

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CLAUBER TEIXEIRA DA SILVA

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO SUDOESTE DA BAHIA: MEMÓRIA
E GESTÃO COMPARTILHADA EM QUESTÃO**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
ABRIL DE 2026

CLAUBER TEIXEIRA DA SILVA

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO SUDOESTE DA BAHIA: MEMÓRIA
E GESTÃO COMPARTILHADA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Linha de pesquisa: Memória, Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Educação e Trajetórias Sociais e Geracionais em Contextos Ditatoriais: Nacionais e/ou Transnacionais

Orientadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães

**VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
ABRIL DE 2026**

S579m

Silva, Clauber Teixeira da.

Militarização da escola pública no Sudoeste da Bahia: memória e gestão compartilhada em questão / Clauber Teixeira da Silva, 2026.

178 f. : il.

Orientador (a): Dr.^a Livia Diana Rocha Magalhães.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referência F. 131 – 138

1. Militarização da escola pública - Bahia. 2. Gestão compartilhada. 3. Memória social. 4. Neoconservadorismo. I. Magalhães, Livia Diana Rocha. II. Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD 320.981

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

UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Militarization of Public Schools in Southwest Bahia: Memory and Shared Management in Question.

Palavras-chaves em Inglês: militarization of public schools; shared management; social memory; Southwest Bahia; neoconservatism.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (Presidente), Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (Titular) e Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (Titular)

Data da Defesa: dia 24 de abril de 2026

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUBER TEIXEIRA DA SILVA

**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO SUDOESTE DA BAHIA:
MEMÓRIA E GESTÃO COMPARTILHADA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 24 de abril de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães
(Presidente)

Ass.:  _____

Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos
Casimiro (UESB)

Ass.:  _____

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos
(UNB)

Ass.:  _____

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa e para a continuidade de minha formação acadêmica. À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela infraestrutura, acolhimento e suporte acadêmico oferecidos ao longo desta trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), pela formação sólida e pelo constante incentivo à pesquisa, bem como à equipe do Museu Pedagógico, que ampliou meus horizontes e proporcionou aprendizados valiosos no campo da investigação acadêmica. Estendo também meu agradecimento ao Grupo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE), pelos debates enriquecedores e pelas contribuições significativas à minha formação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães, pelo acompanhamento dedicado, pelos ensinamentos valiosos e pela confiança depositada ao longo de todo o processo de construção da pesquisa e da dissertação. Seu rigor e sua exigência contribuíram decisivamente para o fortalecimento de minha trajetória, tornando-me mais resiliente e preparado para enfrentar os desafios da pesquisa. Foi uma honra tê-la como orientadora.

À Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt, pela leveza, gentileza e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Agradeço a disponibilidade e generosidade em compor as bancas de qualificação e de defesa, enriquecendo este percurso com suas observações e apontamentos.

À Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos, pela disponibilidade em participar deste processo e por compartilhar generosamente seu conhecimento. Referência nos estudos sobre a militarização das escolas públicas, suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

Aos meus pais, exemplos de amor, luta e honestidade, que me ensinaram valores fundamentais e a importância de nunca desistir, sendo a base de tudo o que sou hoje. Ao meu irmão e aos meus familiares, pelo apoio constante.

E, de forma especial, agradeço à minha esposa, Luciana Canário Mendes, companheira de todos os momentos significativos da minha vida, pelo amor, apoio, compreensão e incentivo ao longo desta trajetória, tantas vezes marcada por cansaços, angústias, incertezas e desânimos. Sua presença constante, sua força e sua capacidade de

transformar dificuldades em superações fizeram de você minha maior referência e fonte de inspiração.

A Deus, por me conceder a dádiva da vida, por iluminar meus caminhos e por me proporcionar oportunidades únicas de aprendizado, crescimento e realização. Pelo Seu amor incondicional, que me sustentou em cada desafio e me ensinou que, muitas vezes, aqueles que parecem estar por último podem, em Seu tempo, alcançar o primeiro lugar, e que a perseverança, a fé e a humildade transformam cada dificuldade em aprendizado e conquista. Nada disso seria possível sem Sua presença constante, orientação e proteção ao longo desta caminhada, que tornou cada vitória ainda mais significativa.

[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (Saviani, 2024, p. 39).

RESUMO

Esta dissertação analisa o processo de militarização das escolas públicas municipais no Sudoeste da Bahia, com foco no modelo de gestão compartilhada estabelecido entre os municípios e a Polícia Militar da Bahia (PMBA), problematizando suas implicações para a gestão democrática da educação. A pesquisa parte da compreensão de que a militarização não se restringe à presença de agentes fardados na escola, mas, constitui um movimento mais amplo de reconfiguração institucional, o qual introduz princípios hierárquicos, disciplinares e gerenciais próprios das corporações militares no interior da escola civil. O recorte territorial abrange dez instituições localizadas na região denominada pela PMBA como “Sudoeste da Bahia”, possibilitando a articulação entre análise normativa e dados empíricos. O estudo fundamenta-se na convergência entre a teoria da memória social e da memória pública — especialmente a partir de Halbwachs (2006), Jedlowski (2003), Magalhães (2007; 2016) e Ricoeur (2010) — e a crítica às racionalidades neoliberal, neoconservadora e gerencial que atravessam as políticas educacionais contemporâneas, em diálogo com Apple (2003), Laval (2004; 2019), Saviani (2007; 2009), Viriato (2004), dentre outros. Essa interlocução possibilitou compreender a militarização como um fenômeno inserido em disputas ideológicas e simbólicas que associam disciplina, autoridade e controle à noção “qualidade” educacional, deslocando o debate das desigualdades estruturais para o campo comportamental e moral. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de caráter histórico-documental, baseada na análise de legislações federais e estaduais, termos de cooperação técnica, regimentos internos disciplinares, guias de gestão do modelo CPM, relatórios institucionais e recomendações de órgãos de controle, além de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em periódicos científicos. Os resultados evidenciam que o modelo de gestão compartilhada, embora apresentado sob a retórica da descentralização e da busca por excelência, tensiona princípios constitucionais da educação pública — especialmente a gestão democrática, o pluralismo de ideias e a autonomia pedagógica — ao instituir uma lógica hierárquica de comando e padronização normativa. A reorganização estética e normativa das escolas, marcada por padronização de condutas, códigos disciplinares e centralização de decisões, introduz lógica hierárquica que contrasta com o projeto democrático delineado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. Reafirma-se, assim, a centralidade da escola pública como espaço de formação crítica e democrática, cuja consolidação exige investimento estrutural e fortalecimento da participação coletiva, e não sua subordinação a lógicas militares.

Palavras-chave: militarização da escola pública; gestão compartilhada; memória social; Sudoeste da Bahia; neoconservadorismo.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the militarization process of municipal public schools in Southwest Bahia, focusing on the shared management model established between the municipalities and the Military Police of Bahia (PMBA), problematizing its implications for the democratic management of education. The research starts from the understanding that militarization is not limited to the presence of uniformed agents in schools, but constitutes a broader movement of institutional reconfiguration that introduces hierarchical, disciplinary, and managerial principles typical of military corporations within civilian schools. The territorial scope encompasses ten institutions located in the region designated by the PMBA as "Southwest Bahia," allowing for the articulation between normative analysis and empirical data. This study is based on the convergence between the theory of social memory and public memory — especially from Halbwachs (2006), Jedlowski (2003), Magalhães (2007; 2016) and Ricoeur (2010) — and the critique of neoliberal, neoconservative and managerial rationalities that permeate contemporary educational policies, in dialogue with Apple (2003), Laval (2004; 2019), Saviani (2007; 2009) and Viriato (2004). This dialogue allows us to understand militarization as a phenomenon embedded in ideological and symbolic disputes that associate discipline, authority, and control with the notion of educational "quality," shifting the debate from structural inequalities to the behavioral and moral field. Methodologically, this is a historical-documentary research, based on the analysis of federal and state legislation, technical cooperation agreements, internal disciplinary regulations, management guides of the CPM model, institutional reports and recommendations from control bodies, in addition to a survey in the CAPES Theses and Dissertations Database and in scientific journals. The results show that the shared management model, although presented under the rhetoric of decentralization and the pursuit of excellence, strains constitutional principles of public education—especially democratic management, pluralism of ideas, and pedagogical autonomy—by instituting a hierarchical logic of command and normative standardization. The aesthetic and normative reorganization of schools, marked by standardization of conduct, disciplinary codes, and centralization of decisions, introduces a hierarchical logic that contrasts with the democratic project outlined in the 1988 Federal Constitution and the National Education Guidelines and Bases Law, No. 9394/1996. This reaffirms the centrality of public schools as spaces for critical and democratic education, the consolidation of which requires structural investment and the strengthening of collective participation, and not their subordination to military logics.

Keywords: militarization of public schools; shared management; social memory; Southwest Bahia; neoconservatism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Registro da punição discente	63
Figura 2	Organograma do MGCPM	68
Figura 3	Brasão do Modelo CPM de Gestão Compartilhada	69
Figura 4	Uniforme de transição (Masculino e Feminino)	70
Figura 5	Uniformes diários (masculino e feminino)	70
Figura 6	Uniformes de educação física (Feminino e Masculino)	71
Figura 7	Uniforme dos gestores disciplinares (Masculino e Feminino)	71
Figura 8	Modelo de Crachás	72
Figura 9	Fachadas externa e interna	73
Figura 10	Paredes Internas	73
Figura 11	Modelo de corte de cabelo masculino	76
Figura 12	Modelo de corte de cabelo feminino	76
Figura 13	Identidade Visual	79
Figura 14	Possíveis “benefícios” alcançados (2025)	79
Figura 15	Disciplinas do curso	81
Figura 16	Número de escolas implementadas e municípios atendidos nos anos 2018-2022	83
Figura 17	Escolas de educação básica com atuação de militares no Brasil	84
Figura 18	Dados quantitativos do MGCPM na Bahia	85
Figura 19	Relação de municípios e escolas que aderiram à militarização no Sudoeste da Bahia	86
Figura 20	Quantitativo de escolas, gestores disciplinares e discentes	88
Figura 21	Infraestrutura requerida (a esquerda) e a realidade objetiva (direita)	111
Figura 22	Relatório de infraestrutura das escolas federais, estaduais, municipais e provadas	113
Figura 23	Média do Ideb por escola em 2019 e 2023 por etapa da educação básica e rede de ensino, Brasil <i>versus</i> escolas militarizadas	114

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Região “Sudoeste da Bahia”	87
Mapa 2	Brasil: Taxa de homicídios registrados por 100 mil habitantes	91
Mapa 3	Taxa média de mortalidade juvenil (15 - 29 anos) no Brasil	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo de gestores disciplinares na Bahia	89
Gráfico 2	Quantitativo de discentes matriculados nas ECIMs da Bahia	89

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Distribuição das Ecim no território nacional até 2022	39
Quadro 2 – Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil	46
Quadro 3 – Colégios da Polícia Militar da Bahia e transformações de Escolas Estaduais em CPM	50
Quadro 4 – Transgressões Disciplinares de Natureza Leve	59
Quadro 5 – Transgressões Disciplinares de Natureza Média	60
Quadro 6 – Partidos da militarização de escolas no “Sudoeste da Bahia”	90
Quadro 7 – Resultados do IDEB das 10 instituições militarizadas (2017-2023)	99
 Tabela 1- Número de homicídios registrados de jovens (15 a 29 anos) por UF (2012 a 2022)	 92

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Acordos de Cooperação Técnica
Abemil	Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
BE	Boletim Especial
BGO	Boletim Geral Ostensivo
BI	Boletim Interno
CEL	Coronel
CF	Constituição Federal da República
CM	Colégio Militar
CMVM	Colégio Militar da Vila Militar
CEPM	Colégio Estadual da Polícia Militar
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPMG	Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás
CIPM	Companhia Independente de Polícia Militar
DECEEx	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército
ECIM	Escolas Cívico-Militares
FCEM	Funções Comissionadas de Administração Educacional Militar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAJ	Major
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
ONU	Organização das Nações Unidas
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PM	Polícia Militar
PTTC	Prestação de Tarefa por Tempo Certo
SCMB	Sistema de Colégios Militares do Brasil
SCPM	Sistema de Colégio da Polícia Militar

SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SECPM	Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar
SIMEC/PAR	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TACT	Termo de Acordo de Cooperação Técnica
UEMC	Unidade de Ensino Municipal Conveniada
UPB	União dos Municípios da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Aproximação teórica e histórica da questão	20
1.2 Abordagem metodológica	25
1.3 Os Colégios Militares no Brasil: contextualização histórica	29
1.4 Configurações da militarização das escolas públicas no Brasil: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)	32
 2 MODELO DE GESTÃO COMPARTILHADA DA POLÍCIA MILITAR E AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA BAHIA.....	 48
2.1 Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) n.º 02/2018 - modelo de gestão compartilhada dos Colégios da Polícia Militar na Bahia.....	52
2.2 Regimento Interno Disciplinar do Modelo de Gestão Compartilhada da Polícia Militar.....	59
2.3 Guias de Gestão do Modelo CPM: conceitos, referências normativas, orientações e procedimentos (2022, 2025) e portfólio de apresentação do modelo CPM (2025).....	66
2.4 Gestores disciplinares: o processo de recrutamento e capacitação.....	80
 3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO “SUDOESTE DA BAHIA”: GESTÃO COMPARTILHADA COM A POLÍCIA MILITAR.....	 86
3.1 “Sudoeste da Bahia”: contexto territorial e vulnerabilidade social.....	90
3.2 Caracterização das instituições escolares municipais estudadas	95
3.3 IDEB, Distorção idade-série e perfil socioeconômico das instituições investigadas... ..	98
3.3.1 Distorção Idade-Série	103
3.3.2 Perfil Socioeconômico.....	105
3.3.3 A gestão compartilhada <i>sub júdice</i>: aspectos infraestruturais	108
3.4 As repercussões sobre a escola: gestão compartilhada e controle.....	115
3.5 Discussões, debates e enfrentamentos	121
 4 CONCLUSÃO.....	 127
 REFERÊNCIAS	 131
 APÊNDICE A - Instituições da Região Sudoeste da Bahia que aderiram ao MGCPM e seus respectivos Termos de Cooperação Técnica	 139
 APÊNDICE B - Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas	 141
 APÊNDICE C - Quantitativo de Escolas Públicas por Município, Etapa de Ensino, Localização (Urbana/Rural) e Presença de Unidades Militarizadas	 151
 ANEXO A – Termo de Cooperação Técnica da Polícia Militar e a União dos Municípios da Bahia	 152
 ANEXO B – Termo de compromisso dos pais/responsáveis legais do aluno	 155

ANEXO C – Relação de municípios e escolas que aderiram à militarização na Bahia (2022)	156
ANEXO D – Identidade visual das instituições escolares	158
ANEXO E – Curso de Atuação Policial no Modelo CPM	160
ANEXO F – Taxa de Homicídios: registrados x estimados por UF (2013-2023).....	161
ANEXO G – Taxa de homicídios registrados de negros por 100 mil habitantes por UF	162
ANEXO H – Distribuição do local da violência e faixa etária da vítima (2013-2023)....	163
ANEXO I – Tabelas dos IDEBs da Região Sudoeste da Bahia	164
ANEXO J – Termo de abertura de processo seletivo simplificado para gestores disciplinares.....	172
ANEXO K – Fotografias dos símbolos e fachadas das escolas militarizadas no “Sudoeste da Bahia”	173

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de militarização das escolas públicas no Sudoeste da Bahia, com ênfase no modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar, bem como suas incidências sobre a concepção de educação pública e democrática. O interesse pelo estudo foi despertado a partir da pesquisa “Memória e História: registros do desmonte e da resistência (dos anos 2000 aos dias atuais)”, desenvolvida por meio de uma parceria entre o grupo de pesquisa Projetos Integrados de Pesquisas em História, Trabalho, Educação e Saúde (THESE) - vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), à UERJ e à EPSJV/Fiocruz - e o Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

O referido projeto insere-se na linha de pesquisa Memória, Cultura e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), e articula-se ao grupo de pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE), cujo foco concentra-se em temáticas relacionadas aos processos autoritários, às políticas educacionais e às dinâmicas geracionais. Trata-se de um tema que passou a ser investigado no âmbito dessas redes de pesquisa e cujo recorte inicial remonta ainda ao período da graduação¹.

No Brasil, o processo de militarização das escolas públicas — entendido como a transferência da gestão de instituições escolares civis para corporações militares, tais como Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Exército e outras forças — vem ocorrendo em diversos estados desde o final da década de 1990. Tal processo desenvolveu-se sob a perspectiva do “repasso das gestões administrativa, disciplinar e, por vezes, pedagógica das escolas públicas civis, vinculadas às secretarias distritais, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares” (Santos, 2021, p. 6). Contudo, observa-se que esse movimento tem assumido novas configurações, especialmente com a crescente inserção de grupos privados nessa arena, ampliando os agentes envolvidos na condução e na gestão das instituições escolares militarizadas.

Importa destacar que esse movimento se insere no contexto posterior à consolidação do processo de redemocratização do país, isto é, após o término da ditadura civil-militar (1964–1985) e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta representou um marco normativo fundamental ao estabelecer, em seu artigo 206, os princípios que devem reger o

¹ A temática foi investigada em projeto de ensino desenvolvido no Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

ensino público no Brasil, dentre os quais se destacam: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Tais princípios foram reafirmados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que regulamentou a autonomia escolar e a participação da comunidade educativa, consolidando o projeto de uma escola pública democrática.

Apesar desses avanços normativos, a militarização das escolas públicas passou a ocupar espaço significativo na agenda de governos estaduais e municipais. Sua implementação tem sido sustentada por justificativas como o combate à evasão escolar, a redução dos índices de violência, o enfrentamento da criminalidade e a promoção de valores como disciplina e obediência. Tais argumentos partem do pressuposto de que os educadores não estariam conseguindo cumprir adequadamente sua função, sobretudo no que se refere à manutenção da ordem no ambiente escolar (Santos, 2021).

Esse processo ocorre sob diferentes formatos institucionais. Entre eles, destacam-se os modelos de gestão compartilhada com a Polícia Militar e, em âmbito federal, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído em 2019. No estado da Bahia, contudo, a militarização das escolas públicas antecede a criação do PECIM e consolidou-se predominantemente por meio de convênios estabelecidos entre municípios e a Polícia Militar, com a designação de militares da reserva ou reformados para a gestão disciplinar das unidades escolares. Desse modo, embora o PECIM tenha impulsionado a ampliação do debate nacional sobre as escolas cívico-militares, sua implementação não constituiu elemento central para a expansão da militarização no território baiano. Mesmo após a extinção do programa, em 2023, observa-se a continuidade e o avanço desse processo no estado.

Não obstante a ampliação do número de escolas militarizadas e o crescimento expressivo de matrículas nesse modelo, verifica-se a carência de estudos sistemáticos que mapeiem e analisem o processo de militarização das escolas públicas na Bahia, em especial, na região do Sudoeste do estado. Tal lacuna é ainda mais relevante quando se considera a implementação desse modelo no período anterior ao PECIM e suas implicações para a gestão democrática da educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996. Desse modo, evidencia-se a necessidade de investigações que articulem análise histórica, normativa e política do fenômeno.

O recorte espacial desta pesquisa corresponde à região denominada pela Polícia Militar da Bahia (PMBA) como “Sudoeste da Bahia”, a qual compreende um conjunto

específico de municípios e instituições educacionais sob sua área de atuação. Cumpre observar que a divisão territorial adotada pela PMBA diverge daquela utilizada por outros órgãos oficiais, a exemplo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio dos Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2024). Tal divergência revela que a regionalização proposta pela PMBA responde a lógicas institucionais próprias, distintas das classificações administrativas, educacionais e socioeconômicas consolidadas no Estado. A partir dessa delimitação territorial específica, estabeleceu-se o recorte da pesquisa, que abrange dez instituições educacionais, localizadas em dez municípios baianos².

Diante desse contexto, a investigação orientou-se pelas seguintes questões: como tem ocorrido o processo de militarização da gestão das escolas públicas na Bahia e, particularmente, no Sudoeste do Estado? Quais diretrizes e fundamentos orientam a implementação do modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar? Quais são as implicações desse modelo para a efetivação da gestão democrática da educação?

Tivemos objetivos específicos, buscamos: (a) revisitar o processo histórico da militarização da educação brasileira e baiana; (b) analisar as legislações e documentos normativos que fundamentam o modelo de gestão compartilhada, no período de 2016 até a atualidade; (c) mapear a implementação e a expansão das escolas militarizadas no Sudoeste da Bahia; e (d) examinar as implicações desse modelo para a gestão democrática da educação pública.

No caso específico da Bahia, a militarização tem se materializado predominantemente por meio do denominado modelo de gestão compartilhada, formalizado por Termos de Acordo de Cooperação Técnica entre os municípios e a Polícia Militar da Bahia. Diferentemente da criação de colégios militares propriamente ditos, trata-se da manutenção da escola pública municipal sob responsabilidade formal da Secretaria de Educação, com a inserção de militares — em geral da reserva ou reformados — responsáveis pela gestão disciplinar e pelo chamado “vetor disciplinar” do modelo.

Essa configuração demanda análise específica, pois a noção de compartilhamento pode sugerir, à primeira vista, uma ampliação da colaboração institucional. Contudo, quando

² Escola Josefina Teixeira, no município de Guanambi; Escola Altino Cerqueira, em Ipiaú; Escola Municipal Idaliza Azevedo Lobo, em Brumado; Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães, nos municípios de Poções e Planalto; Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz; Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo; Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana, em Itambé; Escola Otávio Camões, em Itapetinga; e Escola Renato Vaz Sampaio, em Maracás.

examinada na perspectiva do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB nº 9.394/1996, impõe-se a indagação acerca dos limites e implicações dessa forma de organização. Trata-se, portanto, de problematizar se o compartilhamento anunciado corresponde efetivamente a uma ampliação da participação da comunidade escolar ou se, ao contrário, introduz uma lógica de dupla hierarquia, na qual a autoridade disciplinar militar se sobrepõe às instâncias colegiadas próprias da tradição democrática da escola pública.

A gestão compartilhada, nesse sentido, constitui o objeto desta investigação, não apenas como arranjo administrativo, mas, como expressão concreta das disputas contemporâneas em torno da própria concepção do que vem a ser uma escola pública, de sua autonomia pedagógica e de sua função social em contextos marcados pelo avanço de racionalidades gerenciais e neoconservadoras.

1.1 Aproximação teórica e histórica da questão

Inicialmente, cabe destacar que as políticas educacionais não se configuram como iniciativas neutras ou estritamente técnicas; constituem, antes, espaços privilegiados de disputa em torno de projetos societários. Como assinala Apple (2003), elas expressam a correlação de forças entre grupos que buscam afirmar hegemonia cultural, moral e econômica, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades estruturais, como os dos países latino-americanos. Nesse sentido, a militarização da escola pública baiana deve ser compreendida no interior de um contexto mais amplo de transformações do Estado e de redefinição das formas de regulação social que atravessam o campo educacional contemporâneo.

A partir da crise estrutural do capital na década de 1970, consolida-se o neoliberalismo como racionalidade política orientadora das reformas estatais. Mais do que um conjunto de medidas econômicas, o neoliberalismo redefine o papel do Estado, deslocando-o da centralidade na garantia de direitos sociais para a função de gestor e regulador de serviços (Harvey, 2011; Antunes, 2009). Esse movimento intensifica a mercantilização das políticas públicas e transfere aos indivíduos a responsabilidade por seu desempenho social, naturalizando desigualdades estruturais (Frigotto, 2015). No plano subjetivo, tal racionalidade institui o individualismo e a meritocracia como princípios normativos, conformando sujeitos responsabilizados por seu próprio êxito ou fracasso (Santos, 2023).

Entretanto, o neoliberalismo não atua isoladamente. Conforme argumenta Silva (1994), ele se articula ao neoconservadorismo, ainda que ambos não possam ser confundidos. Enquanto o primeiro defende a mínima intervenção do Estado na economia, deixando agir livremente os mecanismos do mercado, o segundo mobiliza valores tradicionais associados à família, à moralidade e à autoridade. Como destaca Silva (1994, p.26), o discurso neoliberal “[...] produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra ‘realidade’”. No campo educacional, essa convergência tende a “[...] moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (Silva, 1994, p. 26).

Apple (1994; 2003) denomina essa articulação de “aliança conservadora”, composta por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e segmentos técnicos da nova classe média profissional. Embora heterogênea, essa coalizão converge na defesa da redução do estado social, da restauração de valores morais tradicionais e do fortalecimento de mecanismos de controle e punição. Para Apple (2003), essa articulação produz efeitos concretos: enquanto determinados grupos reforçam sua hegemonia, sujeitos historicamente subalternizados – em termos de classe, raça, gênero e sexualidade – são sistematicamente prejudicados. No campo educacional, isso se traduz na valorização de moldes escolares moralmente “seguros”, disciplinados e “despolitizados”, apresentados como resposta à suposta crise moral da sociedade contemporânea.

Nessa mesma direção, Gentili (1995) alerta que as políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras operam sob a retórica da liberdade e da escolha, mas produzem exclusão e seletividade, transferindo aos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. A militarização, nesse contexto, converte a escola pública em um espaço de contenção social, especialmente direcionado às classes populares, substituindo práticas pedagógicas emancipadoras por uma pedagogia da exclusão ou, nos termos de Santos (2022), por uma “pedagogia do quartel”.

É nesse quadro que se consolida, sobretudo nos anos 1990, a Nova Gestão Pública (NGP). Inspirada em princípios empresariais, a NGP introduz no setor público categorias como eficiência, produtividade, metas e responsabilização por resultados (Pimenta, 1998; Laval, 2009). Essa reconfiguração institucional ultrapassa o plano administrativo, pois materializa a convergência entre neoliberalismo e neoconservadorismo, especialmente pela articulação de diferentes modalidades de controle no interior da escola pública. A NGP institui um controle gerencial, orientado por metas, indicadores e mecanismos de avaliação

padronizadas. Assim, ao passo que o neoconservadorismo opera por meio de um controle moral, delimitando valores legítimos e redefinindo fronteiras do aceitável no currículo e nas práticas pedagógicas, a militarização corporifica controle disciplinar, fundamentado na hierarquia, na padronização de condutas e na vigilância direta dos corpos (Apple, 2003; Barroco, 2015; Laval, 2019).

Embora distintos em sua forma, esses registros de controle operam de maneira articulada: regulam desempenhos, normatizam sentidos, disciplinam comportamentos, configurando uma escola simultaneamente performativa, moralizada e hierarquizada. Não se trata de iniciativas dispersas, mas de expressões convergentes de uma mesma racionalidade de reorganização do espaço educacional.

Nesse arranjo, a descentralização administrativa — frequentemente apresentada como ampliação da autonomia — converte-se, muitas vezes, em mecanismo de redistribuição de responsabilidades, sem o correspondente fortalecimento das condições estruturais das escolas. A incorporação de práticas inspiradas no setor empresarial, baseadas em métricas de desempenho e meritocracia (Laval, 2009), abre espaço para a atuação de novos atores — corporações militares, fundações empresariais e organizações religiosas — no interior da educação pública. A militarização das escolas emerge, assim, como resposta simbólica e moral à crise educacional, deslocando para a disciplina e a hierarquia a promessa de solução para problemas de natureza estrutural.

Não por acaso, governos de diferentes matizes ideológicos têm investido na implementação de escolas cívico-militares como suposta política pública capaz de articular educação e segurança. Sob a justificativa da descentralização federativa, instrumentaliza-se o potencial democrático do Estado para, em muitos casos, fortalecer estratégias de controle social e ajuste fiscal. O debate desloca-se das intenções políticas concretas para a defesa abstrata da autonomia administrativa, ocultando as implicações sobre os princípios constitucionais da educação pública, gratuita, laica e democrática.

É nesse ponto que a distinção entre descentralização e desconcentração se torna crucial. Martins (2001) alerta que o uso indistinto desses conceitos nas reformas educacionais, pois eles obscurecem sua dimensão política. Casassus (1990, p. 16) observa que tratá-los como graus de um mesmo processo “tende a manter a ambiguidade quanto ao significado e a diferença destes conceitos”. Enquanto a descentralização implica transferência efetiva de poder decisório às instâncias locais, a desconcentração refere-se à redistribuição interna de funções administrativas, preservando-se a autoridade central. Acerca dessa distinção, muitas reformas proclamadas como descentralizadoras operam, na prática, como formas de

(re)centralização normativa. A autoridade não desaparece, reorganiza-se por meio de dispositivos regulatórios, avaliações padronizadas e mecanismos de controle indireto. A descentralização retórica convive, assim, com a centralização decisória.

A militarização da escola pública baiana insere-se nesse arranjo. Apresentada como expressão da autonomia federativa, a gestão compartilhada transfere à Polícia Militar atribuições relativas à disciplina e à organização interna. Contudo, essa redistribuição não implica necessariamente em ampliação do poder decisório e colegiado da comunidade escolar; ao contrário, introduz uma cadeia de comando externa, fundamentada na hierarquia, na normatização rígida e na vigilância direta, conforme iremos discutir nas próximas seções deste trabalho.

Desse modo, a militarização articula três registros complementares de controle: o gerencial, próprio da Nova Gestão Pública, responsável por regular desempenhos por meio de metas e indicadores; o controle moral, vinculado ao neoconservadorismo, que delimita valores e conteúdos considerados legítimos; e o controle disciplinar militar, o qual organiza comportamentos sob uma lógica hierárquica. Embora distintos, tais registros convergem na produção de uma escola performativa, moralizada e hierarquizada.

Essa configuração entra em tensão com o princípio constitucional da gestão democrática, o qual pressupõe participação, pluralismo e autonomia pedagógica. A democracia escolar implica socialização do poder e construção coletiva do projeto educativo. Já a lógica do comando militar estrutura-se sobre verticalidade e obediência normativa. Entre a descentralização proclamada e o comando instituído, delineia-se um campo de disputa que ultrapassa o plano administrativo e alcança a própria concepção de escola pública.

O deslocamento da análise da implementação de escolas cívico-militares do campo das intenções políticas para o da defesa abstrata da descentralização e da autonomia federativa camufla as reais intencionalidades desse projeto de educação. A descentralização é evocada, inclusive, sem a devida observância dos preceitos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), na medida em que instrumentaliza o mecanismo de transferência de responsabilidades e recursos para projetos que comprometem os princípios da educação pública, gratuita, laica e democrática, reforçando uma racionalidade hierárquica, autoritária e excludente.

Nessa mesma direção, a implementação de políticas educacionais que privilegiam a desconcentração e a rotulam como descentralização, além de não ameaçar as estruturas já consolidadas, pode favorecer o discurso de governos populistas que se apresentam como democráticos, mas que, na prática, camuflam sua base centralizadora e autoritária, bem como

o processo de desobrigação do Estado de seu papel de mantenedor da escola pública (Viriato, 2004, p. 47). A retórica descentralizadora, nesse caso, opera como estratégia de legitimação política, ao mesmo tempo em que preserva mecanismos de controle central.

Para Viriato (2004, p. 47), entretanto, o conceito de descentralização não é unívoco. Em determinadas circunstâncias, pode ratificar políticas educacionais que “possibilitem o poder e o controle da sociedade civil organizada sobre uma atividade pública”. Assim, a descentralização pode tanto fortalecer processos democráticos quanto encobrir movimentos de reorganização centralizadora do poder estatal.

Nessa perspectiva, os conceitos de participação e autonomia assumem sentidos distintos: de um lado, constituem expressão de luta pelos direitos sociais; de outro, podem significar distanciamento do Estado, orientado ao fortalecimento de iniciativas localizadas nas comunidades. Rivas (1991) contribui para essa discussão ao afirmar que a descentralização se articula a três lógicas fundamentais: (1) a racionalidade neoliberal, vinculada ao controle do gasto público; (2) a racionalidade geopolítica, que mantém o controle central das decisões, delegando apenas a execução e preservando, assim, uma base centralizadora; e (3) a lógica democrática-participativa, que pressupõe maior autonomia decisória, poder e recursos às instâncias locais. O autor ressalta que essas lógicas não são excludentes e podem coexistir, produzindo arranjos híbridos que, embora se apresentem como democráticos, acabam por excluir segmentos do sistema educacional. É nesse contexto que se insere a gestão compartilhada no Estado da Bahia.

Trata-se de uma forma de gestão que não representa avanço na democratização da educação. Ao contrário, pode conduzir à redução do acesso a direitos básicos, e, conseqüentemente, à exclusão da própria democracia (Viriato, 2004, p. 51). Assim, nessa perspectiva de escola compartilhada, sua gestão passa a ser subordinada a critérios de produtividade, eficácia e eficiência, articulados à lógica da competição e à naturalização da desigualdade. Conforme afirma Lima (2000, p. 124), trata-se de “um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização”.

Esse deslocamento não implica abandono do discurso democrático, pelo contrário, o vocabulário da democracia está sempre presente. Contudo, ele é apropriado para ser ressignificado sob a lógica da eficiência. A escola deve tornar-se eficaz e produtiva, ainda que não necessariamente inclusiva. Assim, descentralização e desconcentração, como estratégias de gestão compartilhada, promovem a transição de uma administração predominantemente burocrática para uma administração gerencial, baseada no controle dos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário expressa uma nova concepção de Estado, que deixa de assumir prioritariamente a condição de provedor para consolidar-se como avaliador e controlador. Emir Sader (1999, p. 129-130) argumenta que pensar um Estado democrático exige concebê-lo como expressão das relações de poder no conjunto da sociedade; segundo o autor, “um Estado democrático é aquele que trabalha a socialização da política e do poder, como formas gerais da emancipação humana”. Nessa perspectiva, Viriato (2004, p. 55) sustenta que a gestão compartilhada pode representar um grande engodo para as classes materialmente desprivilegiadas, ao prometer participação e autonomia enquanto reforça mecanismos de controle e desigualdade.

Ainda de acordo com Viriato (2004), a gestão compartilhada pode constituir um marco na formulação de políticas que, sob o pretexto de enfrentamento da exclusão social, reorganizam a escola segundo parâmetros mercadológicos. Ao instaurar competição entre instituições e fortalecer práticas individualistas, esse modelo contribui para aprofundar a fragmentação das instituições de ensino e acirrar desigualdades sociais. Fica evidente, assim, que o modelo de gestão compartilhada tende a reafirmar a fragmentação do sistema educacional, tensionando princípios igualitários e democráticos. Nesse contexto, sua implementação ocorre em detrimento da gestão democrática, cuja centralidade reside na participação e na socialização do poder decisório. A gestão democrática, ao contrário da gestão compartilhada, caracteriza-se pelo estabelecimento de relações horizontais e igualitárias, pela constituição de órgãos colegiados e pela partilha efetiva do poder, portanto, fundamenta-se na construção coletiva do projeto educativo da escola pública.

1.2 Abordagem metodológica

Nosso estudo se apropria da teoria da memória como suporte teórico-metodológico, tomando-a como um caleidoscópio por meio do qual buscamos recuperar as múltiplas dimensões que compõem os argumentos públicos oficiais acerca da militarização de escolas, apresentada como intervenção necessária à gestão educacional.

Em diálogo com as teorias da memória desenvolvidas por Halbwachs (2004; 2006), compreendemos que os chamados “marcos sociais da memória” estruturam aquilo que pode se constituir como valores e normas sociais, materiais e morais, pois se articulam às instituições, às normas e às formas de poder que sustentam determinadas visões de mundo.

Assim, a memória também contribui para a consolidação de “regimes de verdade”³, reforçando valores dominantes e favorecendo a naturalização de determinadas políticas sociais.

Ao mesmo tempo, como Ricoeur (2007) discute, a memória pode ser objeto de instrumentalização e abuso. Quando convertida em política pública ou em dispositivo institucional, ela pode tanto favorecer processos democráticos quanto legitimar valores autoritários, conservadores e antidemocráticos. O uso estratégico da memória implica, portanto, a produção de narrativas que definem o que deve ser preservado, celebrado ou combatido.

Nessa perspectiva, compreendemos a memória, no âmbito deste estudo, como substrato para o entendimento da memória pública e das memórias comuns e de como elas se articulam (Jedlowski, 2003). Partindo do conceito de memória social, de Halbwachs (2006), Jedlowski (2003) aponta que ela pode ser compreendida como um dos âmbitos da memória pública, referindo-se às formas institucionalizadas de recordação que circulam no espaço público, mediadas por instâncias como o Estado, a escola e os meios de comunicação, entre outras.

Importa dizer que a memória social distingue-se da memória comum, a qual diz respeito a marcos compartilhados no cotidiano, construídos a partir de experiências incorporadas por meio de redes sociais próximas, como famílias e comunidades, que, acrescentaríamos, se filiam a determinadas visões de mundo, conforme seus valores e interesses. Embora distintas, essas duas dimensões interagem constantemente: memórias cotidianas (comuns) podem adquirir reconhecimento público, enquanto narrativas públicas podem influenciar o modo como coletividades reinterpretem suas próprias experiências e expectativas.

Dentro da discussão sobre a militarização das escolas, a memória comparece como uma importante fonte de ligação entre passado e presente, ou seja, como racionalização temporalizada das experiências (Magalhães, 2007, p. 103). Nesse enquadramento, a militarização é evocada como referência de ordem e de confiança no poder de resolver situações consideradas anômalas.

Não se trata apenas da resolução dos chamados problemas socioeducacionais — indisciplina, evasão, violência, baixo rendimento — mas da adoção de uma gestão militarizada, centrada no controle e na disciplina como indicadores privilegiados de êxito

³ Expressão elaborada por Foucault, na obra *Microfísica do poder* (1977).

escolar, o que tende a desconsiderar as discussões e experiências de luta democrática pela escola pública. Tal concepção ancora-se em marcos valorativos que articulam segurança, autoridade e desempenho, frequentemente alinhados a racionalidades neoliberais e conservadoras. A racionalidade neoliberal tende a redefinir a escola em termos de eficiência, metas e resultados mensuráveis, enquanto a perspectiva conservadora enfatiza a restauração da autoridade, da hierarquia e da disciplina como fundamentos da vida social.

Historicamente, a escola foi concebida como instituição central na mediação de expectativas, valores e conflitos sociais. Desde sua consolidação como aparelho moderno de educação, foi-lhe atribuída a função de organizar, transmitir e legitimar determinadas concepções de mundo. Nesse sentido, é importante refletir sobre que tipo de escola está sendo reproduzida e quais projetos societários — autoritários ou conservadores — estão sendo reafirmados cada vez mais que se propõe uma mudança de parâmetro ou de gestão educacional.

Ao compreender a militarização sob o ângulo dos estudos da memória, torna-se possível perceber que ela não é um fenômeno isolado, mas, parte de um processo mais amplo que pode constituir um dos substratos para o entendimento da reconfiguração dos sentidos da educação pública em contextos como o atual. Trata-se de uma disputa pela definição do que deve ser considerado como experiência escolar legítima, quais práticas devem ser valorizadas e quais sujeitos devem ser disciplinados ou corrigidos. A chamada “escola de qualidade”, nesse enquadramento, não é apenas uma categoria técnica, mas um constructo político e simbólico que reflete e reforça determinadas correlações de força na sociedade.

Desse modo, analisar a militarização das escolas públicas exige considerar os marcos simbólicos e valorativos que sustentam essa concepção de qualidade. Implica reconhecer que as políticas educacionais são atravessadas por usos e disputas de memória e por projetos de sociedade que definem, em última instância, quais formas de vida e quais modos de subjetivação devem ser promovidos no espaço escolar.

No caso específico deste estudo, apresentaremos as narrativas e os argumentos oficiais construídos na esfera da chamada “gestão compartilhada” de escolas públicas municipais com a Polícia Militar, buscando demonstrar que o processo de institucionalização da presença militar na escola pública baiana — e, de modo mais amplo, brasileira —, como recurso para a construção de referenciais voltados à resolução de problemas sociais e educacionais apoia-se em profundas ambiguidades. Tais ambiguidades tornam-se especialmente evidentes quando confrontadas com dados empíricos relativos à realidade das escolas militarizadas no sudoeste baiano, os quais revelam, na verdade, uma profunda subordinação educacional a um modelo

autoritário, discriminatório e conservador em seus fundamentos operacionais e que, além disso, encontra-se, distante, da efetiva resolução de questões relativas ao desempenho educacional, conforme demonstram os dados apresentados nas seções posteriores deste trabalho.

É a partir dessas concepções que, metodologicamente, adotamos a pesquisa documental como procedimento central para apreender os argumentos constitutivos do processo de militarização de escolas públicas, especificamente estruturados na gestão compartilhada com a polícia militar, tomando como recorte 10 escolas de municípios baianos.

Consultamos as legislações federais, entre as quais a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996; o Decreto n.º 10.004/2019, Decreto n.º 11.611/2023, etc.), além de projeções, como o Projeto de Nação Cenários Prospectivos Brasil 2035 – Cenário Foco-Objetivo, Diretrizes e Óbices (2022).

Recuperamos, também, cartilhas do planejamento da Polícia Militar: a cartilha sobre boas práticas adotadas nas Escolas Cívico-Militares (ECIM) (2023); as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2022); o Memorial de Gestão do ECIM (2022); o Replanejamento Estratégico do ECIM: um modelo de gestão de excelência para a educação básica (2022), dentre outros.

Dentre os documentos estaduais baianos, analisamos os seguintes: Projeto de Gestão Compartilhada entre os Municípios e a PMBA (2018); Cartilha de Conduta do Aluno (2018); Normas Gerais de Ação (NGA), diretor disciplinar e tutores (2018); Manual de Uniformes (2018); Projeto de Gestão Compartilhada entre Municípios e PM com inserção do vetor disciplinar (2018); Relatório de Escolas Militarizadas nos anos 2020-2021; Guias de gestão do Modelo CPM: conceitos, referências normativas, orientações e procedimentos (2022-2025); Portfólio de Apresentação do Modelo CPM (2025); Regimento Interno Disciplinar do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (2018); Boletim da Informação Técnica-Jurídica Conjunta n.º 001 (2022), divulgado pelo Ministério Público Federal da Bahia. Também nos debruçamos nos documentos acerca das orientações para a capacitação dos gestores disciplinares, como o Projeto Pedagógico do Curso de Atuação Policial no Modelo CPM; A gestão compartilhada de ensino Modelo CPM (2024), dentre outros.

Enfim, buscamos decodificar o “*corpus*” extraído desses materiais visando compreender as suas contradições com a concepção do “Sistema Público Nacional” previsto na Constituição Federal e LDB, dentro dos fundamentos da educação pública, gratuita e democrática. Assim, a nossa intenção foi discutir a estrutura e funcionamento desse tipo de escola e sua contradição dentro da relação “escola e democracia” em nossa sociedade.

