a escola antes e depois da militarização?

11. Houve alguma modificação significativa nos métodos de ensino ou na forma como as aulas são conduzidas?
12. Houve alteração na permanência ou evasão escolar com relação a escola militarizada e a não militarizada ?
13. Há mais procura pela escola depois que se tornou militarizada?
14. A escola oferece programas ou iniciativas para facilitar o acesso de alunos de baixa renda?
15. Quem deve decidir sobre a existência ou não da escola militarizada?



**Pesquisa: A TERRITORIALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS
NA BAHIA: Implantação e Expansão**

**Pesquisador: ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA
Professor (a) Orientador (a): VILOMAR SANDES SAMPAIO**

**Roteiro de entrevista com o Diretor Disciplinar Militar do Colégio Militarizado do
Município de Belo Campo –BA.**

Identificação

Nome (opcional)

Idade (opcional)

1. Em sua opinião, porque essa escola foi escolhida para ser militarizada?
2. Quais são as principais responsabilidades e funções que o senhor(a) desempenha como Coordenador de Disciplina Militar na escola militarizada?
3. Sua função é indispensável para manter a disciplina e a ordem no ambiente escolar?
4. Quais estratégias e abordagens são utilizadas para manter um ambiente disciplinado?
5. Quais foram os principais desafios enfrentados para manter a disciplina entre os alunos?
6. Você trabalha em conjunto com a gestão pedagógica da escola? De que forma isso ocorre?
7. Como é a comunicação e colaboração entre você e os demais membros da equipe escolar?
8. Como são abordados os casos de indisciplina, e quais medidas são tomadas para garantir a correção adequada?
9. A escola oferece treinamentos ou orientações aos professores para lidar com questões de disciplina?
10. Quais são os principais desafios que você enfrenta em suas funções como Coordenador de Disciplina Militar?
11. Na sua opinião, a escola militarizada é o melhor modelo de ensino e aprendizagem? Justifique:
12. Quem deve decidir sobre a existência ou não da escola militarizada?



Pesquisa: A TERRITORIALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS
NA BAHIA: Implantação e Expansão

Pesquisador: ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA
Professor (a). Orientador (a): VILOMAR SANDES SAMPAIO

Questionário a ser aplicado para os pais ou responsáveis dos alunos dos Colégios Militarizados dos Municípios de Belo Campo –BA e Vitória da Conquista – BA.

Identificação

Nome (opcional):
Idade (opcional):
Profissão:

1. Qual bairro ou localidade o(a) seu filho(a) reside?

2. Como você ficou sabendo da existência da escola militarizada?

- Por meio de amigos ou vizinhos. Sites oficiais da Prefeitura.
 Através das redes sociais. Outros. Quais?
 A escola informou sobre a decisão.

3. Porque você optou em colocar seu filho em escola militarizada?

- A escola oferece mais segurança. Estava matriculado antes de militarizar.
 Melhoria no ensino e aprendizado. Outros. Quais?

4. Quantos filhos tem matriculados nessa escola?

- 1 2 3 Mais de três.

5. Qual a sua opinião sobre a escola militarizada?

6. Qual seu nível de escolaridade.

- Ensino Fundamental Incompleto Superior Incompleto
 Ensino Fundamental Completo Superior Completo
 Ensino Médio Incompleto Pós-Graduação
 Ensino Médio Completo

7. Você prefere a escola militarizada ou não militarizada? Justifique:

8. Você percebeu alguma mudança no comportamento e disciplina do seu filho após a implementação do modelo militarizado?

- () Sim, houve uma melhora () Não sei opinar
 () Não percebi mudança () Outros _____
 () Sim, houve uma piora

9. Como você avalia a qualidade da educação na escola militarizada de Belo Campo após a adoção do modelo CPM?

- () Melhorou significativamente () Piorou um pouco
 () Melhorou um pouco () Piorou significativamente
 () Não houve mudança

10. Como você avalia a gestão da escola pela Polícia Militar?

- () Excelente () Ruim
 () Boa () Péssima
 () Regular

11. Em geral, como você descreveria a experiência do(a) seu filho(a) na escola militarizada?

12. Quais os aspectos positivos da escola militarizada?

13. Quais os aspectos negativos da escola militarizada?

14. Na sua opinião, todas as escolas públicas deveriam ser militarizadas? Justifique:

15. Quem deve decidir sobre a existência ou não da escola militarizada ?

- () Governo () A comunidade escolar.
 () A própria escola () Outros. Qual?
 () A Gestão do Município

Qual é a sua faixa de renda mensal atual?

