PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

HEDER CLAUDIO OLIVEIRA GOMES

Ensino de história sob a tutela militar na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz: ideologia e luta de classes na educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Julho/ 2026

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb

Heder Claudio Oliveira Gomes

Ensino de história sob a tutela militar na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz: ideologia e luta de classes na educação

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida

Vitória da Conquista – Bahia
Julho de 2026

G614e

Gomes, Heder Claudio Oliveira.
Ensino de história sob a tutela militar na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz : ideologia e luta de classes na educação / Heder Claudio Oliveira Gomes, 2026.
149 f. ; il.
Orientador (a): Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 136 - 149
1. Ensino de história. 2. Currículo. 3. Militarização das escolas. I. Almeida, José Rubens Mascarenhas de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. III. T.

CDD 907

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb

Ensino de história sob a tutela militar na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz: ideologia e luta de classes na educação

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: 25 de agosto de 2026

Banca examinadora:

Profa. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida
(Orientador)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais valiosas da minha vida, cujo afeto extrapola as relações de produção: meus pais, Genilda e Enilson; Bruna, minha companheira de vida; meus irmãos, Jeferson e Juan; e minha preciosa filha, Laura. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que a produção do conhecimento é realizada coletivamente. Minha profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na figura de sua coordenação, pelo zelo institucional e por viabilizar as condições necessárias para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa, cujas provocações intelectuais, leituras densas e debates em sala de aula foram fundamentais para expandir meus horizontes teóricos e metodológicos.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Rubens, pela condução firme, pela partilha generosa de conhecimento, pela paciência cirúrgica no amadurecimento desta pesquisa e pela contribuição imensurável.

Às professoras da banca de qualificação, pelas leituras atentas, críticas construtivas e generosidade acadêmica, contribuições que elevaram o rigor científico e pedagógico deste trabalho.

Aos colegas de turma do ProfHistória, pelas angústias compartilhadas, pelos cafés nos intervalos e pela construção de um espaço coletivo de resistência e aprendizado.

Aos amigos de caminhada, em especial a Marcos e Jucélio, cuja presença constante, escuta atenta e incentivo diário foram combustíveis essenciais nos momentos de exaustão, fazendo-me acreditar no meu potencial quando as amarras do tempo pareciam intransponíveis.

Aos meus pais, Genilda e Enilson; à minha companheira, Bruna; aos meus irmãos, Jeferson e Juan; e à minha filha, Laura, pelo suporte estrutural, pelo esteio firme que sempre me deram e, principalmente, pelo afeto que garantiu a tranquilidade necessária para que eu pudesse me concentrar na escrita deste texto.

Aos professores Talita Ferraz e Antônio Carvalho, pela disponibilização de parte significativa do material empírico utilizado nesta pesquisa.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação investiga o processo de militarização das escolas públicas, com foco na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC), em Barra do Choça, Centro-Sul baiano. O estudo problematiza como a expansão do modelo castrense — ocorrida no contexto da crise estrutural do capital — implica o ensino de História. O método analítico mobiliza categorias do materialismo histórico, enquanto a metodologia cruza fontes de naturezas diversas, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar Unificado (REUIMC), registros fotográficos e relatos informais da comunidade escolar, analisados sob a perspectiva da descrição densa. Objetiva-se desvelar o fenômeno em sua essencialidade, apreendendo os elementos que fundamentam o projeto, bem como as contradições sociais escamoteadas pelos mecanismos ideológicos de Estado. A investigação conclui que a imposição normativa castrense restringe a liberdade de cátedra, contudo, o espaço escolar preserva potenciais latentes de resistência pedagógica. O trabalho culmina na criação da sequência didática modular "Direitos, Deveres e Cidadania: O Papel da Escola na Formação do Sujeito", material que visa ao fomento do letramento histórico para estimular a autonomia e a agência discente.

Palavras-Chave: Ensino de História. Escola, currículo e ensino de História. Cotidiano escolar e saberes históricos. Cidadania e identidade social.