Realizamos também um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre a militarização de escolas na Bahia e periódicos. Fazendo a mesma pesquisa em âmbito nacional, não encontramos trabalhos com dados sistemáticos acerca da quantidade dessas unidades escolares ou de sua localização (município onde se encontram), acerca da data de criação, do número de alunos atendidos e do processo de constituição da unidade (se se trata de escola militar ou militarizada). Cabe assinalar que a demanda por atualização dos dados se apresenta a cada nova pesquisa, uma vez que, mesmo tratando de dados regionais e/ou locais, faz-se necessária sua recomposição diante da expansão empiricamente observável desses números.

A análise dos documentos orienta-se por uma perspectiva dialética entre o todo e as partes, considerando as contradições entre o modelo de escola militarizada e os princípios da educação pública democrática, sobretudo, aqueles previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As contradições e mediações que constituem essa realidade dual revelam uma escola pública diferenciada e militarizada, inserida em um “sistema educacional” que, a rigor, não a comporta. Trata-se, portanto, de uma instituição que não encontra previsão nos dispositivos legais que orientam a educação nacional.

1.3 Os Colégios Militares no Brasil: contextualização histórica

Os colégios militares no Brasil constituem instituições historicamente consolidadas, originalmente voltadas à formação e assistência dos dependentes de militares, reguladas por legislação específica e subordinadas ao Ministério da Defesa (Brasil, 1996; 2008). Sua finalidade institucional sempre esteve associada à reprodução interna das corporações militares e à garantia da continuidade formativa de seus quadros, em razão das especificidades da carreira militar.

Os colégios militares são escolas públicas de Educação Básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio - reguladas pela LDB, artigo 83 (Brasil, 1996). As atividades diretivas e administrativas são desempenhadas por militares do Exército Brasileiro, da Polícia Militar, do Corpo de Bombeiros e de outros órgãos da segurança pública. Conforme explicita o artigo, o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Segundo Alves e Vicente (2022), os colégios militares foram concebidos em nosso país no final do século XIX, visando acolher os órfãos de guerra, inicialmente os da Guerra do

Paraguai (1864/1870), bem como garantir a educação dos filhos dos militares das forças armadas, em razão das constantes transferências, por todo o território nacional e em missões fora do país, a que estão submetidos tais agentes públicos. No entanto, apenas no final do Segundo Império foi aprovada a criação do Imperial Colégio Militar, por força do Decreto n.º 10.202, de 9 de março de 1889, posteriormente denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro

A fundação desse colégio é também um marco histórico do SCBM, pois, a partir de 1912, outras unidades de colégios militares, com a mesma proposta político-pedagógica, começam a ser criadas em outras capitais, até a consolidação de uma rede de escolas militares federais de educação básica, como conhecemos atualmente. (Santos; Alves, 2022, p. 5).

Em 1912, foram criados os Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena, extintos, respectivamente, em 1925 e 1938. Criado em 1919, o Colégio Militar de Fortaleza também foi extinto em 1938. Entre os anos de 1955 e 1959, foram criados os Colégios Militares de Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e Recife, todos fechados em 1988 e reabertos em 1993⁴. Os antigos Colégios Militares de Porto Alegre e de Fortaleza voltaram a funcionar em 1962 e, durante o regime civil-militar, o modelo foi ampliado, criando-se os Colégios Militares de Manaus (1971) e de Brasília (1978)⁵.

Um aspecto de relevo é que, apenas cem anos após a criação do primeiro CM, ou seja, em 1989, alunas do sexo feminino foram admitidas, para cumprir com o mesmo programa pedagógico dos alunos do sexo masculino.

Em 1993, foram criados os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande; em 1994, o de Santa Maria e, em 2018, o Colégio Militar de São Paulo, 14º Colégio Militar do Brasil⁶. Em 2023, foi implantado o Colégio Militar da Vila Militar (CMVM), localizado no Bairro de Deodoro, Rio de Janeiro, Brasil. Tais colégios se consolidaram e constituíram um Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB). Esse sistema tem um único Projeto Político-Pedagógico, que deve ser seguido por cada uma das unidades dos CMs.

O SCMB é coordenado e supervisionado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército (DEPA), que, por sua vez, está subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Em última instância, o SCMB está vinculado ao Ministério da Defesa (Brasil, 2008), sendo, portanto, geridas pelo Exército Brasileiro. Segundo o site da DEPA, a finalidade dos CMs é o ensino preparatório e assistencial e, até o

⁴ Fonte: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>.

⁵ Fonte: Idem.

⁶ Fonte: Idem.

momento, existem 15 Colégios Militares no país que são organizados segundo o Regulamento dos Colégios Militares, aprovado por meio da Portaria - C Ex n.º 1.714, de 5 de abril de 2022, que determina que os colégios militares integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei n.º 9.786, de 8 de fevereiro de 1999 (Lei de Ensino do Exército):

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.

§ 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar. (Brasil, 1999, grifos nossos).

O Regulamento assegura que a seleção de alunos dos colégios militares envolve a reserva de vagas para filhos de militares e de servidores públicos civis da corporação.

No artigo seguinte, está determinado que a ação educacional conduzida nos CM é realizada segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro (EB). Com relação à destinação das vagas, o art. 45 determina, em seu § 1º, que “As vagas para a matrícula nos CM destinam-se aos dependentes de militares de carreira do Exército, da reserva remunerada ou reformados e, ainda, aos habilitados no concurso de admissão”.

Um outro grupo que também esteve excluído dos CM, por ainda mais tempo, foram as pessoas com necessidades especiais, as quais somente em 2016, por meio do Parágrafo Único da Seção II do R-69, puderam ser admitidas no Sistema Colégio Militar do Brasil. A respeito disso, recorremos a Teixeira (1977, p. 149) para sublinhar a produção de desigualdade gerada pelos CM:

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social.

É preciso ratificar que, segundo a DEPA, os CMs destinam-se a: “I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de processo seletivo” (Exército Brasileiro, 2008). Caberia aos estados, por sua vez, em função da competência legislativa concorrente

(Constituição Federal, 1988, art. 24, IX), regulamentar o ensino militar na esfera da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar, criando os primeiros colégios militares estaduais.

A respeito dessa organização, Santos e Alves (2022, p. 06) asseguram que:

[...] a instituição de escolas militares de educação básica, construídas, mantidas e financiadas pelas corporações, além de atenderem a reivindicações assistenciais de seus membros, também atendem a uma compreensão dessas tropas de que é necessário manter seus membros e familiares livres das influências do mundo civil, buscando, a exemplo do caminho seguido pelas Forças Armadas, manter uma formação hermética dos potenciais futuros membros dessas tropas.

Por meio desse breve panorama histórico, percebemos que os colégios militares são instituições consolidadas e de finalidade bem definida: formar quadros de pessoal das próprias Forças Armadas, atendendo a questões relacionadas à movimentação territorial dos militares (transferências), por razões administrativas peculiares ao exercício das carreiras militares. Assim, os princípios que regem as instituições militares e o ensino militar não se relacionam com um novo modelo de escola pública, de um projeto de militarização da escola civil.

1.4 Configurações da militarização das escolas públicas no Brasil: o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)

A militarização da educação básica ganhou novo impulso a partir de 2019, com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído por decreto presidencial, portanto, sem amplo debate legislativo ou participação efetiva da sociedade civil (Amaral; Castro, 2020). Tal ação constitui uma forma autoritária de formulação de políticas públicas, deslocando a discussão educacional do campo pedagógico para o campo da segurança, da disciplina e do controle social. Entretanto, é necessário situar historicamente esse processo.

Como vimos, o processo de militarização da educação não é recente, mas sua intensificação ocorreu de maneira sistemática a partir do final da década de 1990, assumindo maior visibilidade nos anos 2000 e consolidando-se como política nacional a partir de 2019. Na verdade, a presença das corporações militares na educação antecede a institucionalização das escolas militarizadas, manifestando-se, por exemplo, em programas de prevenção à violência e ao uso de drogas, como o *Drug Abuse Resistance Education* (DARE),

implementado no Brasil sob a denominação de **Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)**⁷:

Após a instalação do programa, inúmeras instituições policiais, com o aval das secretarias estaduais de educação, iniciaram a criação de patrulhas escolares e até batalhões de patrulha escolar, que, em muitos casos, foram utilizados para solucionar casos de indisciplina de alunos/as. (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 49).

Introduzido no país em 1992, o programa foi incorporado pelas polícias militares estaduais e expandido nacionalmente, com o argumento de redução da violência e da criminalidade no ambiente escolar⁸ (TCE-BA, 2017). A partir da consolidação dessas iniciativas, observa-se o fortalecimento da presença policial no cotidiano das escolas, inclusive com a criação de patrulhas escolares e batalhões específicos para lidar com situações de indisciplina estudantil (Alves; Santos; Bordin, 2023). Tais experiências contribuíram para naturalizar a associação entre educação, disciplina e segurança pública, abrindo caminho para modelos de gestão escolar diretamente vinculados às corporações militares.

O estado de Goiás figura como referência paradigmática desse modelo de gestão, uma vez que iniciou a implementação de escolas militarizadas entre 1998 e 1999 e expandiu essa experiência de forma acelerada nas décadas seguintes (Santos; Alves; Bordin, 2023).

No caso goiano, a transformação de escolas civis em instituições militarizadas consolidou-se como política de governo durante os mandatos de Marconi Perillo⁹. Embora o Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás tenha sido criado formalmente pela Lei nº 8.125/1976, sua ativação efetiva ocorreu apenas em 1998, inicialmente com a finalidade de atender aos dependentes de policiais militares (Alves; Toschi; Ferreira, 2018). Importa destacar que esse modelo inicial difere substancialmente do que viria a se consolidar posteriormente, quando escolas estaduais passaram a ser transferidas para a gestão direta da Polícia Militar.

⁷ É a versão brasileira do Programa Norte-Americano *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E.), criado em 1983 por policiais militares e professores norte-americanos, com metodologia reformulada em 1998 por uma equipe de cientistas americanos.

⁸ A PMBA, por exemplo, aderiu ao Programa em 2003, mas a efetiva implantação deu-se a partir de 2005, na cidade de Paulo Afonso, embora algumas escolas e alunos já tivessem sido atendidos a partir de 2003. Atualmente, na Bahia, são aplicados os currículos PROERD para alunos da Educação Infantil e para os do 5º e 7º anos do Ensino Fundamental. O relatório indica um expressivo aumento de atendimentos de discentes pelo PROERD, entre os anos de 2003 e 2015, 387.574 crianças nas fases da educação Infantil, 5º e 7º anos, bem como foram atendidas 5.263 escolas.

⁹ Segundo Santos (2023), existem divergências se a primeira escola militarizada se deu no Mato Grosso ou em Goiás. O segundo estado, diz ela, foi quem realmente jogou luz sobre o tema durante o governo do tucano Marconi Perillo. Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/14/ministros-de-lula-rui-costa-e-flavio-dino-apostaram-em-militarizacao-de-escolas-quando-governadores.ghml>.

Segundo Alves, Toschi e Ferreira (2018), a lei de 1976 não previa a militarização de escolas civis, mas sim a criação de uma instituição voltada a um público específico. A posterior ampliação desse modelo, com a entrega de escolas estaduais à gestão policial, representa uma inflexão significativa, na medida em que subordina o trabalho pedagógico civil à hierarquia militar e institui uma duplicidade de comando nas unidades escolares. Mesmo contando com a cessão de professores da rede estadual, não havia a posse de uma escola estadual por parte da PM que a tornasse gestora da unidade escolar, ou seja, o modelo inicial era muito diferente do que se tornou prática ao longo dos anos: a entrega das escolhas estaduais para a gestão da PM, como ocorreu em escala crescente.

Essa experiência serviu de referência para outras unidades federativas, sobretudo a partir da década de 2010, quando a militarização passou a ser justificada como estratégia preventiva contra o “desvio de jovens das camadas populares para o crime” (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 648). O discurso da disciplina e da ordem, associado à promessa de melhoria da qualidade educacional, tornou-se central na legitimação dessa política, conforme explicitado em projetos de lei e documentos oficiais:

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do estado, do mesmo modo que na capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer os valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meios formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas. (Projeto de Lei nº 83/2013 - Goiás, *apud* Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 275).

Dois anos após a aprovação deste Projeto de Lei, o governador goiano definiu outro modelo de escola militarizada, escolas da rede estadual iriam receber os PM para o compartilhamento de atividades de gestão. Alves, Toschi e Ferreira (2018) afirmam que essa ação foi uma espécie de castigo aos docentes que estavam em um contexto de greve.

A institucionalização nacional desse modelo ocorre no contexto político pós-2018. Logo no início de seu mandato, o presidente Jair Messias Bolsonaro promoveu uma reforma administrativa no Ministério da Educação, criando, por meio do Decreto nº 9.665/2019, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM). Poucos meses depois, o Decreto nº 10.004/2019 instituiu formalmente o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), sob responsabilidade do MEC, com apoio do Ministério da Defesa.

O PECIM foi concebido como um conjunto de ações voltadas ao fomento e à padronização de escolas públicas estaduais e municipais a partir do modelo de gestão dos colégios militares do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros. Seu público-alvo prioritário eram escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social, com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas preferencialmente em regiões metropolitanas e com grande número de estudantes.

Embora o Decreto previsse a adesão voluntária dos entes federados e a aprovação da comunidade escolar, declarações públicas do então presidente evidenciaram a supressão desse princípio participativo, reforçando o caráter impositivo da política (Amaral; Castro, 2020). Tal contradição revela o distanciamento entre o discurso normativo do Programa e sua efetiva implementação.

A meta era militarizar 216 estabelecimentos até 2023, ao ritmo de 54 por ano, o que parece ter sido alcançado, já que, em 2022, 26 unidades da federação já contavam com escolas militarizadas, algumas ultrapassando a marca de 200 instituições sob gestão direta das forças policiais (Santos; Alves, 2022)

Do exposto acima, é evidente que não houve uma proposta de construir novas escolas, mas de adotar o modelo das escolas cívico-militares (ECIM), com 500 a 1.000 alunos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e/ou do ensino médio. Situadas, preferencialmente, em regiões de maior vulnerabilidade social, elas adotariam os modelos de gestão dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.

Seja como for, o fato de ter se concretizado, revela que essa expansão não apenas consolidou uma política educacional de caráter militarizante, como também explicitou sua vinculação a um projeto mais amplo de sociedade, no qual a lógica da ordem, da disciplina castrense e da guerra simbólica orienta a vida social e a formação dos sujeitos.

De fato, o PECIM teve como preceito militarizar escolas públicas estaduais e/ou municipais administradas e mantidas por suas respectivas secretarias de educação que aderissem ao programa do governo federal de incentivo à “criação de escolas cívico-militares” (p. 1). Do ponto de vista conceitual, o artigo 2º do Decreto apresenta:

I - Escolas Cívico-Militares - Ecim - escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim;

II - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim - conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa;

III - Fomento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo das Ecim;

IV - Fortalecimento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim;

V - Gestão de processos educacionais - promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula;

VI - Gestão de processos didático-pedagógicos - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes;

VII - Gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar. (Brasil, 2019, grifos nossos).

O Decreto apresenta como princípios:

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).

Amaral e Castro (2020) destacam que a opção do Estado de instituir as escolas cívico-militares via decreto, sem discussão com o Legislativo e a população, caracteriza-se como uma marca de um governo pouco disponível ao diálogo sobre o tema com a sociedade civil. Tal posicionamento se contrapõe à perspectiva do próprio Decreto, o qual assegura que a implantação do modelo deveria ter uma aprovação da comunidade escolar e, nos estados em que não houvesse adesão, seriam selecionados municípios voluntários para aderirem ao Programa (Brasil, 2021). Entretanto, tudo indica que essa condição foi suprimida pelo presidente Jair Messias Bolsonaro no lançamento da proposta: "Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpe, não tem que aceitar não, tem que impor. Não queremos que essa garotada cresça e vai ser (sic), no futuro, um dependente até morrer de programas sociais do governo". Ele complementa afirmando que "tem que botar na cabeça dessa garotada a importância dos valores cívicos-militares, como tínhamos há pouco no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre respeito à bandeira" (Agência Brasil, 5/9/2019).

O modelo de ECIM, apresentado no Decreto, tinha como finalidade a “gestão de excelência, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares determinados pela legislação”, e deveria ocorrer com as seguintes diretrizes:

§ 1º A **gestão na área educacional** será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

§ 2º A **gestão na área didático-pedagógica** será alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

§ 3º A **gestão na área administrativa** será alcançada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças. (Brasil, 2019, grifos nossos).

Segundo as Diretrizes do PECIM, as “[...] boas práticas educacionais [...]” induzidas pelo programa visam contribuir para a melhoria da gestão e do ambiente escolar, “[...] cujas ações devem convergir para o aprimoramento do aprendizado e do desempenho dos estudantes.” (Brasil, 2021, p. 7).

Baseada no neoconservadorismo, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021), documento organizado em 190 páginas, sistematiza a organização das instituições, a formação docente, a utilização de fardamento, a gestão, o projeto pedagógico, além de outros aspectos. Esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada nos princípios das corporações militares. Conforme Cunha (2020, p. 637), essa conjuntura revela uma “marcha da socialização política da religião, moral e do civismo” pela política de implantação das escolas cívico-militares. Ela está ancorada numa narrativa que prevê a reestruturação moral da sociedade, pauta sempre presente no campo conservador reacionário do país.

Em novembro de 2021, foi aprovada a Portaria n.º 925, que regulamentou a execução do PECIM, em 2022. No art. 2º, foi determinado que “O Pecim previu a implantação de 89 (oitenta e nove) Ecim em 2022, distribuídas nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, em escolas estaduais, municipais e distritais”. Dentre as principais ações estavam:

- I - Apoio técnico para implantação das Ecim;
- II - Apoio de pessoal militar, nos locais onde houver disponibilidade;
- III - Apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária, para cobertura de despesas operacionais e regulamentares, atendidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR; e

IV - Apoio à capacitação dos profissionais que atuarão nas Ecim, nas modalidades presencial e a distância. (Brasil, 2021).

A adesão ao Programa deveria ocorrer via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC/PAR), dentro dos prazos estabelecidos e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). A manifestação formal de interesse deveria ser realizada pelo Governador ou pelo Secretário de Educação do estado e do Distrito Federal e, no caso de município, pelo respectivo Prefeito ou Secretário Municipal, por meio de Termos de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) ou por instrumentos congêneres.

Com relação ao apoio militar, o artigo 17º estabelece:

Art. 17. Os militares desempenharão nas Ecim tarefas nas áreas de **gestão educacional, gestão administrativa e gestão didático-pedagógica**, conforme o contrato de Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC) e atribuições previstas nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, devendo ser observados os seguintes critérios gerais, eliminatórios, para a seleção desses profissionais:

I - Idoneidade moral e reputação ilibada; e

II - **Perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado.** (Brasil, 2021, grifos nossos).

As ações das escolas cívico-militares, segundo o Ministério da Educação, se concentram em três principais áreas: administrativa, didático-pedagógica e educacional. Entretanto, o documento não explica como os militares desenvolveriam essas atividades e qual tipo de formação seria requerida a esses profissionais.

Em relação à implantação e monitoramento do Programa, o dispositivo legal enfatiza que deveria ocorrer a implantação das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares nas instituições; capacitação de militares, gestores, professores e demais profissionais da educação básica; adaptação da infraestrutura escolar e, acompanhamento e gerenciamento, pelas secretarias de educação dos entes federativos, da adoção do modelo, das orientações e dos parâmetros de avaliação definidos pelo MEC (Brasil, 2021).

Nas considerações finais, está determinado que o PECIM integra o Compromisso Nacional com a Educação Básica, “de forma a produzir conhecimento, consolidar o aprendizado e induzir boas práticas relacionadas à gestão administrativa, à gestão educacional e à gestão didático-pedagógica adotadas nas ECIM” (Art. 22) e deveria atender às demandas determinadas pela Constituição Federal - CF, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE, mas não menciona quais são as articulações legais.

Com relação ao pagamento dos oficiais da reserva do Exército designados a atuarem nas escolas, seria concedido um adicional de 30% de gratificação, em relação aos seus vencimentos. No caso dos policiais militares da PM ou dos Bombeiros, que faziam parte da contrapartida dos estados e municípios, os custos ficariam por conta das redes ou entes federados que aderissem ao Programa.

O processo de implantação do PECIM, em nível estadual e municipal, segundo o Memorial de Gestão do PECIM (2022), ocorreu via adesão inicial de 202 instituições escolares em todo o país e atendeu a mais de 119.000 discentes, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Distribuição das Ecim no território nacional até 2022.

Região	Número de escolas	Tipo de configuração	Estudantes atendidos
Sul	54	33 estaduais e 21 municipais	27.215
Sudeste	46	10 estaduais e 36 municipais	22.132
Norte	39	35 estaduais e 4 municipais	32.667
Nordeste	37	37 municipais	19.082
Total	202	75 estaduais e 107 municipais	119.523

Fonte: Memorial de Gestão do PECIM (2022)

Entretanto, não são apresentados outros mecanismos de militarização de escolas públicas, a exemplo do que ocorria na Bahia, desde os anos de 2005, com uma parceria existente entre a PM e a Secretaria Estadual de Educação, o que será devidamente abordado na seção 3.1 deste trabalho.

Para consolidação e expansão do Programa identificamos iniciativas como o Projeto de Nação Cenários Prospectivos Brasil 2035 – Cenário Foco-Objetivo, Diretrizes e Óbices (2022), organizado por militares dos institutos General Villas Boas, Sagres e Federalistas. O documento projeta prospecção até o ano de 2035, cuja intenção é “a valorização de boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos alunos, bem como a formação e o aperfeiçoamento de professores no tocante aos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos” (Projeto de Nação, 2022, p. 20).

Em consonância com essa perspectiva, o documento apresenta o tema intitulado “Ensino básico no Brasil”, articulado com os resultados das avaliações externas: “[...] o Ensino Básico (Fundamental e Médio), nas áreas pública e privada, alcança os índices do IDEB e os do PISA, este último referido à faixa etária de jovens entre 14 e 16 anos (Projeto

de Nação, 2022, p. 73). Para o alcance desta meta, o documento apresenta dezessete diretrizes, dentre elas o: aperfeiçoamento da gestão dos recursos destinados ao sistema de ensino; a limitação do corporativismo sindical; a coibição da ideologização nociva do ensino, dentre outras. Esses elementos revelam o tipo de sociedade que os militares querem estruturar e quais os encaminhamentos para os movimentos questionadores ou perspectivas ideológicas contrárias a tal movimento (Santos; Alves, 2023).

Acerca da militarização das escolas, o documento traz uma estratégia que determina uma organização embasada em: “[...] normas de disciplina, respeito, higiene, civismo e práticas pedagógicas sem que, necessariamente, os estabelecimentos de ensino sejam transformados nesse modelo escolar” (Projeto de Nação, 2022, p. 74).

Concernente ao regulamento das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, ainda em 2019 (ano de aprovação do PECIM), foi realizada uma alteração no Decreto nº 88.777/1983 (Brasil, 1983), por meio do Decreto nº 9.940 de 24/07/2019. Dentre as alterações, merece destaque a natureza do exercício da função do policial-militar ou do bombeiro-militar:

Art. 21. São considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou de interesse policial-militar ou de bombeiro-militar, os militares dos Estados, do Distrito Federal ou dos Territórios, da ativa, colocados à disposição do Governo Federal para exercerem cargo ou função nos seguintes órgãos:

10) **as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar.** (Brasil, 2019, grifos nossos).

Portanto, a legislação possibilitou, por meio de instituições parceiras, a atuação dos policiais nos cargos de gestão de instituições públicas de ensino. Tal parceria, deve ser publicada, semestralmente, em Boletim Interno da Corporação, com especificação da data de apresentação do serviço e a natureza da função ou cargo exercido.

Para regulamentar a atuação dos militares, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 101/2019 da Reforma da Previdência, com a inclusão do § 3º do art. 42 da Constituição Federal de 1988, que passou a estender a esses profissionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos, prevista no art. 37, inciso XVI.

Tal dispositivo contrapõe-se ao artigo 144 da mesma CF/88, que estabelece as funções e atribuições dos órgãos de segurança pública no país, dentre os quais estão incluídos as polícias militares e os corpos de bombeiros militares estaduais. Assim,

Se é verdade que a eficácia de toda atividade administrativa está condicionada ao atendimento da Lei, não nos é permitido esquecer que esta mesma Lei deve encontrar seu fundamento de validade na norma constitucional cujo atributo de **supremacia na ordem jurídica invalida todas as demais normas que com ela não mantenham absoluta relação de compatibilidade vertical**. (Alves; Vicente, 2021, p. 1451).

Então, a emenda constitucional abre espaço de atuação de militares ativos e da reserva ferindo a Constituição Federal, a qual prevê atribuições da Polícia Militar no artigo 144, quais sejam: a manutenção da lei e da ordem e o policiamento ostensivo. Neste sentido, Tavares (2016, p. 61) assegura que: “Não cabe à Polícia Militar, portanto, sob nenhuma hipótese, ministrar, gerir, organizar, fornecer ou lidar, direta ou obliquamente, com o serviço de educação pública”. O projeto de militarização das escolas públicas, portanto, não encontra sustentação legal para sua implementação, ou seja, é contra a lei.

Ainda assim, a ampliação do projeto se consolida a passos largos, em sua maioria em regiões periféricas, consideradas áreas de vulnerabilidade social e com elevado índice de criminalidade. Lima (2018) defende que, essas regiões são marcadas pelo acelerado crescimento populacional sem a devida chegada de serviços públicos essenciais, como saneamento básico, educação, saúde, transporte, segurança, pavimentação, etc. Do ponto de vista educacional, Apple (2006, p. 68) assegura que: “Da mesma forma que a pobreza, o fraco desempenho não é uma aberração. Tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são produtos integrais da vida econômica, cultural e social”.

Embora o PECIM tenha sido revogado, em 2023, por meio do Decreto n.º 11.611, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva percebemos que o processo de militarização tem se expandido no Brasil, ocorrido sob várias facetas, entre as quais a forma de gestão compartilhada¹⁰, como é o caso da Bahia. Segundo Ximenes (2019), isso é possível porque o presidente não revogou o decreto n.º 9940/2019, que alterou o decreto n.º 88.777/1983, responsável por regulamentar a atuação das corporações militares na educação.

No anúncio de encerramento do PECIM, no dia dezoito do mesmo mês de julho de 2023, o ministro da Educação destacou que o encerramento se deu não em virtude das questões políticas, mas – baseado em análises pedagógicas e técnicas, “[...] porque não há previsão nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nem no Plano

¹⁰ Com a adesão à militarização, as redes de ensino aderem ao regimento, às normas e aos princípios das corporações, inclusive, em alguns estados, “[...] com reserva de vaga para dependentes de militares, cobrança de taxas uniformes, seleção de estudantes para o preenchimento das vagas e pagamento de policiais com verbas da Educação” (Santos *et al.*, 2023, p. 14).

Nacional de Educação para esse tipo de escola”¹¹. O ministro enfatizou a baixa adesão das escolas públicas, a subutilização dos recursos reservados e uma distorção na valorização dos professores como principais problemas do programa.

O ministro da educação sinalizou que nenhuma escola seria fechada, que o programa ficaria vigente até o final daquele ano e que, posteriormente, haveria uma discussão com o governador, com o secretário, com o prefeito de cada estado, para ajustar a transição. Mencionou ainda que, estados como Paraná e Santa Catarina já haviam confirmado que as escolas que haviam aderido ao PECIM manteriam o modelo cívico-militar de gestão, mas, que a partir de então seriam geridas com recursos estaduais. O ministro destacou o posicionamento do governador de São Paulo, que anunciou a edição de um decreto próprio, regulamentando esse modelo de gestão.

No dia dez de julho do mesmo ano, o MEC emitiu o Ofício Circular Nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, informando que a decisão havia sido tomada em conjunto com o Ministério da Defesa, após avaliação. O documento foi assinado pela Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental e pelo Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica. A nota técnica de nº 60/2023/DPDI/SEB/SEB, emitida no dia 12/07/2023, que desaconselhava a manutenção do programa por entender que:

- a) **Há problemas de coesão/coerência normativa entre sua estrutura e os alicerces normativos do sistema educacional brasileiro;**
- b) O programa induz o desvio de finalidade das atividades das forças armadas, invocando sua atuação em uma seara que não é sua expertise e não é condizente com seu lugar institucional no ordenamento jurídico brasileiro;
- c) a execução orçamentária dos recursos de assistência financeira destinados às escolas do Programa ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2021 foi irrisória, comprometendo investimentos que poderiam ser mobilizados em outras frentes prioritárias do Ministério da Educação e, salvo melhor juízo, indicando ineficiência no processo de implementação;
- d) A justificativa para a realização do Programa **apresenta-se problemática, ao assumir que o modelo de gestão educacional, o modelo didático-pedagógico e o modelo de gestão administrativa dos colégios militares seriam a solução para o enfrentamento das questões advindas da vulnerabilidade social dos territórios em que as escolas públicas estão inseridas e que teriam as características necessárias para alcançar o tipo de atendimento universal previsto para a educação básica regular, ignorando que colégios militares são estruturalmente, funcionalmente, demograficamente e legalmente distintos das escolas públicas regulares.** (Nota Técnica MEC, Brasil, 2023, grifos nossos).

Acerca da contradição conceitual das atividades de natureza militar, a Nota esclarece:

¹¹ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fim-das-escolas-civico-militares-nao-e-questao-politica-mas-sim-pedagogica-diz-ministro-a-cnn/>

Salvo melhor juízo, há um equívoco inaugural no modelo da contratação, eis que não há que se falar **em execução de atividades de natureza militar** no âmbito das escolas de educação básica regulares. As instituições educacionais possuem outra natureza e as atividades ali desenvolvidas em nada se confundem com atividades de natureza militar. Causa estranheza que essa modalidade de contratação tenha sido mobilizada para alocar militares reformados nas unidades educacionais. (Nota Técnica MEC, Brasil, 2023, p. 3).

A Nota menciona o inciso V do Art. 5º do Decreto 88.777 que retrata a participação da Polícia Militar na execução do PECIM: “utilização de modelo para as Escolas Cívico-Militares, baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares”, o que, na verdade, trata das escolas militares e escolas da polícia, não das escolas civis que foram militarizadas. Do exposto, fica evidente que tanto a Nota Técnica como o ofício demonstram uma suposta autonomia dos estados e municípios sobre um tema que, de fato, compete à União, que são as diretrizes e bases da educação nacional, sem um esclarecimento real da soberania federal.

Apesar das recomendações acima, a legislação possibilita a continuidade do projeto pelos entes federados. Neste sentido, observamos que existem movimentos de organizações da sociedade civil, a favor da expansão da militarização de escolas (inclusive privadas), a exemplo da Associação Brasileira de Educação Cívico-Militar (Abemil). Em seu estatuto, a Associação tem como finalidade:

[...] fomentar a implantação e implementação do Modelo de Escolas Cívico-Militares pelo país, assim como sua manutenção, atuando nas questões sociais, na educação ciência e cultura, promovendo atividades e finalidades de relevância pública e social, através da prestação de apoio e orientação às entidades e instituições de ensino cívico-militares públicas ou privadas.

A Associação, que tem personalidade jurídica de direito privado e autonomia administrativa e financeira, visa:

I- Realizar, para atuar e fornecer apoio técnico ao Modelo das Escolas Cívico-Militares, certames públicos voltados à seleção militares da reserva remunerada ou não remunerada, egressos de qualquer uma das três Forças ou das Forças Auxiliares, para a formação de corpo militar técnico e/ou de pessoal civil para compor o quadro de profissionais nas instituições de ensino partícipes do Modelo de Escolas Cívico-Militares com as quais a Associação tiver parceria firmada, assim como realizar certames para

- selecionar profissionais para compor o quadro de instituições de ensino de natureza afim ao Modelo de Escolas Cívico-Militares;
- II - Fornecer capacitação educacional, didático-pedagógica e administrativa no que tange o Modelo de Escolas Cívico-Militares;
- III - Realizar a avaliação do Modelo das Escolas Cívico-Militares com fins de certificação e melhoria das ações desenvolvidas. (Estatuto, 2024).

Na consecução de sua finalidade, a Associação pode efetivar trabalhos de atendimento, capacitação, pesquisa e publicações; participar da formação de pessoal técnico; e firmar convênios, termos de parceria, termos de colaboração, termos de fomento, contratos, bem como articular-se com órgãos, entidades, instituições ou empresas, públicas e/ou privadas. O Estatuto ainda prevê a realização de parcerias com entidades e instituições civis e órgãos governamentais em todos os níveis e, também, com as redes de ensino e instituições formadoras de novos modelos de gestão cívico-militar, com vistas à melhoria nos índices de desempenho educacional, mormente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Estatuto, 2024).

Segundo dados divulgados pelo site da Associação, existem parcerias com instituições de diversos estados, a exemplo do Pará, São Paulo, Amazonas, Ceará e, majoritariamente, Minas Gerais¹². Atualmente, a Associação é comandada por um capitão, suplente de deputado federal vinculado ao Partido Liberal (PL) e, segundo noticiado pela revista Carta Capital (2024) e pelo *site* Metrôpoles, somente a parceria com dez municípios do Estado de São Paulo já rendeu ao caixa da Associação 11 milhões de reais¹³. Em Minas Gerais, maior foco da Associação, já foram realizados contratos com nove escolas de cinco municípios, que somam mais de 5,2 milhões de reais. Esse repasse é assegurado no Estatuto da organização, que possibilita como patrimônio e fonte de recursos para a sua manutenção:

- I - Dotações ou subvenções eventuais, diretamente da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios ou através de órgãos públicos da Administração direta e indireta;
- II - Auxílio, contribuições e subvenções de entidades públicas e privadas;
- III - Rendas em seu favor constituídas por terceiros;
- IV - Doações ou legados;
- V - Rendimentos decorrentes de títulos, ações ou papéis financeiros de sua propriedade, produtos de operações de créditos internas ou externas, para financiamento de suas atividades;
- VI - Usufruto que lhe for conferido;
- VII - Juros bancários e outras receitas de capital;

¹² Fonte: <https://abemil.org.br/escolas-parceiras/>.

¹³ Fontes: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/associacao-comandada-por-bolsonarista-lucra-milhoes-com-projetos-de-escola-civico-militar/> e <https://www.metropoles.com/sao-paulo/como-funciona-lobby-de-associacao-que-fatura-com-escola-civico-militar>.

VIII - Valores recebidos de terceiros em pagamento de serviços ou produtos;
IX - Contribuições voluntárias. (Estatuto, 2024).

Interessante destacar que a entidade diz também que o objetivo das escolas cívico-militares “não é a militarização da educação”, mas sim “a cooperação para uma educação de excelência”, conforme excerto da notícia divulgado pelo site Metrôpoles (2024)¹⁴. Contudo, o foco da Associação mencionado nos dispositivos estruturantes é as escolas cívico-militares, sejam elas públicas ou privadas. Fica evidente que projetos como esse promovem uma doutrina militar que tem como projeto de escola “[...] o treinamento, o esvaziamento da consciência do ser, o controle social, o esvaziamento político, histórico e cultural da educação” (Mascarenhas; Monteiro; Moreira, 2022, p. 66).

Essa perspectiva se insere em um processo mais amplo de militarização das escolas públicas no Brasil, que ocorreu — e continua ocorrendo — sob diferentes configurações nas diversas unidades federativas. A heterogeneidade das experiências ajuda a explicar a dispersão e, por vezes, a contradição das informações disponíveis sobre o tema. Como apontam Santos e Alves (2022), até recentemente, os termos “escola militar”, “escola da polícia militar”, “escola do corpo de bombeiros militar” e “escola Tiradentes” eram empregados de forma indistinta, ocultando distinções fundamentais entre instituições originalmente militares e escolas civis posteriormente militarizadas.

É possível identificar três formas predominantes de militarização das escolas públicas: a) escolas públicas que têm a gestão entregue para os militares; b) escolas de gestão compartilhada com os militares; c) escolas municipais que realizam convênios com forças militares, guardas metropolitanas, empresas e organização não governamental para a militarização das práticas pedagógicas, a gestão e o currículo escolar (Santos *et al.*, 2019; Santos; Alves, 2022)¹⁵.

Embora juridicamente distintas, essas configurações compartilham uma mesma racionalidade político-pedagógica: a introdução de agentes externos à comunidade escolar na gestão educacional, a hierarquização das relações institucionais e a centralidade da disciplina

¹⁴ Fonte: <https://www.metrolopes.com/sao-paulo/como-funciona-lobby-de-associacao-que-fatura-com-escola-civico-militar>.

¹⁵ SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. e09144, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144>.

SANTOS, C. A. A escola cívico-militar e a pedagogia do quartel: a escola como espaço da antieducação. In: DALTOÉ, A. da S.; FLORES, G.B.; SILVEIRA, J.da (ORG.). *Marcas da memória: o que resta da ditadura na educação brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

como resposta aos problemas educacionais. Segundo Queiroz (2021), as instituições escolares militares e militarizadas estão estruturadas da seguinte forma:

Quadro 2: Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil.

Modelo	Definição
Escolas das Forças Armadas	Conjunto de escolas voltadas à formação de cadetes
Escolas do Corpo de Bombeiros	Atendem filhos de militares e filhos de civis por meio de processo seletivo
Escolas das Polícias Militares	Atendem filhos de militares e de civis por intermédio de processo seletivo
Colégios Militares das Forças Armadas	Instituições de educação básica que atendem dependentes de militares e de civis por intermédio de processo seletivo
Escolas Militarizadas	Escolas civis públicas que passam a ter gestão compartilhada com corporações militares
Instituições Militares de Ensino Superior	Instituições mantidas pelas Forças Armadas (Aeronáutica, Exército, Marinha), pelos policiais militares e bombeiros de alguns estados. Formam oficiais de carreira em ciências militares.

Fonte: Queiroz, 2021.

Mascarenhas e Goulart (2023) consideram que uma das motivações para a defesa da manutenção das escolas militarizadas ou cívico-militares seria a possibilidade de preparo para o ingresso em uma das corporações das Forças Armadas brasileiras. Entretanto, apesar de seguir os moldes da doutrina militar, em seus regimentos, não existe compromisso com o ingresso na carreira militar.

A militarização das escolas municipais, objeto deste estudo, se dá por meio da realização de convênios, acordos ou parcerias entre os prefeitos e os comandos das polícias militares, que passam a assessorar as escolas para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou fazer processo de gestão compartilhada nas escolas públicas municipais¹⁶.

¹⁶ A partir do quadro acima, é importante sempre destacar que o termo “militarizada”, aqui, se refere às unidades que foram transformadas em escolas ou colégios militarizados, sendo, portanto, um modelo diferente de uma escola militar.

É justamente a partir dessa forma de organização e implementação que estruturamos este trabalho. Considerando o percurso proposto, o estudo está organizado em quatro seções. A primeira corresponde à Introdução, na qual são apresentados o objeto de estudo, a problemática, os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos. A segunda seção dedica-se ao exame da gestão compartilhada no estado da Bahia, com ênfase no Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a Polícia Militar e os municípios, no Regimento Interno Disciplinar, nos Guias de Gestão do Modelo CPM e nos processos de recrutamento e capacitação dos policiais militares envolvidos na implementação do programa.

A terceira seção analisa os dados das instituições escolares militarizadas, situadas na região Sudoeste da Bahia, tomando como referência a organização territorial definida pela Polícia Militar do estado. A análise estrutura-se a partir de três dimensões: vulnerabilidade social, resultados do IDEB e indicadores de distorção idade-série. Nessa seção, discutem-se ainda as repercussões do modelo de gestão compartilhada, bem como os debates, tensões e enfrentamentos que emergem de sua implementação.

A quarta seção apresenta a Conclusão, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa, articulando-os às questões teóricas e políticas que atravessaram o estudo.

2 MODELO DE GESTÃO COMPARTILHADA DA POLÍCIA MILITAR E AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA BAHIA

A Polícia Militar da Bahia foi criada oficialmente por decreto imperial em 17 de fevereiro de 1825, surgindo no contexto dos movimentos revolucionários que consolidaram a Independência do Brasil na Bahia (Polícia Militar da Bahia: 150 anos, 1971, p. 33). A inserção da corporação no campo educacional ocorreu de forma mais sistemática a partir de 1957, quando a PMBA passou a administrar o seu próprio colégio, por iniciativa do então governador Antônio Balbino, inspirado no modelo já adotado pelo Exército Brasileiro.

O decreto de criação do colégio tinha como objetivo principal oferecer instrução gratuita aos filhos de policiais militares, destinando-se as vagas remanescentes aos familiares de servidores públicos civis (Jesus, 2011). A implantação do CPM, portanto, não se constituiu como um fato isolado, mas integrou um movimento mais amplo de expansão do ensino secundário no Brasil, observado especialmente no final da década de 1950.

O Decreto publicado no Diário Oficial do Estado em 17 de abril de 1957 autorizou o funcionamento do Colégio da Polícia Militar do Estado, estabelecendo que o ensino deveria obedecer às normas do Ministério da Educação e ser ofertado de forma gratuita.

Art. 1º- É autorizado o funcionamento do Colégio da Polícia Militar do Estado, nesta Capital, conforme os planos, leis e normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e as disposições deste decreto.

Art. 2º - Este Colégio tem por objetivo especial propiciar a instrução aos filhos dos militares e civis servidores públicos estaduais, municipais e federais, de acordo com os ciclos e programas do Ministério da Educação. (Bahia, 1957, Art. 1º).

O dispositivo legal previa, ainda, que a direção da instituição ficaria sob a responsabilidade de um oficial superior da Polícia Militar, designado pelo Governador do Estado, podendo o colégio funcionar em regime de internato ou externato, conforme deliberação do Comando Geral e disponibilidade de recursos.

A criação de um colégio sob a direção da Polícia Militar deu continuidade a uma tradição histórica das forças militares brasileiras, que, desde o período imperial, mantêm instituições de ensino voltadas à formação de seus quadros e de seus dependentes. Conforme destaca Alves (2002), os alunos oriundos desses colégios tinham, inclusive, preferência para ingresso nas escolas militares do Império, o que explicita a articulação entre educação, carreira militar e projeto de Estado.

Em 2001, a Lei Estadual da Bahia nº 7.990 promoveu a reorganização do Estatuto dos Policiais Militares do Estado, estabelecendo as situações institucionais, os deveres, os direitos e as garantias dos integrantes da Polícia Militar. O artigo 2º define os policiais militares como uma categoria especial de servidores públicos, cuja carreira é estruturada por cargos técnicos organizados em uma hierarquia. Complementarmente, o artigo 3º destaca a hierarquia e a disciplina como fundamentos basilares da instituição policial militar.

No campo educacional, a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) do estado da Bahia. Esse dispositivo legal define o quadro de profissionais das unidades escolares e suas respectivas funções, abrangendo a formação dos profissionais da educação, como professores e coordenadores pedagógicos. Além disso, a lei trata da organização administrativa e pedagógica das unidades escolares, estabelecendo os níveis de escolaridade exigidos para os cargos de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, bem como as atribuições correspondentes a cada função.