- () Menos de 1 salário mínimo () De 1 a 2 salários mínimos
 () De 2 a 3 salários mínimos () Acima de 4 salários mínimos



Pesquisa: A TERRITORIALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS
NA BAHIA: Implantação e Expansão

Pesquisador: ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA
Professor (a) Orientador (a): VILOMAR SANDES SAMPAIO

Questionário para os professores dos Colégios Militarizado do Município de Belo Campo –BA.

Identificação

Nome (opcional):
Idade (opicional):
Há quanto tempo trabalha nessa escola?
Qual sua formação?

1. Em geral, como você descreveria sua experiência em uma escola militarizada?

2. Quais são os principais desafios em trabalhar numa escola militarizada?

3. Você percebeu alguma mudança no comportamento e disciplina dos alunos após a implementação do modelo militarizado?

- () Sim, houve uma melhora () Sim, houve uma piora
() Não percebi mudança () Não sei opinar

4. Como você avalia a qualidade da educação na escola militarizada de Belo Campo após a adoção do modelo CPM? Você considera que a militarização melhorou o ensino-aprendizado e a disciplina na escola?

- () Melhorou significativamente () Piorou um pouco
() Melhorou um pouco () Piorou significativamente
() Não houve mudança () Outros _____

5. Após a militarização, a escola implementou algum programa específico para melhorar a formação e capacitação dos professores? Como foi o processo (etapas) de transição da escola para o modelo militarizado?

13. Como você avalia a escola antes e depois da militarização? em todos os aspectos

14. Houve alguma modificação significativa nos métodos de ensino ou na forma como as aulas são conduzidas?

15. Na sua opinião qual a porcentagem de escolas públicas deveria ser militarizada?

16. Houve alteração na permanência ou evasão escolar com relação a escola militarizada e a não militarizada ?

17. Há mais procura pela escola depois que se tornou militarizada?

18. Quem deve decidir sobre a existência ou não da escola militarizada?

() O Governo

() A comunidade escolar

() A própria escola

() Outros _____

() A Gestão do Município



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Pesquisa: A TERRITORIALIZAÇÃO DOS COLÉGIOS MILITARIZADOS
NA BAHIA: Implantação e Expansão

Pesquisador: ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA
Professor (a). Orientador (a): VILOMAR SANDES SAMPAIO

**Questionário para os alunos dos Colégios Militarizado do Municípios de
Belo Campo –BA.**

Nome (opcional):
Ano de ensino (serie):
() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
Horário:
() Matutino () Vespertino
Idade :
() 12 anos () 13 anos () 14 anos () 15 anos () 16 anos () Outros
Endereço
Rua:
Bairro:
Cidade/Povoado:

1. Como era a unidade escolar antes da militarização?

() Boa () Ruim () Regular () Ótima

2. Como é a unidade escolar agora, depois da militarização?

() Boa () Ruim () Regular () Ótima

3. Em sua opinião, por que a escola passou a ser militarizada?

4. O que mudou após a militarização?

() A disciplina () Ficou mais rígida
() Diminuiu a violência () Acabou com o bullying
() Melhorou o ensino e aprendizado () Outros. _____

5. Você prefere a escola militarizada ou não militarizada?

() Militarizada
() Não militarizada

8. Quais os pontos positivos de uma escola militarizada? Pode marcar mais de uma opção

() Mais disciplina () Diminuição do Bullyng
() Melhoria no ensino e aprendizado () Mais organização
() Diminuição da violência () Melhora na infraestrutura

() Outros _____

9. Quais os pontos negativos de uma escola militarizada? Pode marcar mais de uma opção

- () Mais Disciplina e rigidez () Ficar em forma antes e depois das aulas
 () Uso do uniforme () Horário
 () Hierarquia () Punições
 () Outros _____

10. Você se sente seguro nessa escola ?

- () Sim, me sinto um pouco seguro
 () Sim, me sinto muito seguro
 () Não me sinto segura

11. O que você acrescentaria na escola de Modelo Militar?

12. O que você tiraria da escola de Modelo Militar?

13. Seu aprendizado melhorou na escola de Modelo Militar?

- () Sim, um pouco. () Não, tive mais dificuldades.
 () Sim, bastante. () Não faz diferença
 () Não melhorou.