ABSTRACT

This dissertation investigates the process of militarization of public schools, focusing on the Dária Viana de Queiroz Municipal Convened School (UMEC) in Barra do Choça, south-central Bahia. The study problematizes how the expansion of the military model — occurring within the context of the structural crisis of capital — impacts the teaching of History. The analytical method mobilizes categories of historical materialism, while the methodology cross-references sources of diverse natures, such as the Political-Pedagogical Project (PPP), the Unified School Regulations (REUIMC), photographic records, and informal accounts from the school community, analyzed from the perspective of thick description. The aim is to unveil the phenomenon in its essentiality, grasping the elements that underpin the project as well as the social contradictions obscured by the State's ideological mechanisms. The investigation concludes that the military normative imposition restricts academic freedom; nevertheless, the school space preserves latent potentials for pedagogical resistance. The work culminates in the creation of the modular didactic sequence titled "Rights, Duties, and Citizenship: The School's Role in the Formation of the Subject", material designed to foster historical literacy to stimulate student autonomy and agency.

Keywords: History teaching. School, curriculum, and history teaching. School daily life and historical knowledge. Citizenship and social identity.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 10

2 SEÇÃO PRIMEIRA: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A PRODUÇÃO CAPITALISTA EM BARRA DO CHOÇA 15

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O BRASIL NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL 15

2.2 BARRA DO CHOÇA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO 21

2.3 A EDUCAÇÃO FORMAL EM BARRA DO CHOÇA: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E LUTAS SOCIAIS 24

2.4 A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITAL 35

3 SEÇÃO SEGUNDA – A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM BARRA DO CHOÇA 38

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS 38

3.2 O CAMINHO DA ORDEM E DA EFICIÊNCIA: A RETÓRICA LEGITIMADORA DO PROJETO CASTRENSE 51

3.3 APONTAMENTOS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 55

3.4 A GESTÃO COMPARTILHADA SOB MÚLTIPLAS MATRIZES ANALÍTICAS: CONTRAPONTOS E O NEXO INTEGRADOR 67

3.5 O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM BARRA DO CHOÇA (UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA DÁRIA VIANA DE QUEIROZ) 73

3.5.1 Estética, hierarquia e ordem: análise iconográfica da UMEC 85

3.5.2 Entre as normas e o chão da UMEC: relatos e vivências da comunidade escolar 103

3.6 UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA EM BARRA DO CHOÇA: APONTAMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA E A LUTA DE CLASSES 111

3.7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA MILITARIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM BARRA DO CHOÇA 117

3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

4 SEÇÃO TERCEIRA – PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS 131

4.1 ETAPAS ESTRUTURAIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “DIREITOS, DEVERES E CIDADANIA 132

4.1.1 Etapa 1: A estética da ordem: corpos e símbolos 133

4.1.2 Etapa 2: A norma em confronto: entre o regimento e a cidadania..... 134
4.1.3 Etapa 3: Horizonte de possibilidades – protagonismo e intervenção..... 135
REFERÊNCIAS..... 136

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é fruto de inquietações diante da ausência de horizontes otimistas para a classe trabalhadora no primeiro quartel do século XXI, impulsionada pelo avanço acelerado de setores da sociedade que não se isentam de lançar mão de medidas e soluções autoritárias. Por um lado, a violência institucional do Estado e a crise sistêmica do capitalismo e, por outro, a ausência de perspectivas que respondam às demandas atuais movem a balança das lutas sociais em favor da letargia, em detrimento de transformações relevantes na estrutura societária.

Nesse contexto[1], investiga-se, a partir da premissa materialista, o processo de militarização das escolas públicas, que avança, coincidentemente, no momento de consolidação do Estado Democrático de Direito. O estudo não se limita à descrição de um modelo de gestão escolar, contudo expressa preocupação deste pesquisador em relação aos seus impactos sobre o sentido público da educação, os quais podem impor limites significativos ao trabalho docente, bem como aos processos de ensino e aprendizagem.

No cenário da última década, a implementação da agenda de reformas estruturais que incidem diretamente sobre as classes trabalhadoras, subtraindo garantias, fragilizou direitos e ampliou as formas de precarização. Essa agenda é resguardada por discursos de modernização, austeridade fiscal, combate à corrupção e retomada do crescimento econômico, mas também integra uma pauta política cujo eixo se concentra no aprofundamento de desigualdades sociais, produzindo impactos na organização e resistência dos trabalhadores.