Em consonância com essa legislação, o Decreto nº 8.450, de 12 de fevereiro de 2003, regulamenta a organização administrativa e pedagógica das unidades escolares da rede pública estadual da Bahia, no âmbito do EF e do EM. O decreto detalha as exigências de escolaridade para os cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, define suas atribuições e dispõe sobre a classificação das unidades escolares estaduais por meio de portarias.

No âmbito normativo e institucional, o processo de militarização da educação no estado da Bahia teve início, período em que o então governador Paulo Ganem Souto, filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), autorizou a ocupação de duas salas improvisadas de uma escola da rede estadual no Centro de Instrução da Polícia Militar, marcando os primeiros movimentos de aproximação entre a Polícia Militar e a gestão escolar.

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

Assim, por meio do decreto nº 9.382 de 2005 as instituições estaduais de educação ofertantes do ensino fundamental e médio passaram a ter como mantenedora a Polícia Militar do Estado da Bahia, tal incorporação acrescentou o prefixo CPM às instituições, passando a

serem chamadas CPM – Antônio Carlos Magalhães (Itabuna), CPM Diva Portela (Feira de Santana), CPM Eraldo Tinoco (Vitória da Conquista), CPM Rômulo Galvão (Ilhéus), por exemplo.

Esse processo foi reforçado a partir de 2014, com a promulgação da Lei nº 13.201, que reorganizou a Polícia Militar da Bahia e instituiu o Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP), órgão responsável por planejar, dirigir, controlar, avaliar e fiscalizar as atividades de ensino, pesquisa e cultura da corporação. No artigo 41 a legislação determinou que os Colégios da Polícia Militar têm por finalidade planejar, estabelecer e executar as atividades necessárias para a oferta de ensino fundamental e médio. A legislação também previu no artigo 64 a implantação de mais cinco colégios CPMs na estrutura da Polícia Militar da Bahia, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3- Colégios da Polícia Militar da Bahia e transformações de Escolas Estaduais em COM.

	Escola de Origem	Ato Normativo	Unidade CPM	Município/ Ano Transformação	Mantenedora
1	—	Decreto nº 16.765, (D.O. de 09/04/1957)	Colégio da Polícia Militar	Salvador 1957	PMBA
2	Escola Dr. Luiz Viana Filho	Incorporada via Decreto nº 7485 de 22/12/1988	Colégio da Polícia Militar Unidade II	Salvador 1998	PMBA
3	Centro Educacional Antônio Carlos Magalhães	Incorporada via Decreto nº 9.382, de 30/03/2005	Colégio da Polícia Militar Antônio Carlos Magalhães	Itabuna 2005	PMBA
4	Colégio Estadual Diva Portela	Decreto nº 9383, de 30/03/2005	Colégio da Polícia Militar Diva Portela	Feira de Santana 2005	PMBA
5	Colégio Estadual Eraldo Tinoco, criado em 1991)	Decreto nº 9833 de 21/02/ 2006	Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinoco	Vitória da Conquista 2006	Convênio Secretaria da Educação com apoio PMBA
6	Centro Integrado de Educação Rômulo	Decreto nº 9.834, de 21/02/2006	Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinoco	Ilhéus 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)

	Galvão, Criado em 1974.				
7	Colégio Estadual João Florência Gomes, criado em 1959.	Decreto nº 9835 de 21/02/ 2006	Colégio da Polícia Militar João Florêncio Gomes	Salvador (Bairro Ribeira) 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
8	Colégio Estadual Alfredo Vianna, criado em 197.	Decreto nº 9.836 de 21/02/2006	Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna	Juazeiro 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
9	Colégio Estadual Francisco Pedro de Oliveira, criado em 1998.	Decreto nº. 9.994 de 29/04/2006	Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira	Candeias 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
10	Colégio Estadual Professor Carlos Rosa (1974)	Decreto nº 9.995 de 02/05/2006	Colégio da Polícia Militar Professor Carlos Rosa	Alagoinhas 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
11	Colégio Estadual Prof. Magalhães Neto, criado em 1994)	Decreto nº 10.041, de 04/07/2006	Colégio da Polícia Militar Professor Magalhães Neto	Jequié 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
12	Colégio Estadual Anísio Teixeira	Decreto nº 10.087, de 12/09/2006	Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira	Teixeira de Freitas 2006	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
13	Colégio Estadual Luiz Tarquínio, criado em 1997)	Convênio nº 05/2007, (DOE nº 19.401, de 03/05/2007). Decreto nº 21.903 de 15/02/2023	Colégio da Polícia Militar Luiz Tarquínio,	Salvador (Luiz Tarquínio) 2007	Convênio (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
14	Colégio Estadual Professor Alexandre Costa, Criado em 1974	Portaria nº 9006/2018	Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira	Barreiras 2018	Convênio Temo de Cooperação Técnica 18/2015 (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
15	Colégio Estadual Dona	Portaria de nº 524 de	Colégio da Polícia Militar	Salvador (Cajazeiras)	Convênio Temo de Cooperação

	Leonor Calmon	19/01 2018	Dona Leonor Calmon	2018	Técnica 18/2015 (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
16	Colégio Estadual Agenor Magalhães	Portaria de nº 60/2022 de 24/01/2022	Colégio da Polícia Militar Bom Jesus da Lapa	Bom Jesus da Lapa 2022	Convênio Temo de Cooperação Técnica 18/2015 (Secretaria da Educação com apoio PMBA)
17	Centro Municipal de educação Infantil Nossa Senhora das Graças				

Fonte: Diário Oficial da Bahia (quadro síntese - elaboração própria)

Do exposto no quadro acima, o processo de militarização das escolas na Bahia tem início em 2005, sendo posteriormente reconfigurado diante dos limites legais existentes para a ampliação direta desse modelo. Com a assunção do governador Rui Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT), observa-se uma inflexão na estratégia de expansão da militarização, materializada na assinatura de termos de cooperação entre o governo estadual e os municípios, visando à implantação da metodologia dos Colégios da Polícia Militar (CPMs) em estabelecimentos municipais de ensino.

Segundo o discurso governamental, a adesão dos municípios decorreu, sobretudo, de demandas de prefeitos preocupados com a manutenção da ordem e a melhoria dos indicadores educacionais, o que revela a incorporação de uma lógica de controle, disciplina e responsabilização como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais, deslocando o debate das condições estruturais da escola pública para soluções de caráter administrativo e normativo.

2.1 Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) n.º 02/2018 - modelo de gestão compartilhada dos Colégios da Polícia Militar na Bahia

A compreensão do modelo de gestão compartilhada requer sua inserção no debate teórico sobre gestão educacional. Segundo Saviani (2003), a gestão da educação deve estar articulada a um projeto pedagógico de emancipação humana, orientado pela formação omnilateral e pela construção de uma sociedade justa e igualitária. Nessa perspectiva, a gestão

não é neutra, mas, expressa interesses de classe e atua como mediação entre a estrutura social e os sujeitos escolares.

Em contraposição a essa concepção crítica, observa-se, no contexto baiano, a emergência de propostas que associam a melhoria da qualidade da educação pública à adoção de modelos disciplinares militares. Em 2016, tramitou na Assembleia Legislativa da Bahia o Projeto de Lei nº 21.798, de autoria de um Deputado Estadual militar filiado ao extinto Partido Republicano da Ordem Social (PROS), que autorizava a implantação, via convênio, de escolas municipais e estaduais no formato genérico ou similar aos Colégios da Polícia Militar, permitindo a adoção de sua organização disciplinar e administrativa,

Autoriza a implantação, via convênio, de colégios genéricos/similar da Polícia Militar em todos os municípios da Bahia, que não possuam CPMs, permitindo a adoção do modelo de funcionamento e disciplina dos Colégios Militares, onde os (as) prefeitos (as) proponha (m) parceria com o Estado para melhoria de Ensino em suas cidades.

O projeto possuía apenas dois artigos, sendo o primeiro voltado a possibilidade de parceria via escolas municipais:

Fica autorizado o Governo do Estado da Bahia a conveniar com as prefeituras (colégios municipais) dos 417 municípios baianos onde o (a) prefeito (a) propor parceria, tornando as escolas selecionadas em genéricas / similares do modelo disciplinar e organizacional CPM (Bahia, 2016).

O segundo artigo tinha como foco as escolas estaduais, que poderiam adotar o modelo e projeto pedagógico dos Colégios da Polícia Militar (CPM), podendo os respectivos secretários de educação alinhar os procedimentos e condutas disciplinares via de orientação do Departamento de Ensino da PMBA. O autor do projeto de lei apresenta como uma das justificativas a metodologia empregada pelos Colégios Militares, inclusive, enfatizando com letras maiúsculas:

A metodologia de ensino militar tem poder também de instituir a cidadania e civilidade perdida em muitas escolas públicas e privadas, que lamentavelmente vem sendo cada vez mais alvejadas pela marginalidade (...) AUMENTAR O NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO FORMATO GENÉRICO / SIMILAR DOS CPMs É UMA RESPOSTA PRÁTICA E ACESSÍVEL DO PODER PÚBLICO, pois o molde militar de ensino é uma excelente alternativa aos dias difíceis que passa o Ensino Brasileiro. (Bahia, 2016, s/p).

A justificativa do projeto enfatizava a metodologia militar como instrumento de resgate da cidadania e da civilidade, atribuindo à disciplina um papel central no enfrentamento dos problemas educacionais. Tal discurso desloca o debate das condições estruturais da escola pública para o comportamento dos estudantes, naturalizando a lógica da ordem e do controle como solução para questões complexas do campo educacional.

A intensificação do processo de militarização das escolas ocorre a partir de 2018, com o apoio explícito do Governo do Estado da Bahia à celebração de convênios entre a Diretoria de Ensino da PMBA e a União dos Municípios da Bahia (UPB). Apesar das críticas formuladas por entidades acadêmicas e movimentos educacionais — que classificaram a proposta como autoritária e contraditória — o governo estadual avançou na institucionalização do modelo. No excerto do jornal *A Tarde*, publicado em 19/03/2018, o Governador externalizou a intenção de assinar acordo para implantação da “metodologia e filosofia” dos colégios militares em municípios baianos. O então Secretário de Educação assegurou que:

[...] explica que, atualmente, apenas mais três CPMs podem ser criados na rede estadual, já que a parceria entre a Secretaria da Segurança Pública (SSP) e a SEC só permite a existência de 17 unidades. Atualmente, calcula, 14 colégios da PM existem na Bahia. Nelas, 70% das vagas são destinadas a filhos de policiais e 30% são sorteados entre civis. (*A Tarde*, 2018)¹⁷.

Segundo a notícia, era importante para as prefeituras uma parceria com os projetos voltados à “transferência da tecnologia educacional” dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para escolas do interior do estado.

Nesse contexto, o “Planejamento Estratégico do Estado da Bahia (2017–2025): a PMBA rumo ao seu bicentenário”¹⁸ já previa a articulação entre a PMBA e as secretarias municipais de educação, atribuindo ao Instituto de Ensino e Pesquisa a responsabilidade por planejar e supervisionar as ações educacionais da corporação. O objetivo estratégico principal foi desenvolver, mediante ações educacionais e culturais, competências profissionais em PM e, como indicadores estratégicos, estavam previstas a organização e execução de eventos pedagógicos e “qualidade” dos Cursos de Formação e Especialização.

Dentre as estratégias previstas estava o desenvolvimento de competências profissionais em todos os níveis hierárquicos, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão,

¹⁷ Título da reportagem - SEC reage a críticas sobre modelo de ensino militar, fonte: <https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/sec-reage-a-criticas-sobre-modelo-de-ensino-militar-945486>.

¹⁸ Atualizado em 2021.

cujos objetivos foram: criação e implantação do Núcleo de Ensino em Gestão Policial-Militar, desenvolvimento e implementação do Modelo de Gestão por Competência, fortalecimento do Programa de Ensino à Distância, estabelecimento de convênios com Prefeituras para incrementar o ensino da CPM e implementar sistema educacional adequado ao uso da tecnologia de EAD. Então, diante do exposto, desde o ano de 2017, já existia uma previsão de articulação entre a PMBA e as secretarias municipais de educação para a implementação da gestão compartilhada.

Esta articulação é estruturada em março de 2018, com o “Projeto de Gestão Compartilhada entre Municípios e PMBA com inserção do vetor disciplinar – Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia”, que determina as Normas Gerais para a Implantação do Projeto de Gestão Compartilhada entre Municípios e PMBA. Além dos valores o documento determina as etapas para a parceria entre os municípios e a PMBA:

- 1ª Fase: Encaminhamento de ofício da Prefeitura Municipal solicitando ao Comando Geral da PMBA a implantação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar no Município;
- 2ª Fase: Solicitação da Coordenação do Projeto ao Cmt da Uop responsável pelo município para verificar a existência e a voluntariedade de policiais militares da RR ou Ref para desempenhar as funções de Diretor, Coordenador e Tutores Disciplinares;
- 3ª Fase: Confirmação por parte do Cmt da Uop da existência do efetivo mínimo e do acordo salarial entre as partes;
- 4ª Fase: Designação por parte do Cmt da Uop de um Oficial para ser capacitado pelo Coordenador do projeto no Sistema proposto e que atuará como multiplicador;
- 5ª Fase: Assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica entre o Município e a Polícia Militar, no Gabinete do Comandante Geral;
- 6ª Fase: Início dos ajustes estruturais e de equipamentos da Unidade Escolar (identificação visual da escola - muro externo e posteriormente os demais itens);
- 7ª Fase: Apresentação do Projeto para Inserção do Vetor Disciplina na Metodologia de Trabalho da Escola para Agentes e Servidores Públicos, Estudantes da Rede Pública, Professores e pais de Alunos;
- 8ª Fase: Elaboração e legalização do novo Regimento Interno Disciplinar - RID (submissão a análise do jurídico do município) a ser implantado (cujo teor será o alicerce para a elaboração do Termo de Compromisso), e contratação por parte do Município, dos Militares da Reserva Remunerada ou Reformados que figurarão como Diretor, Coordenador e Tutores Disciplinares;
- 9ª Fase: Encaminhamento do Projeto e Regimento Interno Disciplinar para apreciação, considerações e aprovação do Conselho Municipal de Educação;
- 10ª Fase: Capacitação dos prepostos que irão trabalhar no projeto a ser realizado pela PMBA através do Instituto de Ensino e Pesquisa;
- 11ª Fase: Socialização do projeto com o Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho de Segurança da Cidade e com os pais e responsáveis dos discentes;

- 12ª Fase: Reunião com todos os pais ou responsáveis dos discentes, professores, funcionários para mais uma apresentação do Projeto e considerações para os encaminhamentos dos alunos que permanecerão na Escola e os que pedirão transferência;
- 13ª Fase: Esclarecimentos para os pais ou responsáveis sobre assuntos do Projeto;
- 14ª Fase: Comparecimento na Escola de Pais ou responsáveis para assinatura do Termo de Compromisso (modelo anexo) e solicitação de transferências para outras Unidades Escolares da Rede com redirecionamento;
- 15ª Fase: Apresentação dos Policiais Militares (Diretor, Coordenador e Tutores Disciplinares) na SEDUC para início dos trabalhos;
- 16ª Fase: Capacitação dos prepostos que irão trabalhar no projeto a ser realizado pela PMBA através do multiplicador;
- 17ª Fase: Aquisição do uniforme transição (caso necessário o uso de uniforme de transição);
- 18ª Fase: Finalização dos ajustes estruturais e de equipamentos da Unidade Escolar;
- 19ª Fase: Início das aulas com semana de adaptação, distribuição do uniforme de transição;
- 20ª Fase: Após, um tempo mínimo de 15 dias, visita do Excelentíssimo Sr Cel PM Cmt Geral;
- 21ª Fase: Aula inaugural. (Bahia, 2018, p.4-5).

As outras etapas correspondem à assinatura do Termo de Compromisso dos pais ou responsáveis, apresentação e capacitação dos policiais militares (diretor, coordenador e tutores militares) para início dos trabalhos, compra de uniformes e adaptação das escolas (15 dias) e, por fim, visita do Excelentíssimo Sr. Cel. PM Cmt Geral. O projeto deixa claro que, algumas fases podem ocorrer de forma concomitante.

Quanto aos multiplicadores do projeto, estes são os oficiais da PMBA, indicados pelo Comandante da Unidade correspondente, e cancelados pela Coordenação do Projeto, de acordo com a necessidade do serviço e localização geográfica da localidade, para conduzirem o processo de implantação, conforme as presentes normatizações, e acompanharem o processo enquanto o Acordo de Cooperação Técnica estiver vigente.

Por razões de priorização da atividade fim da Corporação, o projeto determina que os policiais militares que atuarão nas escolas nas Funções de Diretores Disciplinares, Coordenadores Disciplinares e Tutores Disciplinares, deverão ser policiais da Reserva Remunerada, ou Reformados da PMBA: “Tais Militares deverão ser escolhidos/indicados pela PMBA, e, em caso de dificuldades, o Coordenador do Projeto deverá ser acionado para que sejam indicados Policiais que já se declararam voluntários para a atividade através de formulário próprio já expedido pelo Diretor do IEP” (PMBA, 2018, p. 6). O projeto determina que os policiais escolhidos ou indicados terão seus vencimentos “definidos inter partis entre

os Militares e o Órgão Municipal competente, não havendo, portanto, gerenciamento ou custas ao erário da PMBA” (Idem., 2018).

Neste documento, também houve uma determinação para padronização dos uniformes e da pintura dos equipamentos a serem utilizados. As normatizações (Regimento Interno Disciplinar, Cartilha do Aluno, dentre outros.) foram fornecidas aos Multiplicadores quando do primeiro contato do Município interessado com a Coordenação do Projeto.

Essa diretriz resultou, em março de 2018, na formalização do Projeto de Gestão Compartilhada entre Municípios e PMBA, culminando na assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica (TACT) nº 02/2018, “visando à implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia em Colégios Municipais de Ensino Fundamental II” (PMBA, 2019, p. 4216). Portanto, foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública (SSP), por intermédio da Polícia Militar do Estado da Bahia, o presidente da União dos Prefeitos da Bahia – UPB e o Secretário de Segurança Pública.

O TACT estabeleceu as bases jurídicas e administrativas do modelo, definindo as etapas de adesão dos municípios, as responsabilidades dos entes envolvidos e a divisão de atribuições entre direção pedagógica e direção disciplinar. Embora o documento enfatize a atuação “harmônica” entre essas instâncias, o arranjo institui uma dupla autoridade na escola e introduz a lógica militar como eixo estruturante da organização escolar.

O Termo explicitou as obrigações dos partícipes, a exemplo, da Unidade de Ensino Municipal Conveniada (UEMC) que desenvolveria o seu projeto pedagógico específico, a partir das orientações do Instituto de Ensino e Pesquisa da PMBA. Coube à Secretaria de Segurança Pública (SSP), coordenar e supervisionar a execução do projeto e, a Polícia Militar da Bahia deveria:

- a) Capacitar através de curso específico os Diretores Escolar e Militar, os Coordenadores, o Diretor Militar e os 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 reformada para as funções de diretor militar, diretor disciplinar e tutores que atuarão na UEMC. (Bahia, p. 4217).

No que concerne ao modelo de gestão, o acordo destaca que deve ocorrer de forma “harmônica” entre o diretor escolar e o diretor militar, “[...] ficando o primeiro responsável pela administração e pelo processo pedagógico e o segundo pela disciplina escolar, de forma a

permitir a eficiência na implementação da proposta pedagógica” (Bahia, 2018, p. 4216). Segundo o documento, são atribuições da União dos Municípios da Bahia (UPB):

- a) Divulgar entre os municípios membros a possibilidade de adoção do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar;
- b) Acompanhar o processo de implementação através de representante devidamente designado;
- c) Acompanhar a vistoria realizada pela PMBA através de representante devidamente designado. (Bahia, p. 4217).

Foi assegurado que a PMBA deve capacitar os gestores disciplinares, bem como “indicar policiais militares da reserva remunerada ou reformados para as funções de diretor militar, diretor disciplinar e tutores que atuarão na UEMC” (BAHIA, 2018, p. 4217).

Segundo o mencionado documento, em 28 de maio de 2018, através do Boletim Geral Ostensivo (BGO)¹⁹ nº 101, a Polícia Militar da Bahia, torna público e oficial o projeto Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (SECPM), nomenclatura posteriormente alterada para Modelo de Ensino do Colégio da Polícia Militar – Gestão Compartilhada (MCPM).

De acordo com o Guia de Gestão do Modelo CPM (2022), para a consolidação do MCPM, em 2020, a PMBA implantou o Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP) responsável por assegurar os processos seletivos para o treinamento dos Multiplicadores da Gestão e Metodologia do Sistema de Ensino CPM, por meio de cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância (EAD). O Guia apresenta a implantação de vinte e cinco UEMC, sendo a primeira cidade de Dias D’Ávila e a segunda em Campo Formoso, até o mês de dezembro de 2018.

Conforme analisam Brito e Rezende (2019), esse modelo de gestão compartilhada impõe um novo regime de organização e financiamento à educação, baseado no controle e na disciplina militar, fazendo circular, no cotidiano escolar, técnicas de vigilância e de regulação dos comportamentos.

Neste período, a coordenação geral do SECPM é assumida por um Tenente Coronel, o qual teve como missão difundir o projeto atendendo aos municípios solicitantes, fazendo a conexão entre todos os indivíduos envolvidos tanto na PMBA quanto na gestão municipal de educação. Para isso, se fez necessária a adaptação dos manuais e regimentos que atendiam aos Colégios da Polícia Militar para as necessidades e especificidades das UEMC.

¹⁹ Os Boletins (BG/O) são fontes documentais essenciais para o nosso estudo. No âmbito da Polícia Militar funcionam como documentos legais e institucionais, correspondendo aos diários oficiais.

2.2 Regimento Interno Disciplinar do Modelo de Gestão Compartilhada da Polícia Militar

O Regimento Interno Disciplinar do Modelo CPM, lançado em 2020, constitui um dos principais instrumentos normativos da gestão compartilhada. Composto por 49 artigos, o documento tem como finalidade especificar e classificar as anotações disciplinares, estabelecendo causas, circunstâncias e critérios de julgamento das condutas dos estudantes.

Segundo o regimento, todos os alunos das Unidades de Ensino Municipais Conveniadas estão sujeitos às normas disciplinares, cabendo ao Diretor Disciplinar a aplicação das sanções, a partir das anotações realizadas pelos Tutores Disciplinares. As infrações são classificadas em leves, médias e graves, abrangendo desde comportamentos cotidianos, como atrasos e conversas em sala, até condutas consideradas incompatíveis com a permanência do aluno na escola. As anotações leves envolvem:

Quadro 4 - Transgressões Disciplinares de Natureza Leve.

Item	Falta disciplinar
1	Sair da sala de aula sem permissão da autoridade competente
2	Perturbar o estudo do(s) colega(s), com ruídos ou brincadeiras
3	Comparecer aos trabalhos escolares sem levar o material necessário
4	Desrespeitar ou desobedecer ao líder de classe
5	Deixar objetos ou peças de uniforme em locais não apropriados
6	Transitar ou fazer uso de vias de acesso não permitidas ao corpo discente (caso haja)
7	Ingressar nas salas de coordenação ou dos professores quando para isto não estiver autorizado
8	Conversar ou mexer-se quando estiver em forma
9	Fazer ou provocar excessivo barulho em qualquer dependência da Escola, salvo quando estiver em atividades pedagógicas ou nos intervalos
10	Chegar atrasado a qualquer atividade curricular
11	Chegar atrasado a qualquer atividade extraclasse para a qual deva se fazer presente
12	Utilizar-se, na sala, de qualquer publicação estranha a sua atividade escolar

Fonte: PMBA (2020)

Já as anotações de caráter Médio são mais extensas (38 penalidades) voltam-se para questões como:

Quadro 5 - Transgressões Disciplinares de Natureza Média.

Item	Falta disciplinar
1	Participar de jogos ilegais
2	Propor ou aceitar transação pecuniária ilícita no interior da Escola
3	Deixar de manter a padronização do cabelo na forma regulamentar e nos prazos previstos
4	Comparecer a qualquer evento escolar com fardamento diferente do determinado pela unidade escolar
5	Usar as instalações ou equipamentos esportivos da Escola, sem uniformes adequados, ou sem autorização devida
6	Sair de forma sem permissão da autoridade competente, salvo em caso de condição médica específica
7	Não manter a devida compostura no refeitório (cantina), quer por ocasião de entrada ou saída
8	Esquivar-se das anotações disciplinares as quais cometa
9	Trocar de uniforme em locais não apropriados
10	Usar o fardamento faltando quaisquer de suas peças
11	Deixar de zelar por sua apresentação pessoal
12	Quando fardado, deixar de atentar para a postura e compostura seja na Escola ou fora dela
13	Usar o fardamento ou o nome da Escola em ambiente estranho ao mesmo, sem estar para isto autorizado, excetuando-se os casos de normalidade
14	Faltar a qualquer atividade curricular
15	Deixar de comparecer a qualquer atividade extraclasses para a qual deva estar presente
16	Ausentar-se da Escola em horário da sua atividade escolar, sem a devida autorização
17	Não cumprimento ao que preconiza a “Cartilha de Conduta do Aluno” e o “Regulamento de Uniformes do Modelo CPM / Gestão Compartilhada”
18	Sujar as dependências da Escola
19	Danificar quaisquer materiais pertencentes à Escola
20	Deixar de dispensar um tratamento respeitoso aos funcionários da Escola
21	Adentrar ou retirar-se do local onde estejam presentes Diretores, Tutores, Coordenadores e Professores sem a devida permissão
22	Dirigir-se a colegas de maneira desrespeitosa

23	Deixar de cumprir normas ou determinações emanadas da direção da escola
24	Ofender a moral por atos, gestos ou palavras
25	Travar discussões agressivas com seu colega
26	Espalhar boatos ou notícias tendenciosas
27	Comparecer uniformizado em locais de jogos eletrônicos ilícitos
28	Não justificar, em 48 horas, a falta a qualquer atividade escolar para a qual tenha que comparecer
29	Não entregar na sala do Diretor Disciplinar ou aos Tutores qualquer objeto encontrado nas dependências da Escola e que não lhe pertença
30	Deixar de devolver, no prazo fixado, livros da biblioteca ou outros materiais pertencentes à Escola
31	Deixar de devolver, no prazo estipulado, documentos ou outras publicações determinadas pela Escola
32	Deixar de entregar ao pai ou responsável, documento que lhe foi encaminhado pela Escola
33	Desobedecer às determinações da Administração da Escola
34	Portar-se de forma incompatível com as regras de convivência social em sala de aula ou outro local de atividade pedagógica
35	Ingressar ou sair da Escola sem estar com o uniforme regulamentar, salvo em casos específicos em que haja autorização para tal
36	Deixar de atender o chamado dos funcionários da Escola
37	Utilizar aparelhos sonoros portáteis, de telefonia celular e/ou similares durante as atividades pedagógicas, salvo em ocasiões em que haja autorização para tal
38	Utilizar instrumentos musicais em sala de aula, salvo se devidamente autorizado pelos docentes

Fonte: PMBA (2020).

As advertências de natureza grave envolvem: mentir, falar com outro aluno durante as avaliações, desqualificar o nome da escola, assinar pelo pai ou responsável, cometer agressão física ou moral, portar ou distribuir bebidas e drogas e brigar.

O Regimento define ainda circunstâncias agravantes (ser o aluno líder da turma, estar no Insuficiente ou no Incompatível comportamento; reincidência, no mesmo tipo de transgressão, dentre outras) e atenuantes (ser novato na escola – até 2 meses, ser a primeira anotação disciplinar, estar no Bom, Ótimo ou Excepcional comportamento, etc.). O artigo 15º apresenta ainda as anotações disciplinares de natureza eliminatória são aquelas que afetam diretamente a segurança do aluno, o nome da Escola, a honra pessoal do aluno com

repercussão no meio escolar, bem como a reincidência e a contumácia em faltas graves que causem uma convivência inviável entre o aluno, colegas e a Escola.

As aplicações das anotações resultam, progressivamente, em advertência, repreensão; suspensão Sem Prejuízo das Atividades Escolares ou Exclusão Disciplinar (transferência de Unidade Escolar). A exclusão é recomendada pelo Comitê Disciplinar, mas a decisão final cabe aos diretores pedagógico e disciplinar.

O documento institui ainda um sistema de avaliação comportamental por pontuação, que hierarquiza os estudantes em categorias que variam de “excepcional” a “incompatível”, conforme recorte abaixo:

- I. excepcional - igual a 10,0
- II. ótimo - de 9,0 a 9,99
- III. bom - de 7,0 a 8,99
- IV. regular - de 5,0 a 6,99
- V. insuficiente - de 2,0 a 4,99
- VI. incompatível - abaixo de 2,0 (PMBA, 2020).

Os cálculos das anotações disciplinares têm os seguintes decréscimos: I. advertência - 0,10, II. repreensão - 0,20 e III. suspensão Sem Prejuízo das Atividades Escolares - 0,50. O documento ainda registra uma possibilidade de aumento positivos: I. Elogio Individual -0,25 e II. Elogio Coletivo -0,15. As sanções aplicadas podem resultar em advertência, repreensão, suspensão ou exclusão disciplinar, esta última efetivada por meio de transferência para outra unidade escolar.

Ratificando esta informação, no Projeto de Gestão Compartilhada entre Municípios e PMBA, com inserção do vetor disciplinar (2018), estabelece que todo(a) aluno(a) que apresentar nota de comportamento inferior a 2,0 pontos (considerada incompatível) ou que cometa transgressão disciplinar de natureza eliminatória poderá ser desligado(a) da escola (PMBA, 2018, p. 15), conforme indicado no item 7.1 do documento oficial apresentado no Anexo B.

O Comitê Disciplinar estrutura as formas de disciplinamento estudantil, operando não apenas sobre a conduta, mas sobre o corpo enquanto território simbólico de controle. A linguagem corporal instituída nesse contexto abrange a postura, os gestos, os movimentos e as ações, mas também um aspecto visual e estético, que permite falar em uma verdadeira “estética corporal”. As normas regulam minuciosamente as vestimentas, calçados, acessórios, cortes e penteados de cabelo, maquiagens e até mesmo a cor e o tamanho das unhas. As

permissões e proibições definem uma padronização dos corpos, uma uniformização que busca apagar diferenças individuais e identitárias.

As “infrações” são registradas pelo diretor disciplinar no Boletim Interno Disciplinar, conforme modelo abaixo:

Figura 1 – Registro da punição discente.

PUNIÇÃO DE ALUNOS

Assunto: Advertência verbal

Nota para BID: 001/ (n° do BID) / Ano

Dia/Data: Terça-feira, XX de setembro de 20XX

Nome: XXXXXXXXXX Ano/Turma: 7º E Turno: MATUTINO

Motivo: Indisciplina na sala de aula.

Descrição: Deste modo, o aluno teve sua conduta submetida ao artigo 124º, inciso II, “*Ocupar-se durante as aulas de assuntos estranhos*”, (Transgressão disciplinar de natureza leve). Isto posto decido punir com Advertência verbal sem prejuízo do acompanhamento pedagógico, perdendo 0,10 pontos. Permanece no Bom comportamento.

Fonte: Guia do MGCPM (2025)

O documento registra que todos os boletins disciplinares são lidos às sextas-feiras, visando dar visibilidades aos atos indisciplinados dos (as) discentes. Tal aparato normativo ratifica uma lógica de padronização e de controle dos corpos e das subjetividades, conforme destacam Mascarenhas e Silva (2020), ao apontarem que o modelo escolar militarizado se estrutura a partir da regulação minuciosa dos comportamentos e da descaracterização do trabalho pedagógico.

O Regulamento de Uniformes, descrito no Manual do Aluno, reforça essa estética corporal ao instituir um rígido “código de vestuário”, distinto das escolas civis, por não admitir variantes além das previstas oficialmente. Há uniformes diferenciados conforme o evento ou atividade, mas todos carregam uma identidade militar e reproduzem símbolos, cores e signos próprios das corporações armadas. Assim, o fardamento transcende o caráter funcional e se converte em um símbolo de pertencimento disciplinar, incorporando à escola o imaginário castrense.

As penalidades, os fardamentos e a própria estrutura física das escolas — fachada, cores, bandeiras e placas — estão descritos nos Guias de Gestão do Modelo CPM (2022, 2025), documento que funciona como “bússola” normativa para as instituições que aderem à gestão compartilhada com a Polícia Militar da Bahia. Com essa adesão, as redes de ensino

passam a seguir regimentos e princípios das corporações, o que inclui práticas como a reserva de vagas para dependentes de militares, a cobrança de taxas uniformes, processos seletivos para ingresso e o uso de verbas da Educação para pagamento de policiais (Santos *et al.*, 2023).

Essas medidas tensionam diretamente o princípio da liberdade de expressão, direito inalienável de professores, estudantes e gestores pedagógicos, que se vê frequentemente submetido a mecanismos de coerção e silenciamento. Magalhães, Mendes e Silva (2022) observam que é “inusitado que continue se instalando estruturas educacionais isoladas, que não formam uma unidade, e desestabilizam a organização de um sistema público de educação, ainda mais no Brasil, em particular na Bahia.” Essa fragmentação institucional gera uma estrutura educacional paralela e autoritária, destoando das diretrizes democráticas da educação pública.

Essas práticas configuram uma lógica de governança autoritária, na qual a pedagogia da obediência substitui a pedagogia da participação. Essa realidade aproxima-se do conceito de “hipermilitarização” formulado por Bordin (2020), que descreve a extrapolação dos valores castrenses para além dos quartéis, expandindo-se para o cotidiano social, as formas de policiamento, a cultura e a própria educação²⁰. Na Bahia, esse fenômeno torna-se particularmente visível, pois a incorporação da lógica militar à gestão escolar expressa a difusão cultural da disciplina e da vigilância como formas de controle social.

Em síntese, o disciplinamento corporal e a estética da uniformização constituem dimensões centrais da militarização da educação, funcionando como mecanismos de docilização e conformação ideológica. Ao regular o corpo e a aparência, o modelo cívico-militar produz subjetividades alinhadas à ordem e à hierarquia, em detrimento da crítica, da diversidade e da autonomia — princípios fundamentais da educação democrática.

Nesse contexto, as reservas de vagas e os processos seletivos também se configuram como elementos relevantes para a compreensão da lógica de funcionamento dessas instituições. O edital de abertura de inscrições n.º 001, da Secretaria Estadual de Educação e da PMBA, por meio da gestão compartilhada estabelecida por convênio entre seus respectivos órgãos, declara aberto o Processo Seletivo para Admissão de Alunos nas unidades do Colégio da Polícia Militar da Bahia para o ano letivo de 2023. Mesmo que o edital destaque que a seleção seja para os colégios da PMBA, sabemos que, na verdade, referem-se às escolas militarizadas via gestão compartilhada.

²⁰ Segundo Alves, Santos e Bordin (2023), houve um crescimento de 108% no número de cargos ocupados por militares no governo Bolsonaro em relação à sua antecessora Dilma Rousseff.

Segundo o edital, existem vagas tanto em unidades que ofertam o ensino fundamental como o ensino médio, nas cidades de Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista. As vagas são reservadas da seguinte maneira:

- I. 50% (cinquenta por cento) das vagas serão destinados aos filhos de:
 - i) policiais militares;
 - ii) bombeiros militares do Corpo de Bombeiros Militar da Bahia (CBMBA);
 - iii) servidores públicos civis da PMBA/CBMBA
- II. 50% (cinquenta por cento) para filhos do grupo nominado de OUTROS CIDADÃOS. (PMBA, 2022, p. 61).

O diário oficial da Bahia também apresenta a mesma porcentagem de reserva de vagas para o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Nossa Senhora das Graças, Creche da Polícia Militar. Para as unidades de Salvador (Dendezeiros, Lobato, Ribeira, Luiz Tarquínio e Cajazeiras), a reserva de vagas é de 70% para os filhos de policiais militares, bombeiros e servidores públicos civis da PMBA/CBMBA e apenas 30% para filhos de “OUTROS CIDADÃOS” (PMBA, 2022, p. 61).

Essa prática apresenta uma contradição direta com os princípios constitucionais de igualdade de acesso e gestão democrática da educação (Art. 206, Constituição Federal de 1988). Ao estabelecer reservas de vagas e processos seletivos, o modelo militarizado transforma o direito universal à educação em um privilégio regulado, criando fronteiras institucionais de exclusão dentro do próprio sistema público.

Sob a perspectiva crítica de Gentili (1995), políticas educacionais que priorizam seleção e exclusão sob o pretexto de “excelência” ou “ordem” acabam por naturalizar a desigualdade social, mascarando a exclusão como um requisito de eficiência. Laval (2004) complementa essa análise ao observar que a escola, submetida a lógicas neoliberais de desempenho e controle, tende a funcionar como organização produtiva, na qual o mérito e a disciplina substituem a universalidade do direito à educação.

Portanto, a análise do Edital nº 001/2023 evidencia que a militarização da educação não se limita à padronização disciplinar ou à regulação da estética corporal, mas alcança mecanismos mais amplos de controle sobre o ingresso e a permanência dos estudantes, incorporando critérios seletivos que institucionalizam processos de exclusão. Tal lógica produz, no interior das escolas, dinâmicas hierárquicas e meritocráticas que tensionam diretamente a função pública e democrática da educação.

Nesse contexto, a seleção não se restringe à reserva de vagas, mas opera também pela adequação dos sujeitos às normas e condutas impostas pela instituição. Aqueles que não correspondem ao modelo esperado ou que não se conformam às regras estabelecidas tendem a ser afastados, explícita ou simbolicamente, do espaço escolar. Assim, essas instituições não se estruturam para acolher a diversidade, mas para uniformizar comportamentos e suprimir diferenças em nome da disciplina e da ordem.

2.3 Guias de Gestão do Modelo CPM: conceitos, referências normativas, orientações e procedimentos (2022, 2025) e portfólio de apresentação do modelo CPM (2025)

Os “Guias de Gestão do Modelo CPM” (2022; 2025) constituem os principais instrumentos normativos de aprofundamento e operacionalização do modelo de gestão compartilhada entre a Polícia Militar da Bahia (PMBA) e as redes municipais de ensino. Esses documentos detalham atribuições dos gestores disciplinares, critérios de classificação das escolas, padronização visual, uso de uniformes, rituais cívicos e procedimentos administrativos, ampliando significativamente a normatização do cotidiano escolar. Tal normatização abrange desde elementos simbólicos — como brasões, uniformes, crachás e fachadas — até práticas pedagógicas e organizacionais, como formaturas, cantos, disciplinas e rotinas escolares, estendendo a lógica organizacional militar aos espaços, aos tempos e às relações pedagógicas²¹. Nesse contexto, ainda que não haja, formalmente, mecanismos explícitos de reserva de vagas, a própria estrutura normativa e disciplinar produz filtros de pertencimento que condicionam quem consegue acessar e, sobretudo, permanecer nesses espaços escolares.

Os Guias materializam, no plano normativo, aquilo que Brito e Rezende (2019) identificam como um processo de reconfiguração da gestão escolar, no qual dispositivos disciplinares e hierárquicos passam a estruturar o funcionamento das instituições educativas. A centralidade atribuída à padronização e à disciplina aponta uma concepção de gestão que se distancia dos princípios da gestão democrática da educação pública, conforme problematizado

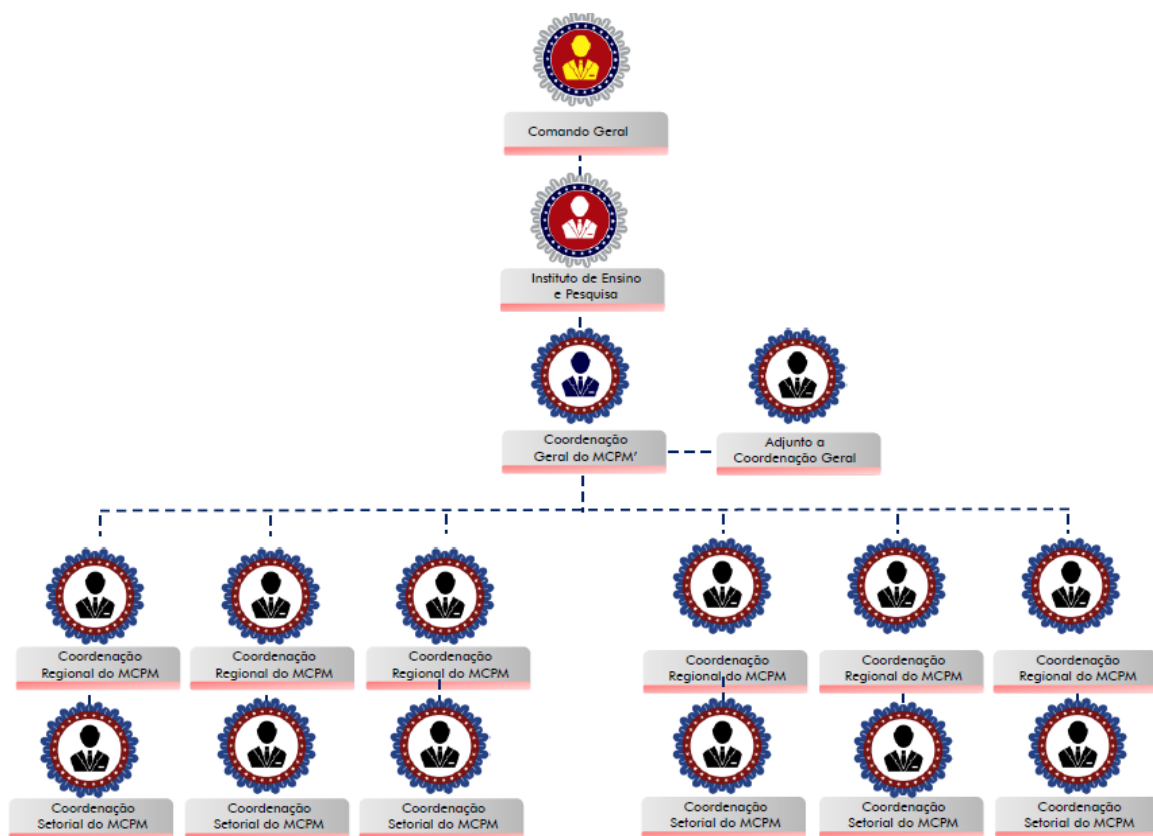
²¹ O guia também determina que o quantitativo de gestores disciplinares deve ser proporcional ao porte da escola: **Para UEMCs de Porte Especial:** 01 Diretor Disciplinar, 02 Coordenadores Disciplinares, 01 Tutor Disciplinar para cada 105 discentes e 02 auxiliares administrativos; **Para UEMCs de Porte Grande:** 01 Diretor Disciplinar, 01 Coordenador Disciplinar, 01 Tutor Disciplinar para cada 105 discentes e 01 auxiliar administrativo; **Para UEMCs de Porte Médio:** 01 Diretor Disciplinar, 01 Coordenador Disciplinar e 01 Tutor Disciplinar para cada 105 discentes e 01 auxiliar administrativo; **Para UEMCs de Porte Pequeno:** 01 Diretor Disciplinar e 01 Tutor Disciplinar para cada 105 discentes. Onde o diretor disciplinar acumulará as funções do coordenador disciplinar (PMBA, 2022, p. 23).

por Saviani (2003), ao subordinar o projeto pedagógico a uma racionalidade administrativa e moralizante.