14. Você se sente mais seguro com a presença da Polícia Militar na gestão da escola?

- () Sim
 () Não
 () Não tenho opinião formada

15. Você recomendaria que outras escolas em Belo Campo adotassem o modelo militarizado?

- () Sim, recomendaria
 () Talvez, com algumas ressalvas
 () Não, não recomendaria

16. Como você avalia a gestão da escola pela Polícia Militar?

- () Excelente
 () Boa
 () Regular
 () Ruim
 () Péssima

17. Dê sua opinião sobre a escola miliar.

**APÊNDICE B – ESCOLAS PÚBLICAS MILITARIZADAS NA BAHIA PELO MODELO
CPM DIVIDIDO DE ACORDO COM A REGIONALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA
PMBA - 2024**

Quadro 1 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Chapada

NÚMERO	MUNICÍPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	ITATIM	2021	ESCOLA MUNICIPAL GERALDO PEREIRA NOGUEIRA
2	PIRITIBA	2019	EE - ESCOLA MUNICIPAL BASILIO CATALA
3	MIGUEL CALMON	2019	COLEGIO CLARIEZER VICENTE DOS ANJOS
4	SÃO JOSE DO JACUIPE	2019	ESCOLA MUNICIPAL DE ITATIAIA

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Leste

NÚMERO	MUNICÍPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	ARAMARI	2019	CENTRO EDUCACIONAL JOSE DE ARAUJO BATISTA - CEJAB
2	INHAMBUPE	2019	COLEGIO MUNICIPAL DR LUIS COELHO
3	IRARA	2018	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JUDAS TADEU
4	PEDRAO	2019	ESCOLA MUNICIPAL LUIZ VIANA FILHO

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024.

Quadro 3 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ RMS

NÚMERO	MUNICÍPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	SÃO SEBASTIAO DO PASSE	2019	COLEGIO MUNICIPAL DR JOAO PAIM
2	SÃO FRANCISCO DO CONDE	2023	CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO DO SABER - CEAS
3	DIAS D'AVILA	2018	ESCOLA PROFESSORA ALTAIR DA COSTA LIMA
4	DIAS D'AVILA	2019	COLEGIO MUNICIPAL LAURA FOLLY

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 4 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Central

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	SALINAS DAS MARGARIDAS	2019	CENTRO EDUCACIONAL PERMINIO SOUZA FERREIRA
2	SALINAS DAS MARGARIDAS	2019	ESCOLA MODELO DE CONCEICAO
3	ITAPARICA	2021	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR EDILSON FREIRE

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 5 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Recôncavo

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	LAJE	2018	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO CARLOS SOUTO
2	LAJE	2023	ESCOLA MUNICIPAL EUFROSINA ALMEIDA
3	MUNIZ FERREIRA	2019	ESCOLA MUNICIPAL DALMACIO BRITO DE SOUZA
4	STO ANTONIO DE JESUS	2019	COLEGIO MUNICIPALIZADO MARIA CONCEICAO COSTA E SILVA DE OLIVEIRA
5	VARZEDO	2019	ESCOLA MONSENHOR GILBERTO VAZ SAMPAIO I
6	NAZARE	2019	ESCOLAS REUNIDAS N SR DO BOMFIM
7	JI (JIRI A	2022	ESCOLA DE 1 ^o GRAU PROF ^a MARIA JUVENICE FARIAS MAIA
8	UBAIRA	2023	COLEGIO MUNICIPAL NATUR DE ASSIS FILHO
9	CONCEIÇÃO DE FEIRA	2018	ESCOLA VIVALDO BITTENCOURT MASCARENHAS
10	CORA AO DE MARIA	2018	COLEGIO MUNICIPAL MANOEL NOVAIS
11	CORA AO DE MARIA	2021	ESCOLA MUN PEDRO CORREIA DAMASCENO
12	SANTO AMARO	2019	CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO
13	AMELIA RODRIGUES	2020	CENTRO EDUCACIONAL DOUTOR ALOYSIO DE CASTRO
14	TEODORO SAMPAIO	2020	ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA AJUDA
15	CONCEI AO DO JACUIPE	2019	GRUPO ESCOLAR PROP LAURA RIBEIRO LOPES
16	CONCEIÇÃO DO JACUIPE	2020	ESCOLA DE 1 ^o GRAU SERGIO CARDOSO