Envolvido nesse quadro, o Estado da Bahia foi e continua sendo atravessado por significativas ambiguidades no campo das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que ocorrem avanços na reestruturação física e na modernização de prédios, salários são congelados, condições de trabalho se tornam mais precárias, movimentos sociais são reprimidos e criminalizados, e medidas são empreendidas para suplantar o diálogo e o debate. A educação pública vivencia o aprofundamento do caráter autoritário do Estado por meio do estabelecimento do Acordo de Cooperação Técnica, firmado entre a Polícia Militar da Bahia e as instituições escolares estaduais e municipais[2]. Acordos como esse permitem, institucionalmente, que as unidades federativas e municípios ampliem o processo de militarização das escolas, mesmo após o encerramento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), a despeito de protestos e manifestações de professores, estudantes e outros setores da sociedade civil.

---

[1] Para um melhor entendimento dessa conjuntura, recomendamos a leitura de Almeida; Bertoni (Orgs.) (2022).
[2] Acerca do referido Acordo de Cooperação Técnica, ver: Silva; Magalhães; e Mendes (2024).

Destarte, a dissertação que aqui se apresenta tenciona, por um lado, ponderar sobre as determinações mais gerais da militarização das escolas públicas e, por outro, apreender sua atual configuração em Barra do Choça, cidade do Centro-Sul da Bahia, com 36.539 habitantes, localizada a 506,6 km da capital. A presente investigação toma por base a experiência vivenciada na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC), escola de gestão compartilhada com a Polícia Militar (PM), em sua dinâmica com uma totalidade articulada que nada mais é do que o resultado de múltiplas determinações. Procura-se, pois, transitar do particular ao geral e retornar ao particular, evidenciando processos de determinação recíproca.

A escolha dessa instituição decorreu de sua relevância como espaço de implementação do modelo castrense, representando, assim, um campo fértil para compreender os elementos presentes na militarização da educação. Soma-se a esse critério técnico a proximidade histórica do pesquisador com o objeto de estudo, fundamentada no vínculo estabelecido durante o Ensino Médio. Tal vivência pregressa permite identificar a transição de um ambiente escolar tradicionalmente reconhecido pela promoção do debate plural, do pensamento crítico e de práticas democráticas para a atual configuração institucional. Desse modo, o conhecimento da sua trajetória e identidade pedagógica serve como baliza para investigar o impacto das novas diretrizes sobre o tecido social e educacional que outrora caracterizava a unidade.

Na análise, parte-se do seguinte problema: de que maneira o avanço da militarização escolar interfere no ensino de História e na construção do conhecimento histórico? A opção por investigar os impactos causados nesse campo, em detrimento de outros componentes curriculares igualmente relevantes para a construção de uma interpretação crítica e transformadora da sociedade — como, por exemplo, Geografia, Filosofia e Sociologia —, decorre das características específicas desta disciplina escolar, que permitem a compreensão de processos sociais ao longo do tempo por meio de diferentes abordagens e métodos de ensino.

A escolha destes métodos, abordagens, temas e conteúdos, entre outras coisas, não é isenta; ao contrário disso, manifesta disputas políticas, sociais, econômicas e ideológicas que envolvem diferentes perspectivas sobre a educação, tais como distintos projetos de sociedade. Nesse sentido, o ensino de História ocupa um lugar estratégico na definição dos fatos, registros, fontes e sujeitos históricos, entre outros elementos que podem — ou não — ser evidenciados, rememorados, legitimados ou silenciados durante o processo de construção do conhecimento histórico.

A temática estudada moveu e continua movendo pesquisadores de diversos campos da produção científico-acadêmica e da sociedade em geral, sobretudo em virtude das demandas

sociais que exigem sua compreensão e, paralelamente, a apreensão da expansão das escolas militarizadas. Assim, este estudo justifica-se, em primeiro lugar, pela premência de investigar os mecanismos e interesses que subjazem a este projeto, identificando suas raízes históricas, econômicas, políticas e sociais. Ressalta-se a urgência de um exame aprofundado sobre o tema, que consiga apreender suas manifestações na educação, compreendida aqui como uma das múltiplas dimensões do ser social[3], bem como contribuir com o debate em defesa da democracia[4] e da escola pública.