Os documentos também expõem a expansão territorial do Modelo CPM no estado da Bahia e reforçam o papel central da PMBA na coordenação, no acompanhamento, na avaliação e na certificação das escolas conveniadas. Até o dia 21 de julho de 2022, o modelo estava presente em 96 (noventa e seis) municípios baianos, contemplando 113 (cento e treze) escolas distribuídas nas diversas regiões do estado, com destaque para a Região Leste (40 unidades) e a Região Sul (31 unidades), além de inserções na Região Metropolitana de Salvador, Chapada Diamantina, Norte, Oeste e Sudoeste.

No que concerne à coordenação do Modelo CPM, o Guia estabelece uma estrutura hierárquica rigidamente definida. A Coordenação Geral é exercida por um oficial superior da ativa da PMBA, indicado pelo Diretor do Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP). A Coordenação Adjunta cabe a um oficial intermediário da ativa, indicado pela Coordenação Geral. Já as Coordenações Regionais são exercidas por oficiais intermediários, indicados pelos Comandantes de Policiamento Regional (CPR), enquanto as Coordenações Setoriais ficam a cargo de oficiais intermediários ou subalternos, indicados pelos comandantes das Organizações Policiais Militares (OPMs) subordinadas aos CPRs. O organograma apresentado no Guia (Imagem 03) explicita essa cadeia de comando, reproduzindo no âmbito escolar a estrutura organizacional da corporação militar.

Figura 2 - Organograma do MGCPM.



Fonte: PMBA (2022).

As escolas que aderem ao modelo de gestão compartilhada são acompanhadas simultaneamente pelas Secretarias Municipais de Educação e pela coordenação setorial do Modelo CPM, representada por um policial militar vinculado à unidade operacional correspondente à área da escola. A avaliação e a certificação final das Unidades de Ensino Municipais Conveniadas (UEMCs) ficam sob responsabilidade da Coordenação Geral do modelo. O processo de adesão inicia-se com o encaminhamento de ofício da Prefeitura Municipal ao Comando Geral da PMBA, solicitando a implantação do Modelo CPM e informando o número de escolas dos anos finais do ensino fundamental e o quantitativo de alunos por turno.

As Unidades de Ensino Municipais Conveniadas (UEMCs), por meio das respectivas secretarias de educação, contarão com o apoio técnico da Polícia Militar da Bahia, por intermédio do Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP) através da Coordenação Geral do MCPM, para a implantação, o acompanhamento, a avaliação e a certificação do modelo e serão geridas conforme modelo de Gestão Compartilhada.

As UEMCs são classificadas conforme o porte da instituição: porte especial (mais de 2.500 discentes), porte grande (1.401 a 2.500), porte médio (501 a 1.400) e porte pequeno

(400 a 500 discentes). Essa classificação define diretamente a composição da equipe disciplinar, demonstrando uma racionalidade de gestão baseada em critérios quantitativos e de controle populacional. Todas as UEMCs contam com Diretor Disciplinar, Coordenador Disciplinar e Tutores Disciplinares, sendo o número desses profissionais proporcional ao porte da escola. Nas unidades de pequeno porte, o Diretor Disciplinar acumula a função de Coordenador Disciplinar, o que reforça a centralidade dessa figura no controle cotidiano da escola.

O Guia também normatiza de forma detalhada a organização administrativa das UEMCs, estabelecendo cargos como Direção Disciplinar, Coordenação Disciplinar, Tutores Disciplinares, Conselho Disciplinar e Auxiliar Administrativo — este último podendo ser servidor civil municipal, desde que possua conhecimentos administrativos e em informática. Além disso, dedica uma seção específica à identidade visual do modelo, determinando padrões para brasões, uniformes, crachás, braçais, fachadas, placas de identificação, totens e placas de inauguração, conforme ilustrado nas imagens abaixo:

Figura 3 – Brasão do Modelo CPM de Gestão Compartilhada.



Fonte: PMBA (2022).

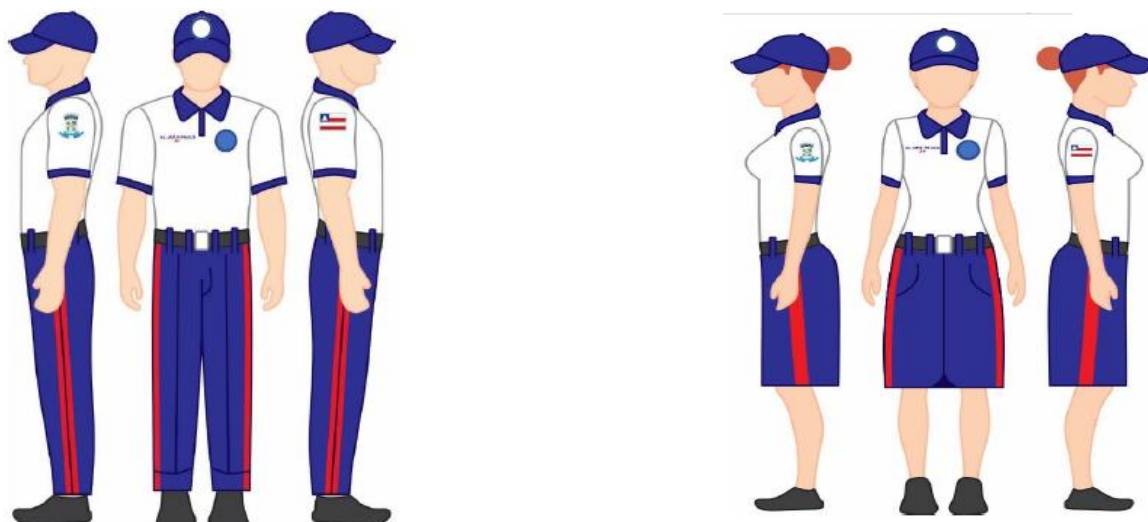
O brasão é composto no seu interior pelos brasões do Município (lado esquerdo) e do Modelo CPM (lado direito). Obviamente, também existe uma padronização em relação aos uniformes, eles podem ser de transição (quando a UEMC não disponibilizou o uniforme diário) ou diário (obrigatório para os discentes), conforme imagens abaixo:

Figura 4 – Uniforme de transição (Masculino e Feminino).



Fonte: PMBA (2022).

Figura 5 - Uniformes diários (masculino e feminino).

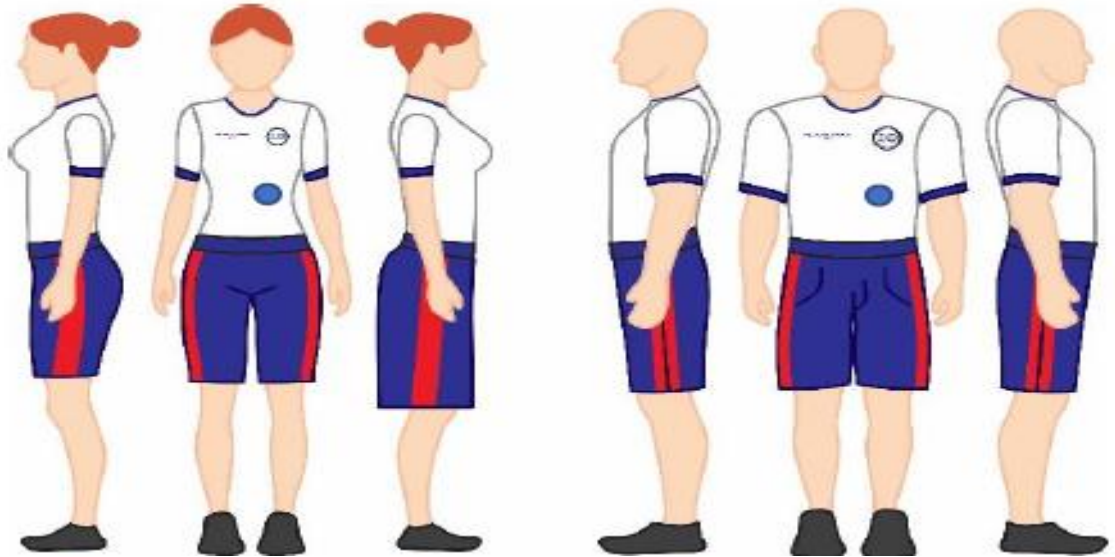


Fonte: PMBA (2022).

No que se refere aos uniformes, o Guia distingue entre uniforme de transição e uniforme diário obrigatório para os discentes, além de prever padrões específicos para a educação física e para situações especiais, como solenidades e formaturas. O uso inadequado do uniforme é tratado nas Normas de Conduta e Atitudes, sendo exigida justificativa formal da família ou do responsável legal.

O mencionado documento orienta também o padrão do uniforme para a educação física:

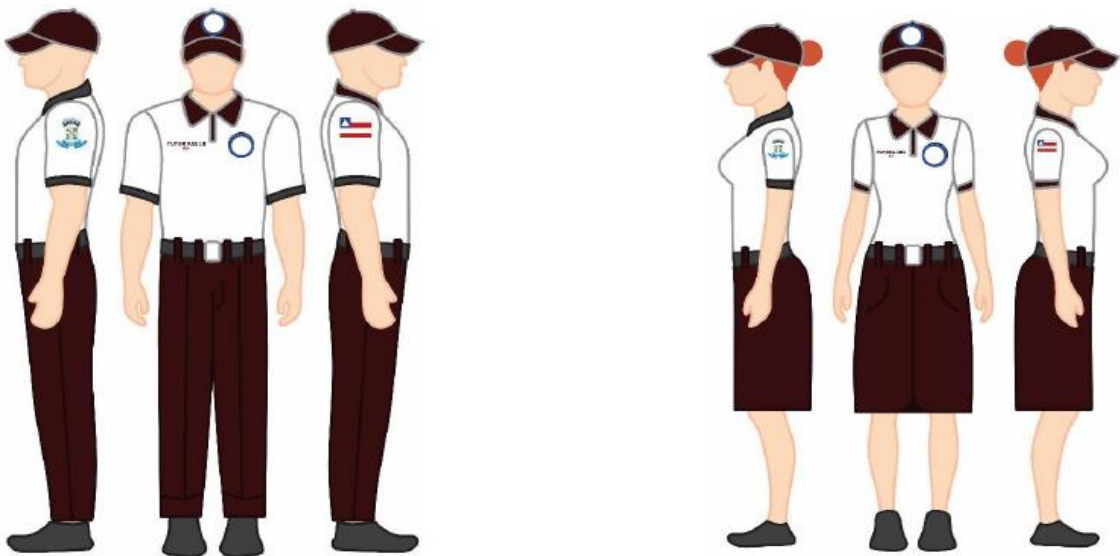
Figura 6 – Uniformes de educação física (Feminino e Masculino).



Fonte: PMBA (2022).

A padronização estende-se também aos gestores disciplinares, cujos uniformes devem conter identificação funcional, nome e sobrenome, reforçando a visibilidade da hierarquia no espaço escolar.

Figura 7- Uniforme dos gestores disciplinares (Masculino e Feminino).



Fonte: PMBA (2022).

O documento destaca a importância do crachá para a segurança e padronização institucional, conforme imagem abaixo:

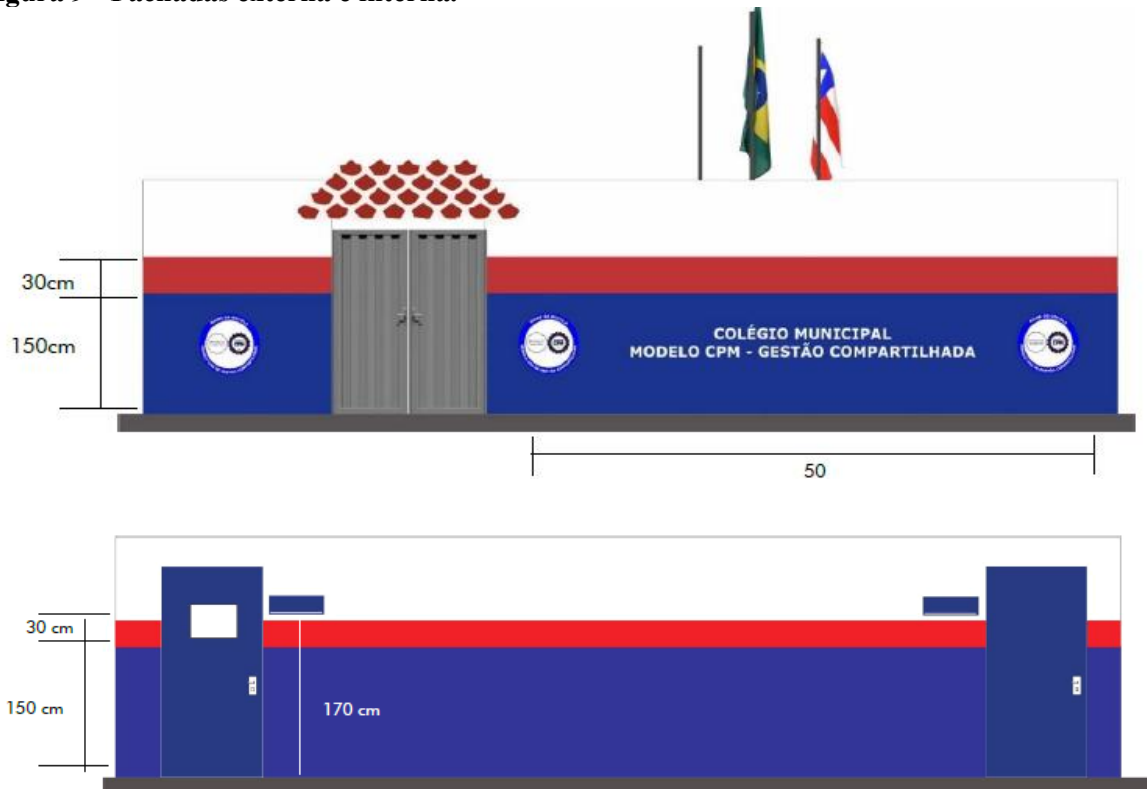
Figura 8 - Modelo de Crachás.



Fonte: PMBA (2022)

As orientações relativas às instalações físicas das escolas determinam adaptações prévias ao início das atividades educacionais, especialmente no que se refere às salas destinadas à direção e à coordenação disciplinar. O documento prescreve padrões para paredes internas, portas, fachadas, sinalização e organização dos espaços, de modo a adequá-los à lógica administrativa e simbólica do Modelo CPM.

Figura 9 - Fachadas externa e interna.



Fonte: PMBA (2022).

Existe também uma orientação para as paredes internas e portas conforme detalhes abaixo:

Figura 10 – Paredes Internas.



Fonte: PMBA (2022).

A Unidade Conveniada deverá conter duas salas para direção e coordenação disciplinar e, na impossibilidade disso, deverá ter uma sala adequada para abrigar os trabalhos de ambas, “em ambiente equipado, mobiliado e dimensionado, a fim de permitir o atendimento à comunidade escolar, com observância dos requisitos básicos de ventilação, iluminação, conservação, limpeza e comodidade” (p. 40). Ao lado disso, deve conter placas de identificação segundo o padrão abaixo:

No âmbito das atribuições funcionais, o Guia define que o Diretor Disciplinar é responsável por fazer cumprir a proposta disciplinar da UEMC, orientar e fiscalizar a gestão disciplinar, zelar pela apresentação pessoal, pela pontualidade, pela assiduidade, pelo cumprimento dos ritos e preceitos militares e pela celebração das datas cívicas. O Coordenador Disciplinar, por sua vez, é incumbido de elaborar o Boletim Interno Disciplinar (BID), propor medidas para redução de faltas, evasão e abandono escolar, entre outras atribuições. Já o Tutor Disciplinar deve atuar na promoção de valores humanos e cívicos, assegurando o cumprimento das Normas de Conduta e estimulando o culto aos símbolos nacionais, inclusive por meio do ensino de hinos oficiais.

O Conselho (ou Comitê) Disciplinar é composto pelo Diretor Disciplinar, Diretor ou Vice-Diretor Pedagógico, Coordenador Disciplinar e, no mínimo, dois professores dos alunos avaliados, sendo facultada a presença dos pais ou responsáveis, sem direito a voto. Esse colegiado é responsável por julgar a permanência do aluno na escola em casos de faltas eliminatórias ou comportamento incompatível, reforçando o caráter sancionatório do modelo.

O Guia sistematiza ainda a formação dos gestores disciplinares, determinando que a capacitação inicial ocorra no início do ano letivo, preferencialmente de forma presencial, enquanto a formação continuada pode ocorrer tanto presencialmente quanto a distância. Apesar de mencionar a necessidade de articular conceitos teóricos e propostas de intervenção, o documento não explicita os referenciais teóricos que fundamentam essa formação, o que fragiliza sua consistência pedagógica.

Outro aspecto central refere-se à ritualização do cotidiano escolar, como o hasteamento diário das bandeiras nacional, estadual e municipal, a execução da Ordem Unida e a organização das turmas em forma. Esses rituais seguem procedimentos rigorosamente prescritos, incluindo comandos verbais, posturas corporais e deslocamentos padronizados. A Ordem Unida, conforme definição do Manual de Campanha C 22-5 do Exército Brasileiro (2000), visa estimular a disciplina, o espírito de corpo, a coordenação motora e a postura, sendo incorporada ao cotidiano escolar como prática formativa. Tais preceitos devem ser ensinados pelos gestores disciplinares em espaços internos da escola, como pátios, quadras e outras áreas amplas que comportem os alunos e, por questão de segurança, livres de circulação de veículos durante sua execução.

O Guia também normatiza a organização discente, instituindo as funções de Líder e Sub-líder de Turma, designados por rodízio, e atribuindo-lhes responsabilidades relacionadas ao controle da disciplina, à organização da turma e à mediação entre alunos e gestores disciplinares. São previstos ainda auxiliares de sala, responsáveis pela conservação e

organização do espaço físico. Tais dispositivos reforçam, conforme destacam Mascarenhas e Silva (2020), uma lógica de regulação das subjetividades e de descaracterização do trabalho docente, ao transferir para os próprios alunos funções de controle e vigilância.

A apresentação pessoal dos discentes é amplamente regulamentada, com normas detalhadas sobre higiene, postura, uso de acessórios, maquiagem, corte de cabelo e adornos, diferenciadas por gênero. Essas prescrições expõem um controle minucioso dos corpos e das expressões individuais, alinhado a uma concepção moralizante de formação,

Em locais descobertos (a céu aberto, sob copa de árvores, paradas de ônibus), o gorro de pala deve estar obrigatoriamente vestido na cabeça, de maneira correta. Em recintos fechados (salas de aula, auditórios, vestiários), o uso do gorro de pala não é obrigatório. Em lugares públicos, o discente deve estar sempre utilizando o gorro de pala. (PMBA, 2020, p. 81).

Também são definidos padrões de corte de cabelo, conforme imagens abaixo, onde o masculino deve:

- a) o padrão do corte é a “meia cabeleira curta”, ou seja, cortado à **máquina nº 3**, nas partes parietais e occipitais do crânio, isto é, na transição do couro cabeludo, mantendo-se bem nítidos os contornos junto às orelhas e ao pescoço;
- b) disfarçando o corte, gradativamente, de baixo para cima, com tesoura, até a altura correspondente à borda da cobertura;
- c) na parte superior da cabeça, o cabelo deverá ser desbastado o suficiente para harmonizar-se com o resto do corte e com o uso da cobertura;
- d) o penteado não poderá cobrir a testa, ainda que parcialmente (franja);
- e) as costeletas deverão ter o comprimento até a altura correspondente à metade do pavilhão auricular;
- f) não são permitidos cortes de cabelos exóticos (moicanos, com desenhos e figuras, dentre outros). Também não são permitidos cabelos tingidos em cores berrantes, que fogem das tonalidades naturais, tais como azul, verde, roxo, lilás, etc.
- g) **para a manutenção do corte de cabelo acima descrito, o mesmo deverá ser efetuado no período máximo de 20 (vinte) dias.** (p. 81, grifos nossos).

Figura 11 - Modelo de corte de cabelo masculino.

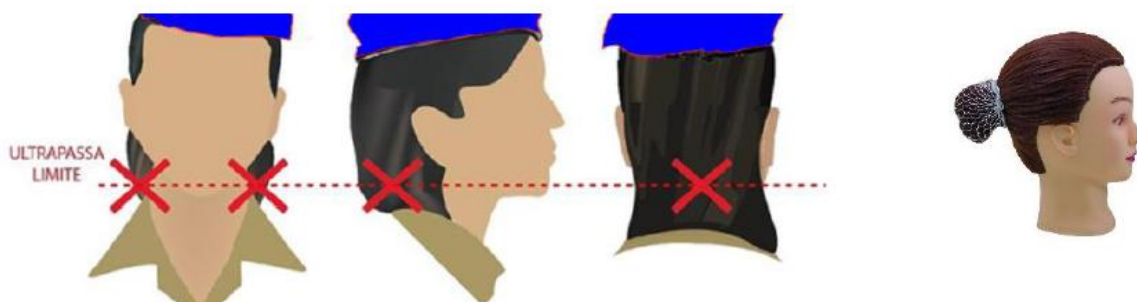


Fonte: PMBA (2022).

Em relação aos cabelos femininos, o Guia determina que:

- a) os cabelos não podem, em qualquer hipótese, atrapalhar a correta colocação do gorro de pala na cabeça, seja utilizando o coque, seja o “rabo de cavalo”;
- b) cabelos com tranças são permitidos, desde que não atrapalhe o correto ajustamento do gorro de pala na cabeça;
- c) os cabelos curtos, quando soltos, não deverão ultrapassar a borda superior da gola do uniforme;
- d) Com o uniforme de Educação Física, é facultado o uso dos cabelos presos, no estilo rabo-de-cavalo. (p. 82).

Figura 12 - Modelo de corte de cabelo feminino.



Fonte: PMBA (2022).

Para as discentes também são definidos alguns padrões estéticos, como:

- a) Maquiagem, unhas e adornos é permitida, **desde que aplicada com moderação**, em tons discretos e compatíveis com a coloração da pele, observando-se a harmonia, e atentando para o nível de formalidade exigido pelo ambiente, qual seja formaturas, aulas ou representação;
- b) É considerada mínima para o dia a dia, a maquiagem que, no seu conjunto, compõe-se dos seguintes produtos de beleza utilizados de forma opcional: batom; blush, base e/ou pó compacto; sombra, rímel e lápis para olhos.
- c) Utilização autorizada em solenidades, representações e desfiles de maquiagens mais elaboradas, sendo opcional a utilização do item acima.

d) Quanto às unhas, devem ser tratadas, mantidas permanentemente aparadas e com comprimento reduzido. As unhas das mãos podem ser pintadas com esmalte em cores claras ou discretas, desde que sejam observadas as seguintes prescrições:

✓ as cores de esmaltes autorizadas são incolores (base); branco (transparente, cremoso ou cintilante); rosa (tons claros); tons terrosos (entre marrom e rosa acinzentado, cremoso ou cintilantes), que não destoem da paleta de cores prevista; “francesinha” (unha com esmalte branco transparente e extremidade da unha com esmalte branco);

✓ a cor deve ser única para todos os dedos das mãos; e

✓ é vedado o uso de adornos, como apliques desenhados, colados ou sobrepostos.

e) **é permitido o uso de apenas 1 (um) brinco**, no lóbulo inferior de cada orelha, de tamanho discreto, não excedendo o lóbulo da orelha;

f) é permitido o uso de 1 (um) colar no pescoço, desde que esse formato seja metálico, dourado e/ou prateado, formado por uma só volta e de fina espessura, devendo ser usado por baixo da gola ou por dentro da camisa ou camiseta;

g) é permitido o uso de pingente metálico, dourado e/ou prateado, de fina espessura, por baixo da gola ou por dentro da camisa/camiseta, desde que não faça alusão à ideologia terrorista ou extremista contrária às instituições democráticas; violência e à criminalidade; ideia ou a ato libidinoso; discriminação ou a preconceito de raça, credo, sexo ou origem; ou ideia ou a ato ofensivo às Forças Armadas, ao decoro e aos bons costumes;

h) é permitido o uso de até 2 (duas) pulseiras com ou sem pingente, metálica, de fina espessura, dourada e/ou prateada;

i) é permitido o uso de até 3 (três) anéis, incluindo aliança e anel de formatura, devendo sobressair os metais dourados e prateados;

j) não são permitidos o uso de: piercing ou alargadores, em qualquer parte do corpo, mesmo que coberto com esparadrapo ou outro tipo de material, uso de bracelete(s), uso de adornos de tornozelos, e nenhum acessório ou adereço pode destoar em cor ou tamanho do conjunto do uniforme. (p. 82-83, grifos nossos).

A peculiaridades da apresentação individual masculina e feminina, tem as seguintes orientações:

a) é permitido o uso de corrente fina e discreta (desde que fique escondida pelo uniforme),

b) uso de relógio de pulso é permitido com pulseira e caixa de cor escura;

c) os alunos dispensados do uso do calçado, a partir de atestado médico, homologado pelo médico, deverão utilizar o chinelo de borracha, de cor preta, ou tênis, também preto;

d) não é permitido o uso de bigode, barba ou cavanhaque, pintura de unhas, raspar ou pintar as sobrancelhas, uso de anéis para o masculino (salvo uma aliança, que deve ser usada no dedo anelar);

e) quando uniformizado, não é permitido o uso de brinco(s), mesmo que coberto com esparadrapo ou outro tipo de material, uso de piercing ou alargadores, em qualquer parte do corpo para ambos os sexos;

f) não é permitido o uso de óculos de lentes escuras (óculos de sol), salvo com prescrição médica. Para óculos de grau, as armações devem ser de cores neutras e com formatos discretos. (p. 83, grifos nossos).

O Guia prevê ainda um período de adaptação dos novos discentes ao modelo, com duração máxima de dez dias, destinado à assimilação das normas de conduta, uso de uniforme, apresentação pessoal e rituais escolares, encerrando-se com uma formatura de recepção. Este período “poderá ocorrer antes do início do ano letivo ou durante as primeiras semanas de atividades escolares, devendo ser encerrado com a formatura de recepção dos novos discentes à escola e não poderá ultrapassar 10 (dez) dias”. Ademais, organiza o Boletim Interno Disciplinar (BID) como instrumento central de comunicação e controle institucional, no qual são publicadas ordens, decisões, instruções e fatos relevantes da UEMC.

A versão de 2025 do Guia apresenta atualizações relevantes, destacando-se a ampliação do número de municípios (91) e de escolas (105) atendidas, sendo: 5 (cinco) na Chapada, 23 (vinte e três) no Recôncavo, 12 (doze) no Leste, 4 (quatro) no Meio Oeste, 6 (seis) no Oeste, 11 (onze), 5 (cinco) no Norte, 12 (doze) no Sul, 12 (doze) no Extremo Sul e 4 (quatro) na RMS²². Também foram incorporados novos padrões de identidade visual, como cintos, gorros, uniformes para alunas gestantes e túnicas para solenidades específicas. No tocante à gestão disciplinar, reafirma-se a composição e as atribuições do Comitê Disciplinar. Em relação à identidade visual, foram acrescentados padrões de cinto, gorro, uniforme para aluna gestante, túnicas (formatura do 9º ano, desfile 7 de setembro e desfile aniversário da cidade), dentre outras.

Por sua vez, o “Portfólio de Apresentação do Modelo CPM” (2025) constitui um documento sintético, com 12 páginas, que ratifica informações do Guia de Gestão, enfatizando explicitamente o objetivo da militarização da escola como estratégia de “cultivo da disciplina para gerar mudança de hábitos dentro do ambiente escolar e fora dela” (PMBA, 2025, p. 5). O Portfólio destaca que o modelo se destina ao ensino regular do Fundamental II, direcionado a estudantes entre 11 e 14 anos, sustentando a ideia de que esse período exige a disseminação de valores associados à disciplina e ao compromisso. Também destaca que a militarização promove o “cultivo da disciplina para gerar mudança de hábitos dentro do ambiente escolar e fora dela” (Portfólio, 2025, p. 5).

A identidade visual é apresentada da seguinte forma:

²² Dados atualizados em 16/09/2025.

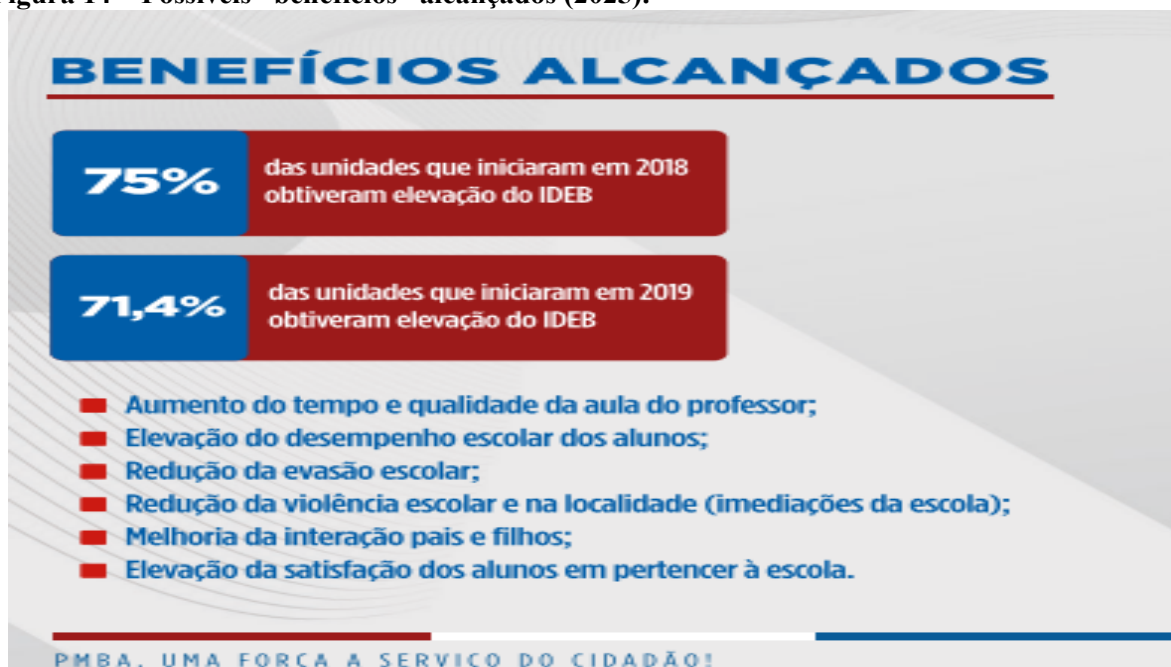
Figura 13 - Identidade Visual.



Fonte: Portfólio PMBA (2025).

O documento também apresenta indicadores conclusivos, como melhoria da interação entre pais e filhos e aumento do sentimento de pertencimento à escola, sem explicitar os procedimentos metodológicos que fundamentam tais afirmações.

Figura 14 – Possíveis “benefícios” alcançados (2025).



Fonte: Portfólio PMBA (2025).

Em síntese, a análise dos Guias de Gestão e do Portfólio de Apresentação do Modelo CPM ratificam a consolidação de uma política educacional de militarização da gestão escolar,

marcada pela centralidade da disciplina, da hierarquia e da padronização. Os dispositivos normativos revelam tensões significativas com os princípios da gestão democrática e da formação integral, deslocando o eixo da educação para o controle e padronização dos corpos e das condutas pessoais.

2.4 Gestores disciplinares: o processo de recrutamento e capacitação

O processo de recrutamento e capacitação dos gestores disciplinares encontra-se descrito nos documentos institucionais da Polícia Militar da Bahia (PMBA), com destaque para o “Projeto Pedagógico do Curso de Atuação Policial no Modelo CPM” (2023). O curso, ofertado prioritariamente na modalidade de Educação a Distância (EaD), tem como objetivo formar policiais militares da ativa e da reserva para atuação nas Unidades de Ensino Municipais Conveniadas, visando, conforme o documento oficial, “possibilitar a construção coletiva de saberes e fazeres necessários para a atuação da equipe disciplinar, com vistas a uma atuação pedagógica para a construção de valores positivos nos alunos atendidos pelo modelo MCPM” (Bahia, 2023, p. 4–5).

Apesar da ampliação do número de cursos e do quantitativo de vagas disponibilizadas, os documentos analisados indicam fragilidades significativas na definição dos referenciais pedagógicos que orientam a atuação disciplinar, bem como a predominância de processos seletivos baseados em convites pessoais e referências internas, conforme destacado por Mineiro e Lima (2023). Tais fragilidades tensionam a compreensão da gestão escolar como prática pedagógica, conforme problematizado por Saviani (2003), ao subordinar a formação dos gestores disciplinares a critérios administrativos e corporativos, em detrimento de fundamentos educacionais consistentes.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, está previsto que a formação ocorra, preferencialmente, no primeiro semestre de cada exercício letivo, com carga horária total de 32 horas e oferta de 503 (quinhentas e três) vagas, destinadas exclusivamente ao público interno da corporação. O curso contempla oficiais da ativa que atuam como Coordenadores Setoriais e policiais militares da reserva remunerada que exercem funções na equipe disciplinar do Modelo CPM de Gestão Compartilhada.

O processo seletivo é composto por apenas duas etapas:

- a) **Inscrição:** Abertura de processo para inscrição dos candidatos a se submeterem ao Curso com caráter Classificatório;

b) **Matrícula:** Etapa final do processo seletivo, onde os candidatos deverão ser apresentados ao Curso para início das atividades pedagógicas, com caráter eliminatório. (Bahia, 2023, p. 6).

Chama a atenção a organização das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, conforme apresentado na imagem abaixo:

Figura 15 – Disciplinas do curso.

Nº	DISCIPLINAS	QUALIFICAÇÃO	C/H
1	O Modelo CPM e seu funcionamento	Teórica/À Distância	04
2	Alinhando as ações teóricas com a prática	Teórica/À Distância	04
3	A gestão disciplinar	Teórica/À Distância	04
4	Rotinas administrativas da gestão disciplinar	Teórica/À Distância	04
5	Relações raciais e de gênero	Teórica/À Distância	04
6	Educação inclusiva	Teórica/À Distância	04
7	Psicologia e comunicação não violenta e	Teórica/À Distância	04
8	Mediação de conflitos no âmbito escolar	Teórica/À Distância	04
SOMA DA CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES			32

Fonte: PMBA (2021).

A primeira disciplina tem como objetivo “discutir o funcionamento do Modelo CPM, seus manuais e os pontos sensíveis a serem trabalhados”. A segunda busca “promover melhores práticas no tocante à otimização assertiva do funcionamento do MCPM”. Já a disciplina de Gestão propõe discutir os conceitos fundamentais da gestão disciplinar, a partir de uma abordagem que enfatiza a disciplina sob o viés pedagógico, abordando temas como conceito de falta disciplinar, aferição do comportamento, conselho de disciplina e desligamento, além de noções de legalidade, legitimidade, devido processo legal e publicidade na apuração das faltas disciplinares e suas consequências.

A disciplina Rotinas Administrativas da Gestão Disciplinar objetiva discutir as implicações da gestão administrativa na manutenção da rotina escolar, abrangendo procedimentos como pasta do aluno, ficha de controle disciplinar, formulários administrativos, visitas de pais ou responsáveis, dispensa de alunos e de uso de uniforme, entre outros. Observa-se, nesse conjunto de conteúdos, uma centralidade das práticas administrativas e normativas, em consonância com o que Brito e Rezende (2019) identificam como fortalecimento de dispositivos de controle e vigilância no interior das escolas militarizadas.

O componente Relações Raciais e de Gênero propõe discutir tais temáticas no contexto educacional a partir da compreensão do racismo estrutural e da diversidade de

gênero. Destaca-se ainda a disciplina Psicologia e Comunicação Não Violenta, que visa a “capacitar a comunidade escolar a trabalhar e evidenciar os aspectos positivos do processo de ensino-aprendizagem, aumentando a autoestima de todos os envolvidos” (PMBA, 2023). Embora essas disciplinas indiquem uma tentativa de incorporação de temas contemporâneos do campo educacional, sua inserção no interior de um modelo fortemente hierarquizado e disciplinar levanta questionamentos quanto à efetiva articulação entre tais conteúdos e as práticas cotidianas da gestão escolar, conforme problematizam Mascarenhas e Silva (2020). Afinal, como discutir diversidade em um espaço marcado por normas rígidas de padronização, expressas tanto no modelo de gestão quanto nos manuais e regulamentos que disciplinam corpos, comportamentos e formas de expressão dos sujeitos escolares?

No que se refere à metodologia de ensino, o documento destaca que o curso conta com a participação de 44 (quarenta e quatro) oficiais da ativa, que atuam como Coordenadores Setoriais, e 459 (quatrocentos e cinquenta e nove) policiais militares da reserva remunerada, integrantes da equipe disciplinar do Modelo CPM de Gestão Compartilhada.

Em 2024, identificou-se a oferta de um novo curso, intitulado “A Gestão Compartilhada de Ensino – Modelo CPM”, com carga horária ampliada para 40 horas, distribuídas em nove disciplinas, destinado à formação de policiais militares que atuam nas unidades de ensino conveniadas. O curso tem como objetivo “[...] alcançar a formação continuada qualificada e doutrinária para atender ao público-alvo de estudantes, familiares e comunidade local” (PMBA, 2024, p. 54–55). Observa-se, nesse contexto, a ampliação tanto do número de disciplinas quanto do quantitativo de vagas, totalizando 477 (quatrocentos e setenta e sete) policiais militares da reserva, conforme indicado no documento constante no Anexo E.

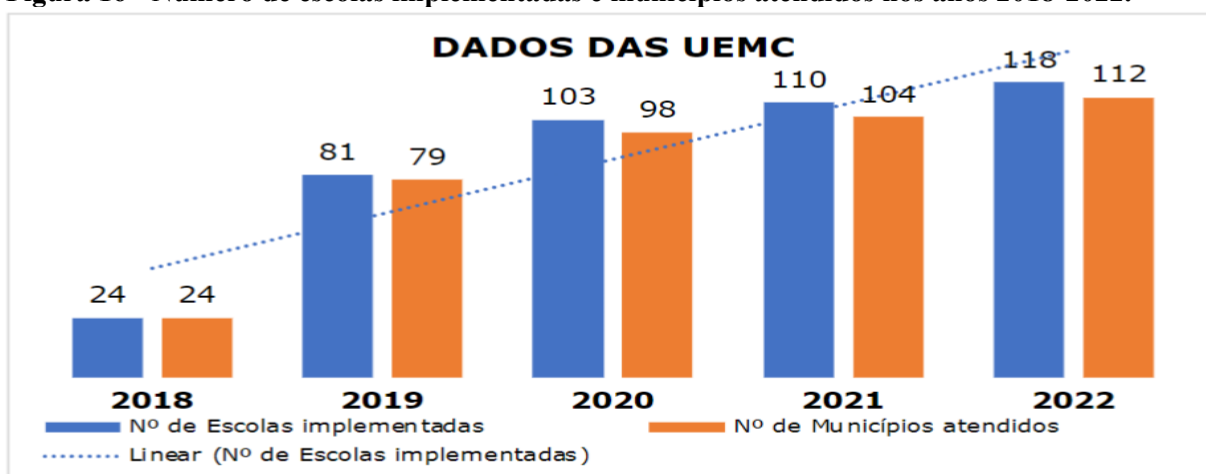
No que concerne ao processo de composição da equipe de gestão disciplinar, dados divulgados no “Processo de Recrutamento e Seleção de Policiais Militares da Reserva para atuarem no Modelo CPM de Gestão Compartilhada” indicam, conforme Mineiro e Lima (2023), que a escolha dos profissionais é realizada majoritariamente pelos Comandantes de Unidade, com assessoria dos coordenadores setoriais. Predomina, nesse processo, a lógica do convite pessoal, responsável por 77% das admissões, enquanto os demais ingressos ocorrem por processos seletivos próprios (9%) e outros mecanismos não identificados (14%).

O mesmo documento revela que os colaboradores possuem conhecimentos limitados acerca do trabalho a ser desenvolvido: 46% afirmaram não possuir qualquer formação ou experiência prévia relacionada ao processo de recrutamento; 23% declararam ter pouco conhecimento; e apenas 31% informaram possuir experiência. Quanto às técnicas utilizadas

para a seleção dos gestores disciplinares, os coordenadores setoriais indicaram o uso prioritário de referências pessoais, investigações sociais, análise curricular e voluntariado.

No que se refere ao quantitativo de escolas militarizadas na Bahia, dados do Ministério Público Federal do Estado da Bahia (MPBA) indicam que, em 2022, havia 100 escolas em regime de gestão compartilhada com a Polícia Militar da Bahia. Informações divulgadas no **Projeto Pedagógico do Curso de Atuação Policial no Modelo de Gestão Compartilhada** apontam ainda um crescimento expressivo do número de escolas e municípios atendidos entre os anos de 2018 e 2022, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 16 - Número de escolas implementadas e municípios atendidos nos anos 2018-2022.



Fonte: Lima e Abreu (2022).

Entretanto, tais dados não são consensuais. Em 2025, Cássio atualiza essas informações, conforme apresentado na Figura 17, evidenciando que a Bahia desponta no *ranking* nacional de militarização das escolas públicas no âmbito municipal:

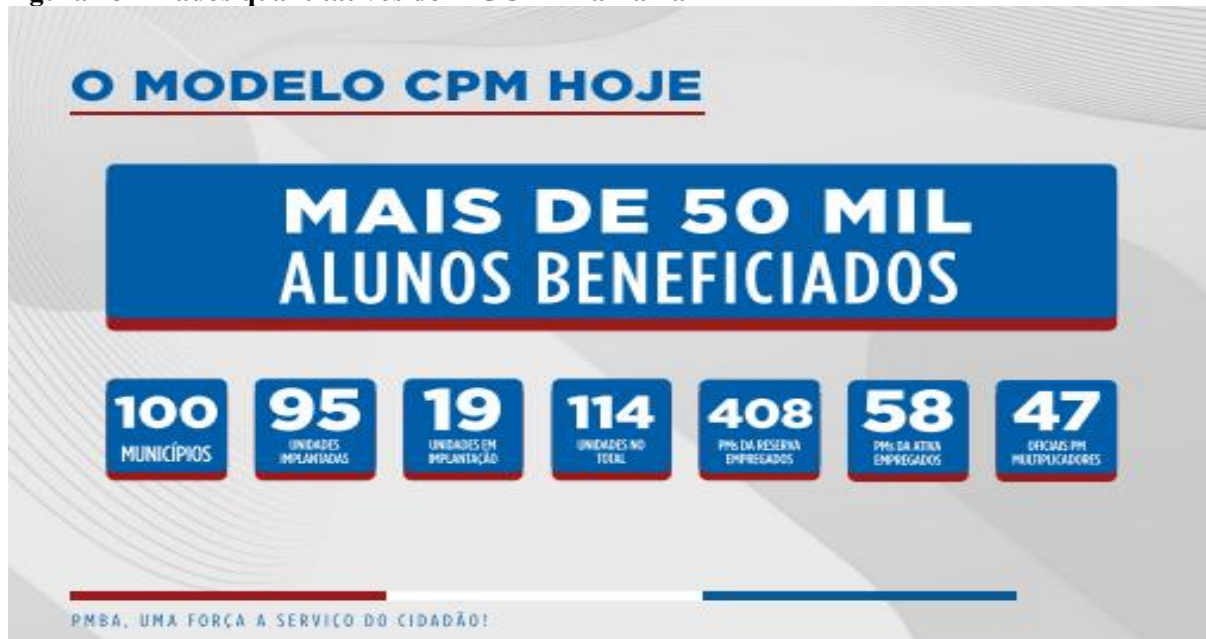
Figura 17 – Escolas de educação básica com atuação de militares no Brasil.