17	TERRA NOVA	2023	COLEGIO MUNICIPAL OSCAR PEREIRA DE MAGALHAES
18	MARAGOGIPE	2018	ESCOLA MUNICIPAL DE REFERENCIA PLINIO PEREIRA GUEDES
19	GOV. MANGABEIRA	2018	CENTRO EDUC PROF ANGELITA GESTEIRA
20	CACHOEIRA	2019	ESCOLA EDWALDO BRANDAO CORREIA
21	CABACEIRAS DO PARAGUA	2019	COLEGIO MUNICIPAL POETA CASTRO ALVES CPM
22	MURITIBA	2023	ESCOLA MUNICIPAL PAULO JOSE DE JESUS DE ALMEIDA ALVES
23	CRUZ DAS ALMAS	2023	CENTRO EDUCACIONAL CRUZALMENSE
24	CAMAMU	2018	COLEGIO MUNICIPAL PROF PIRAJA DA SILVA
25	IGRAPIUNA	2019	COLEGIO MUNICIPAL FENE-LON RAMOS PINTO
26	ITUBERA	2019	UNIDADE EDUCACIONAL MUNICIPAL CONVENIADA MARIA LUCIA DE SOUZA LOPES
27	VALENÇA	2020	ESCOLA MUNICIPAL DARIO GALVAO DE UEIROZ
28	NOVA IBIA	2019	COLEGIO MUNICIPAL ISMENIA MOURA DE CARVALHO
39	ITAMARI	2020	COLEGIO MUNICIPAL DE 1 GRAU PROF ROBERTO SANTOS
30	TEOLANDIA	2023	ESCOLA MUNICIPAL JOAO BENEDITO FERNANDES
31	GANDU	2020	ESCOLA ELODIA VELLOSO DE SOUZA
32	MARACÁS	2018	ESCOLA MUNICIPALIZADA RENATO VAZ SAMPAIO SISTEMA DE ENSINO CPM

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 6 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Extremo-Sul

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	SANTA CRUZ CABRALIA	2018	ESCOLA MUNICIPAL VICTURINO DA PURIFICACAO FIGUEIREDO
2	PORTO SEGURO	2019	ESCOLA MUNICIPAL DO CAMBOLO
3	TEIXEIRA DE FREITAS	2023	EMEF CLELIA DAS GRACAS FIGUEIREDO PINTO
4	TEIXEIRA DE FREITAS	2019	EMEF GESSE INACIO DO NASCIMENTO

5	PRADO	2018	COLEGIO MUNICIPAL ANISIO TEIXEIRA
6	PRADO	2020	ESCOLA JOAO ALVES DE ALMEIDA
7	ALCOBA A	2018	CENTRO EDUCACIONAL MUNIC DE ALCOBACA
8	CARAVELAS	2018	ESCOLA MUNICIPAL CLAUDIONORA NOBRE DE MELO
9	CARAVELAS	2019	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO HENRIQUE DOS SANTOS
10	ITAMARAJU	2019	ESCOLA MUNICIPAL REITOR EDGARD SANTOS - SISTEMA DE ENSINO DOS COLEGIOS DA POLICIA MILITAR
11	MEDEIROS NETO	2018	GINASIO JOAO XXIII
12	VEREDA	2019	COLEGIO AURINO DA SILVA NONATO
13	IBIRAPUA	2019	COLEGIO MUNICIPAL SOUZA MENDES
14	ITANHEM	2018	COLEGIO MUNICIPAL SAO BERNARDO

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 7 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Nordeste

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	MONTE SANTO	2019	INSTITUTO DE EDUCACAO MONTE SANTO
2	TUCANO	2019	ESCOLA MUNICIPAL PROFª ZELIA DE BRITO MOREIRA RAMIRO
3	ARACI	2019	CENTRO DE EDUCACAO MUNICIPAL OLIVEIRA BRITO
4	SANTA LUZ	2019	CENTRO EDUCACIONAL NILTON OLIVEIRA SANTOS
5	TEOFINLANDIA	2019	CENTRO EDUCACIONAL RAFAEL COPES DE ARAUJO
6	TEOFINLANDIA	2019	ESCOLA MIGUEL GOMES DE SOUZA
7	SERRINHA	2019	ESCOLA MUNICIPAL LEOBINO CARDOSO RIBEIRO
8	SERRINHA		ESCOLA MUNICIPAL IVETE OLIVEIRA
9	VALENTE	2019	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO LUIS EDUARDO MAGALHAES

10	CEL JOAO SÁ		ESCOLA MUNICIPAL NOVA CORONEL JOAO SA
11	NOVA SOURE	2018	CENTRO EDUCACIONAL PROF MARIA FERREIRA DA SILVA
12	PARIPIRANGA	2018	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSE DOS SANTOS LIMA
13	RIBEIRA DO POMBAL	2019	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MENEZES CRUZ CONCEICAO

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 8 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Sul