Sob outro prisma, a relevância acadêmica desta investigação justifica-se pela necessidade de preencher lacunas deixadas por abordagens que, com frequência, se restringem ao estudo técnico ou aos indicadores de desempenho das instituições militarizadas. Segmento expressivo da produção intelectual desconsidera condicionantes macroestruturantes que alicerçam essa expansão, privilegiando, em contrapartida, avaliações sobre gestão e disciplina. Diante da célere capilaridade desse projeto, a elaboração de concepções críticas sobre a lógica castrense torna-se fundamental para desvelar como as estruturas de controle social estão imbricadas nessa proposta.

O principal objetivo da pesquisa consiste em averiguar as interferências do modelo de gestão compartilhada sobre o componente curricular de História, perscrutando como os vetores ideológicos e as disparidades inerentes às relações de produção implicam o ensino e na aprendizagem. Sob essa perspectiva, propõe-se a esquadrinhar a materialização dessa proposta na realidade de Barra do Choça, compreendendo-a como o ponto de convergência onde as especificidades do território dialogam com as mudanças institucionais do Estado e as tendências educacionais nacionais, assim como em que medida o fundamento da militarização interfere na construção do conhecimento histórico e na liberdade de cátedra dentro desse contexto local.

Esta dissertação caracteriza-se como um estudo de caso focado em uma realidade escolar específica, cuja abordagem apoiou-se na triangulação entre análise documental, pesquisa iconográfica e imersão empírica. A primeira abrangeu o Projeto Político Pedagógico (2023) e o Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas (REUIMC, 2020), fontes primárias que foram confrontadas com os marcos legais regulatórios — como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de

[3] Para uma melhor compreensão do significado de "ser social" aqui empregado, sugerimos a leitura de Lukács (2010).

[4] O emprego da expressão "democracia" nesta dissertação não remete à sua acepção liberal — reduzida a rituais jurídicos e institucionais —, mas sim ao conceito de democracia substantiva. Portanto, as menções aos "riscos à democracia" sinalizam o esvaziamento da gestão democrática e a imposição de mecanismos coercitivos e exógenos no espaço escolar.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019) e o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2018. Para além dos documentos escritos, o levantamento empírico envolveu o mapeamento de registros fotográficos compreendidos no arco de 2021 a 2025, submetidos à perspectiva etnográfica de Clifford Geertz (1989). Complementarmente, examinou-se a coleta de relatos espontâneos e diálogos informais ocorridos no cotidiano escolar (portaria, corredores e interações extraescolares), compreendidos entre 2025 e 2026, os quais foram sistematicamente registrados e organizados em um diário de campo. Esses materiais, informações e dados foram estudados com o apoio da bibliografia especializada sobre militarização, políticas de segurança e mercantilização do ensino, selecionada sob rigor acadêmico para fundamentar uma compreensão ampla do tema estudado.

O procedimento metodológico orientou-se pelos princípios do materialismo histórico, empregando as categorias ideologia e luta de classes, bem como totalidade, alienação e contradição para apreender as dinâmicas da realidade social. Cada documento e dado empírico foi examinado sob essa luz, permitindo identificar padrões e especificidades a partir de um diálogo constante entre teoria e prática. Nesse empenho, recorreu-se à perspectiva etnográfica de Geertz (1989), mobilizando a descrição densa do cotidiano para desvelar suas complexas teias de significados. Nesse movimento dialético, o referencial teórico não atuou como um esquema rígido, mas como um instrumento de problematização que se reconfigurou diante das singularidades reveladas, resultando em um conhecimento crítico atento tanto às dimensões estruturais quanto às experiências concretas. Cumpre notar que, embora o projeto de militarização escolar admita leituras através de outras matrizes teóricas (como a sociologia da educação, a ciência política ou as teorias de gestão e políticas públicas) — cuja importância e validade acadêmicas são reconhecidas —, a primazia metodológica desta investigação reside na abordagem dialética por sua capacidade de apreensão da complexidade da temática.

A escolha do objeto, do método, das fontes e da metodologia, portanto, não se apresenta como uma iniciativa exclusivamente individual, mas como manifestação de um conjunto de determinações históricas que atravessam a dimensão educacional e partem de esforços coletivos na construção de uma frente contra os ataques vivenciados pela escola pública. A inserção do pesquisador nas relações de produção e na rede pública de educação encontra-se implicada nas transformações recentes que afetam a produção do conhecimento[5] — de um modo geral — e o

[5] Nesta dissertação, a expressão "produção do conhecimento" alude, especificamente, aos saberes de natureza científica, acadêmica e filosófica.

ensino de História — em particular —, no cenário de mudanças que colocam o modelo castrense como alternativa aos desafios e dilemas escolares.