UF	MILITAR		MILITARIZADA			TOTAL POR UF
	ESTADUAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
AC	0	0	10	0	0	10
AL	2	0	0	2	0	4
AM	0	1	39	10	0	50
AP	0	0	9	0	0	9
BA	0	1	16	109	1	127
CE	5	1	0	13	3	22
DF	3	1	16	0	1	21
ES	0	0	0	10	0	10
GO	0	0	83	49	0	132
MA	0	1	10	69	0	80
MG	30	3	9	23	1	66
MS	0	1	4	7	0	12
MT	0	0	60	3	0	63
PA	0	2	2	14	1	19
PB	1	0	0	3	1	5
PE	2	1	0	1	0	4
PI	0	0	1	5	2	8
PR	7	1	312	12	9	341
RJ	3	6	18	5	4	36
RN	0	0	0	9	0	9
RO	0	0	19	1	0	20
RR	1	0	33	0	0	34
RS	8	2	0	26	0	36
SC	7	0	16	10	0	33
SE	0	0	0	1	0	1
SP	0	4	0	5	2	11
TO	0	0	39	6	0	45
TOTAL GERAL	69	25	696	393	25	1.208

Fonte: Cássio (2025)

O Portfólio de Apresentação do Modelo CPM (2025) apresenta divergências quanto ao quantitativo de escolas militarizadas no estado, ao registrar 114 instituições aderentes ao modelo, número superior ao indicado no Guia de Gestão da PM (2025) e em revisões já realizadas, a exemplo do levantamento de Cássio.

Figura 18 – Dados quantitativos do MGCPM na Bahia.



Fonte: Portfólio PMBA(2025).

O Portfólio menciona que dezenove instituições em processo de implantação, sem detalhar os municípios envolvidos ou eventuais processos de desmilitarização. Enfim, esses dados reforçam que a expansão do modelo de gestão compartilhada ocorre de forma acelerada, acompanhada por inconsistências nos registros oficiais e fragilidades nos processos de formação e seleção dos gestores disciplinares, o que intensifica as tensões entre os princípios da gestão democrática da educação e a lógica disciplinar e hierárquica que estrutura o modelo CPM.

3 A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO “SUDOESTE DA BAHIA”: GESTÃO COMPARTILHADA COM A POLÍCIA MILITAR

A militarização das escolas públicas municipais na Bahia, particularmente na região denominada “Sudoeste da Bahia” pela Polícia Militar da Bahia (PMBA), insere-se em um movimento mais amplo de reorganização institucional da escola pública. Como dissemos anteriormente, o recorte territorial adotado pela corporação para designar o Sudoeste da Bahia é distinto das regionalizações administrativas. Para ela, essa região abrange dez municípios baianos com dez instituições escolares, conforme é apresentado na Figura 4 abaixo.

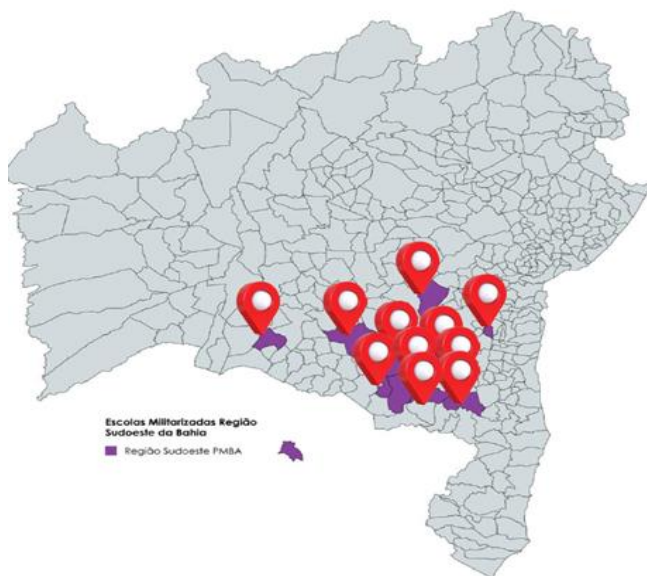
Figura 19 - Relação de municípios e escolas que aderiram à militarização no Sudoeste da Bahia.

GUANAMBI	SUDOESTE	17ª BPM	Josefina Teixeira
IPIAU		55ª CIPM	Altino Cerqueira
BRUMADO		34ª CIPM	E.M. Idalza Azevedo Lobo
POÇÕES		79ª CIPM	ACM
PLANALTO			ACM
BARRA DO CHOÇA			Municipal de Barra do Choça
BELO CAMPO		80ª CIPM	Municipal de Belo Campo
ITAMBE		8ª CIPM	Gilberto Viana
ITAPETINGA			Otávio Camões
MARACÁS		93ª CIPM	Renato Vaz Sampaio

Fonte: PMBA (2022).

Importa destacar que há outras escolas não computadas na listagem apresentada e que, em diversos casos, um mesmo policial militar responde pela gestão disciplinar de instituições situadas em municípios próximos, conforme detalhado no Apêndice A. Do ponto de vista geográfico, as escolas em estudo estão localizadas no Mapa baiano número 1:

Mapa 1 – Região “Sudoeste da Bahia”.



Fonte: PMBA (Mapa elaborado pelo autor).

Como já discutido nas seções anteriores, as justificativas mobilizadas para a militarização das escolas ancoram-se, sobretudo, em três eixos argumentativos: vulnerabilidade social, baixo desempenho nos indicadores educacionais — especialmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — e elevados índices de evasão escolar. Por meio desses fundamentos, estruturamos nossa abordagem a partir de três elementos interpretativos para a implementação do modelo de militarização nas escolas municipais da região “Sudoeste da Bahia”.

Em 2025, segundo dados divulgados pela PMBA, o Estado contava com 109 instituições vinculadas ao modelo, distribuídas em mais de 94 municípios, atendendo aproximadamente a 56 mil estudantes e contando com a atuação de 517 policiais militares da reserva na gestão disciplinar, conforme imagem abaixo:

Figura 20 – Quantitativo de escolas, gestores disciplinares e discentes.



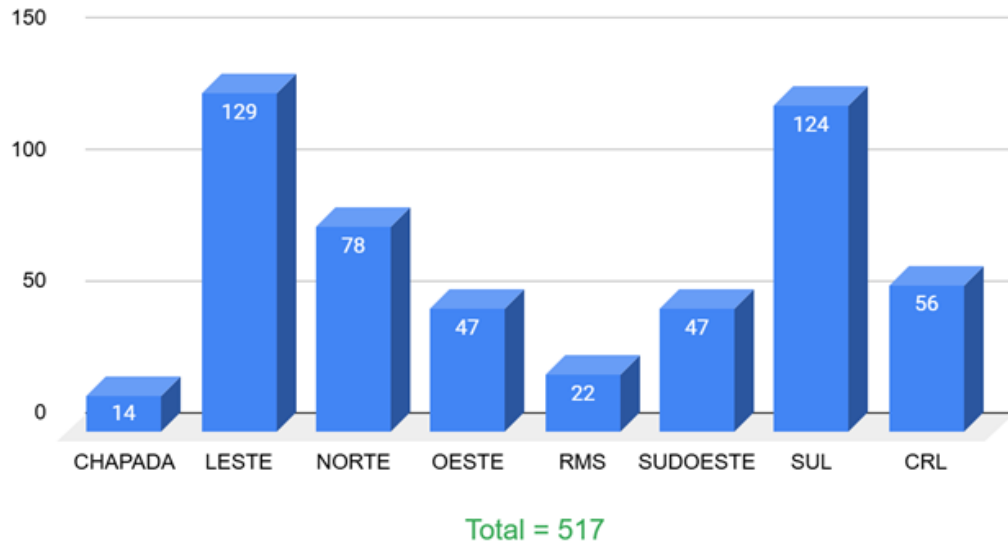
COMANDO-GERAL
MODELO CPM DE GESTÃO COMPARTILHADA / 2025
CONTROLE GERAL

ESCOLAS POR CPR											
CHAPADA	RECONCAVO	CPRL	MEO OESTE	OESTE	SUDOESTE	NORDESTE	NORTE	SUL	EXTREMO SUL	RMS	TOTAL
05	25	12	04	06	10	14	05	12	12	04	109
OFICIAIS COORDENADORES POR CPR											
CHAPADA	RECONCAVO	CPRL	MEO OESTE	OESTE	SUDOESTE	NORDESTE	NORTE	SUL	EXTREMO SUL	RMS	TOTAL
04	08	04	03	03	07	05	05	04	05	03	51
TOTAL DE MUNICÍPIOS										94	
QUANTITATIVO DE ALUNOS (aproximadamente)										56138	
QUANTITATIVO DE EFETIVO EMPREGADO (Reserva Remunerada)										517	

Fonte: PMBA (2025, documento SEI nº 030.0150.2025.0032738-02).

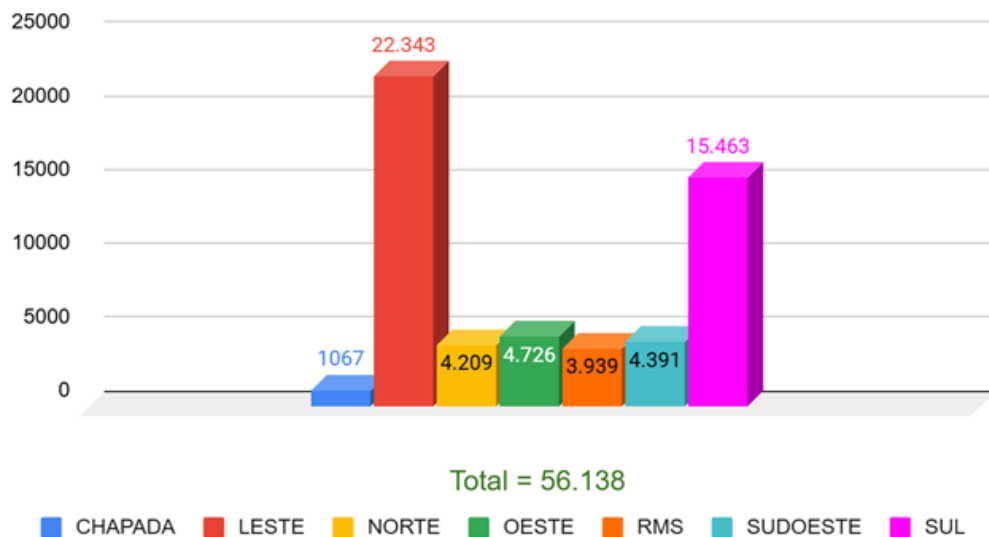
Também a partir da figura acima, fica visível que, em 2025, a maior concentração no de escolas militarizadas ficava no Recôncavo, seguida das regiões Nordeste, Sul, Extremo Sul, Comando de Policiamento da Região Leste (CPRL) e Sudoeste da Bahia.

No que se refere aos gestores disciplinares, observa-se que a região Sudoeste conta com um quadro de quarenta e sete policiais militares. Já com o gráfico abaixo, percebemos que uma maior presença de policiais da reserva nas regiões Leste, Sul e Norte, havendo equilíbrio quantitativo entre as regiões Oeste e Sudoeste. Os dados demonstram que a região Sudoeste com um maior quantitativo de escolas (10) e uma quantidade de gestores disciplinares igual à da região Oeste, que possui apenas 6 instituições.

Gráfico 1 – Quantitativo de gestores disciplinares na Bahia.

Fonte: PMBA (2025)

Quanto ao público discente, são mais de 56.000 estudantes matriculados nas 109 escolas. Eles encontram-se distribuídos majoritariamente nas regiões: Leste, Sul, Oeste e Sudoeste. Esta última reúne mais de 4.300 discentes, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2 a seguir, ocupando a quarta posição em número de matrículas nessas escolas.

Gráfico 2 – Quantitativo de discentes matriculados nas ECIMs da Bahia.

Fonte: PMBA (2025).

Ao longo dos anos, diferentes administrações governamentais aderiram à militarização das escolas, o que configura esse processo como política de governo, ultrapassando as alternâncias partidárias, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 6 – Partidos da militarização de escolas no “Sudoeste da Bahia”.

Cidade	2016	2020	2024
Belo Campo	PSDB	PSD	PSD
Brumado	PSB	PSB	AVANTE
Guanambi	PSB	DEM	AVANTE
Ipiaú	PP	PP	PP
Poções	PTB	PCdoB	PCdoB
Planalto	PP	PT	PT
Barra do Choça	PSDB	PP	PP
Itambé	PMDB	PSD	PSD
Itapetinga	PMDB	MDB	MDB

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral (TRE).

Inserida em uma lógica mais ampla de continuidade de políticas de controle e gestão da escola pública, a militarização já se consolidou como prática transversal no cenário baiano. Como afirmamos no início deste item, a justificativa institucional para a adoção do modelo apoia-se, de modo recorrente, nos três elementos sustentadores dessa política: vulnerabilidade social, baixo desempenho educacional e evasão escolar. É o que passamos a desdobrar a seguir.

3.1 “Sudoeste da Bahia”: contexto territorial e vulnerabilidade social

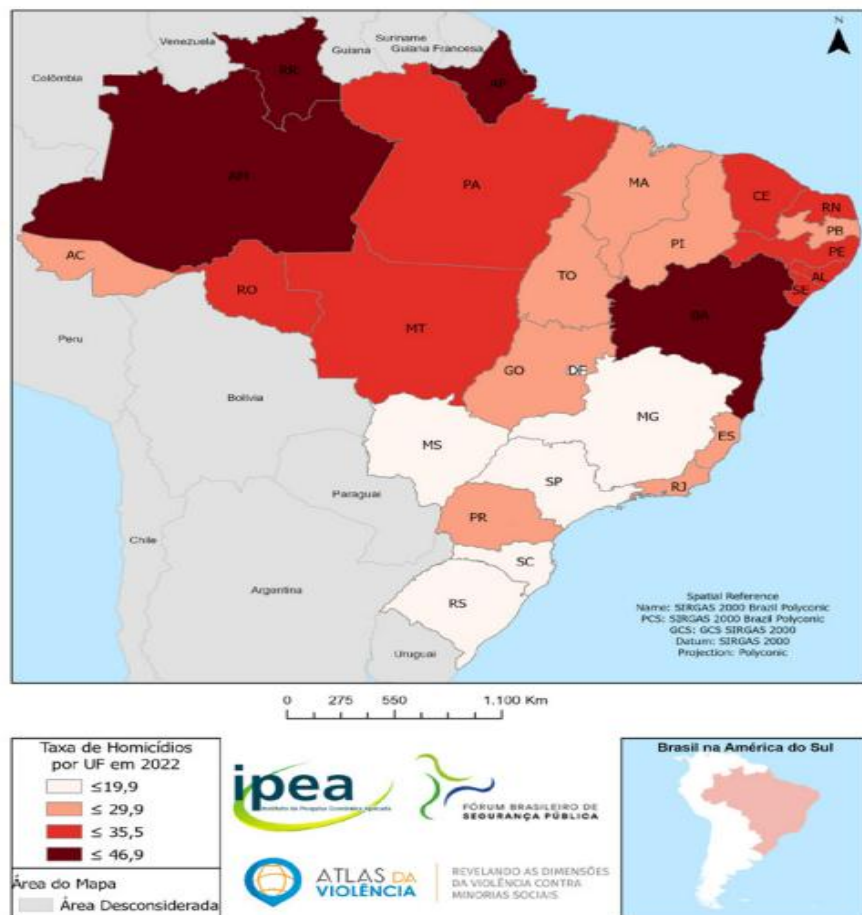
O discurso que fundamenta a presença da Polícia Militar nas escolas baianas insere-se em um cenário social, econômico e político marcado pelo aprofundamento das desigualdades e pela centralidade da segurança como valor público. Nesse contexto, a sensação de insegurança e o medo passam a ocupar lugar estratégico nas agendas governamentais, convertendo, inclusive, a escola pública em argumento legitimador de políticas orientadas à contenção e à vigilância. A militarização escolar emerge, portanto, como resposta institucional a um diagnóstico que associa vulnerabilidade social, juventude e risco.

Essa leitura encontra sustentação em documentos como o Atlas da Violência (2024), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao período de 2012 a 2022. Ao examinar os homicídios no Brasil, o relatório demonstra a persistência de taxas elevadas de violência letal,

associadas, entre outros fatores, à expansão e interiorização das facções criminosas desde os anos 2000. Como apontam Cerqueira *et al.* (2013), o controle do varejo de drogas, inicialmente concentrado nas grandes metrópoles, estendeu-se para municípios médios e pequenos, produzindo a difusão territorial da violência.

O mapa 2, ao apresentar a taxa de homicídios por 100 mil habitantes por unidade da federação, explicita essa distribuição desigual no território nacional. Observa-se intensificação das taxas à medida que se desloca do Sul para o Norte do país, com destaque para estados da Região Nordeste, entre eles a Bahia.

Mapa 2 - Brasil: Taxa de homicídios registrados por 100 mil habitantes por UF.



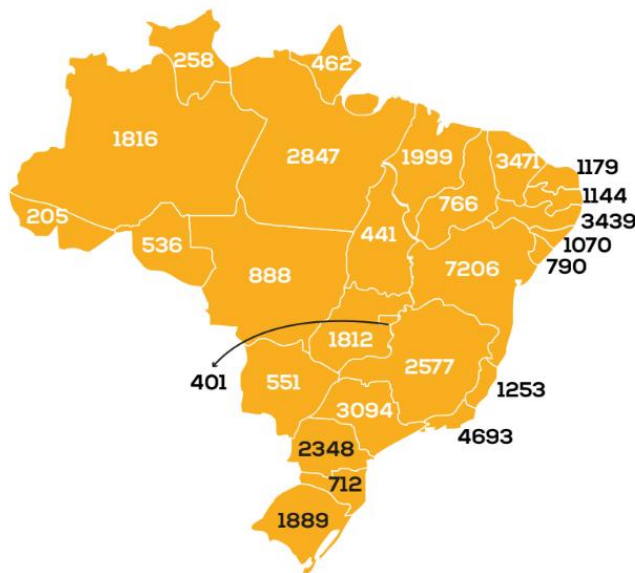
Fonte: Atlas da Violência (2024).

A imagem não apenas ilustra uma estatística, mas revela uma geografia social da violência, marcada por clivagens regionais historicamente vinculadas a desigualdades estruturais.

Ao considerar a série histórica de 2012 a 2022, verifica-se que 49,2% das vítimas de homicídio no Brasil foram jovens entre 15 e 29 anos, o que corresponde a uma média de 62

jovens assassinados por dia²³. O mapa 3, referente à taxa média de mortalidade juvenil, reforça essa constatação ao evidenciar que a juventude figura como principal grupo vitimado pela violência letal.

Mapa 3 - Taxa média de mortalidade juvenil (15 - 29 anos) no Brasil.



Fonte: Infográfico do Atlas da Violência (2024).

No caso específico da Bahia, o estado desponta como a unidade da federação com a maior taxa de mortalidade juvenil (15 a 29) do país. Conforme apresentado no Anexo F, entre 2013 e 2023, a Bahia superou as taxas registradas, estimadas e projetadas de homicídios. A Tabela 1, demonstra que, em 2022, a taxa de homicídios de jovens do sexo masculino alcançou 218,9 por 100 mil habitantes, colocando o Estado entre os mais violentos do país. A articulação entre o mapa 3 e a Tabela 1 permite compreender não apenas a magnitude do problema, mas sua persistência ao longo da década analisada.

Tabela 1- Número de homicídios registrados de jovens (15 a 29 anos) por UF (2012 a 2022).

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Brasil	110,1	110,3	117,6	114,1	123,3	131,5	114,1	86,3	96,7	91,2	86,7
Bahia	179,7	164,0	184,3	183,1	235,6	238,2	212,9	195,8	235,5	231,2	218,9

Fonte: Atlas da Violência (2024)

²³ Neste registro não estão incluídos os óbitos violentos (decorrente de acidentes, suicídios ou homicídios) não computados pelo Estado, as chamadas Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI). Esse fenômeno de indeterminação na causa do óbito aumentou consideravelmente em 2018 e 2019, conforme apontado por Cerqueira e Lins (2024a). Então, na realidade, são homicídios que ficaram ocultos nas estatísticas oficiais.

Outro aspecto central refere-se à dimensão racial da letalidade. Segundo o Atlas da Violência (2024), 87,8% dos adolescentes vítimas de homicídio no país são negros. O gráfico apresentado no Anexo G confirma esse dado ao demonstrar a taxa de homicídios de negros por 100 mil habitantes, indicando que a violência letal no Brasil possui recorte racial evidente. A distribuição da letalidade, portanto, acompanha hierarquias sociais de classe e raça, afastando qualquer interpretação de neutralidade. Os dados do Atlas da Violência (2024) permitem sustentar a hipótese de que opera no país uma dinâmica intitulada no documento de necropolítica, na qual determinados corpos — jovens, negros e periféricos — são expostos de maneira sistemática à morte.

O próprio relatório aponta a necessidade de superar o chamado “suspeito de cor padrão”, denunciando a prática do perfilamento racial historicamente presente nas cartilhas das corporações policiais. Estudos acadêmicos produzidos ao longo das últimas décadas (Reis, 2005; Freitas, 2015; Avelar, 2016; Franco, 2018; Ferreira, 2020) corroboram essa leitura ao evidenciar que as políticas de segurança pública no Brasil incidem de modo desproporcional sobre jovens pobres e negros, especialmente em territórios periféricos.

Entretanto, quando se amplia o olhar para outras formas de violência contra crianças e adolescentes — conforme indicado na tabela do Anexo H, referente à distribuição do local da violência (2013-2023) — emerge uma contradição significativa: a residência constitui o principal local de ocorrência de violências não letais nas faixas etárias de 0 a 14 anos, respondendo por mais de 65% das notificações. Infantes são predominantemente vítimas de negligência; crianças, de violência psicológica e sexual; adolescentes, de violência física.

Essa constatação revela um deslocamento: embora a violência letal atinja em grande parte jovens fora do espaço escolar e as violências não letais ocorram majoritariamente no âmbito doméstico, a resposta institucional incide prioritariamente sobre o disciplinamento da escola. O eixo da política pública desloca-se, assim, da proteção social estruturante para controle comportamental.

Quando esse cenário é transposto para o campo educacional, evidencia-se a crise de legitimidade da escola contemporânea, conforme discutido por Dayrell (2007) e Krawczyk (2011). A escola passa a ser demandada como instância capaz de responder a problemas que extrapolam sua função pedagógica, assumindo papel de contenção social. A inserção da polícia militar no cotidiano escolar introduz uma modalidade específica de controle, articulando técnicas disciplinares e dispositivos de segurança. A “escola cívico-militar” inscreve-se, a nosso ver, na lógica das sociedades orientadas pela gestão preventiva do risco.

A exigência de códigos disciplinares minuciosos, prevista nos acordos de cooperação técnica, evidencia que a indisciplina passa a ser tratada como ameaça à coletividade. Conforme argumentam Brito e Rezende (2019), o estudante rotulado como indisciplinado deve reconhecer-se como desviante, sob pena de ter seu direito à educação ameaçado em nome da segurança.

O sujeito indisciplinado representa um risco não apenas para si, mas, antes, para que as pessoas da comunidade escolar possam se manter vivas, é preciso exterminar todos os perigos. Não à toa, o acordo de cooperação técnica exige que a escola construa um minucioso código disciplinar como forma de sancionar a indisciplina, mas também de gerir a vida dos sujeitos perigosos/indisciplinados e, sobretudo, evitar a virtualidade desses comportamentos. (Brito; Rezende, 2019, p. 857).

As mencionadas autoras destacam que a nova configuração da gestão escolar, passa a priorizar a segurança por meio do “[...] enquadramento e tratamento de áreas, comunidades e sujeitos identificados como risco social” (Brito; Rezende, 2019, p. 858). O discurso governamental, assim, deixa de enfatizar políticas públicas de segurança social e transfere a responsabilidade para os próprios sujeitos considerados indisciplinados,

O/a estudante expulso/a por indisciplina deve reconhecer-se (e ser socialmente reconhecido) como pessoa desviante e, enquanto tal, o direito à educação fica ameaçado em nome da gestão do risco e da segurança social. Torna-se evidente o crescente deslocamento das obrigações do Estado para a responsabilização individual. (Brito; Rezende, 2019, p. 858).

O Regimento Interno Disciplinar e os Guias de Gestão do Modelo CPM reforçam a vigilância permanente, autorizando punições que podem culminar no desligamento do (a) discente. Essa dinâmica sinaliza um deslocamento das obrigações estatais para a responsabilização individual. Em vez de reconhecer as determinações estruturais que produzem desigualdade — precarização do trabalho, desemprego juvenil, ausência de políticas intersetoriais — intensificam-se mecanismos de controle sobre os corpos juvenis. A escola militarizada converte-se, assim, em espaço de gestão do risco social.

Como assinala Apple (2003), em contextos de crise de legitimidade, o Estado tende a transferir a responsabilidade pelas desigualdades às próprias instituições e aos sujeitos. Essa operação ideológica articula elementos neoliberais (empreendedorismo individual e responsabilização) e neoconservadores (valorização da disciplina e da moralidade tradicional). Para o autor:

Em essência, estamos sendo testemunhas de um processo em que o Estado desvia a culpa das desigualdades muito evidentes no acesso e no resultado que ele prometeu reduzir, de si para as escolas, pais e crianças individuais. É evidente que isso também faz parte de um processo mais amplo em que grupos econômicos dominantes desviam a culpa pelos efeitos maciços e desiguais de suas próprias decisões erradas, de si mesmos para o Estado. O Estado depara-se então com uma crise muito real de legitimidade. Dado isso, não é de surpreender nem um pouco que o Estado procure então exportar a crise para fora de si. (Apple, 2003, p. 93-94).

Essa perspectiva perpassa o projeto de militarização no Estado baiano, mormente na Região Sudoeste da Bahia.

3.2 Caracterização das instituições escolares municipais estudadas

É no entrecruzamento entre avaliação em larga escala, responsabilização e controle institucional que se insere o debate sobre os efeitos da militarização nos resultados educacionais. Se, por um lado, o discurso oficial tende a vincular o modelo a melhorias nos índices, por outro, torna-se necessário examinar empiricamente em que medida tais avanços correspondem a transformações substantivas na aprendizagem ou se refletem, sobretudo, nas reorganizações administrativas relacionadas ao fluxo escolar. Passamos, então, a situar geograficamente as escolas militarizadas no "Sudoeste da Bahia" para, em seguida, analisar os impactos desse modelo na educação, levando em conta seus próprios objetivos.

A Escola Municipal em Tempo Integral Modelo Cívico-Militar Idalina Azevedo Lôbo está sediada em Brumado, um município localizado no interior do estado da Bahia, que está a aproximadamente 540 quilômetros de Salvador. O município possui, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), 74.368 pessoas, configurando-se como a 29ª maior cidade do estado em termos populacionais.

O município conta com 33 instituições de educação infantil e ensino fundamental e seis de ensino médio. Criada com o objetivo de agrupar escolas isoladas do bairro São Félix.²⁴ a unidade atende atualmente 313 estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ofertando exclusivamente ensino regular. A militarização ocorreu em 2018²⁵, por meio do Termo de Cooperação nº 15²⁶. Antes da formalização do convênio, a escola já

²⁴ Inicialmente instalada no prédio de uma antiga delegacia, a instituição foi fundada na gestão do prefeito Agamenon Santana. O nome da escola, conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), homenageia a mãe do então vice-prefeito.

²⁵ O PPP (2024) indica como estratégia o fortalecimento de parcerias entre escola, família, Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Segurança Pública, com vistas à redução da evasão e da repetência.

²⁶ À época, o chefe do Executivo municipal era filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), embora tenha apoiado publicamente candidatura presidencial de orientação ideológica distinta, o que resultou, inclusive, em

desenvolvia parceria com a Polícia Militar da Bahia (PMBA), por meio do PROERD²⁷, conforme foi explicitado na primeira seção deste trabalho.

Guanambi é um município baiano situado a cerca de 796 km de Salvador, com população estimada para 2025, segundo IBGE, de 93.488 moradores. Possui 45 instituições de ensino, sendo 77 voltadas para a educação infantil e ensino fundamental, e oito para o ensino médio. A Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo, fundada em 1997, está localizada na área urbana de Guanambi e oferta o ensino fundamental, tanto na modalidade regular quanto na EJA. A instituição possui 770 discentes, distribuídos em: 81 nos anos iniciais do ensino fundamental; 689 nos anos finais; 179 na EJA e 74 matrículas na educação especial. Para atender a esse público a escola conta com 37 docentes. A instituição foi militarizada por meio do termo nº 16/2018, mas a aula magna ocorreu em 16 de agosto de 2019.

No município de Poções, com população estimada em 50.773 habitantes (IBGE, 2025) e 34 instituições de educação infantil e ensino fundamental, a Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães — denominada Escola Municipal Modelo CPM de Gestão Compartilhada Senador Antônio Carlos Magalhães — foi militarizada por meio do Acordo nº 14/2019. Localizada na zona urbana, a escola oferta os anos finais do ensino fundamental e contabilizava 442 matrículas em 2024.

Em Planalto, cuja população estimada é de 24.026 habitantes (IBGE, 2025), existem 24 instituições de educação infantil e ensino fundamental e uma de ensino médio. A Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães, situada nesse município, atende aos anos finais do ensino fundamental, com 280 matrículas em 2024 e 16 estudantes na modalidade de educação especial. O corpo docente é composto por 22 professores, o que dimensiona o porte institucional e a complexidade administrativa, especialmente diante das demandas específicas da educação inclusiva.

Barra do Choça, com população estimada em 38.581 habitantes (IBGE, 2025), possui 38 escolas, das quais 35 ofertam educação infantil e ensino fundamental e três oferecem ensino médio. Segundo o QEdu (2026), 22,3% das pessoas com 15 anos ou mais são não alfabetizadas, e 46,9% da população é beneficiária do Bolsa Família. Nesse contexto, a Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz, situada na zona urbana,

sua desfiliação partidária²⁶. É possível observar a tensão simbólica entre o *slogan* de campanha “Educar para libertar” e a adoção de um modelo de gestão pautado na hierarquização disciplinar.

²⁷ O Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024) destaca, entre suas estratégias, o fortalecimento de parcerias com a família e com as Secretarias de Saúde, Assistência Social e Segurança Pública, visando à redução da evasão e da repetência.

oferta ensino fundamental (anos iniciais e finais), EJA e educação especial. De acordo com o Censo Escolar 2024, registram-se nessa escola 691 matrículas no ensino fundamental, 365 na EJA e 28 na educação especial, contando com 44 professores e 40 funcionários, configurando-se como instituição de grande porte e elevada complexidade organizacional.

No município de Ipiaú, com população estimada em 42.429 habitantes (IBGE, 2025), há 25 instituições de educação infantil e ensino fundamental e seis de ensino médio. O Centro Integrado de Ensino Professor Altino Cosme de Cerqueira, localizado na área urbana, atende aos anos finais do ensino fundamental. Em 2024, contabilizava 405 matrículas, incluindo 12 na educação especial, com quadro funcional composto por 17 docentes e 18 funcionários, caracterizando-se como escola de porte médio.

Belo Campo, situado na área de influência de Vitória da Conquista, possui população estimada em 19.074 habitantes (IBGE, 2025). Trinta e seis instituições atendem à educação infantil e aos anos finais do ensino fundamental, além de uma escola de ensino médio. Dados do QEdu (2026) indicam que 52,4% da população é beneficiária do Bolsa Família e que cerca de 20% das pessoas com 15 anos ou mais são não alfabetizadas. A primeira instituição militarizada do município foi a Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo, localizada no bairro Alvorada, que atende 653 estudantes, além de 52 matriculados na educação especial. O quadro docente é composto por 48 professores, e a adesão ao modelo militarizado ocorreu em 2019, por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 36.

A cidade de Itambé pertence à microrregião de Itapetinga. Situada a 346 metros acima do nível do mar, sua área é de 1 534,575 km². Sua população em 2025, segundo estimativas do IBGE, foi de 25.088 pessoas. A cidade é cortada pelo Rio Pardo e, do ponto de vista educacional, conta com 26 instituições escolares (educação infantil e ensino fundamental) e uma do ensino médio. A Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana está localizada no bairro Bela Vista, oferece os anos finais do ensino fundamental, contando com 214 matrículas e 5 Educação Especial. Possui apenas 12 professores.

O município de Itapetinga apresenta características socioeconômicas que ajudam a contextualizar a realidade educacional local. Com densidade demográfica de 41,6 hab./km² e elevada taxa de urbanização (97% da população residente na zona urbana), o município conta com 68.724 habitantes, com concentração populacional em áreas urbanas e forte demanda por serviços públicos. Embora os dados informem um PIB expressivo e um PIB per capita de R\$ 18.952,34 (2021), indicadores sociais apontam vulnerabilidades importantes: 36,6% da população é beneficiária do Bolsa Família e 10,9% das pessoas com 15 anos ou mais são não

alfabetizadas. Tais elementos sinalizam desigualdades estruturais que repercutem diretamente no sistema educacional.

No âmbito da rede municipal, Itapetinga conta com 47 instituições escolares (ensino infantil e ensino fundamental) e 7 ofertantes do ensino médio, 37 dessas unidades escolares estão situadas na área urbana. Nos anos finais do ensino fundamental, registraram-se 3.332 matrículas. Nesse conjunto insere-se a Escola Cívico-Militar Otávio Camões, que atende a 469 estudantes, com quadro composto por 15 docentes e 30 funcionários, incluindo gestores disciplinares. O número de profissionais administrativos e disciplinares chama a atenção quando comparado ao corpo docente, sugerindo centralidade atribuída à dimensão organizacional e comportamental no modelo adotado.

O município de Maracás, localizado a aproximadamente 365 km de Salvador, possui população estimada em 29.330 habitantes (2025). Cerca de 78,9% dos residentes encontram-se na área urbana; entretanto, parcela significativa da população vive na zona rural, configurando um território marcado pela coexistência de dinâmicas urbanas e rurais. No âmbito da educação básica, o município dispõe de sete escolas que ofertam o ensino fundamental. Entre elas, destaca-se a Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema de Ensino CPM, localizada na região central, que atende aos anos finais do ensino fundamental e registra 318 matrículas, com quadro de 19 docentes (QEdu, 2024).

Os indicadores sociais do município de Maracás apontam um quadro de vulnerabilidade socioeconômica. Aproximadamente 40,2% da população é beneficiária do Programa Bolsa Família. No que se refere à escolarização, 18,3% das pessoas com 15 anos ou mais são consideradas não alfabetizadas, havendo levantamento que registra percentual de 26% nessa mesma faixa etária. Estimativas indicam ainda que cerca de 70% dos habitantes se encontram em situação de pobreza, segundo a Fundação Getúlio Vargas, com base em dados do IBGE (2005). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em torno de 0,61, e a taxa de mortalidade infantil de 29 por mil nascidos vivos sinalizam persistência de limitações estruturais no campo social. Tais condicionantes incidem sobre as trajetórias escolares, influenciando condições de acesso, permanência e progressão dos estudantes.

3.3 IDEB, Distorção idade-série e perfil socioeconômico das instituições investigadas

No entrecruzamento entre avaliação em larga escala, responsabilização e controle institucional, insere-se o debate acerca dos efeitos da militarização sobre os resultados educacionais. Se, por um lado, o discurso oficial tende a associar o modelo à elevação dos

índices de desempenho, por outro, torna-se imprescindível examinar empiricamente como esses resultados se posicionam em relação às médias nacional, estadual e local. Para isso, organizamos o quadro abaixo com os dados do IDEB das 10 instituições militarizadas da região “Sudoeste da Bahia”:

Quadro 7 – Resultados do IDEB das 10 instituições militarizadas (2017-2023).

Esfera/ Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	4,7	5,0	5,2	5,2
Bahia	4,1	4,3	4,6	4,6
Brumado	4,9	5,1	5,3	5,5
Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo/Brumado	4,0	4,6	4,4	4,4
Guanambi	4,2	4,2	4,3	4,6
Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo/Guanambi	3,9	3,8	4,5	4,1
Poções	3,7	4,1	4,2	4,3
Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães Poções	3,8	4,5	4,7	4,9
Planalto	3,5	3,5	4,2	3,8
Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães /Planalto	2,9	(*) ²⁸	(*)	3,8
Barra do Choça	3,6	3,8	3,8	4,2
Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz/ Barra do Choça	(--)	3,3	5,1	5,0
Ipiaú	3,5	3,9	4,2	3,6
Centro Integrado de Ensino Professor Altino Cosme de Cerqueira/ Ipiaú	3,7	3,6	4,8	5,0
Belo Campo	3,6	3,7	4,3	4,1

²⁸ * Representam os dados não disponíveis.

Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo	3,5	3,9	4,4	4,5
Itambé	2,8	3,1	3,0	3,8
Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana/ Itambé	2,2	(*)	4,3	4,8
Itapetinga	3,6	3,4	3,7	4,3
Escola Cívico Militar Nair D'Esquivel Jandiroba	3,1	3,6	(*)	4,5
Maracás	3,5	4,1	4,4	4,5
Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema De Ensino / Maracás	3,7	4,0	5,1	5,0

Fonte: Dados do INEP (2024), elaborado pelo autor.

Considerando os dados do IDEB referentes aos anos finais do ensino fundamental (2017-2023), observa-se que o Brasil apresentou crescimento no período, com estabilidade no último ciclo (4,7 em 2017; 5,0 em 2019; 5,2 em 2021; 5,2 em 2023), enquanto a Bahia registrou avanço gradual, também estabilizado entre 2021 e 2023 (4,1; 4,3; 4,6; 4,6). Esse crescimento, ainda que moderado, cria um patamar de referência para avaliar as escolas militarizadas. Com o objetivo de compreender as dinâmicas no âmbito local, procedeu-se à análise do desempenho de cinco instituições em cada município que compõe este recorte — Brumado, Guanambi, Poções, Planalto, Barra do Choça, Ipiaú, Belo Campo, Itambé, Itapetinga e Maracás — cujos resultados encontram-se sistematizados no Apêndice B.

Em Brumado, a Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo registrou 4,0 (2017), 4,6 (2019), 4,4 (2021) e 4,4 (2023). Em 2017, situou-se abaixo das médias da Bahia (4,1) e do Brasil (4,7). Em 2019, superou a média estadual (4,3), embora tenha permanecido abaixo da nacional (5,0). Nos ciclos de 2021 e 2023, manteve-se abaixo da média brasileira (5,2) e ligeiramente abaixo da média baiana (4,6). Nota-se crescimento até 2019, seguido de estabilização em patamar inferior ao desempenho das melhores unidades da rede municipal. A promessa de excelência não se confirma quando comparada às escolas não militarizadas, que lideram o ranking local.

Em Guanambi, a Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo apresentou 3,9 (2017), 3,8 (2019), 4,5 (2021) e 4,1 (2023). Em 2017 e 2019, permaneceu

abaixo das médias estadual (4,1; 4,3) e nacional (4,7; 5,0). Em 2021, aproximou-se da média baiana (4,6), mas ainda abaixo dela e da nacional (5,2). Em 2023, voltou a situar-se abaixo das médias estadual (4,6) e nacional (5,2), revelando oscilação no desempenho²⁹. No âmbito municipal a escola também não teve protagonismo. Assim, a expectativa de superioridade técnica associada ao modelo não se confirma empiricamente.

Em Poções, a Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães registrou 3,8 (2017), 4,5 (2019), 4,7 (2021) e 4,9 (2023). Em 2017, estava abaixo das médias da Bahia (4,1) e do Brasil (4,7). A partir de 2019, passou a superar a média estadual (4,3), mantendo-se acima dela em 2021 (4,7 frente a 4,6) e 2023 (4,9 frente a 4,6). Em todos os ciclos, permaneceu abaixo da média nacional; entretanto, observa-se crescimento contínuo na série histórica. No contexto municipal, aproximou-se das melhores escolas, embora não tenha apresentado desempenho significativamente superior a elas. Aqui observamos convergência progressiva, ainda que não uma ruptura com o padrão estrutural.

No município de Planalto, a Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães apresentou 2,9 (2017) e 3,8 (2023), sem dados disponíveis para 2019 e 2021. Em ambos os anos, manteve-se abaixo das médias estadual (4,1; 4,6) e nacional (4,7; 5,2), apesar do crescimento observado entre os dois ciclos. Entretanto, a instituição permaneceu abaixo das médias estadual e nacional e abaixo das escolas líderes do município, evidenciando que o modelo não alterou estruturalmente a posição relativa da instituição.

Em Barra do Choça, a Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz registrou 3,3 (2019), 5,1 (2021) e 5,0 (2023). Em 2019, estava abaixo das médias estadual (4,3) e nacional (5,0). Em 2021, superou a média baiana (4,6) e aproximou-se da nacional (5,2). Em 2023, manteve-se acima da média estadual (4,6) e ligeiramente abaixo da nacional (5,2), indicando inflexão positiva a partir de 2021. Nesse caso, a experiência da gestão compartilhada coincide com o avanço dos indicadores educacionais; contudo, esse dado não pode ser analisado de forma isolada, uma vez que diferentes fatores pedagógicos, sociais, institucionais e contextuais também influenciam os resultados obtidos.