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	COARACI	2018	COLEGIO MUNICIPAL DE COARACI
2	COARACI	2019	COLEGIO MUNICIPAL ANTONIO RIBEIRO SANTIAGO
3	BUERAREMA	2019	ESCOLA MUNICIPAL JOSE NERY CONSTANT
4	ITAJUIPE	2020	PROFESSOR DIOGENES VINHAES - ESC MUN
5	ITABUNA	2019	ESCOLA MUNICIPAL FLAVIO JOSE SIMOES COSTA
6	ITABUNA	2019	CENTRO DE ATEN AO INTEGRAL A CRIAN A JORGE AMADO
7	ITABUNA	2020	INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACAO AZIZ MARONI - IMEAM
8	ITAMBÉ	2020	UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL CONVENIADA GILBERTO VIANA
9	ITAPETINGA	2023	ESCOLA MUNICIPAL NAIR E'ES UIVELJANDIROBA
10	ITAPETINGA	2022	ESCOLA OTAVIO CAMOES
11	AURELINO LEAL	2019	ESCOLA NORMAL 2 DE JULHO
12	UBATA	2022	ESCOLA JEOVA AMARO BENJOINO
13	ITACARE	2023	GRUPO ESCOLAR DR MANOEL CASTRO

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 9 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Sudoeste

Número	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	GUANAMBI	2018	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JOSEFINA TEIXEIRA DE AZEVEDO

2	BRUMADO	2018	ESCOLA MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL IDALINA AZEVEDO LOBO
3	IPIAÚ	2018	CENTRO INTEGRADO DE ENSINO PROFESSOR ALTINO COSME DE CERQUEIRA
4	POÇOES	2019	ESCOLA MUNICIPAL DR ANTONIO CARLOS MAGALHÃES
5	PLANALTO	2019	ESCOLA MUNICIPAL SENADOR ANTONIO CARLOS MAGALHAES
6	BARRA DO CHOÇA	2020	CENTRO EDUCACIONAL DE BARRA DO CHOÇA
7	BELO CAMPO	2019	COLEGIO MUNICIPAL DE BELO CAMPO

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 10 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Oeste

Número	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	SAO FELIX DO CORIBE	2019	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ROSILDA FREIRE COELHO
2	SERRA DOURADA	2022	COL GIO MUNICIPAL MAURO RODRIGUES DE SOUZA
3	BARREIRAS	2019	COLEGIO MUNICIPAL EURIDES SANTANNA
4	WANDERLEY	2019	ESCOLA MARIANA FRANCISCA DE OLIVEIRA
5	COTEGIPE	2020	ESCOLA MUNICIPAL EDUARDO MACIEL
6	LUIS EDUARDO MAGALHÃES	2024	ESCOLA MUNICIPAL ONERO COSTA DE ROSA

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 11 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Meio Oeste

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	M. DO CHAPEU	2021	COLEGIO MUNICIPALIZADO CORONEL DIAS COELHO
2	IBIATANGA	2023	EE - ESCOLA MUNICIPAL CASTRO ALVES
3	IBOTIRAMA	2020	COLEGIO MUNICIPALIZADO PRESIDENTE EMILIO GARRASTAZU MEDICI
4	BOM JESUS DA LAPA	2021	ESCOLA MUNICIPALIZADA WILSON LINS
5	BOM JESUS DA LAPA	2021	ESCOLA MUNICIPALIZADA EDVALDO BOAVENTURA

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA, 2024

Quadro 12 - Escolas Municipais de Modelo CPM-BA/ Norte

NÚMERO	MUNICIPIO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	UEMC
1	FILADELFIA	2019	ESCOLA MUNICIPAL ARTUR PEREIRA MAIA
2	CAMPO FORMOSO	2018	ESCOLA PROFESSORA MARIA DO CARMO DE ARAUJO MAIA
3	SOBRADINHO	2018	ESCOLA DE GESTAO COMPARTILHADA MARIA JOSE DE LIMA SILVEIRA
4	SENTO SE	2019	COLEGIO MUNICIPAL DEPUTADO JAYRO SEN TO SE
5	JUAZEIRO	2022	ESCOLA MUNICIPAL CAIC MISAEL AGUILAR - LF

Fonte: ADAPTADO PELO AUTOR. PMBA. 2024

ANEXOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.340.092

Outros	TCLE_CEP_Diretores_Secretario.pdf	17/01/2025 11:33:13	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_.pdf	17/01/2025 11:26:21	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	17/01/2025 10:57:02	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf	17/01/2025 10:52:58	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	17/01/2025 10:48:59	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/11/2024 08:56:23	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao.pdf	26/11/2024 08:55:28	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	26/11/2024 08:51:29	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Geral.pdf	25/11/2024 10:53:28	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Portarias.pdf	04/08/2023 20:20:20	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/08/2023 20:04:19	ALANA PERIQUITO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Odeia de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequié/BA **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6663 **E-mail:** cnpq@uesb.edu.br