Este trabalho organiza-se em três eixos fundamentais que conectam as singularidades do recorte espacial às estruturas mais abrangentes de reprodução societária. Na primeira seção, intitulada "O desenvolvimento histórico das condições objetivas para a produção capitalista em Barra do Choça", examinam-se as transformações estruturais e as relações de produção, situando o município no contexto da mundialização do capital. Na segunda seção, denominada "A militarização como manifestação da luta de classes em Barra do Choça", a análise adentra o modelo de gestão compartilhada identificando como os vetores ideológicos operam na regulação do espaço educativo e impactam o ensino de História. Por fim, na terceira seção, que apresenta a "Proposta para o ensino e a aprendizagem sobre a militarização das escolas públicas", o percurso culmina na sistematização de uma sequência didática. Concebido como síntese entre fundamentação teórica e práxis, esse produto pedagógico oferece instrumental crítico para problematizar o objeto estudado, visando fortalecer a liberdade de cátedra e a autonomia intelectual de docentes e discentes diante das adversidades da escola pública.

2 SEÇÃO PRIMEIRA: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A PRODUÇÃO CAPITALISTA EM BARRA DO CHOÇA

> "A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma 'enorme coleção de mercadorias', e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar".
>
> Karl Marx (2017)

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O BRASIL NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA ACUMULAÇÃO DO CAPITAL

Assumindo o materialismo histórico como pressuposto teórico desta dissertação, o processo de militarização das escolas públicas não pode ser isolado ou encerrado em si mesmo. Dessa forma, para apreender suas determinações gerais, é necessário evidenciar elementos essenciais que constituem a sociedade capitalista, considerando seu desenvolvimento histórico e a formação do mercado mundial, bem como a justaposição de Barra do Choça e da educação local nessa dinâmica.

A necessidade dessa retomada histórica se dá pelo fato de que as relações sociais estão estruturadas em uma universalidade concreta, na qual fatores primordiais podem ser identificados tanto em estruturas mais amplas quanto em outras mais específicas. Assim, a análise e a compreensão da complexidade e da essencialidade do objeto de investigação estão condicionadas à sua inserção nessa conjuntura macro, respeitando e considerando suas peculiaridades. Essa justaposição exige reconhecer que a reprodução da vida material é definida pela relação entre as determinações mais gerais da sociedade e da natureza, já que os indivíduos são, em primeira instância, seres sociais e naturais. Dessa maneira, a forma como atuamos e transformamos essas realidades é sobredeterminada pelos condicionantes que, em última instância, limitam as possibilidades materiais da atuação humana. Marx e Engels, ao formularem os preceitos do materialismo histórico, postulam que os homens possuem necessidades básicas de sobrevivência e, apenas após satisfazê-las, estarão em condições de fazer história. Nesse sentido, defendem que:

> [...] não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A "libertação" é um ato histórico e não um ato do pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas condições da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então, posteriormente, conforme suas diferentes fases de desenvolvimento, o absurdo da subsistência, do sujeito, da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo

> religioso e teológico, é novamente eliminado quando se encontram suficientemente desenvolvidos (Marx; Engels, 2007, pps.29-30).

Dado que a história é resultado das ações humanas, a realidade social foi construída e pode ser transformada, respeitando a essencialidade imposta pelo tempo e pelo espaço. Essas determinações, próprias de cada tempo, delimitam as possibilidades de atuação dos sujeitos e atendem às condições materiais e ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas[6]. O que determina esse complexo de relações é o sistema produtivo hegemônico e as condições materiais que lhe competem. Marx (2017, p. 113) postula que:

> A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades — se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação — não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção.

Situar a trajetória que levou à mundialização da lógica da mercadoria, cujos resultados irrompem em relações que se manifestam até a atualidade, é a primeira atribuição desta pesquisa. Essa empreitada exige uma digressão histórica, que poderia iniciar-se com a retomada de processos de transição do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista, tendo a expansão marítima europeia como marco inicial da mundialização do capital e do intercâmbio entre sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas. Esse percurso incluiria o processo de conquista e colonização da América[7] e, subsequentemente, a inserção do continente no sistema capitalista.