Em Ipiaú, o Centro Integrado de Ensino Professor Altino Cosme de Cerqueira apresentou 3,7 (2017), 3,6 (2019), 4,8 (2021) e 5,0 (2023). Nos dois primeiros ciclos, esteve

²⁹ O estudo comparativo com as três instituições de melhor desempenho demonstra que a militarização não produziu salto qualitativo representativo. Em 2021, a escola retornou à segunda posição municipal, com 5,10, valor inferior ao próprio resultado de 2017 (5,32). Em 2023, sequer figura entre as três primeiras colocações. Outro aspecto relevante é que enquanto a escola militarizada apresenta variações e perda de protagonismo no *ranking*, as escolas não militarizadas mantêm desempenho elevado e relativamente estável. A Escola Municipal José Neves Teixeira, por exemplo, preserva posição de liderança independentemente das alternâncias no cenário educacional local. A trajetória indica ausência de crescimento consolidado após a adoção do modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar.

abaixo das médias estadual (4,1; 4,3) e nacional (4,7; 5,0). Em 2021 e 2023, superou a média baiana (4,6), permanecendo, contudo, abaixo da média nacional (5,2).

Em Belo Campo, a Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo registrou 3,5 (2017), 3,9 (2019), 4,4 (2021) e 4,5 (2023). Apesar da progressão contínua, manteve-se abaixo das médias estadual e nacional em todos os anos analisados, além de não superar o desempenho da principal escola municipal em 2021.

A Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana, de Itambé, apresentou 2,2 (2017), 4,3 (2021) e 4,8 (2023), sem dados em 2019. Em 2017, encontrava-se substancialmente abaixo das médias da Bahia (4,1) e do Brasil (4,7). Em 2021, permaneceu abaixo das médias estadual (4,6) e nacional (5,2). Em 2023, superou levemente a média baiana (4,8 frente a 4,6), embora ainda abaixo da média brasileira, mas evidencia-se avanço na série histórica. Os dados apontam para uma melhoria gradual no desempenho institucional, especialmente no contexto estadual, ainda que os resultados demandem análise cautelosa e articulada a outros fatores educacionais e sociais.

Em Itapetinga, a Escola Cívico-Militar Nair D'Esquivel Jandiroba registrou 3,1 (2017), 3,6 (2019) e 4,5 (2023), sem dados para 2021. Embora haja progressão, manteve-se abaixo das médias estadual e nacional, sem liderança no cenário local.

A Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio, de Maracás, apresentou 3,7 (2017), 4,0 (2019), 5,1 (2021) e 5,0 (2023). Em 2017 e 2019, esteve abaixo das médias estadual e nacional. Nos dois últimos ciclos, superou a média estadual (4,6) e figurou entre os melhores resultados do município, embora ainda abaixo da média nacional (5,2).

A análise comparativa dos dados do IDEB (2017-2023), referentes aos anos finais do ensino fundamental, permite agrupar as escolas militarizadas em três blocos, considerando sua posição relativa em 2023 frente às médias da Bahia (4,6) e do Brasil (5,2). No primeiro grupo, acima da média estadual, situam-se Poções (4,9), Barra do Choça (5,0), Ipiaú (5,0), Itambé (4,8) e Maracás (5,0), todas ainda abaixo da média nacional. No segundo grupo, próximo à média estadual, mas ligeiramente abaixo do indicador baiano, encontram-se Belo Campo (4,5) e Brumado (4,4). No terceiro grupo, com maior defasagem em relação à média estadual, estão Itapetinga (4,5), Guanambi (4,1) e Planalto (3,8).

A heterogeneidade do desempenho afasta a hipótese de superioridade uniforme associada ao modelo de gestão militarizada. A persistência de índices inferiores à média nacional indica que os desafios educacionais extrapolam a dimensão administrativa e o controle disciplinar dos (as) discentes, relacionando-se a condições estruturais e pedagógicas mais amplas. Assim, eventuais avanços no IDEB devem ser analisados de forma

contextualizada, considerando tanto a aprendizagem quanto os fatores de fluxo escolar que compõem o indicador.

3.3.1 Distorção Idade-Série

A distorção idade-série evidencia estudantes cujo percurso formativo foi marcado por retenções, interrupções ou ingresso tardio, constituindo-se como indicador sensível das condições sociais e institucionais que atravessam a escolarização. Os dados de 2024 revelam que o atraso escolar permanece presente em todas as instituições analisadas, ainda que com intensidades distintas, o que exige leitura articulada entre fluxo, desempenho e contexto social.

Entre os casos mais expressivos, destaca-se a instituição de Barra do Choça. Nos anos finais do ensino fundamental, o percentual de estudantes em situação de defasagem na escola militarizada alcançava 44,7%. Isso significa que, a cada 100 alunos, aproximadamente 45 apresentavam atraso escolar. Tal índice evidencia trajetórias interrompidas ou marcadas por repetência, indicando que a análise do desempenho institucional não pode se restringir ao IDEB agregado, sob pena de invisibilizar os desafios estruturais relacionados ao fluxo.

Em Guanambi, a situação também demanda atenção. Os dados do INEP (2024) indicam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de distorção idade-série é de 21%, enquanto, nos anos finais, atinge 29% (conforme Anexo I). Esse percentual supera a média do Estado da Bahia (27,2%), considerando a referência mencionada anteriormente. A presença da defasagem revela que parcela significativa do alunado apresenta trajetória escolar irregular. Ainda que, em outro registro referente aos anos finais, conste percentual de 7% nessa escola para 2024, permanece evidenciado que o problema não foi integralmente superado.

Na cidade de Brumado, observa-se taxa de 28,8%, com índices mais elevados no 7º e 8º anos, que registram, respectivamente, 29,2% e 23,9%. No município de Planalto, a Unidade Escolar apresentou, em 2024, aproximadamente 23% dos estudantes com atraso escolar de dois anos ou mais. Esse indicador articula-se diretamente ao índice de reprovação: em 2023, a cada 100 alunos, 13 foram reprovados. Assim, a permanência da defasagem confirma que os desafios relacionados ao fluxo escolar persistem e impactam o rendimento discente.

Alguns municípios apresentam incidência intermediária, como Belo Campo, onde a Unidade Escolar registrou, em 2024, 22,1% de estudantes em situação de distorção idade-

série. Tal percentual remete a trajetórias marcadas por retenções anteriores ou ingresso tardio e relaciona-se aos desafios de regularização do fluxo ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Em Itambé, aproximadamente 16% dos estudantes apresentam defasagem igual ou superior a dois anos. A distribuição por ano revela assimetrias internas significativas: o 6º ano concentra 27,7% dos casos, índice bastante superior à média geral da instituição. Esse dado assume relevância especial por se tratar do momento de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, etapa historicamente reconhecida como ponto crítico de ruptura nas trajetórias escolares. Ressalte-se que, nessa escola, os questionários institucionais não foram respondidos, o que limita a compreensão qualitativa do fenômeno.

Em Itapetinga, embora o dado específico de distorção idade-série não esteja discriminado numericamente pela escola, os indicadores de fluxo sugerem desafios relacionados à permanência. Em 2025, entre 452 discentes, 14 foram reprovados, 11 transferidos e 1 evadiu. O indicador de fluxo de 2023 aponta que, a cada 100 alunos, 15 não foram aprovados. A oscilação do IDEB entre 2017 e 2023 indica recuperação recente, mas o desempenho permanece em patamar semelhante ao de outras escolas do município e abaixo da média nacional, reforçando que os obstáculos na trajetória escolar continuam sendo elemento relevante.

Por outro lado, algumas instituições apresentaram as menores taxas de distorção idade-série em 2024. Em Maracás, registrou-se um percentual inferior ao observado na maior parte dos municípios analisados – 9,1%; contudo, há concentração no 8º ano, em que o índice atinge 14,5%. Já em Ipiauí apresenta taxa de 8%, revelando que, a cada 100 estudantes, 8 estavam em situação de defasagem, com distribuição não uniforme e maior incidência nas etapas em que a reprovação é mais expressiva. O município de Poções, foi o que apresentou a menor taxa: 7%, com maior concentração no 8º ano, no qual o índice chega a 12%. Ainda que menos elevados em termos gerais, esses dados indicam que a defasagem não é inexistente e tende a se intensificar em determinadas etapas do percurso escolar.

Portanto, a leitura conjunta dos municípios demonstra que a distorção idade-série permanece como indicador relevante das desigualdades educacionais que atravessam as instituições observadas. Nos contextos com percentuais mais elevados, observa-se forte correlação com taxas de reprovação e dificuldades no fluxo escolar. Nos casos de incidência intermediária ou menor, embora haja sinais de reorganização da progressão, a presença da defasagem revela que os desafios estruturais persistem e continuam a impactar a trajetória dos estudantes.

3.3.2 Perfil Socioeconômico

O quesito perfil socioeconômico das dez instituições, ficam claros alguns elementos, tais como: composição racial do alunado; escolaridade dos responsáveis e condições materiais de existência das famílias. Tais elementos são fundamentais para contextualizar os resultados educacionais e evitar interpretações que atribuam o desempenho escolar exclusivamente a fatores organizacionais ou disciplinares.

No que se refere ao perfil racial, observa-se predominância de estudantes negros nas escolas analisadas. No Centro Integrado de Ipiaú, 83% do corpo discente se autodeclara negro; já em Maracás, são negros cerca de 70% do alunado; em Brumado, na Escola Idalina Azevedo Lobo, 62% se autodeclaram pardos e 16% pretos. Em Guanambi, mais de 53% dos alunos se autodeclaram negros; em Barra do Choça, esse percentual ultrapassa 65%; por fim, a Unidade Escolar de Belo Campo também supera 65%.

Em relação à escolaridade dos responsáveis, em Brumado, mais de 50% não concluíram o ensino médio, e parcela significativa manifesta desejo de retomar os estudos com vistas à ampliação das oportunidades de trabalho, evidenciando a situação de precarização educacional intergeracional. Em Ipiaú, mais de 55% das mães ou responsáveis possuem escolaridade até o ensino médio. A situação é mais grave em Belo Campo, pois apenas 8% das mães têm ensino superior completo, indicando limitação relevante no capital escolar familiar. Tais dados sugerem que o acompanhamento pedagógico e as expectativas educacionais estão condicionados a trajetórias marcadas por restrições formativas anteriores.

No município de Barra do Choça, embora a Unidade Municipal apresente um elevado percentual de estudantes negros, observa-se a presença de um número significativo de mães com ensino superior, elemento que pode incidir positivamente no acompanhamento das atividades escolares. Ainda assim, o contexto municipal apresenta desafios expressivos: 46,9% da população é beneficiária do Bolsa Família e 22,3% das pessoas com 15 anos ou mais são não alfabetizadas. Ao mesmo tempo, mais de 70% dos estudantes afirmam pretender continuar estudando e trabalhando após a conclusão da etapa atual, o que revela expectativas de mobilidade social construídas em meio a condições socioeconômicas adversas.

A trajetória escolar predominantemente vinculada à rede pública constitui outro traço comum entre os municípios. Na escola de Guanambi, 69% dos estudantes cursaram toda a educação básica exclusivamente em escolas públicas, enquanto 21% frequentaram apenas instituições privadas e 10% transitaram entre os dois setores. Em Belo Campo, mais de 85% realizaram integralmente sua formação na rede pública. Embora a vinculação ao sistema

público não represente, por si só, fator de vulnerabilidade, sua articulação com os indicadores de renda e escolaridade familiar aponta para a concentração de estudantes oriundos de camadas populares cujas condições materiais podem influenciar o processo de escolarização.

As condições de moradia também revelam restrições relevantes. Em Belo Campo, apenas 40% dos estudantes residem em ruas asfaltadas; 68% têm acesso à água tratada e 80% vivem em vias com iluminação pública. Esses indicadores demonstram que a escolarização ocorre em contextos marcados por desigualdades estruturais que extrapolam o espaço escolar e incidem diretamente sobre o acesso, a permanência e o rendimento escolar.

Cabe destacar, ainda, que nas cidades de Planalto e em Itapetinga, não há disponibilização de questionários socioeconômicos nos sites institucionais, o que limita análises mais aprofundadas acerca do perfil discente e das percepções da comunidade escolar. A ausência desses dados restringe a investigação das condições subjetivas e organizacionais que atravessam os resultados educacionais, dificultando correlações mais precisas entre contexto social e desempenho.

Considerados em conjunto, os dados socioeconômicos indicam que a maioria do alunado das instituições analisadas é composta por estudantes negros, oriundos de famílias da classe trabalhadora e inseridos em contextos de restrição educacional intergeracional. As trajetórias formativas predominantemente vinculadas à rede pública, associadas à baixa escolaridade dos responsáveis e às condições materiais de vida, configuram um quadro de desigualdades que impacta diretamente as possibilidades de aprendizagem. Assim, os desafios enfrentados por essas unidades não podem ser reduzidos à dimensão disciplinar ou organizacional, pois, se encontram imersos em condicionantes estruturais que moldam as trajetórias escolares e os resultados educacionais.

Recuperando uma das justificativas institucionais para a adoção do modelo militarizado de escola, lembramos que o primeiro dos seus eixos é o da vulnerabilidade social. Como vimos, o Atlas da Violência (2024) evidencia a persistência de taxas elevadas de homicídios entre 2012 e 2022, com forte incidência sobre jovens pobres e negros de 15 a 29 anos, especialmente no Nordeste e, de modo significativo, na Bahia. Entretanto, quando se analisa outras formas de violência que atingem crianças e adolescentes, observa-se que o ambiente doméstico figura como principal espaço de ocorrência das agressões não letais.

Essa constatação produz uma inflexão analítica importante: embora a violência letal que vitima a juventude ocorra majoritariamente fora do espaço escolar e as violências não letais concentrem-se no âmbito residencial, a resposta institucional prioriza intervenções

disciplinares na escola. Há, portanto, um deslocamento do foco da política pública, da proteção social estruturante para o controle comportamental no interior da instituição escolar.

Nesse contexto, a escola passa a assumir função ampliada de contenção social. O estudante classificado como indisciplinado deixa de ser compreendido prioritariamente como sujeito atravessado por desigualdades históricas e passa a ser enquadrado como um risco a ser administrado, senão combatido. O Regimento Interno Disciplinar e os Guias de Gestão do Modelo CPM, enfatizam códigos disciplinares detalhados e previsão de sanções, inclusive desligamento, o que revela centralidade atribuída à regulação da conduta individual. Observa-se, assim, o deslocamento das obrigações estruturais do Estado para a responsabilização individual dos sujeitos escolarizados. A violência estrutural, marcada por desigualdades de classe e raça, é reinterpretada sob a forma de problema comportamental.

Paralelamente, a militarização é frequentemente associada à promessa de elevação do IDEB, indicador que ocupa posição central na legitimação pública das instituições escolares. A leitura longitudinal dos dados, contudo, revela um cenário bastante heterogêneo, sem padrão uniforme de superioridade das escolas militarizadas em relação às demais unidades da rede. Em municípios como Brumado e Guanambi, as escolas sob gestão compartilhada não alcançaram posição de liderança no IDEB ao longo da série histórica (2017-2023). Especificamente em Brumado, as escolas de gestão regular mantêm desempenho superior de forma consistente, sendo que a variação mais expressiva na escola militarizada ocorre na taxa de aprovação, e não na aprendizagem. Em Guanambi, observa-se uma trajetória oscilante, com perda de posição relativa em determinados ciclos avaliativos.

Em outros municípios — como Poções, Ipiaú, Belo Campo, Maracás e Barra do Choça — há crescimento do IDEB após a formalização dos convênios. Todavia, esse crescimento se dá de forma gradual e acompanha, em grande medida, a dinâmica da própria rede municipal. Em Poções, o avanço decorre da interação entre melhoria relativa do desempenho acadêmico e reorganização do fluxo escolar. Em Ipiaú, verifica-se que a concentração elevada de reprovação em séries intermediárias contrasta com a alta taxa de aprovação no ano conclusivo do ciclo, o que influencia o índice agregado. Em Barra do Choça e Maracás, embora haja elevação expressiva do IDEB em determinados anos, persistem limitações infraestruturais e presença de distorção idade-série.

O indicador de distorção idade-série revela, em praticamente todos os municípios investigados, percentuais significativos de estudantes em situação de atraso escolar. Esse dado evidencia que trajetórias marcadas por retenções e interrupções não foram superadas de forma estrutural. A defasagem escolar não pode ser interpretada exclusivamente como falha

individual ou problema disciplinar, mas como expressão de condições materiais e sociais que atravessam o percurso educacional. A permanência da distorção relativiza o argumento de que o fortalecimento do controle disciplinar seria suficiente para enfrentar a evasão e o fracasso escolar.

3.3.3 A gestão compartilhada *sub judice*: aspectos infraestruturais

Um elemento fundamental para a análise do modelo de gestão compartilhada refere-se às condições materiais das instituições escolares. Segundo dados divulgados pelo *site* QEdu ou pelo PPP³⁰ das instituições municipais militarizadas, embora haja registros pontuais de intervenções estruturais, persistem fragilidades que relativizam o discurso de requalificação das escolas associadas ao modelo militarizado.

Entre as instituições com maior carência de melhoramentos infraestruturais, destaca-se o município de Planalto, cuja escola não dispõe de laboratório de informática, laboratório de Ciências, quadra de esportes, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banda larga, impressora ou televisão. Em Ipiaú, observa-se quadro semelhante: a instituição não conta com laboratório de informática, sala de Ciências, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nem impressora.

O município de Guanambi também apresenta restrições importantes: a escola não dispõe de biblioteca³¹, de laboratório de informática e de laboratório de Ciências. Em Barra do Choça, embora o cenário não seja tão abrangente quanto nos casos anteriores, a instituição não possui laboratório de Ciências nem de informática. Situação próxima é observada em Maracás, onde não há laboratório de informática nem de Ciências. Em Belo Campo, a ausência refere-se ao laboratório de Ciências.

A instituição de Brumado apresenta particularidades. Após a adesão ao modelo cívico-militar, segundo o PPP, registraram-se intervenções como cobertura de pátio, ativação de sala de informática, climatização das salas, reforma de banheiros, pintura da fachada, substituição de quadros, instalação de energia solar, câmeras de monitoramento e construção de campo gramado. Tais ações são divulgadas como parte do processo de requalificação institucional associado ao convênio. Contudo, a instituição não dispõe de laboratório de informática nem de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

³⁰ Só tivemos acesso ao PPP de duas instituições: Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo e Escola Cívico-Militar Otávio Camões.

³¹ A partir da definição do Inep, a biblioteca é um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário.

Essas contradições tornam-se visíveis na materialidade da implementação do modelo, como demonstram os relatórios institucionais. Ainda em Brumado, o Relatório Anual de 2025 aponta insuficiência de policiais da reserva, extrapolação de carga horária, interferências administrativas, carências infraestruturais e índice de reprovação de alunos de 26,68% em 2024. Observa-se um descompasso entre a concepção normativa e as condições reais de funcionamento; há precarização da execução, além de conflitos de interesses entre gestão pedagógica e disciplinar:

- 1) O corpo docente disciplinar com apenas 04 (quatro) policiais militares da reserva, (sic) **não consegue dar o suporte necessário para a condução do trabalho (sic) técnico proposto;**
- 2) Os Gestores Disciplinares possuem **contrato para 20h** semanais, carga que precisou ser ultrapassada devido a **insuficiência de policiais militares para compor a escala;**
- 3) A Escola não está aplicado (sic) o Regimento Interno Disciplinar MCPM (a **interferência da Secretaria Municipal de Educação;**
- 4) **Não foram entregues os uniformes nos anos de 2023 e 2024, nem para o corpo docente nem discente;**
- 5) A Escola MCPM **segue sem pintura (externa e interna) e não possui Tótem;**
- 6) A Secretaria de Educação encaminhou **diversos alunos com problemas disciplinares** de outras Escolas da rede municipal;
- 7) A **Diretoria Pedagógica não esteve alinhada com as ações dos Gestores Disciplinares,** causando **problemas para o alinhamento da doutrina;**
- 8) Necessidade da presença do Conselho Tutelar nas demandas pertinentes para **devida condução e garantia de direitos da criança e do adolescente.** (Relatório SEI, 2025, p. 15, grifos nossos).

Os pontos elencados acima revelam um quadro de fragilidade estrutural e organizacional que compromete a coerência entre a proposta do modelo cívico-militar e sua materialização concreta. Em primeiro lugar, observa-se a insuficiência de recursos humanos para sustentar a dimensão disciplinar anunciada como eixo estruturante do modelo. A presença de apenas quatro policiais militares da reserva demonstra descompasso entre a concepção normativa e as condições reais de funcionamento da escola dentro dos parâmetros desejados pelos próprios militares. A ampliação informal da carga horária dos gestores disciplinares, que ultrapassa as 20 horas contratuais para suprir lacunas operacionais, indica precarização e improviso, evidenciando que o arranjo institucional não foi adequadamente dimensionado.

Em segundo lugar, há inconsistências na aplicação dos instrumentos normativos, os quais deveriam conferir identidade e padronização ao modelo. A não implementação do

Regimento Interno Disciplinar MGCPM, associada à interferência da Secretaria Municipal de Educação, aponta para tensões na governança e disputas sobre a autoridade decisória. Esse cenário é agravado pela ausência de alinhamento entre a diretoria pedagógica e os gestores disciplinares, revelando fragmentação interna e dificuldade de articulação entre as esferas pedagógica e disciplinar — aspecto central para a coerência do projeto.

Também são identificadas limitações materiais e simbólicas. A não entrega de uniformes e a ausência de elementos estruturantes, como pintura e totem institucional, fragilizam a construção da identidade visual e cultural que, no modelo, cumpre função organizadora e performativa. Tais elementos não são meramente estéticos, eles integram a lógica de padronização e pertencimento que sustenta a proposta. Um outro excerto do relatório ratifica esta informação:

Referente à infraestrutura carecemos de muitos ajustes por parte da gestão municipal, tais como: pintura da escola, principalmente das salas de aula, carteiras escolares e conserto nos banheiros. Além disso, a unidade escolar não possui guarita, quadra, refeitório e auditório.

Com relação ao fardamento, a gestão não disponibilizou. Os alunos frequentam as aulas usando blusa branca, calça jeans azul e, em alguns casos preta, os sapatos são na maioria pretos, porém alguns alunos vão com sapatos brancos ou outra cor, por falta de condições dos pais.

Os alunos têm muita resistência em manter a apresentação pessoal no padrão e, como não foi fornecido o fardamento, a equipe disciplinar fica limitada em cobrar, pois os pais alegam falta de condições financeiras. (Relatório SEI, 2025, p. 15).

O documento ainda traz alguns registros do modelo “padrão” desejável e a realidade concreta da instituição escolar:

Figura 21 – Infraestrutura requerida (a esquerda) e a realidade objetiva (direita).



Fonte: Relatório Sei (2025).

Desse modo, a análise das imagens acima sugere que as dificuldades relatadas não se restringem a questões administrativas pontuais, mas revelam um descompasso estrutural entre proposta, financiamento e realidade social de muitas instituições públicas baianas/brasileiras. A precariedade material e a ausência de suporte adequado fragilizam a implementação do modelo e deslocam para estudantes e famílias o ônus de uma política que, para funcionar

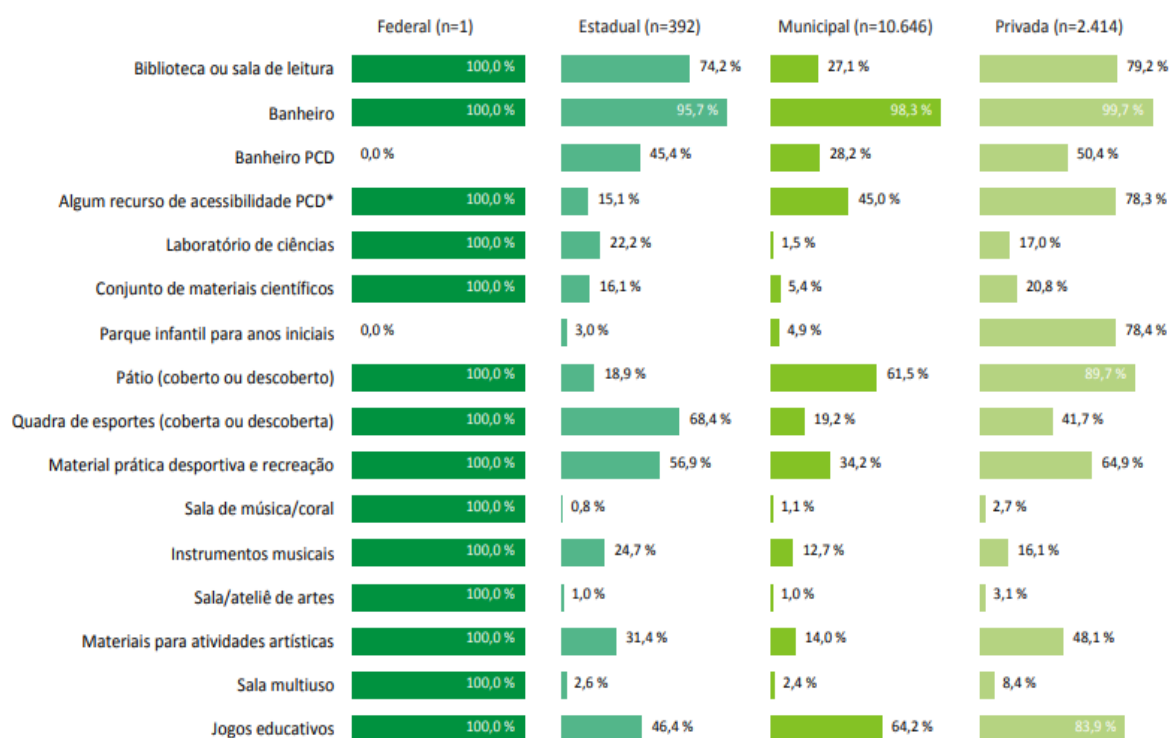
conforme previsto, dependeria de condições institucionais mais consistentes e de maior responsabilidade do poder público.

Ao lado disso, a concentração de estudantes com histórico de indisciplina transferidos de outras unidades, e a menção à necessidade de maior atuação do Conselho Tutelar indicam que a escola tem assumido demandas complexas sem a correspondente ampliação de suporte intersetorial. Isso desloca para a unidade escolar a gestão de problemas sociais mais amplos, tensionando ainda mais sua capacidade institucional.

Em conjunto, os aspectos apresentados não apenas demonstram dificuldades operacionais, mas revelam contradições entre o discurso de eficiência e organização associado ao modelo e as condições concretas de sua implementação. Trata-se menos de um problema pontual de execução e mais de um indicativo de que a consolidação do arranjo depende de pactuação interinstitucional, estrutura adequada e definição clara de competências — dimensões que, conforme exposto, permanecem instáveis.

Outros documentos fazem registros semelhantes, a exemplo do Relatório de Gestão de Maracás, o qual indica que problemas históricos da rede persistem. O próprio MPF ressalta que instituições públicas não militarizadas, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), alcançam bons resultados sem impor restrições aos direitos fundamentais, enfatizando que “autoritarismo e moralismo nas escolas públicas não têm potencial de melhorar o ensino, que depende de maior investimento em educação, com melhoria da estrutura física e valorização dos docentes” (MPBA, 2022, p. 16).

De forma complementar, os dados divulgados pelo Relatório Técnico da Educação Básica da Bahia (2023) constataam que a existência de espaços pedagógicos, como biblioteca ou sala de leitura no ensino fundamental, é maior nas instituições públicas federais (100,0%) e nas escolas privadas (79,2%).

Figura 22– Relatório de infraestrutura das escolas federais, estaduais, municipais e privadas.

Fonte: Bahia (2023).

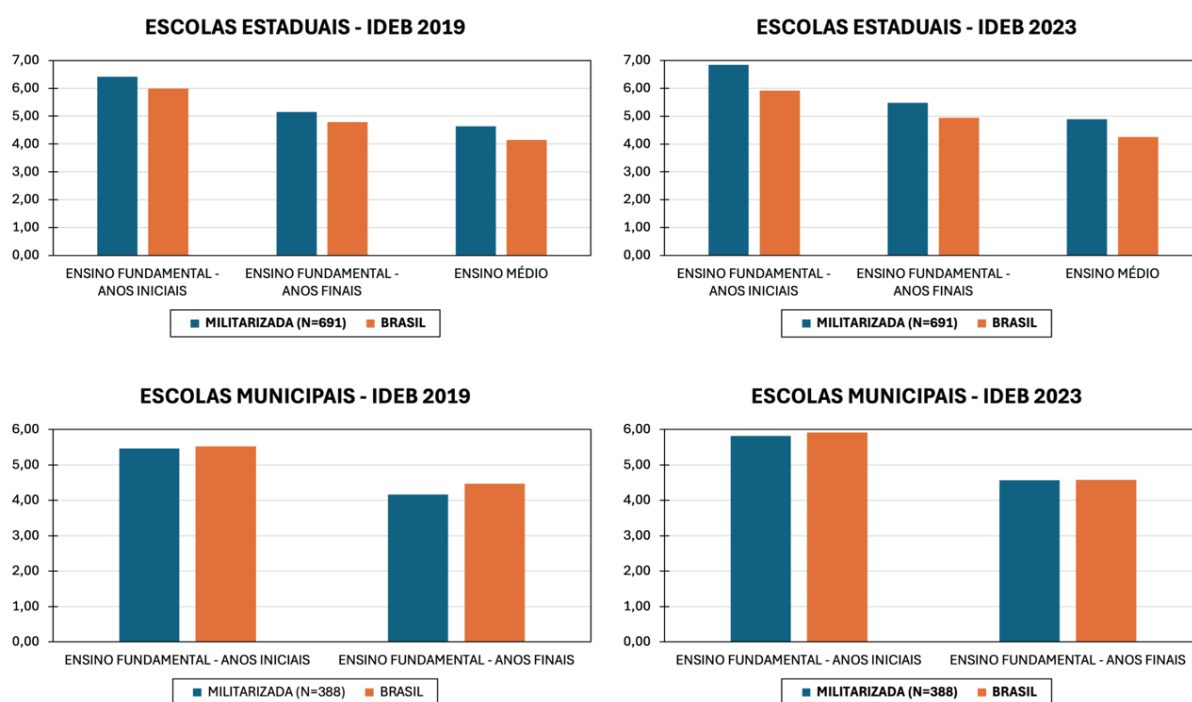
Outros recursos relacionados à infraestrutura, tais como banheiros acessíveis às pessoas com deficiência, recursos de acessibilidade para PCD, laboratórios, parques infantis, pátios (cobertos ou descobertos), quadras, jogos educativos e materiais para atividades culturais e artísticas podem ser encontrados na imagem acima.

Aspectos infraestruturais, combinados com a centralidade do IDEB como parâmetro de legitimidade institucional, introduzem, ainda, dinâmica específica na gestão escolar. Como o índice resulta da combinação entre aprendizagem e taxa de aprovação, variações no fluxo escolar podem alterar o resultado. Em diversos casos analisados, a elevação do IDEB esteve fortemente associada ao crescimento das taxas de aprovação, enquanto a aprendizagem apresentou oscilações mais discretas. Isso não implica deslegitimar os avanços obtidos, mas exige distinguir entre melhoria do indicador agregado e transformação substantiva das condições pedagógicas.

A partir do conjunto analisado, a militarização das escolas municipais na Região “Sudoeste da Bahia” não se apresenta como variável explicativa única ou determinante para a elevação dos indicadores educacionais. Os resultados mostram movimentos graduais, inseridos em dinâmicas sistêmicas mais amplas e marcados pela permanência de desafios estruturais.

No âmbito nacional, Cássio (2025) apresenta um estudo comparativo acerca dos IDEBs e dos aspectos infraestruturais das escolas públicas militarizadas. Para tanto, utiliza-se de uma grande amostra de escolas militarizadas estaduais e municipais, antes e depois da entrada dos militares. A figura abaixo apresenta o Ideb médio por etapa da educação básica para os anos de 2019 (anterior à grande expansão da militarização) e 2023.

Figura 23 – Média do Ideb por escola em 2019 e 2023 por etapa da educação básica e rede de ensino, Brasil *versus* escolas militarizadas.



Fonte: Cássio (2025)

O mencionado autor enfatiza que os efeitos locais de melhoria de indicadores, comumente reportados por governos e outros agentes interessados na militarização de escolas públicas, podem ser tão explicados pela presença de militares nas escolas quanto por melhorias na infraestrutura escolar ou ainda por diversos mecanismos de seleção socioeconômica atuantes em cada localidade (ingresso via processo seletivo, condições financeiras para compra de uniforme/fardamento, taxas de retenção elevadas etc.).

Apple (2003) chama a atenção para o fato de que a preocupação com a supervisão externa, com a regulamentação e com a avaliação externa de desempenho tem sido cada vez mais colonizada por pais que possuem como capital econômico, social e cultural “apropriado”. Assim como em outras esferas sociais, existe também, entre os responsáveis por menores em escolas públicas, uma grande parcela que percebe uma necessidade de retorno aos valores neoconservadores:

[...] passado esquecido de padrão de qualidade elevado, disciplina, respeito e “verdadeiro” saber e à capacidade de a própria classe média moldar uma esfera de autoridade no interior do Estado para seu próprio comprometimento com as técnicas e eficiência administrativa. O enfoque na administração eficiente desempenha um papel primordial aqui, papel que muitos neoliberais e também muitos neoconservadores consideram útil. (Apple, 2003, p. 103).

O autor enfatiza que o gerencialismo aparece como o centro do processo e faz com que as pessoas internalizem alterações fundamentais nas práticas profissionais e institucionais. Para ele, “sem esses mecanismos não existe base comparativa de informação para se fazer uma “opção”. Lembrando que a major responsável pela implantação da gestão compartilhada na Bahia destacou que “Fica quem quer, quem não quer... É por isso que as prefeituras têm de ter uma outra unidade escolar com método tradicional para que o indivíduo vá e seja feliz” (Apple, 2003, p. 105).

A complexidade estrutural também se expressa no próprio processo de implementação do modelo. No caso do município de Vitória da Conquista, por exemplo, a militarização da Escola Edivanda Maria Teixeira chegou a ser formalmente pactuada, mas não foi efetivada. O processo foi interrompido em razão da mobilização de segmentos da sociedade civil e da indisponibilidade de policiais militares para assumirem os cargos de gestão, conforme descrito no Anexo H. Tal episódio evidencia que, embora exista uma diretriz institucional favorável à expansão do modelo, sua materialização concreta está condicionada a disputas políticas locais, resistências sociais e limites operacionais, reforçando que tanto seus resultados quanto sua própria viabilidade não podem ser compreendidos fora das determinações históricas, sociais e institucionais que conformam cada contexto específico.

3.4 As repercussões sobre a escola: gestão compartilhada e controle

A implementação da gestão compartilhada com a Polícia Militar da Bahia (PMBA) nas escolas públicas municipais introduz uma reconfiguração significativa na estrutura administrativa, no cotidiano escolar e na própria concepção de educação pública. Tal processo não se limita a uma alteração organizacional, mas, envolve deslocamentos normativos, redefinições de autoridade, padronização estética e produção de novas formas de controle institucional.

Os documentos regulatórios do modelo estabelecem as atribuições dos gestores disciplinares — diretor militar, coordenador disciplinar e tutores — funções exercidas majoritariamente por policiais militares da reserva. Para o desempenho dessas atividades,

exige-se formação complementar de curta duração, com carga horária média entre 40 e 44 horas. Estudos de Mineiro e Lima (2023) indicam que, embora o processo seletivo devesse ocorrer sob responsabilidade dos Comandantes de Unidade, com assessoramento técnico, aproximadamente 77% das indicações se dão por convite pessoal. A natureza discricionária dessa escolha tensiona o princípio constitucional da participação coletiva na condução das escolas públicas, conforme previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); eles asseguram a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares na elaboração do projeto pedagógico, conforme recorte da legislação:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

A incongruência torna-se ainda mais evidente quando confrontada com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), que estabelece a consolidação da gestão democrática como eixo estruturante da educação básica. Ao instituir cargos de gestão ocupados por agentes externos ao magistério e selecionados por critérios não participativos, o modelo disciplinar inaugura uma dualidade interna: enquanto a direção pedagógica pode seguir processos eletivos, a direção disciplinar opera sob lógica hierárquica e verticalizada. Autores como Lima (2004, p. 19) alegam que, desde a década de 1980, existe uma demanda por uma nova configuração das políticas educacionais numa perspectiva democrática:

[...] as políticas implementadas na escola como formas participativas (os conselhos escolares, os grêmios, a descentralização) perderam seu caráter de controle popular pela burocratização do aparelho do Estado. Ou seja, não foram rompidas as formas de controle via centralização, mas o discurso que sustentava tais políticas persistiu em modelos participativos.

No plano financeiro, o Termo de Cooperação Técnica determina que cada ente federativo arque com os custos da execução do programa, sem repasse direto de recursos entre as partes. Essa diretriz é explicitada na Quinta Cláusula:

§ 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).

A remuneração dos militares designados varia segundo os acordos com as prefeituras e, segundo registros do Ministério Público Federal (2019), os custos anuais podem chegar até R\$ 162.000,00 (cento e sessenta e dois mil reais) por unidade escolar. Tais valores são custeados pelas prefeituras, embora os ocupantes dos cargos não ingressem por concurso público específico para a carreira do magistério, conforme dispõe o art. 206, inciso V, da Constituição Federal. Diante de tantas evidências, o Ministério Público determinou:

Ao Comando da Polícia Militar do Estado da Bahia, para que se abstenha, imediatamente, de firmar ou colocar em execução novos acordos que resultem na aplicação da metodologia dos Colégios da PM em escolas públicas municipais nos termos em que vem sendo feito, por incompatibilidade com a Constituição Federal, convenções internacionais, leis e resoluções do Conselho Nacional da Educação, além de importar em violações múltiplas de direitos fundamentais de crianças e adolescentes. (Ministério Público da Bahia, 2019, p. 17).

O “Projeto de Gestão Compartilhada” (2018, p. 6) ratifica a informação: “os vencimentos serão definidos inter partis entre os Militares e o Órgão Municipal competente, não havendo, portanto, gerenciamento ou custas ao erário da PMBA”. Entretanto, questionamos como é feito o cômputo das despesas obrigatórias em educação (natureza das despesas, pagamento e capacitação de policiais militares e bombeiros, tipos de despesa no orçamento da Política Militar)?

Para além da dimensão administrativa, a militarização opera diretamente sobre os corpos juvenis. O regulamento disciplinar e os guias de gestão estabelecem normas minuciosas relativas a vestuário, corte de cabelo e apresentação pessoal. Em entrevista concedida à imprensa, a coordenadora-geral das escolas modelo CPM justificou tais exigências como equivalentes a códigos de vestimenta institucionais, afirmando tratar-se de regra “normal”, na medida em que haveria outras unidades escolares disponíveis³².

O regulamento de conduta estipula o modelo de corte de cabelo. O manual de uniformes traz o *dress code* (código de vestimenta). Não só instituições,

³² Fonte: <https://meussertoes.com.br/2022/06/08/sobre-cabelos-disciplina-e-outras-polemicas/>

mas também empresas possuem um. O funcionário não pode ir como quiser, não pode ir de chinelo havaiana, de cabelos lá em cima. Não é uma questão militar. As pessoas deturpam e acham que o militarismo faz essa imposição. Isso é uma regra normal. Então o nosso *dress code* é esse. **Fica quem quer, quem não quer...**

É por isso que as prefeituras têm de ter uma outra unidade escolar com método tradicional para que o indivíduo vá e seja feliz, mas no nosso modelo tem uma farda, tem um gorro, que precisa ficar ajustado à cabeça. Se o estudante tiver um cabelo extremamente volumoso, não dá para fazer isso. (grifos nossos).

Na entrevista, a Major também enfatiza uma dificuldade para cadastro de policiais militares para atuarem na gestão compartilhada:

Eles estão ali para passar a disciplina como ferramenta para a vida e não para fazer segurança pública. É preciso ressaltar que a dificuldade para conseguir policial da reserva é gigantesca. Por isso, muitas escolas e prefeituras não estão conseguindo implantar o modelo. Tem PMs da reserva que não querem fazer mais nada e outros que não têm o perfil adequado.

Contudo, a imposição de padrões estéticos uniformes incide sobre a construção da identidade de adolescentes em formação, restringindo expressões culturais, étnico-raciais e religiosas. A Recomendação nº 04/2019 do Ministério Público ressalta que a padronização compulsória da aparência pode afetar desproporcionalmente grupos historicamente marginalizados, atingindo, por exemplo, práticas identitárias vinculadas à cultura afro-brasileira. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à preservação da identidade e o respeito à dignidade, o que coloca em questão a legitimidade de normas que uniformizam a subjetividade sob o argumento da ordem institucional. Essa imposição afeta o ingresso e permanência dos (as) discentes, público-alvo da educação especial/inclusiva. A Major foi enfática: “Os pais também precisam avaliar se é importante para os filhos estudarem nesse regime, se eles não vão criar resistência”

O controle também se estende à organização etária e às modalidades ofertadas. A exigência de faixa etária específica para os anos finais do ensino fundamental conduz à exclusão de estudantes em situação de distorção idade-série, frequentemente realocados para outras instituições. Sobre essa questão, a Major assegura:

A questão é faixa etária para não ter desvio padrão. Então, eles colocam que crianças e adolescentes de 11 aos 14 anos têm que cursar o fundamental II. O modelo CPM não pode ter um desnível absurdo. Por isso, as secretarias municipais de educação devem permitir o que diz a lei, incluindo o fato de relocar alunos nestas condições.

Outro ponto nevrálgico é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, no modelo militarizado, fica comprometida por incompatibilidade com o padrão disciplinar adotado e é deslocada para outros espaços. Tais medidas revelam que a gestão compartilhada não apenas administra a escola, mas redefine quem pode permanecer nela e sob quais condições. Segundo a Major:

[...] a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode funcionar nas nossas instalações porque é noturno e nosso padrão é diurno. Quando o prefeito vem com a escola que tem EJA, a gente solicita para ele ver se tem condição de colocar em outro endereço para que possamos atender apenas o fundamental II. A mesma coisa vale para as unidades que também têm fundamental I. A gente diz que não pode. (Meus Sertões, 2022).

Um outro agravante é denunciado por Alves, Santos e Bordin (2023) diz respeito à distorção em relação à idade e série que não é permitida nas instituições militarizadas. Também Abramovay e Castro (2022, p. 92) sublinham que:

Como iniciativas que inviabilizam o aprofundamento da discussão sobre gênero e sexualidades nas escolas, tem-se a Escola Sem Partido, a militarização das escolas e o *homeschoolling*. Essas iniciativas agem a partir do medo, se baseiam em *fake news* e possuem estratégias apelativas às famílias que receiam uma possível perda de autoridade em relação aos jovens.

Ainda sob as concepções das autoras, a instituição escola não tem logrado êxito no que diz respeito à comunicação com os jovens. Nesse sentido, a cultura escolar tem competido com a cultura juvenil, permitindo, assim, que as juventudes estejam propensas às influências do ouvir dizer e de estereótipos (Abramovay; Castro, 2022, p. 92).