Contudo, volta-se a atenção ao Brasil e à pequena região[8] localizada no interior do atual Estado da Bahia, inicialmente denominada Sertão da Ressaca[9], objetivando a compreensão de como as determinações gerais do capital se manifestam e se integram dinamicamente à estrutura do mercado mundial. Essa integração originou-se de forma subordinada, visto que o fornecimento de matérias-primas e a exploração do trabalho escravo indígena e negro-africano

---

[6] Acerca do desenvolvimento das forças produtivas, consultar Marx (2017), especialmente o capítulo I.

[7] Para um aprofundamento sobre o tema, ler Romano (1995) e Prado Jr. (2011) que defendem que a conquista do "Novo Mundo" representou um momento decisivo do desenvolvimento do capitalismo mundial.

[8] A expressão "pequena região" é empregada aqui para mensurar a distinção entre a área compreendida pelo Sertão da Ressaca e o restante do Brasil. Contudo, destacamos que sua extensão é significativamente ampla correspondendo ao atual território de identidade do Sudoeste Baiano, que é composta por municípios como Vitória da Conquista (3.254,186 km²), Barra do Choça (765,936 km²), Poções (937,855 km²), entre outros.

[9] Denominação histórica da região situada no planalto do Sudoeste da Bahia, compreendendo o atual município de Vitória da Conquista e arredores. O termo "Ressaca" refere-se à zona de transição entre a caatinga e a mata atlântica (mata de cipó), caracterizada por um relevo acidentado e um clima mais ameno. Historicamente, o Sertão da Ressaca foi palco de intensos conflitos no século XVIII entre os colonizadores e os povos indígenas locais, notadamente os Mogoiós, Pataxós e Camacãs, no contexto da expansão da pecuária e da busca por rotas alternativas para o escoamento de ouro. Para saber mais, ver: Medeiros (2011).

subsidiaram a construção operacional e a produção industrial europeia, representando a forma inicial de integração da América Colonial[10] nessa divisão internacional do trabalho. Entretanto, foi após a emancipação jurídica dos escravizados — que ocorre no final do período imperial e acarreta modificações na forma de organização da produção e na propriedade da força de trabalho (FURTADO, 2005, p.139) — que o campo se tornou favorável ao desenvolvimento das forças produtivas no território nacional.

Essa transição emerge do contexto de ampla resistência[11] à escravidão — precipuamente dos movimentos abolicionistas[12] —, da chegada de significativas levas de trabalhadores imigrantes (espanhóis, italianos, portugueses, alemães, entre outros), do fortalecimento da produção cafeeira no Oeste paulista, da construção de ferrovias e indústrias de fundição, e pela modernização dos setores de transporte, comunicação e energia[13].

A referida emancipação foi um passo importante rumo à consolidação sistêmica, mas, apesar da predominância do trabalho livre assalariado, outras formas não capitalistas de produção continuaram existindo. A precariedade do trabalho livre reproduziu estruturas de exploração e exclusão social, aprofundando contradições engendradas desde a colonização. Essa precariedade também é notada nos meios de produção que, até o final do século XIX, eram antiquados e limitados em comparação aos das potências europeias, como resultado do que Prado Jr. (2011, p. 381) chama de "obra colonizadora que Portugal realizou".

De todo modo, essa limitação não impediu a formação de nichos de acumulação de capital resultantes do excedente gerado pela terra. O principal exemplo dessa expansão foi a introdução da monocultura cafeeira, cuja acumulação foi posteriormente transferida ao setor industrial. Durante a transição política e econômica da centralidade da cafeicultura para o gradual processo de industrialização, a elite cafeeira esteve sob a gerência do poder político, em colaboração com as oligarquias ligadas à propriedade fundiária e ao setor agropecuário.

Contudo, esse dinamismo assentava-se sobre bases desiguais. Ao examinar esse cenário, Macêdo (2009) adverte que a introdução do café, longe de democratizar o campo, reforçou as injustiças na distribuição e posse da terra, fortalecendo a estrutura fundiária existente, na qual

[10] Sobre a exploração do trabalho na América durante o período colonial, recomendamos a leitura de Furtado (2005).
[11] Para um aprofundamento sobre as múltiplas formas de resistência e o protagonismo dos sujeitos escravizados, tanto de origem africana quanto indígena, recomenda-se a consulta a: Schwarcz (2018); e Nascimento (2021).
[12] Acerca do protagonismo dos movimentos sociais e das rebeliões de escravizados na desarticulação do sistema escravista, articulados ao contexto de modernização e transição para o trabalho livre no Oeste Paulista, ver: Machado (2010).
[13] A fim de saber mais sobre as transformações do capitalismo mundial e os ideais que impactaram a estrutura política e social brasileira no século XIX, culminando nos movimentos abolicionista e republicano, ver: Costa (2010).

a aristocracia agrária detinha amplos poderes políticos e econômicos. Não obstante a hegemonia dessa aristocracia agrária, os recursos gerados pela exportação do café funcionaram como o motor da modernização infraestrutural e da industrialização do país. Esse deslocamento do eixo econômico para as cidades propiciou a emergência de uma nova classe assalariada, submetida a condições precárias de sobrevivência.

Nessa conjuntura, também floresceu o movimento operário[14], influenciado pelas ideologias do século XIX, sobretudo o anarquismo. A intensificação das greves, especialmente a partir de 1917, foi o sintoma visível de uma estrutura tensionada pela precariedade do trabalho, pela ausência de legislação protetiva e pela crescente consciência de classe fomentada pela imprensa operária. Esse amadurecimento das lutas proletárias, ao convergir com a expansão do parque fabril, evidenciou os limites do modelo anterior.

A despeito de a lógica capitalista, sob a égide da mercadoria, estar presente desde o período colonial, ela se estabeleceu hegemonicamente apenas após a Revolução de 1930 e a instituição do Estado Novo — processo que ocorreu sob a liderança da burguesia, configurando um marco fundamental de reorganização que acomodou a nova dinâmica e as transformações sociais, políticas e econômicas.

Por conseguinte, os referidos momentos históricos constituem o marco decisivo da destituição da elite cafeeira do poder político, assim como apontam para a incoerência entre o avanço das leis trabalhistas e a repressão aos movimentos operários. Nota-se que, ao assumir a gerência, a burguesia nacional revelou uma dependência estrutural em relação ao capital-financeiro internacional — tendência que se aprofundou ao longo dos dois últimos quartéis do século XX. Essa submissão aos processos de produção, reprodução e circulação mundiais limitou a capacidade de atuação desta classe, como denota Bauer (2012, p.24):

> [...] o principal traço político da burguesia dita nacional foi a sua incapacidade de resolver, com independência e autonomia, os problemas agrários, industriais, culturais, educacionais e sociais que encontrou pela frente, provocando o descontentamento e lutas ferozes do campesinato pela terra, a aspiração de liberdades políticas nas camadas médias e de direitos sociais nos milhões de proletários brasileiros. A industrialização capitalista se fez de forma subordinada, com as empresas se concentrando em determinadas regiões do país, sob a dominação do capital estrangeiro e a imposição aos trabalhadores de toda sorte de agruras e de dificuldades repressivas às suas organizações políticas e sindicais.

Em sua abordagem, o autor discute o caráter autoritário do Estado, verificando a centralidade da expansão do sistema financeiro e das relações de propriedade no

[14] A propósito do surgimento e da importância do movimento operário no Brasil, verificar: Batalha (2000); Fausto (2016); Ferreira (1978); e Furtado (2005).

desenvolvimento do capitalismo (Bauer, 2012, p.47). A partir dessa perspectiva, o Estado não se despoja de seu caráter classista, visto que, ainda que atenuado por políticas públicas, por avanços na legislação trabalhista e nos direitos civis, sua atuação ocorre dentro de uma estrutura desenhada para salvaguardar a propriedade privada e o trabalho alienado.

É justamente nessa natureza contraditória que reside a gênese da violência institucionalizada: quando a mediação política não é suficiente para conter as pressões das classes dominadas ou para garantir as taxas de acumulação, as mediações "democráticas" são descontinuadas em favor da coerção direta. Assim, o autoritarismo e a violência não devem ser vistos como anomalias, mas como um recurso mantenedor do *modus operandi* da sociedade. A propósito da violência perpetrada pelo Estado, Mészáros (2008, p. 44) compreende que:

> Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina.

Essa reflexão de Mészáros permite inferir que, no último quartel do século XX, após a transição para os regimes democráticos no Cone Sul, em vez de uma ruptura definitiva com os elementos provenientes da onda de autoritarismo que assolou a periferia do capitalismo, observa-se sua internalização nas estruturas de controle social e materialização nos aparelhos repressivos do Estado. Essa discussão será retomada na segunda seção.