A dimensão simbólica desse processo pode ser compreendida com o aporte de Jedlowski (2003, p. 231). ao evidenciar que a memória pública constitui mecanismo de legitimação de práticas sociais, sobretudo, pelo controle de suas instituições e pela “[...] possibilidade e relevância pelos quais o imenso patrimônio da memória social é selecionado e oferecido ao conjunto da sociedade”. A militarização mobiliza uma memória social, que associa ordem, disciplina e autoridade à ideia de boa escola, especialmente em territórios marcados por desigualdades. Essa memória, seletiva e situada, tende a naturalizar práticas autoritárias como respostas adequadas a problemas estruturais, deslocando o debate das condições materiais e sociais da educação para a necessidade de controle comportamental.

No plano mais amplo das políticas educacionais, a expansão das escolas militarizadas articula-se a uma convergência entre racionalidade gerencial e neoconservadorismo moral. Conforme argumentam Laval (2019) e Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo atua como racionalidade que reorganiza instituições segundo critérios de eficiência, produtividade e adaptação competitiva. Ao mesmo tempo, o neoconservadorismo reforça valores hierárquicos e moralizantes. A gestão compartilhada, nesse cruzamento, apresenta-se como solução para problemas de indisciplina e desempenho, convertendo a escola em espaço de conformação social.

Saviani (2007) já alertava para as reações das elites dirigentes quanto aos processos de democratização do ensino. A militarização pode ser compreendida como atualização dessa dinâmica, configurando uma contraofensiva à ampliação da participação coletiva na escola pública. Freitas (2018) acrescenta que, para aprisionar a democracia, é necessário limitar também os espaços formativos, deslocando o foco da emancipação para a adequação normativa.

As contradições internas do modelo tornam-se visíveis nos próprios relatórios de gestão. Em determinados municípios, registra-se insuficiência de policiais para cumprir a carga horária prevista; ausência de alinhamento entre direção pedagógica e disciplinar; não aplicação integral do regimento; falhas na entrega de uniformes; carências infraestruturais e índices elevados de reprovação. Em um dos casos analisados, a taxa de reprovação atingiu 26,68%, o que relativiza o argumento segundo o qual a hierarquização disciplinar reduziria evasão ou repetência. Observa-se, ainda, encaminhamento de estudantes com histórico de conflitos disciplinares de outras unidades para as escolas militarizadas, o que tensiona a narrativa de reorganização bem-sucedida.

Esse cenário revela que a promessa de reorganização pela hierarquização não elimina problemas estruturais da rede pública, como falta de investimento, precarização das condições materiais e desigualdades socioeconômicas persistentes. Ao contrário, tende a transferir para o comportamento individual aquilo que decorre de fatores sistêmicos.

A expansão do modelo na Bahia — implementado em mais de uma centena de escolas municipais — indica que tal política encontra respaldo social, frequentemente justificado pela ideia de escolha das famílias. Contudo, como observa Laval (2019), a multiplicação de modelos institucionais sob a lógica da escolha tende a reproduzir desigualdades de forma descentralizada, fragmentando a experiência escolar comum e deslocando o ideal de escola pública unitária.

O fenômeno pode ser interpretado como parte de um processo de desdemocratização institucional, no qual práticas de controle e padronização substituem mecanismos participativos. A escola pública, concebida constitucionalmente como espaço plural, passa a operar sob lógica que privilegia a obediência hierárquica e conformação normativa. A militarização, nesse sentido, não constitui apenas arranjo administrativo, mas, estratégia de reconfiguração do papel do Estado na educação.

A análise conjunta dos aspectos jurídicos, administrativos, estéticos e simbólicos permite concluir que o controle disciplinar dos corpos juvenis e a reestruturação da gestão escolar integram o mesmo movimento histórico. Trata-se de processo que reorganiza a autoridade no interior da escola, redefine critérios de permanência, molda subjetividades e tensiona os fundamentos democráticos da educação pública brasileira.

3.5 Discussões, debates e enfrentamentos

A implementação da gestão compartilhada com a Polícia Militar da Bahia (PMBA) nas escolas públicas municipais insere-se em um campo marcado por disputas políticas, jurídicas e simbólicas. Longe de constituir mero arranjo administrativo, o modelo tem provocado reações de organismos internacionais, intervenções dos Ministérios Públicos e debates acadêmicos acerca de seus impactos sobre a organização democrática do ensino e sobre os direitos fundamentais de crianças e adolescentes. A militarização, nesse sentido, não se limita à presença de agentes fardados no espaço escolar, mas, representa um processo mais amplo de reconfiguração institucional, pois altera a forma de gestão, redefine padrões de conduta e mobiliza narrativas legitimadoras baseadas na disciplina e na autoridade.

Essa dimensão conflitiva manifesta-se, inicialmente, no plano internacional. Já em 2015, durante a 70ª Sessão do Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, foi expressa preocupação com a expansão de escolas públicas administradas por forças militares em estados como Goiás, Minas Gerais e Bahia. O Comitê recomendou que as escolas fossem conduzidas por autoridades civis e que unidades militarizadas fossem progressivamente eliminadas, por compreender que métodos autoritários de disciplina são incompatíveis com uma educação orientada pelos direitos humanos.

A preocupação foi reafirmada em 2022 pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que destacou a discrepância entre a lógica das forças armadas e a dinâmica educacional, a qual exige pedagogias comprometidas com a individualidade, a cidadania e a socialização democrática:

451. La CIDH manifiesta además su preocupación con el proceso de militarización de las escuelas públicas con la creación del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares. La garantía del derecho a la educación requiere una pedagogía que respete la individualidad, promueva la ciudadanía y la socialización con respeto a los derechos humanos y requiere personal especializado. En este sentido, la Comisión llama la atención sobre el distinto carácter de las Fuerzas Armadas en comparación con el carácter destinado a la dinámica educacional.

Em 2025, o próprio Comitê da ONU reiterou a orientação de reversão e proibição da militarização das escolas públicas brasileiras, reforçando a compreensão de que tal modelo conflita com os princípios da educação democrática. Segundo o documento, é necessário “[...] reverter e proibir a militarização das escolas públicas, o Comitê recomenda que o Estado adote as medidas necessárias para sua implementação em todos os estados e municípios” (Committee on the Rights of the Child, 2025, p. 14, tradução nossa). Essas manifestações situam o debate em uma dimensão estrutural: não se trata apenas de um modelo de gestão, mas da definição da natureza da instituição educacional e de sua vinculação com direitos fundamentais.

No contexto nacional e estadual, essa controvérsia assume contornos jurídicos mais diretos. O Ministério Público da Bahia, por meio da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, desde 2019 vem expedindo recomendações às redes que adotam a gestão compartilhada. A Recomendação nº 04/2019 ressalta que a imposição de padrões estéticos e comportamentais uniformes — como regras relativas a corte de cabelo, vestuário e uso de adornos — afronta princípios constitucionais como a dignidade da pessoa humana, a liberdade de expressão, a intimidade e a vida privada. O documento sublinha que tais exigências podem produzir impactos desproporcionais sobre indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados, especialmente no que se refere às identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero, contrariando dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Estatuto da Igualdade Racial. O documento registra:

CONSIDERANDO que a apresentação pessoal escolhida pelo indivíduo em sua forma de vestir, adereços, corte, penteado e coloração do cabelo, maquiagem, tatuagens, brincos e piercings, é manifestação de sua personalidade, devendo ser respeitada pelo Estado, por força do princípio da dignidade da pessoa humana e da inviolabilidade da intimidade e da vida privada;

CONSIDERANDO que a imposição, pelo Estado, de padrão estético uniforme aos alunos e alunas, quanto ao tipo de corte de cabelo, roupas, maquiagem e outros adereços possui impacto negativo desproporcional em indivíduos de grupos minoritários, marginalizados ou alvo de preconceito, que se veem impedidos de manifestar as características de suas

personalidades e culturas diferenciadas, especialmente quanto às identidades étnico-raciais, religiosas e de gênero, em grave violação aos princípios dignidade humana e da igualdade;

CONSIDERANDO que esses direitos à intimidade e vida privada e à liberdade de expressão, de pensamento e de consciência possuem especial importância para crianças e adolescentes, cujo processo de formação da própria personalidade deve ser protegido pelo Estado, que não deve impor visões de mundo ou exigir adequação a modelos definidos unilateralmente. (Ministério Público da Bahia, 2019, p. 11).

O Ministério Público também apontou interferências no Projeto Político-Pedagógico, em desacordo com o artigo 15 da LDB, que assegura autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares. Ao qualificar a militarização como “verdadeiro retrocesso ao estágio civilizatório da sociedade brasileira” (MPBA, 2019), a instituição destaca que o Estado passa a constituir identidades, em vez de reconhecê-las, restringindo o desenvolvimento da personalidade.

A reorganização estética e normativa do espaço escolar — marcada por fardamentos, insígnias e códigos padronizados — comunica uma intervenção simbólica baseada na hierarquia. Tal dinâmica pode ser interpretada a partir da teoria da memória social de Halbwachs (2006), segundo a qual os quadros coletivos estruturam percepções e legitimam formas institucionais. Namer (2004) observa que esses quadros são atravessados por relações de poder e produzem consensos aparentes. No contexto baiano, ativa-se uma memória social que associa disciplina e autoridade à ideia de escola eficaz, deslocando a discussão das desigualdades estruturais para a conformação comportamental. Ricoeur (2007) demonstra que a memória pode ser instrumentalizada em projetos de poder, produzindo legitimações simbólicas que naturalizam determinadas intervenções.

A amplitude da expansão do modelo na Bahia reforça a complexidade do fenômeno. É surpreendente que, em plena gestão do Partido dos Trabalhadores desde 2007, o Estado tenha implementado o modelo do CPM em mais de 109 escolas municipais, distribuídas em aproximadamente 94 cidades. Segundo dados da PMBA (2025), mais de 55 mil estudantes encontram-se matriculados nessas instituições, sob a atuação de mais de 510 policiais militares; apenas na Região do Sudoeste da Bahia, são 10 unidades coordenadas por sete policiais. Esses números indicam que a militarização não se restringe a um governo específico, mas, expressa uma racionalidade que atravessa distintas gestões e orientações partidárias.

Em vista disso, Laval (2019) argumenta que políticas educacionais baseadas em controle e disciplinamento tendem a transformar a escola em aparato de conformidade social,

limitando a formação de sujeitos autônomos e críticos. Estudos de Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) e Mendonça (2019) ratificam a complexidade do fenômeno e suas contradições com o princípio constitucional da gestão democrática, ao evidenciar o desalinhamento entre hierarquia militar e participação coletiva. Os autores alertam:

Há pontos de resistência jurídica e judicial a serem explorados pelos defensores de uma escola plural e democrática. Por outro lado, é necessário dedicar atenção ao avanço das reformas normativas que objetivam dar uma legalidade formal às escolas militarizadas ou cívico-militares, o que pode redundar no surgimento de uma nova modalidade de ensino, de constitucionalidade e legalidade questionáveis. Lamentavelmente, uma modalidade compatível com os tempos de avanço autoritário que vivemos. (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 128).

Tais iniciativas, segundo esses autores, fragilizam mecanismos institucionais de participação e restringem o espaço de deliberação crítica. Freitas (2018, p. 54) ressalta que “a educação pública de gestão pública se encontra em risco pelas teses da nova direita neoliberal”, indicando que a terceirização da gestão escolar compromete a democracia. Em outra passagem, afirma que, “para aprisionar a democracia é necessário aprisionar também a escola” (Freitas, 2018, p. 82), associando a ideia de indisciplina juvenil à justificativa para a adoção de mecanismos repressivos. Cury (1989) já havia discutido a relação entre ideologia e educação:

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia, tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário. Contudo, tal adesão não se faz por adição, mas por contradição. (Cury, 1989, p. 48).

Assim, a militarização da escola pública baiana configura processo de reconfiguração da política educacional, no qual racionalidade gerencial, neoconservadorismo e memória social se articulam para legitimar práticas de padronização e controle. As resistências institucionais demonstram que o fenômeno permanece em disputa. O debate, portanto, envolve não apenas a escolha de um modelo administrativo, mas a definição da função social da escola pública em uma sociedade marcada por desigualdades profundas e por tensões entre emancipação e conformação normativa.

É pertinente observar, ainda, que as normas das escolas militarizadas preveem períodos de adaptação durante os quais estudantes podem ser excluídos do ambiente escolar.

Tal procedimento explicita uma tensão central entre a lógica disciplinar dessas instituições e o direito social à educação, universalmente garantido. À luz de Bourdieu e Passeron (1975), essas práticas tendem a operar como mecanismos de reprodução social, contribuindo para a exclusão de estudantes oriundos de contextos socialmente vulneráveis e colocando em xeque a função emancipatória da educação pública.

A permanência e expansão da militarização na Bahia, inclusive sob governos de diferentes orientações partidárias, revelam a complexidade do fenômeno e a força dos quadros sociais que o sustentam. Como observa Magalhães (2016), compreender o presente implica ativar criticamente experiências passadas e as estruturas ideológicas que as mantêm. A adesão social a políticas militarizadas, mesmo diante de recomendações contrárias de organismos internacionais e posicionamentos do Ministério Público, indica a consolidação de narrativas que associam autoridade e hierarquia à solução de problemas educacionais.

Segundo Ricoeur (2010), pode-se identificar, no processo de consolidação das escolas cívico-militares, a tentativa de construção de uma “memória manipulada”, isto é, a elaboração de uma narrativa institucional que busca legitimar historicamente o modelo e neutralizar questionamentos. Conforme o autor, a ideologia exerce uma função constitutiva da identidade coletiva, mediando simbolicamente a ação social e promovendo integração. Contudo, nas sociedades políticas hierarquizadas, essa função não se desvincula do propósito de legitimação do sistema de poder, podendo conduzir à distorção da realidade (Ricoeur, 2010, p. 95-99). Nesse sentido, a consolidação normativa da militarização não prescinde de estratégias simbólicas que operam por meio de uma ideologia capaz de tensionar princípios estruturantes do Estado Democrático de Direito.

A configuração da narrativa histórica define os contornos da ação e a identidade dos protagonistas, estabelecendo uma “história autorizada” que sustenta determinado arranjo institucional. Tal narrativa é mobilizada para justificar formas específicas de organização e autoridade, fornecendo credibilidade ao sistema que as sustenta. Como sintetiza Ricoeur (2010, p. 96), “definitivamente, a ideologia gira em torno do poder”.

No caso baiano, o ordenamento jurídico e estrutural organizado pela Polícia Militar busca afirmar-se, em seu nível constituinte, como expressão de uma verdade histórica acerca da disciplina e da eficácia escolar. Entretanto, essa pretensão não se mantém sem a constante reafirmação simbólica da narrativa que a sustenta. Seu êxito, no plano constituído, depende da produção reiterada de consensos, da validação pública de seus pressupostos e do afastamento de críticas ao modelo de gestão compartilhada.

Diante desse conjunto de recomendações institucionais, evidências empíricas e disputas simbólicas, impõe-se a questão central: qual é a função social da escola pública em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais? Conforme propõe Saviani (2009), a reflexão pedagógica exige radicalidade, visão de conjunto e rigor teórico. Isso implica problematizar se as escolas cívico-militares — orientadas por uma concepção militarista de gestão — contribuem para a emancipação humana e para a finalidade histórica da educação ou se reforçam processos de conformação normativa e reprodução das formas contemporâneas de barbárie capitalista.

Em síntese, a escola pública baiana é mobilizada como marco simbólico e valor social, convertendo-se em instrumento de uma política compensatória institucionalizada, que toma a militarização como parâmetro político e social para enfrentar questões complexas como a violência urbana, a indisciplina escolar e a vulnerabilidade juvenil. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como um dos principais espaços de conformação dos “quadros sociais” — morais e materiais — da sociedade contemporânea, associados a uma memória de caráter ideológico, frequentemente sujeita à manipulação. No contexto analisado, trata-se de uma memória educacional estrategicamente organizada, com contornos governamentais, que articula discursos de desempenho a metas de proficiência e rankings comparativos, os quais operam como dispositivos de legitimação pública do modelo.

O mapeamento e a análise dos dados revelam a existência de um processo de militarização educacional e social na Bahia. As unidades organizadas sob o modelo de gestão compartilhada — implementadas por governos de distintas filiações partidárias — tensionam princípios basilares da educação pública, como a participação coletiva, a autonomia pedagógica e a gestão democrática. Os resultados indicam que essas escolas não representam, necessariamente, a superação de problemas históricos — como baixo desempenho, evasão ou indisciplina —, podendo, ao contrário, contribuir para a formação de segmentos sociais afinados com valores autoritários, disciplinadores e orientados pelo medo, reforçando dispositivos de controle simbólico e institucional e negando a pluralidade, a liberdade de expressão e o caráter formativo-crítico que deveria orientar a escola pública democrática.

Tal dinâmica se materializa nas normas de conduta, nos regimentos disciplinares e nos códigos de postura que regulam vestimentas, cortes de cabelo, modos de expressão corporal e a organização dos espaços escolares, configurando uma cultura institucional hierarquizada, padronizada e orientada pela obediência como princípio estruturante da sociabilidade.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida nesta dissertação permitiu compreender que a militarização das escolas públicas municipais do Sudoeste da Bahia, sob a forma de gestão compartilhada com a Polícia Militar, não constitui mero rearranjo administrativo, tampouco política circunscrita ao campo disciplinar. Trata-se de uma reconfiguração estrutural da escola pública, inscrita em um processo mais amplo de transformação do Estado e de reorganização das formas de regulação social no interior das políticas educacionais contemporâneas — aspecto já anunciado na introdução como eixo estruturante desta pesquisa.

Embora a gestão compartilhada se apresente formalmente como estratégia de cooperação institucional entre municípios e corporação militar, sua materialidade revela a convergência entre duas racionalidades complementares: a disciplinar-militar, fundada na hierarquia, na obediência normativa e na padronização de condutas, e a racionalidade gerencial própria da Nova Gestão Pública (NGP), orientada por metas, desempenho, responsabilização e eficiência. Não se trata, portanto, de lógicas paralelas, mas de um mesmo movimento de reorganização da escola pública por meio do controle disciplinar e gerencial.

Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como unidade de resultados, avaliada por indicadores de desempenho e submetida a uma lógica performativa. A militarização oferece, assim, uma resposta funcional à racionalidade gerencial ao deslocar o debate das desigualdades estruturais para o comportamento individual dos estudantes. Reforça-se a interpretação de que problemas relacionados ao desempenho escolar decorrem de falhas de disciplina e gestão interna, e não de insuficiências históricas de financiamento, precarização das condições de trabalho docente ou vulnerabilidades sociais.

Essa dinâmica evidencia que a militarização não representa ruptura com a reforma gerencial do Estado, mas seu desdobramento em chave disciplinar. Enquanto a Nova Gestão Pública opera por mecanismos indiretos de regulação — avaliações externas, metas, ranqueamentos e responsabilização —, a gestão compartilhada introduz mecanismos diretos de controle dos corpos e das condutas. Tal lógica se materializa em normas disciplinares, códigos de postura e padrões de organização escolar que regulam comportamentos, vestimentas, expressões corporais e formas de sociabilidade, consolidando uma cultura institucional hierarquizada e orientada pela obediência.

O mapeamento e a análise dos dados revelam a existência de um processo de militarização educacional e social na Bahia. As escolas organizadas sob o modelo de gestão compartilhada — implementadas por governos de distintas filiações partidárias — tensionam

princípios fundamentais da educação pública, como a gestão democrática, a participação coletiva e a autonomia pedagógica. Os resultados indicam que essas instituições não representam, necessariamente, a superação de problemas históricos da educação pública, como evasão, baixo desempenho ou indisciplina. Ao contrário, podem contribuir para a consolidação de valores autoritários e disciplinadores, reforçando dispositivos de controle simbólico e institucional em detrimento da pluralidade, da liberdade de expressão e da formação crítica.

A expansão desse modelo na Bahia demonstra que a militarização encontra respaldo social, frequentemente legitimado pela associação entre disciplina, segurança e qualidade educacional. Entretanto, como demonstrado ao longo da pesquisa, o controle disciplinar dos corpos juvenis e a reorganização da autoridade escolar integram o mesmo movimento histórico de redefinição do papel da escola pública e de suas formas de regulação.

As discussões e os enfrentamentos em torno da gestão compartilhada evidenciam, ainda, que a militarização não se limita à presença de agentes fardados no ambiente escolar, mas envolve uma reconfiguração institucional, jurídica e simbólica da educação pública. As recomendações de organismos internacionais, os posicionamentos de Ministérios Públicos e os debates acadêmicos demonstram que a questão ultrapassa o plano administrativo, alcançando diretamente os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e os próprios fundamentos constitucionais da educação pública democrática.

Nesse sentido, compreende-se que existem projetos de escola em disputa no interior da sociedade brasileira. A militarização e a gestão compartilhada não podem ser interpretadas como fenômenos neutros ou estritamente técnicos, mas como expressões de disputas políticas, ideológicas e institucionais em torno da função social da escola pública. De um lado, afirma-se uma concepção de escola orientada pela gestão democrática, pela participação coletiva, pela pluralidade e pela autonomia pedagógica; de outro, consolida-se uma perspectiva assentada na disciplina, na hierarquia, na padronização normativa e no controle dos comportamentos.

Embora a gestão compartilhada na Bahia tenha sido conduzida principalmente pela Polícia Militar da Bahia (PMBA), sua expansão também se estrutura por meio de negociações institucionais e do consentimento de diferentes órgãos vinculados ao campo educacional. Os documentos analisados evidenciam a participação e a apreciação de Conselhos Municipais de Educação nos processos de implementação do modelo, revelando que a militarização das escolas públicas não se sustenta apenas pela iniciativa das corporações militares, mas pela articulação entre diferentes instâncias do poder público.

Outra questão central que emerge desta pesquisa refere-se ao financiamento da gestão compartilhada. A presença de militares da reserva ou reformados exercendo funções disciplinares nas escolas municipais suscita uma indagação fundamental: quem financia o pagamento desses militares? Os documentos analisados sinalizam que os municípios assumem parte significativa dos custos relacionados à implementação do modelo, inclusive no que se refere à atuação dos gestores disciplinares. Em um contexto histórico de insuficiência de investimentos estruturais na educação pública, torna-se necessário problematizar quais recursos públicos são mobilizados para sustentar esse modelo e quais impactos essa destinação pode produzir sobre o financiamento das próprias redes municipais de ensino.

As resistências institucionais e jurídicas demonstram, contudo, que o fenômeno permanece em disputa. Recomendações do Ministério Público, posicionamentos de organismos internacionais e mobilizações locais evidenciam que a militarização não constitui consenso jurídico ou pedagógico³³. A argumentação apresentada pelo Ministério Público converge com os problemas identificados nesta dissertação: centralização decisória, sobreposição de regimentos padronizados às autonomias escolares e institucionalização de mecanismos disciplinares que tensionam garantias jurídicas fundamentais³⁴. Ao judicializar o debate, o Ministério Público evidencia que a gestão compartilhada integra um campo de disputas sobre os próprios limites constitucionais das políticas educacionais.

À luz da teoria da memória social, compreende-se que a consolidação desse modelo não ocorre apenas por imposição administrativa, mas também pela produção de quadros sociais que associam disciplina militar à eficiência e ordem à qualidade educacional. Essa memória pública (Jedlowski, 2003), alimentada por discursos sobre crise moral e insegurança, opera como elemento legitimador da expansão da militarização. Contudo, como demonstrado ao longo da pesquisa, seus efeitos concentram-se predominantemente nas dimensões simbólica e disciplinar, sem enfrentar estruturalmente os determinantes das desigualdades educacionais.

³³ Nesse sentido, o parecer final consubstanciado na Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público do Estado de São Paulo, em 10 de fevereiro de 2026, reforça os tensionamentos identificados nesta pesquisa. Ao sustentar que o programa paulista viola o princípio da gestão democrática — especialmente ao restringir competências dos Conselhos de Escola, impor normas disciplinares não previstas em lei e instituir dispositivos de controle que extrapolam o campo pedagógico — o órgão submete o modelo ao crivo do Poder Judiciário e explicita sua fragilidade normativa.

³⁴ A argumentação apresentada pelo Ministério Público de São Paulo (2026) converge com os problemas identificados nesta dissertação: centralização normativa, sobreposição de regimentos padronizados às autonomias escolares e adoção de dispositivos disciplinares que extrapolam o campo pedagógico. Ao submeter o modelo ao crivo do Poder Judiciário, o órgão evidencia que a militarização da escola pública não constitui consenso jurídico nem pedagógico, mas política pública submetida a intensas disputas normativas e institucionais.

A reafirmação da gestão democrática, nesse contexto, ultrapassa a defesa formal de um princípio jurídico. Trata-se da disputa por um projeto de educação pública orientado pela participação efetiva, pelo pluralismo e pela formação crítica. Diante da convergência entre gerencialismo e disciplinamento, a defesa da escola pública democrática torna-se, simultaneamente, defesa de outra concepção de Estado e de sociedade. As manifestações institucionais indicam que esse processo permanece aberto e recolocam no centro do debate a questão que orientou esta pesquisa: qual deve ser a função social da escola pública em uma sociedade que se pretende democrática e quais projetos de Estado e de formação humana estão em disputa nesse processo?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Por que silenciar gênero na escola? In: CASTRO, Mary Garcia. (Org.). **Educação, gênero e decolonialidade do saber** (livro eletrônico): esperando outros tempos. 1. ed. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. **Governo lança programa para escolas cívico-militares**, Brasília, 05/09/2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-09/governo-lanca-programa-para-escolas-civico-militares>. Acessado em: 15 out. 2022.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v.12, n.23, p. 271-287, jul./out. 2018.
- ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 41–60, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738>.
- ALVES, Rogério Pacheco; VICENTE, Debora da Silva. A Expansão dos Colégios Militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 37, n. 3, 2022.
- AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação Moral e Cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, out./dez., 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ATLAS DA VIOLÊNCIA. CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. (Coord.). Brasília: Ipea; FBSP, 2024.
- AVELAR, Laís da Silva. **“O ‘Pacto pela Vida’, aqui, é o pacto pela morte!”**: o controle racializado das bases comunitárias de segurança pelas narrativas dos jovens do Grande Nordeste de Amaralina. 2016. Dissertação (Mestrado). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

A TARDE. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1944427-sec-reage-a-criticas-sobremodelo-%20de-ensino-militar>

BAHIA. **Boletim Geral Ostensivo**. Subcomando-Geral. Salvador, n. 50, 15 mar. 2023. Disponível em: http://www.pm.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/EXTRATO_BGO_2023_03_15_050.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

BAHIA. **Boletim Geral Ostensivo** (Gestores dos Termos de Cooperação Técnica do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia), Subcomando-Geral – nº 159 - 26 de agosto de 2020.

BAHIA. **Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 02**, de 29 de outubro de 2018. Estabelece a criação de um sistema de ensino dos colégios da polícia militar Bahia. Salvador, BA, 2018. Disponível em: <http://www.upb.org.br/index.php/downloads>. Acesso: 10 jul. 2023.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Neoconservadorismo e serviço social**: notas para um debate. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Memorial de Gestão**: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Brasília, DF: MEC/SEB, 2022.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-militares**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERS_O_observaes_14072021convertido2.pdf. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>.

BRASIL. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL, Emenda Constitucional 10, de 3 de julho de 2019. Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc101.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBP**, v. 35, n. 3, p. 844-863, set./dez. 2019.

BORDIN, Marcelo. **A guerra é a regra**: hipermilitarização da segurança pública, da vida e do cotidiano. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BORDIN, Marcelo; MORAES, Pedro R. B. Hipermilitarização da Segurança Pública no Brasil: discussões iniciais. In: **Anais...VI Seminário Nacional de Sociologia e Política**. Curitiba: UFPR, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. Trad. Edith P. Piza. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ago. 1990.

CASSIO, Fernando. A militarização aprofunda desigualdades escolares no Brasil. In: **Educar com liberdade, não com medo**: argumentos contra a militarização da educação / Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação, Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2025.

CASSIO, Fernando. **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016 [2009].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola pública: um projeto em disputa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1065–1084, out./dez. 2018.

FREITAS, Felipe da Silva. **Discursos e Práticas da Políticas de Controle de Homicídios**: uma análise do “Pacto pela Vida” do Estado da Bahia (2011-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Direito). Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em:

https://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Frigotto%2C%20Gaud%C3%Aancia%20A%20Produtividade%20da%20Escola%20Improdutiva%2030%20anos%20depois_Trab%20Nec_2015.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo. Educação e neoliberalismo: as estratégias da reforma educacional na América Latina. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. 2022. Tese. Rio de Janeiro, 2022.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira.; AMARAL, Daniela Patti do. Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo? **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 1–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36820>.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Vértice, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Trad. Manuel A. Baeza; Michel Mujica. Barcelona: Anthropos, 2004.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HOECKER, Marcos Robledo. Militarización, emergencia del militarismo civil y erosión democrática en América Latina. In: HOECKER, Marcos Robledo; VERDES-MONTENEGRO, Francisco J. (Ed.). **Militarización, militarismo y democracia: ¿nuevas tendencias en América Latina?** Fundación Carolina, 2023.

JEDLOWSKI, Paolo. Memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. **Pro-Posições**, v 14, n. 1 (40), jan./abr. 2003.

JESUS, Andrea Reis de. **Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia - primeiros tempos: formando brasileiros e soldados (1957-1972)**. 2011. Dissertação de mestrado. Salvador, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Luciano Araújo; ABREU, Nadjanara Lopes de. **Revista PMBA em Foco: Ciência Policial e Cidadania**, Salvador, v. 4, n. 1, out./dez., 2022.

LIMA, Licínio Carlos. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067- 1083, out./dez. 2014.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Licínio Carlos. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, p. 124.

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **Estado, políticas educacionais e Gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; MENDES, Luciana Canário; SILVA, Estácio Moreira da. O Programa de Militarização de Escolas Públicas no Brasil: evidências e contradições na Bahia. In: **Anais... XIV Colóquio Nacional/VII Colóquio Internacional do Museu Pedagógico e XII Seminário Nacional/II Internacional do HISTEDBR**. 2022.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, memória e educação: relações consensuais e contraditórias. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 165-174, mar. 2016.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p.99 –105, dez. 2007.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, dez. 2001

MASCARENHAS, Aline Nunes; GOULART, Janaína Moreira de. Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 25-39, jan./abr. 2023.

MASCARENHAS, Aline Daiane N. Mascarenhas; MOREIRA, Jefferson da Silva; MONTEIRO, Aída Maria. Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: militarização das escolas públicas no Brasil. **Revista Debates Insubmissos**, [S. l.], v. 5, n. 17, p. 64–81, 2022.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SILVA, Aída Maria Monteiro. Didactics and educational project under surveillance: colonial reconversion in the civic-military school - an affront to human rights. **Anais... XXV EPEN - Northeast Regional Scientific Meeting of the National Association for Research and Graduate Studies in Education**. Salvador, 2020.

MENDONÇA, E. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBP AE**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019.

MENDONÇA, F. Cabeças de papel em expansão no país, as escolas cívico-militares são caras, ineficientes e parecem servir apenas para inflar a renda dos oficiais da reserva. **Carta Capital**, Ano XXIX, n. 1313, 05 jun. 2024.

MINEIRO, Vanda Fabiana F. Guanaes; LIMA, Luciano Araújo. **Guia de gestão do modelo com gestão compartilhada: Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos**. 2. ed. Salvador - BA: Polícia Militar da Bahia, 2025.

MINEIRO, Vanda Fabiana F. Guanaes; LIMA, Luciano Araújo. **Guia de gestão do modelo com gestão compartilhada: Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos**. 1. ed. Salvador - BA: Polícia Militar da Bahia, 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA. **Informação Técnico-Jurídica Conjunta nº 01/2022**. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnica

s_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_-_escolas_militarizadas.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

NAMER, Gérard. Posfácio. In: **Os marcos sociais da memória**. Universidade Central da Venezuela, 2004.

Organização das Nações Unidas [ONU]. Committee on the rights of the child. Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Brazil. United Nations, 30 october 2015. Disponível em: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/BRA/CO/2-4&Lang=En.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199, 1998.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. Processo SEI nº 030.0150.2025.0032738-02. **Solicitação de remessa de material relacionado ao Modelo CPM Gestão Compartilhada**. Salvador, 2025. Disponível em: https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&id_procedimento=117000586. Acesso em: 08 mai. 2025.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Guia de gestão do modelo com gestão compartilhada: Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos**. 1. ed., Salvador, 2025.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Guia de gestão do modelo com gestão compartilhada: Conceitos, Referências Normativas, Orientações e Procedimentos**. 1. ed., Salvador, 2022.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Boletim Geral Ostensivo** (Gestores dos Termos de Cooperação Técnica do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia), Subcomando-Geral – nº 159 - 26 de agosto de 2020.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Processo seletivo para admissão de alunos nas unidades do Colégio da Polícia Militar – 2023** - Edital de abertura de inscrições nº 001-SEC/PM/2023. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador: ano CVII - no 23.569, 2022.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Regimento Interno Disciplinar do Modelo de Gestão Compartilhada da PMBA**. Salvador: 2020.

PROJETO DE NAÇÃO – **Cenário Prospectivos Brasil 2035**: Cenário Foco –Objetivo, Diretrizes e Óbices. Brasília: SAGRES – Políticas e Gestão Estratégica Aplicadas, 2022.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Plano estratégico da Polícia Militar da Bahia 2017-2025**: a PMBA rumo ao seu bicentenário. Salvador: EGBA, 2017.

QUEIROZ, Christina. **Pesquisa FAPESP**, em 29 de março de 2021, na Edição 301. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301.

REIS, Vilma M. dos S. **Atucaiados pelo Estado**: as políticas de segurança pública implementadas nos bairros populares de Salvador e suas representações, 1991 – 2001. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2005.

RICOEUR, Paul. **Ideologia e utopia**. Trad. Teresa Louro Pérez. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas - SP: Unicamp, 2007.

RIVAS, Ricardo Hevia. **Política de Descentralización en la Educación Básica y Media em America Latina**. Santiago de Chile: Unesco; Reduc, 1991.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; LACÉ, Andréia Mello. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 13–24, 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. A Escola cívico-militar e a Pedagogia do Quartel: a escola como espaço da antieducação. In: DALTOÉ, Andréia da Silva; FLORES, Giovanna Benedetto; SILVEIRA, Juliana da. (Org.). **Marcas da Memória**: o que resta da ditadura na educação brasileira? 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila. Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 90–112, 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, Descansar, Em forma”: Escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e244370, 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 580, 2019.

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, Eduardo J. F.; ALVES, Miriam Fabia. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e09144, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144>.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da Educação Pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09144, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis - RJ: Vozes, 2015

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Revista. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob o enfoque de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

APÊNDICE A - Instituições da Região Sudoeste da Bahia que aderiram ao MGCPM e seus respectivos Termos de Cooperação Técnica.

Nome	OPM	Nome da Escola	Município	Termo de Cooperação Técnica
Cap. PM	17º BPM/Guanambi	Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo	Guanambi	16/2018
1º Ten PM	55ª CIPM/Ipiaú	Centro Integrado De Ensino Professor Altino Cosme De Cerqueira	Ipiaú	21/2018
Cap PM	34ª CIPM/Brumado	Escola Municipal Idalina Azevedo Lobo	Brumado	15/2018
		Escola Municipal Oscarlina Oliveira Silva		12/2020
1º Ten PM	79ª CIPM/Poções	Centro Educacional Renato Viana	Anagé	09/2019
		Escola Municipal Dr Antonio Carlos Magalhaes	Poções/Plano Alto	14/2019
		Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz	Barra do Choça	08/2020
1º Ten PM	8ª CIPM/Itapetinga	Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana	Itambé	09/2020
		Escola Cívico-Militar Otávio		

		Camões Escola Cívico Militar Nair D' Esquivel Jandiroba	Itapetinga	01/2022
Cap PM	93 ^a CIPM/Maracás	Escola Municipal Renato Vaz Sampaio Centro Educacional Professor Emanuel Coelho Ferraz	Maracás Caraíbas	19/2018 07/2020
Cap PM	80 ^a CIPM/Cândido Sales	Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo	Belo Campo	36/2019
1º Ten PM	46 ^a CIPM/Livrame nto de Nossa Senhora	Centro Integrado Riocontense de Educação Aplicada - Municipal Barão de Macaúbas	Rio de Contas	06/2021
Cap	Comando de Policimento da Região Sudoeste da Bahia/CPRSO	Escola Municipal Professora Edivanda Maria Teixeira	Vitória da Conquista	05/2021

Fonte: PMBA/BGO – 07/03/2022 (p. 2011-2015)

APÊNDICE B - Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas.

IDEB em Brumado (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	Idep Projetado Brumado	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada	Militarizada
2017	Projetado 4,4	Escola Municipal em Tempo Integral Nice Publio das Silva Leite	Escola Municipal em tempo integral Clarice Morais Dos Santos	Colégio Municipal Miriam Azevedo Gondim Meira	Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira	Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo
	Ideb Alcançado	(5,7)	(5,1)	(5,1)	(4,1)	(4,0)
2019	Projetado 4,7	Escola Municipal em Tempo Integral Nice Publio das Silva Leite	Escola Municipal Professora Maria Das Graças Assis Correia	Escola Municipal em tempo integral Clarice Morais Dos Santos	Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira	Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo
	Ideb Alcançado	(5,9)	(5,8)	(5,5)	(4,5)	(4,6)
2021	Projetado 4,9	Escola Municipal em Tempo Integral Nice Publio das Silva Leite	Centro Municipal De Educação Em Tempo Integral Agamenon Santana	Escola Municipal em tempo integral Clarice Morais Dos Santos	Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira	Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo
	Ideb Alcançado	(6,0)	(5,7)	(5,5)	(4,0)	(4,4)
2023	Projetado 4,9	Escola Municipal em Tempo Integral Professor Zizico Américo Zizico	Escola Municipal em tempo integral Clarice Morais Dos Santos	Escola Municipal Professora Maria Das Gracas Assis Correia	Escola Municipal em Tempo Integral Oscarlina Oliveira	Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo
	Ideb Alcançado	(6,3)	(6,2)	(5,8)	(5,0)	(5,3)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Guanambi (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Guanambi	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 4,1	Escola Municipal Jose Neves Teixeira	Escola Municipal Pedro Barros Prates	Escola Municipal Doutor Jose Bastos	Escola Municipal Professora Josefina Teixeira De Azevedo
	Ideb Alcançado	(5,3)	(4,7)	(4,6)	(3,9)
2019	Projetado 4,4	Escola Municipal Jose Neves Teixeira	Escola Municipal Colonia Agricola De Ceraima	Escola Municipal Pedro Barros Prates	Escola Municipal Professora Josefina Teixeira De Azevedo
	Ideb Alcançado	(5,2)	(4,8)	(4,7)	(3,8)
2021	Projetado 4,6	Escola Municipal Jose Neves Teixeira	Escola Municipal Maria Regina Freitas	(*)	Escola Municipal Professora Josefina Teixeira De Azevedo
	Ideb Alcançado	(5,1)	(4,6)	(*)	(4,5)
2023	Projetado 4,6	Escola Municipal Jose Neves Teixeira	Escola Municipal Colonia Agricola De Ceraima	Escola Municipal Pedro Barros Prates	Escola Municipal Professora Josefina Teixeira De Azevedo
	Ideb Alcançado	(5,7)	(5,7)	(5,0)	(4,8)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Poções (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Poções	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 4,3	Escola Municipal Wolnea Macedo	Colégio Municipal Alexandre Porfírio	Instituto Educativo Professora Bohemia Marinho	Escola Municipal Doutor Antônio Carlos Magalhaes
	Ideb Alcançado	(4,5)	(4,3)	(3,5)	(3,8)
2019	Projetado 4,6	Colégio Municipal Alexandre Porfírio	Escola Municipal Wolnea Macedo	Instituto Educativo Affonso Manta	Escola Municipal Doutor Antônio Carlos Magalhaes
	Ideb Alcançado	(5,4)	(4,9)	(4,5)	(4,5)
2021	Projetado 4,9	Colégio Municipal Alexandre Porfírio	Escola Municipal Wolnea Macedo	Escola Municipal Abílio Ferreira Campos	Escola Municipal Doutor Antônio Carlos Magalhaes
	Ideb Alcançado	(5,2)	(4,3)	(4,0)	(4,7)
2023	Projetado 4,9	Colégio Municipal Alexandre Porfírio	Instituto Educativo Professora Bohemia Marinho	Escola Municipal Wolnea Macedo	Escola Municipal Doutor Antônio Carlos Magalhaes
	Ideb Alcançado	(4,6)	(4,6)	(4,5)	(4,9)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Planalto (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEP Projetado Planalto	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 3,9	Escola Municipal De 1º Grau Prefeito Raul Lopes Moitinho	Escola Municipal Romulo Galvão	Escola Municipal Jose Coelho Costa	Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães
	Ideb Alcançado	(4,1)	(3,8)	(3,5)	(2,9)
2019	Projetado 4,2	Escola Municipal Romulo Galvão	Escola Municipal De 1º Grau Prefeito Raul Lopes Moitinho	Escola Municipal Machado De Assis	Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães
	Ideb Alcançado	(4,3)	(4,0)	(3,2)	(*)
2021	Projetado 4,5	Escola Municipal Romulo Galvão	Escola Municipal Vitorio Ribeiro Padre	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães
	Ideb Alcançado	(4,6)	(4,3)	(*)	(*)
2023	Projetado 4,5	Escola Municipal De 1º Grau Prefeito Raul Lopes Moitinho	Escola Municipal Romulo Galvão	Escola Municipal Machado De Assis	Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães
	Ideb Alcançado	(4,5)	(4,1)	(3,7)	(3,8)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Barra do Choça (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Barra do Choça	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 4,4	Centro Educativo de Barra do Choça	Centro Educativo de Barra Nova	(*)	(*)
	Ideb Alcançado	(3,4)	(3,7)	(*)	(*)
2019	Projetado 4,7	Escola Municipal Professor Josenildo Leite	Centro Educativo De Barra Nova	Centro Educativo Professor Jorge Delano	Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz
	Ideb Alcançado	(4,8)	(3,8)	(3,6)	(3,9)
2021	Projetado 4,9	Escola Municipal Professor Josenildo Leite	Centro Educativo Professor Jose Xavier De Amorim Primo	Escola Municipal Joao Batista Figueiredo	Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz
	Ideb Alcançado	(4,6)	(3,7)	(3,5)	(5,1)
2023	Projetado 4,9	Centro Educativo Manoel Ramos	Centro Educativo Professor Jose Xavier De Amorim Primo	Escola Municipal Professor Josenildo Leite	Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz
	Ideb Alcançado	(5,4)	(4,1)	(3,9)	(5,0)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Ipiaú (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Ipiaú	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 3,9	Escola Municipal maria José Lessa de Morais	Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt	Colégio Municipal Ângelo Jaqueira	Centro Integrado De Ensino Professor Altino Cosme De Cerqueira
	Ideb Alcançado	(4,1)	(4,0)	(3,1)	(3,7)
2019	Projetado 4,2	Escola Municipal maria José Lessa de Morais	Colégio Municipal Professora Celestina Bittencourt	Colégio Municipal Ângelo Jaqueira	Centro Integrado De Ensino Professor Altino Cosme De Cerqueira
	Ideb Alcançado	(3,9)	(3,9)	(3,6)	(3,6)
2021	Projetado 4,5	Escola Municipal Presidente Medici	(*)	(*)	Centro Integrado De Ensino Professor Altino Cosme De Cerqueira
	Ideb Alcançado	(4,2)	(*)	(*)	(4,8)
2023	Projetado 4,5	Escola Municipal maria José Lessa de Morais	Colégio Municipal Ângelo Jaqueira	Escola Municipal Presidente Medici	Centro Integrado De Ensino Professor Altino Cosme De Cerqueira
	Ideb Alcançado	(4,0)	(3,6)	(2,8)	(5,0)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Belo Campo (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Belo Campo	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 4,6	Colégio Municipal Leoni Lima	Escola Municipalizada Roberto Santos	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo
	Ideb Alcançado	(4,0)	(3,5)	(*)	(3,5)
2019	Projetado 4,9	Colégio Municipal Leoni Lima	Escola Municipalizada Roberto Santos	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo
	Ideb Alcançado	(4,3)	(3,3)	(*)	(3,9)
2021	Projetado 5,1	Colégio Municipal Leoni Lima	Escola Municipalizada Roberto Santos	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo
	Ideb Alcançado	(5,2)	(4,0)	(*)	4,4
2023	Projetado 5,1	Colégio Municipal Leoni Lima	Escola Municipalizada Roberto Santos	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada de Belo Campo
	Ideb Alcançado	(4,8)	(3,1)	(*)	(4,5)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Itambé (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Itambé	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 3,8	Escola Municipal Professora Maria Nilza Silva Paraguay Amorim	Escola Municipal Felipe José Dos Santos	Escola Emília Rezende Rebouças	Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana
	Ideb Alcançado	(4,0)	(3,1)	(2,9)	(2,2)
2019	Projetado 4,0	Colégio Batista El Shalon	Escola Municipal Professora Maria Nilza Silva Paraguay Amorim	Escola Municipal Felipe José Dos Santos	(*)
	Ideb Alcançado	(4,0)	(3,7)	(3,6)	(*)
2021	Projetado 4,3	Escola Municipal Brites Ventura Do Couto Moreira	Escola Municipal Felipe Jose Dos Santos	(*)	Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana
	Ideb Alcançado	(3,5)	(3,2)	(*)	(4,3)
2023	Projetado 4,3	Escola Municipal Professora Maria Nilza Silva Paraguay Amorim	Colégio Batista El Shalon	Escola Municipal Felipe Jose Dos Santos	Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana
	Ideb Alcançado	(4,9)	(4,1)	(3,8)	(4,8)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Itapetinga (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizadas

ANO	IDEB Projetado Itapetinga	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada	Militarizada
2017	Projetado 4,2	Centro Educatonal E Cultural Jose Marcos Gusmão	Escola Municipal Sizaltina S Souza Fernandes	Escola Rui Barbosa	Escola Nair D Esquivel Jandiroba	(*)
	Ideb Alcançado	(4,1)	(4,1)	(3,3)	(3,1)	(*)
2019	Projetado 4,5	Escola Rui Barbosa	Centro Educatonal e Cultural Jose Marcos Gusmão	Escola De 1 Grau Dona Geni	Escola Nair D Esquivel Jandiroba	(*)
	Ideb Alcançado	(3,9)	(3,5)	(3,4)	(3,6)	(*)
2021	Projetado 4,8	Escola Rui Barbosa	Escola Municipal Sizaltina S Souza Fernandes	Escola de 1º grau Maria Amélia Menezes Santos	(*)	(*)
	Ideb Alcançado	(4,6)	(4,2)	(3,9)	(*)	(*)
2023	Projetado 4,8	Centro Educatonal E Cultural Jose Marcos Gusmão	Escola de 1º grau Maria Amélia Menezes Santos	Escola De 1 Grau Dona Geni	Escola Nair D Esquivel Jandiroba	(*)
	Ideb Alcançado	(4,7)	(4,3)	(4,3)	(4,5)	(*)

Fonte: INEP (2025)

IDEB em Maracás (2017–2023): Análise Comparativa entre Escolas de Maior Desempenho e Escolas Militarizada

ANO	IDEB Projetado Maracás	1ª Melhor Índice IDEB	2ª Melhor Índice IDEB	3ª Melhor Índice IDEB	Militarizada
2017	Projetado 4,4	Colégio Normal Municipal De Maracás	Escola Adeovaldo Meira	Escola Luiz Braga	Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema De Ensino CPM
	Ideb Alcançado	(3,9)	(3,3)	(2,1)	(3,7)
2019	Projetado 4,7	Instituto De Educação De Maracás	Colégio Normal Municipal De Maracás	Escola Luiz Braga	Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema De Ensino CPM
	Ideb Alcançado	(4,3)	(4,2)	(3,8)	(4,0)
2021	Projetado 4,9	Escola Adeovaldo Meira	Escola Luiz Braga	(*)	Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema De Ensino CPM
	Ideb Alcançado	(4,3)	(4,3)	(*)	(5,1)
2023	Projetado 4,9	Colégio Normal Municipal De Maracás	Escola Luiz Braga	Escola Adeovaldo Meira	Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema De Ensino CPM
	Ideb Alcançado	(4,6)	(4,4)	(4,0)	(5,0)

Fonte: INEP (2025)

APÊNDICE C - Quantitativo de Escolas Públicas por Município, Etapa de Ensino, Localização (Urbana/Rural) e Presença de Unidades Militarizadas.

Cidade	Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio		Total	Militarizada
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural		
Maracás	6	1	7	22		2	38	1
Itapetinga	10	0	23	9	4	0	48	2
Itambé	4	0	15	10	1	0	30	1
Barra do Choça	4	6	8	25	3	0	46	2
Belo Campo	2		6	28	1	0	37	1
Planalto	2		6	28	1		37	1
Poções	5	1	20	10	4		40	1
Ipiaú	11		11	8	2	1	33	1
Guanambi	8		27	1	4	1	41	1
Brumado	5	3	15	10	4		38	2

ANEXO A – Termo de Cooperação Técnica da Polícia Militar e a União dos Municípios da Bahia

BGO

28 de maio de 2018

n.º 101

3ª PARTE - ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS

3.1 - GERAIS

a. TERMO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 02/2018 ENTRE A SSP, PMBA E UPB

(DIVULGAÇÃO)

Divulga-se o Termo de Cooperação Técnica n.º 02/2018, celebrado entre a Secretaria de Segurança Pública, Polícia Militar da Bahia e União dos Municípios da Bahia, que tem por objetivo consoante a cláusula primeira do referido Acordo, estabelecer a mútua cooperação entre a SSP por intermédio da PMBA, e a UPB, visando à implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia em Colégios Municipais de Ensino Fundamental II.

TERMO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 02/2018

TERMO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM A SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA, A POLÍCIA MILITAR DA BAHIA E A UNIÃO DOS MUNICÍPIOS DA BAHIA.

A SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA, inscrita no CNPJ sob o n.º 13.937.149/0001-43, com sede na 4ª Avenida, nº 430, Centro Administrativo da Bahia, Salvador – Bahia, neste ato representada pelo seu Secretário em Exercício ARI PEREIRA DE OLIVEIRA, doravante denominada simplesmente SSP, da POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, com sede na Praça Azpicuelta Navarro, s/n, Largo dos Afritos, Centro, Salvador – Bahia, inscrita no CNPJ sob o n.º 937.149/0002-24, doravante denominada simplesmente PMBA, representada pelo seu Comandante-Geral, Cel PM ANSELMO ALVES BRANDÃO, e A UNIÃO DOS MUNICÍPIOS DA BAHIA, pessoa jurídica de direito público interno, inscrita no CNPJ sob o n.º 14.305.759.0001-97, com sede na Av 3,

Pág. 4215

3ª PARTE - ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS

n.º 320 – Centro Administrativo da Bahia, CEP: 41.746-0005, doravante denominado simplesmente UPB, neste ato representado pelo seu Presidente, doravante denominadas em conjunto como PARTÍCIPEs,

R E S O L V E M:

Celebrar o presente Termo de Acordo de Cooperação Técnica, doravante denominado simplesmente TERMO, com base na Lei nº 9.433, de 01 de março de 2005, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente TERMO tem por objeto estabelecer a mútua cooperação entre a SSP por intermédio da PMBA, e o UPB, visando à implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia em Colégios Municipais de Ensino Fundamental II.

Parágrafo único – A Unidade de Ensino Municipal Conveniada – UEMC desenvolverá seu projeto pedagógico específico, observadas as instruções do Instituto de Ensino e Pesquisa da PMBA, bem como todas as diretrizes educacionais emanadas de órgãos federais e estaduais.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO MODELO DE GESTÃO

A gestão da UEMC se dará de forma harmônica entre o Diretor Escolar e o Diretor Militar, ficando o primeiro responsável pela administração e pelo processo pedagógico, e o segundo pela disciplina escolar, de forma a permitir a eficiência na implementação da proposta pedagógica.

Parágrafo único – 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.

3ª PARTE - ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTICÍPES

Os Partícipes comprometem-se a:

I – SSP:

a. Coordenar e supervisionar a execução do projeto, objetivando assegurar o cumprimento do objeto deste TERMO, de acordo com as suas competências regimentais;

II – 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, diretor disciplinar e tutores que atuarão na UEMC.

III – 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.

3ª PARTE - ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS

CLÁUSULA QUARTA – DA EXECUÇÃO

As atividades decorrentes do presente TERMO serão executadas fielmente pelos Partícipes, de acordo com suas cláusulas, respondendo cada um pelas consequências de sua inexecução total ou parcial.

Parágrafo único - As ações relacionadas à execução das atividades objeto deste TERMO se darão através de outros instrumentos jurídicos específicos e definitivos, na medida em que forem implementadas as ações necessárias e suficientes à plena execução do objeto deste TERMO e conforme cronograma preliminarmente acordado entre os Partícipes.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os Partícipes para a execução do presente TERMO.

§ 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.

CLÁUSULA SEXTA – DO ACOMPANHAMENTO

Cada Partícipe indicará um gestor e seu respectivo substituto para acompanhar a execução deste TERMO.

§ 1º – O gestor do TERMO anotará, em registro próprio, todas as ocorrências relacionadas com a execução do objeto, determinando o que for necessário à regularização das faltas ou defeitos observados.

§ 2º – O acompanhamento não exclui e nem reduz a responsabilidade dos outros Partícipes perante a PMBA ou terceiros.

3ª PARTE - ASSUNTOS GERAIS E ADMINISTRATIVOS

CLÁUSULA SÉTIMA – DA VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente TERMO é de 02 (dois) anos, contando a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado por sucessivos períodos, observando o disposto no art. 179 da Lei nº 9.433, de 01 de março de 2005.

CLÁUSULA OITAVA – DA ALTERAÇÃO

Este TERMO poderá ser alterado em qualquer de suas cláusulas e disposições, exceto quanto ao seu objeto, mediante Termo Aditivo, de comum acordo entre os Partícipes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente, por escrito.

CLÁUSULA NONA – DA RENÚNCIA E DA RESCISÃO

A renúncia ou rescisão deste TERMO poderá ocorrer a qualquer tempo, por iniciativa de qualquer um dos Partícipes, mediante notificação, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

§ 1º - A eventual rescisão deste TERMO não prejudicará a execução de atividades previamente acordadas entre os Partícipes, já iniciadas, os quais manterão seu curso normal até sua conclusão.

§ 2º - Constituem motivo para rescisão de pleno direito o inadimplemento de quaisquer de suas cláusulas, o descumprimento das normas estabelecidas na legislação vigente ou a superveniência de norma legal ou fato que o torne material ou formalmente inexecutável, imputando-se aos Partícipes as responsabilidades pelas obrigações.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

A publicação do extrato do presente TERMO será providenciada no Diário Oficial do estado, até o prazo de 10 (dez) dias a contar da data da sua assinatura.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

Fica eleito o foro da comarca de Salvador, renunciando aos Partícipes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja para efeito de dirimir eventuais questões que surjam no decorrer da execução do presente instrumento.

E, por assim estarem de acordo com as cláusulas e condições estipuladas, assinam o presente TERMO em 04 (quatro) vias, de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo subscritas.

NBGO SCG n.º 52/2018

ANEXO B – Termo de compromisso dos pais/responsáveis legais do aluno

À Direção desta Escola,

Eu _____ RG _____ na condição de responsável por _____,

venho requerer a **MATRÍCULA E PERMANÊNCIA** neste Estabelecimento de Ensino no _____ Ano/Série do Ensino Fundamental - Anos Finais, assumindo o compromisso de fidelidade ao estabelecido no **REGIMENTO INTERNO E REGIMENTO DISCIPLINAR DESTA ESCOLA**, sob pena de **CANCELAMENTO** da MATRÍCULA 20 _____.

TERMO DE COMPROMISSO – ANO 20 _____

1. Comprometo-me em manter os dados cadastrais atualizados e comparecer na escola sempre que solicitado para ter ciência da situação escolar e disciplinar do referido discente;

1.2 – Estou ciente que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seu Art. 129,V, impõe aos pais a obrigação de acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar dos filhos e que o descumprimento desta obrigação será levado ao conhecimento das autoridades competentes

2. Responsabilizo-me pelo ressarcimento de quaisquer danos e/ou prejuízos que venham a ser causados pelo(a) aluno(a) acima citado(a) ao patrimônio móvel ou imóvel, bem como a outra(s) pessoa(s) neste espaço educacional;

3. Concordo com a exposição da imagem do(a) aluno(a) em eventos civicos, desportivos e culturais, internos e externos, bem como a exposição de suas produções intelectuais, artísticas e culturais sem quaisquer ônus para esta escola e/ou PMBA;

4. Comprometo-me em adquirir todos os uniformes exigidos para a frequência do(a) aluno(a) nesta Unidade Escolar, atendendo ao prazo estabelecido pela Direção Geral;

5. Autorizo as saídas pedagógicas e de representação do(a) aluno(a) sempre que forem necessárias, sob a vigilância e acompanhamento de prepostos da Escola;

6. Torno-me ciente que:

6.1 - O processo de alocação em turmas antes ou durante o ano letivo é de competência desta Escola, o(a) aluno(a) poderá ser transferido de uma turma (sala) para outra conforme ajustes necessários, em atendimento às necessidades pedagógicas e disciplinares;

6.2 - A **AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM** é somatória, sendo necessário obter 20 (vinte) pontos para aprovação nas unidades. A Avaliação é composta das seguintes etapas: são 04 (quatro), distintas e independentes Unidades Didáticas e recuperação final, cuja média também é 5,0 (cinco);

7. Torno-me ciente que:

7.1 Neste ato de conhecimento e concordo com o fato de **O ALUNO DESTA ESCOLA** estar sujeito ao que prescreve o **Regimento Disciplinar** e principalmente estou ciente da existência do “**COMITÊ DISCIPLINAR**”, a que pode ser submetido todo (a) aluno (a) que se encontrar com nota de comportamento inferior a 2,0 (dois) pontos (grau de comportamento incompatível) ou que tenha cometido transgressão disciplinar de natureza eliminatória. Nestes dois casos, o aluno poderá ser “**DESLIGADO**” da Escola;

7.2. O Regimento Disciplinar estabelece um escalonamento de notas e graus de comportamento estando disponível também, uma “Cópia Física” na sala dos Diretores desta Escola para consulta.

Fonte: PMBA (2018)

ANEXO C – Relação de municípios e escolas que aderiram à militarização na Bahia (2022)



RELAÇÃO DE MUNICÍPIOS CONVENIADOS

Ord.	MUNICÍPIO	CPR	OPM	COLÉGIO
1	ITATIM	CHAPADA	11º BMP	E.M. Geraldo Pereira Nogueira
2	MORRO DO CHAPEU			C.E. Coronel Dias Coelho
3	LAJE			E.M. Antonio Carlos Souto
4	LAJE 2	LESTE	14º BPM	E. M. Eufosina Almeida
5	MUNIZ FERREIRA			C. Dalmácio Brito de Souza
6	S. ANTONIO DE JESUS			Maria da Conceição Costa e Silva Oliveira
7	VARZEDO			Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I
8	UBAIRA			E. M. Natur de Assis Filho
9	NAZARE			Reunidas Nosso Senhor do Bomfim
10	JIQUEIRÇA			Maria Juvenice Farias Maia
11	ARACI			Oliveira Brito
12	SANTA LUZ		16º BPM	Nilton Oliveira Campos
13	TEOFINLANDIA			Rafael Lopes de Araújo
14	TEOFINLANDIA 2			Miguel Gomes de Souza
15	SERRINHA			Leobino Cardoso Ribeiro
16	SERRINHA 2			Ivete Oliveira
17	CONCEIÇÃO DO COITÉ			Escola Municipal Almir Passos
18	VALENTE			Luis Eduardo Magalhães
19	CONCEIÇÃO DE FEIRA		20ª CIPM	Vivaldo Bittencourt Mascarenhas
20	CORAÇÃO DE MARIA			Manoel Novais
21	CORAÇÃO DE MARIA 2			Pedro Correia
22	SANTO AMARO			Gov. Luiza Vianna Filho
23	AMÉLIA RODRIGUES			Aloysio de Castro
24	TEODORO SAMPAIO			Nossa Senhora da Ajuda
25	CONCEIÇÃO DO JACUIPE			Laura Ribeiro Lopes
26	CONCEIÇÃO DO JACUIPE 2			Sérgio Cardoso
27	TERRA NOVA			C.M. Oscar Pereira de Magalhães
28	NOVA SOURE		21ª CIPM	Maria Ferreira da Silva
29	PARIPIRANGA			Maria José dos Santos Lima
30	RIBEIRA DO POMBAL			Maria Menezes Cruz Conceição
31	MARAGOGIPE		27ª CIPM	Plínio Pereira Guedes
32	GOV. MANGABEIRA			Angelita Gesteira
33	CACHOEIRA			Edwaldo Brandão Correia
34	CABACEIRAS DO PARAGUAÇU			Poeta Castro Alves
35	MURITIBA			Paulo José de Jesus de Almeida Alves
36	ARAMARI		4º BPM	José de Araújo Batista
37	INHAMBUPE			Dr. Luis Coelho
38	MONTE SANTO		5º BPM	Instituto de Ensino
39	TUCANO			Zélia de Brito Moreira
40	OLINDINA		6ª CIPM	C. M. Luis Edu
41	IRARA		97ª CIPM	São Judas Tadeu
42	PEDRAO			Luiz Viana Filho
43	CEL JOÃO SA	NORTE	20º BPM	Municipal Cel João Sá
44	PIRITIBA		24ª CIPM	Basílio Catalá
45	MIGUEL CALMON			Clariezer Vicente dos Anjos
46	CAMPO FORMOSO		54ª CIPM	Maria do Carmo de Araújo
47	FILADÉLFIA		6º BPM	Artur Pereira Maia
48	SÃO JOSÉ DO JACUIPE		91ª CIPM	Municipal de Itatiaia
49	SOBRADINHO		96ª CIPM	Maria José de Lima Silveira
50	SENTO SÉ			Jayro Sento Sé
51	JUAZEIRO		76ª CIPM	CAIC
52	IBOTIRAMA		28ª CIPM	Presidente Medici
53	SÃO FELIX DO CORIBE	OESTE	30ª CIPM	Rosilda Freire Coelho
54	SERRA DOURADA			Mauro Rodrigues de Souza
55	SERRA DO RAMALHO		38ª CIPM	Castro Alves
56	BOM JESUS DA LAPA			Wilson Lins
57	BOM JESUS DA LAPA 2			Edvaldo Boaventura
58	IBIPITANGA		4ª CIPM	E.M. Castro Alves
59	BARREIRAS			Eurides Sant'Anna

80	WANDERLEY		84ª CIPM	Mariana Francisca de Oliveira
81	COTEGIPE			Eduardo Maciel
82	SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ	RMS	10ª CIPM	João Paim
83	DIAS D'ÁVILA		36ª CIPM	Altair da Costa Lima
84	DIAS D'ÁVILA 2			Laura Folly
85	SALINAS DAS MARGARIDAS			Permino de Souza
86	SALINAS DAS MARGARIDAS 2		5ª CIPM	Modelo de Conceição de Salinas
87	ITAPARICA	SUDOESTE		Edilson Souto Freire
88	GUANAMBI		17ª BPM	Josefina Teixeira
89	IPIAU		55ª CIPM	Altino Cerqueira
70	BRUMADO		34ª CIPM	E.M. Idaliza Azevedo Lobo
71	POÇÕES			ACM
72	PLANALTO		79ª CIPM	ACM
73	BARRA DO CHOÇA			Municipal de Barra do Choça
74	BELO CAMPO		80ª CIPM	Municipal de Belo Campo
75	ITAMBÉ			Gilberto Viana
76	ITAPETINGA		8ª CIPM	Otávio Camões
77	MARACAS		93ª CIPM	Renato Vaz Sampaio
78	COARACI	SUL		Municipal de Coaraci
79	COARACI 2			Antônio Ribeiro Santiago
80	BUERAREMA		15ª BPM	José Nery Constant
81	ITAJUIPE			Diógenes Vinhais
82	ITABUNA			Aziz Marom
83	CAMAMU			Pirajá da Silva
84	IGRAPIUNA		33ª CIPM	Felenon Ramos Pinto
85	ITUBERA			Maria Lúcia de Souza Lopes
86	VALENÇA			Dario Galvão
87	ITAMARAJU		43ª CIPM	Reitor Edgar Santos
88	MEDEIROS NETO			Ginásio João XXIII
89	VEREDA		44ª CIPM	Aurino da Silva Nonato
90	IBIRAPUA			Souza Mendes
91	ITANHEM			São Bernardo
92	NOVA IBIA			Ismênia Moura de Carvalho
93	ITAMARI		60ª CIPM	Professor Roberto Santos
94	TEOLÂNDIA			C.M. João Benedito Fernandes
95	GANDU			Elódia Velloso de Souza
96	AURELINO LEAL		61ª CIPM	Normal Dois de Julho
97	UBATA			Jeová Amaro Benjolino
98	ITACARÉ		72ª CIPM	Dr. Manoel Castro
99	SANTA CRUZ CABRALIA		8ª BPM	Victurino da Purificação Figueredo
100	PORTO SEGURO			Municipal do Cambolo
101	TEIXEIRA DE FREITAS		87ª CIPM	Clélia das Graças Pinto
102	PRADO			Anísio Teixeira do Prado
103	PRADO 2		88ª CIPM	João Alves de Almeida
104	ALCOBAÇA			Centro Educacional Alcobaça
105	CARAVELAS			Claudionora Nobre de Melo
106	CARAVELAS 2			Francisco Henrique dos Santos

Fonte: PMBA (2022)

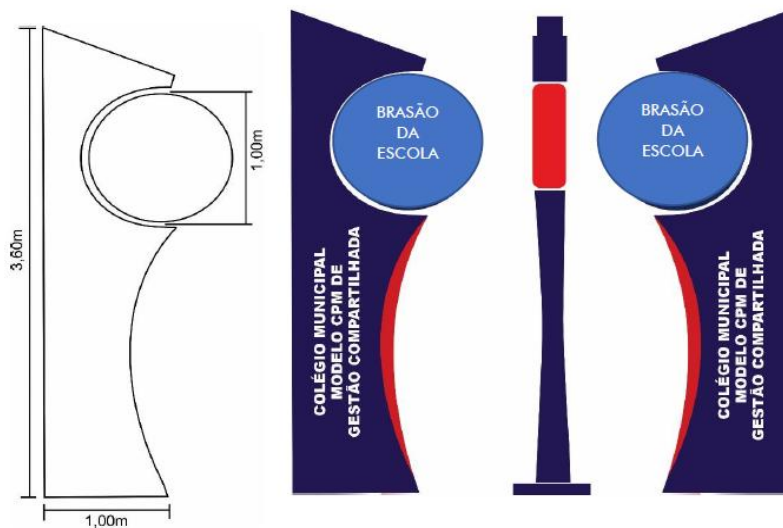
ANEXO D – Identidade visual das instituições escolares

Placas de Identificação



Fonte: PMBA (2022)

Totem



Fonte: PMBA (2022)

Placa de inauguração

30 cm  O Prefeito (a) do Município de Serrinha nesta data, tem a grata satisfação de inaugurar as instalações da Unidade de Ensino Municipal Conveniada Nome da Escola. Nome Completo Prefeito Municipal Nome Completo Secretário (a) de Educação Nome Completo - Cel PM Comandante Geral da PMBA Nome Completo - Ten Cel PM Comandante da OPM Local Cidade, dia de mês de ano 	45 cm	30 cm  O Prefeito (a) do Município de Serrinha nesta data, tem a grata satisfação de inaugurar as instalações da Unidade de Ensino Municipal Conveniada Nome da Escola. Nome Completo Prefeito Municipal Nome Completo Secretário (a) de Educação Nome Completo - Cel PM Comandante Geral da PMBA Nome Completo - Ten Cel PM Comandante da OPM Local Cidade, dia de mês de ano 	45 cm
--	-------	---	-------

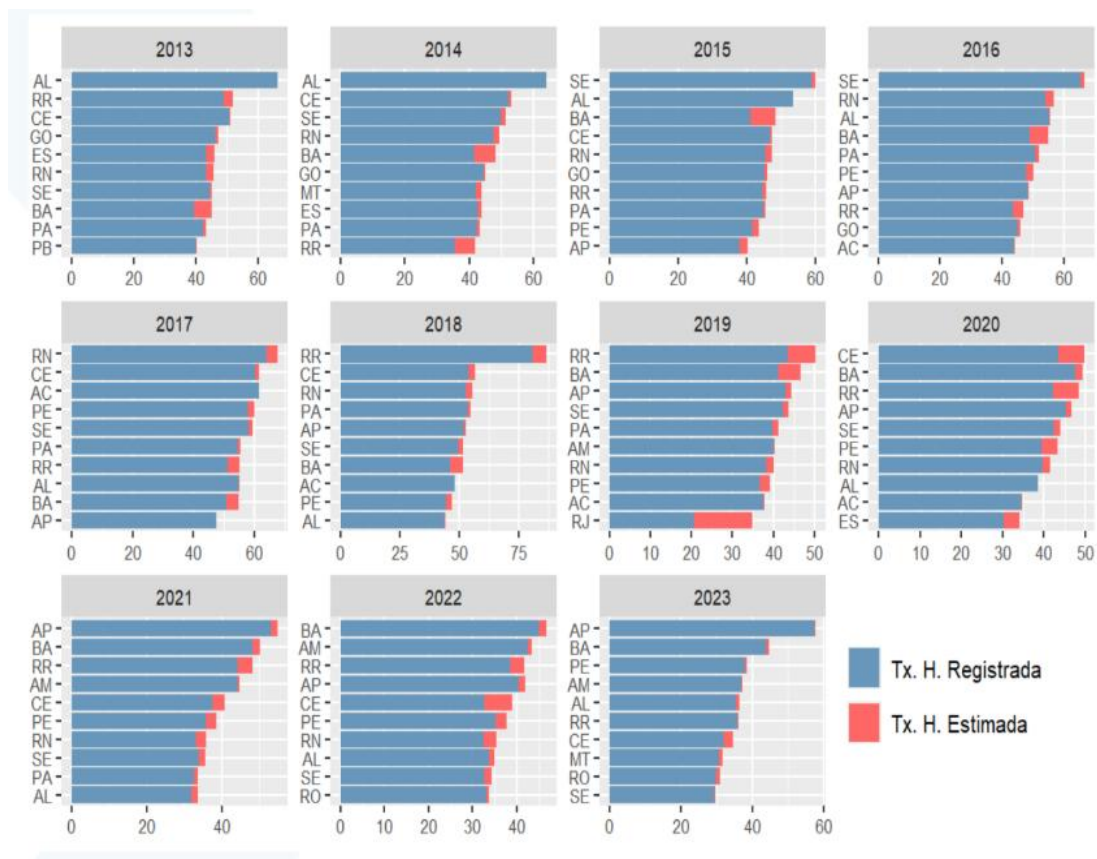
Fonte: PMBA (2022)

ANEXO E – Curso de Atuação Policial no Modelo COM

ATA DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE ATUAÇÃO POLICIAL NO MODELO CPM (CAPM-CPM)
2024.1

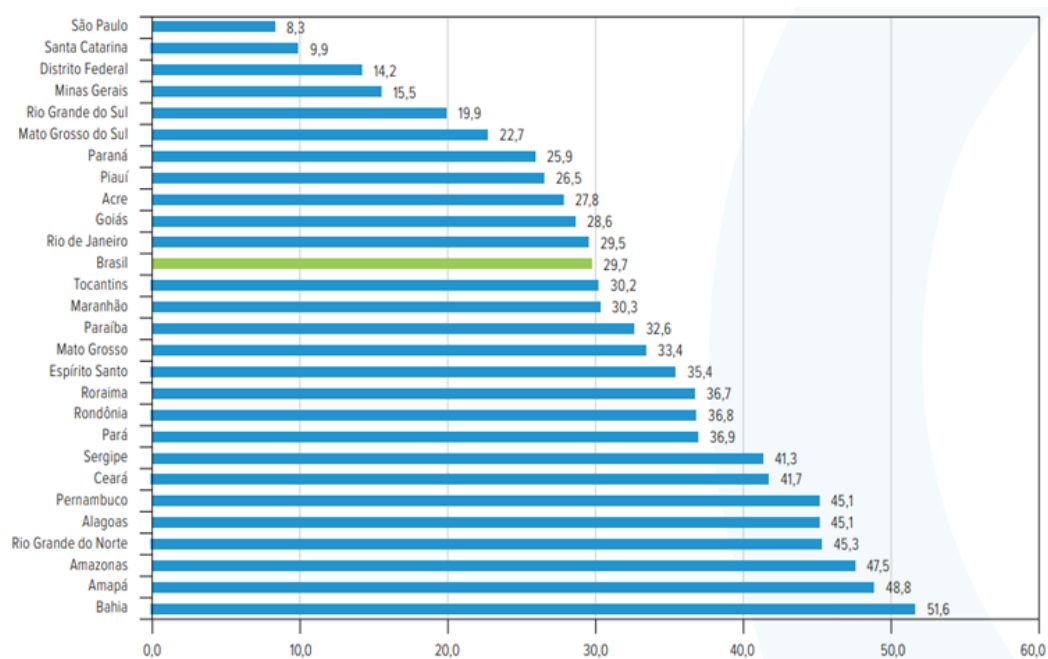
Ao décimo nono dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, no Quartel do Comando Geral, foi concluído o Curso de Atuação Policial no Modelo CPM (CAPM-CPM) 2024.1, para Oficiais da PMBA e policiais da reserva remunerada, conforme NPCE publicada em Separata n.º 012 de janeiro de 2024 e, conforme EDITAL N.º IEP/CEAD 004_03_2024, que ocorreu no período de 15/04/2024 a 19/04/2024, na modalidade à distância, com carga horária de 40 (quarenta) horas-aula, tendo 62 (sessenta e dois) alunos matriculados. Sendo elaborada a presente ATA, a cargo da Maj PM **VANDA FABIANA FERREIRA GUANAES MINEIRO**, Mat. 30.291.436, Coordenadora Geral do referido curso, verificando-se ao final o seguinte resultado: 62 (sessenta e dois) alunos aprovados.

ANEXO F – Taxa de Homicídios: registrados x estimados por UF (2013-2023)



Fonte: Atlas da Violência (2025)

ANEXO G – Taxa de homicídios registrados de negros por 100 mil habitantes por UF



Fonte: Atlas da Violência (2025)

ANEXO H – Distribuição do local da violência e faixa etária da vítima (2013-2023)

Local da violência	Faixa etária da vítima		
	0 a 4 anos	5 a 14 anos	15 a 19 anos
Residência	67,8%	65,9%	48,4%
Via pública	4,4%	9,8%	28,0%
Ignorado	8,6%	6,9%	6,7%
Outro	13,0%	8,3%	6,8%
Bar ou similar	0,3%	0,6%	3,2%
Escola	2,2%	5,7%	3,3%
Comércio/Serviços	3,2%	1,3%	1,7%
Habitação coletiva	0,5%	0,8%	1,0%
Local de prática esportiva	0,1%	0,5%	0,7%
Indústrias/Construção	0,0%	0,1%	0,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Atlas da Violência (2025)

ANEXO I – Tabelas dos IDEBs da Região Sudoeste da Bahia

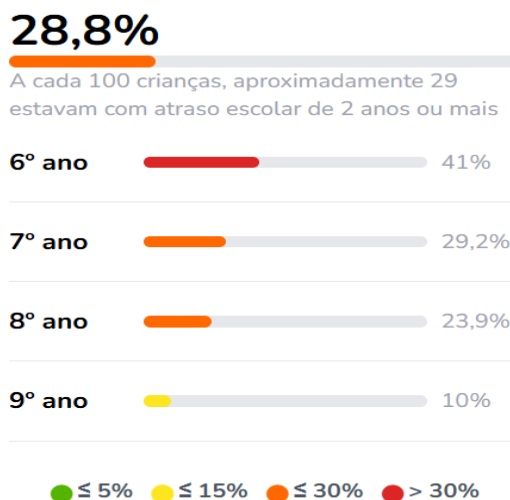
Brumado

Tabela - IDEB da Escola Municipal em Tempo Integral Idalina Azevedo Lobo (2017-2023).

Esfera/Ano	IDEB Observado						
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Brasil	5	5,2	5,5	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	4,2	4,3	4,7	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	4,2	4,9	—	4,9	5,1	5,3	5,4
Escola	3,1	3,8	—	4	4,6	4,4	4,4

Fonte: INEP (2024).

Figura - Indicador de Distorção idade-série .



Fonte: INEP (2024).

Guanambi

Tabela – IDEB da Escola Municipal Professora Josefina Teixeira de Azevedo (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município				
Instituição	5,32	5,38	5,10	5,15

Fonte: INEP (2024).

Gráfico - Distorção idade-série anos iniciais do ensino fundamental (2024).

Distorção idade-série anos finais do EF (2024)



Fonte: INEP (2024)

Poções

Tabela – IDEB da Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	4,7	5	4,4	5,2
Instituição	3,8	4,5	4,7	4,9

Fonte: INEP (2024).

Distorção idade-série (ano 2024).



Fonte: INEP (2024).

Planalto

Tabela – IDEB da Unidade Escolar Municipal Conveniada Senador Antônio Carlos Magalhães (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	4,8	5,4	4,9	4,8
Instituição	2,9	-	-	3,5

Fonte: INEP (2024).

Indicador de Distorção idade-série.



Fonte: INEP (2024).

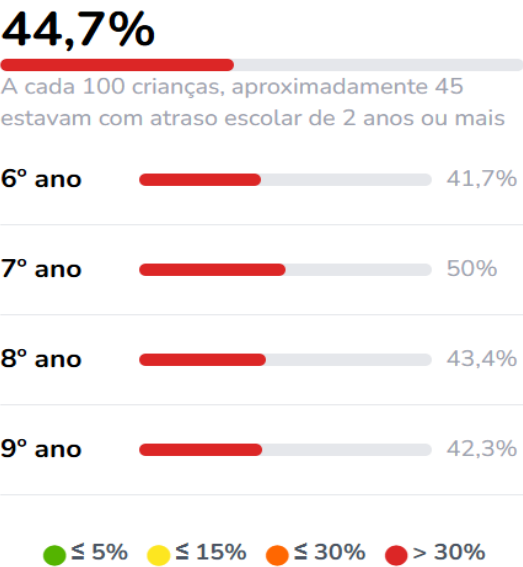
Barra do Choça

Tabela – IDEB da Unidade Escolar Municipal Conveniada Dária Viana de Queiroz (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	3,6	3,8	3,8	4,2
Instituição	—	3,3	5,1	5,0

Fonte: INEP (2024).

Indicador de Distorção idade-série dos anos finais do EF (2024).



Fonte: INEP, 2024.

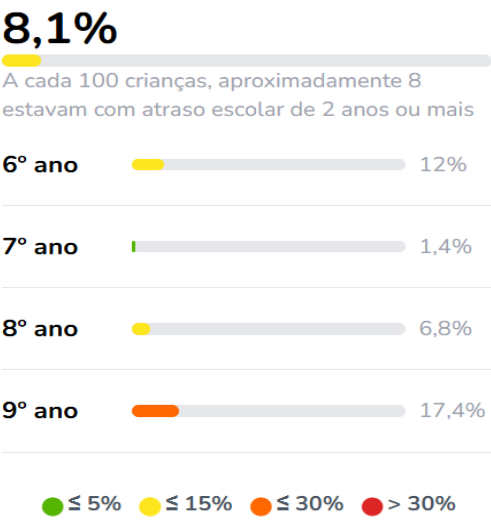
Ipiaú

Tabela – IDEB do Centro Integrado de Ensino Professor Altino Cosme de Cerqueira (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	3,6	3,8	4,2	3,6
Instituição	3,7	3,6	4,8	5,0

Fonte: INEP (2024).

Distorção idade-série (2024).



Belo Campo

Indicador de Distorção idade-série (2024).



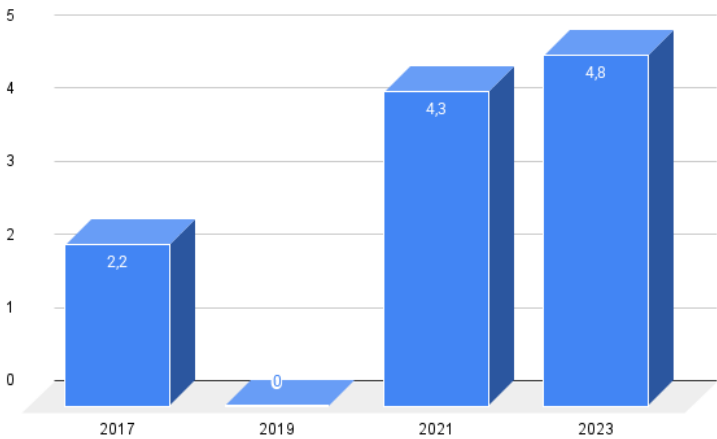
Fonte: INEP, 2024.

Itambé

Tabela – IDEB da Unidade Escolar Municipal Conveniada Gilberto Viana (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	3,6	3,7	4,3	4,1
Instituição	2,8	3,1	3,0	3,8
Projetado		2,7	2,9	

Fonte: INEP (2024).



Indicador de Distorção idade-série (2024).



Fonte: INEP (2024).

Itapetinga

Tabela – IDEB da Escola Antônio Camões (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	3,7	3,4	3,7	4,3
Instituição	5	—	3,9	4,3

Fonte: INEP (2024).

Maracás

Tabela – IDEB da Escola Municipalizada Renato Vaz Sampaio Sistema de Ensino CPM (2017-2023).

Esfera/Ano	2017	2019	2021	2023
Brasil	5,8	5,9	5,8	5,8
Bahia	5,1	5,3	5,2	4,8
Município	4,8	5,0	5,2	5,5
Instituição	3,7	4,0	5,1	5,0

Fonte: INEP (2024).



ANEXO J – Termo de abertura de processo seletivo simplificado para gestores disciplinares.



LEIA-SE:

Data assinatura: 03 de Maio de 2022

DIOGO GOMES DE AZEVEDO FEITOSA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ABERTURA DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO

A **PREFEITA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA**, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições conferidas pela Lei Orgânica do Município e,

CONSIDERANDO o disposto no Decreto Federal nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, na Portaria do MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, bem como o disposto no Termo de Cooperação Técnica de nº 81/2021, firmado entre a União e o Município de Vitória da Conquista, para implantação de uma escola cívico-militar, e no Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 05/2021, firmado entre a Polícia Militar da Bahia e o Município de Vitória da Conquista, para implementação do Modelo/CPM Gestão Compartilhada em Escola componente do Sistema Municipal de Educação;

CONSIDERANDO o disposto nos Termos de Cooperação Técnica antes mencionados, onde o Município de Vitória da Conquista se comprometeu a contratar militares/policiais militares da reserva para atuar no âmbito das escolas lá mencionadas, desempenhando as tarefas de gestão escolar, gestão educacional e de monitoria e as funções de Diretor Disciplinar, Coordenador Disciplinar e Tutores;

CONSIDERANDO que os trabalhos relacionados com as escolas cívico-militares e conveniadas necessitam de uma **COORDENAÇÃO GERAL**, com o objetivo de regular e proporcionar interação das atividades no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, consoante ao planejamento, organização, direção e controle;

CONSIDERANDO que as funções de **DIRETOR DISCIPLINAR**, **COORDENADOR DISCIPLINAR** e **TUTORES DISCIPLINARES** compreendem as atividades externas às salas de aula, atuando preventivamente na identificação de problemas que possam influenciar no aprendizado e convivência social do cidadão em desenvolvimento, promovendo condições que permitam um ambiente adequado e facilitador para a aquisição de conhecimentos e o seu desenvolvimento integral;

CONSIDERANDO que a presença física desses militares de forma regular e permanente nos estabelecimentos de ensino torna-se um fator de maior segurança e disciplina;

CONSIDERANDO que o projeto em questão contempla um dos anseios da sociedade atual, sendo este um dos principais vetores da atuação da gestão, o que culminou com a assinatura dos termos de cooperação técnica antes mencionados;

CONSIDERANDO que o objetivo de tal estrutura é implementar projetos de âmbito Nacional e Estadual, a partir da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis, orientando para o resgate da cidadania e do civismo;

CONSIDERANDO a solicitação encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação;

AUTORIZA, com fundamento no art. 3º, inciso IX, da Lei Municipal nº 1.802, de 05 de janeiro de 2012, o Secretário Municipal de Gestão e Inovação a proceder com a abertura de Processo Seletivo Simplificado destinado à formação de Cadastro de Reserva e contratação em caráter temporário de excepcional interesse público de Técnico de Nível Superior/**Coordenador Geral**, Técnico de Nível Superior/**Diretor Disciplinar**, Técnico de Nível Médio/**Coordenador Disciplinar** e Técnico de Nível Médio/**Tutor Disciplinar** em consonância com o Termo de Cooperação nº 81/2021 e com o Termo de Acordo de Cooperação Técnica nº 05/2021.

Vitória da Conquista-BA, 16 de maio de 2022.

dom.pmvc.ba.gov.br

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP Brasil

ANEXO K – Fotografias dos símbolos e fachadas das escolas militarizadas no “Sudoeste da Bahia”.

GUANAMBI



BRUMADO



POÇÕES



PLANALTO



ITAMBÉ



ITAPETINGA



BELO CAMPO



MARACAS



IPIAÚ



ANAGÉ



Barra do Choça



Fonte: Redes sociais das instituições escolares.