Considerando isso, o desenvolvimento capitalista demonstra que o autoritarismo e o caráter classista do Estado constituem pilares estruturais para manter a hegemonia de uma burguesia subordinada ao capital financeiro. Nesse sentido, a coerção frequentemente substitui o consenso e capilariza-se pelas instituições oficiais, difundindo práticas de controle que se deslocam para diversas esferas estatais, como a educacional.

É precisamente no interior dessa esfera educacional, permeada pelas demandas de controle e normatização, que a escola pública se institucionaliza. Sua emergência, fruto das lutas travadas na transição entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, compeliu o aparato estatal para que este assumisse a responsabilidade pela instrução elementar. A expansão do ensino público ocorreu mediante assimetrias: ao mesmo tempo em que respondia

às necessidades de qualificação da força de trabalho exigida pela urbanização e pela industrialização, garantia o acesso popular a um direito antes restrito às elites.

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1990, a despeito dos regimes de exceção — o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985) —, foi promissor e fecundo para os debates sobre a educação pública. Conforme Nascimento (2013, p. 273):

> Em julho de 1959 veio à luz o 'Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados', reafirmando alguns pontos do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova' (1932) e defendendo o dever do Estado com a educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Redigido por Fernando de Azevedo, contou com signatários importantes no cenário educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda. Após 13 anos de intensos debates no Congresso Nacional Brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada e sancionada em dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart (1961-1964).

A efervescência do debate educacional no referido arco revela que a escola pública foi forjada em constantes embates, transpondo governos e regimes políticos. Intelectuais como Fernandes (2020) e Teixeira (2011) compreendiam que a universalização de uma educação laica e gratuita era condição *sine qua non* para a superação do atraso estrutural. Contudo, é preciso notar que esse projeto de "educação nova" colidia com os interesses das elites agrárias, da burguesia nacional e do capital financeiro, constituindo-se em uma das motivações para o fortalecimento e a proliferação da tendência tecnicista da educação a partir de 1960[15].

Fernandes (2020) analisa como a burguesia utiliza a educação formal para consolidar seu poder, tratando-a como um "privilégio" e não como um "direito", bem como discute o impasse entre a modernidade capitalista e a permanência de estruturas arcaicas. Essa incongruência atingiu seu ápice nas Campanhas em Defesa da Escola Pública, momento em que o projeto de uma educação laica e democrática se confrontou com os interesses das elites que viam, na universalização do saber, um risco à hegemonia político-econômica.

Essa disputa é expressada na realidade baiana, onde o pensamento de Teixeira (2011) — e de outros intelectuais como Azevedo (1971), Lemme (1988) e Lourenço Filho (1978) — buscava modernizar a instrução pública como ferramenta de democratização e desenvolvimento regional. No entanto, a implementação desses ideais conflitava com o mandonismo local e com

[15] Acerca do papel da educação na superação do atraso estrutural e as tensões políticas envolvidas na defesa da escola pública, ver: Fernandes (2020); e Teixeira (2011). Para uma abordagem sobre a transição para o tecnicismo sob a égide do capital financeiro a partir de 1960, recomenda-se: Saviani (2018).

uma estrutura agrária que — em pleno processo de amplificação da cafeicultura — via na alfabetização das massas um risco à manutenção do controle sobre a força de trabalho. Assim, enquanto o âmbito federal debatia a aprovação da LDB de 1961, na Bahia, e especificamente em regiões de expansão do capital como o Centro-Sul, o acesso à educação pública era mediado por alianças políticas clientelistas.

Transcorrido mais de meio século após os movimentos sociais que ficaram conhecidos como Campanhas em Defesa da Escola Pública, constata-se a permanência de estruturas atreladas às raízes autoritárias da sociedade. Dessa maneira, a escola pública surgia na fronteira entre a promessa de um direito social conquistado e a realidade de um instrumento de disciplinamento necessário à nova dinâmica produtiva que se instalava.

Portanto, parte-se da hipótese de que a militarização das escolas públicas opera como um vetor dessa herança, fornecendo indícios de um movimento que transpõe o padrão castrense para intervir na disciplina da força de trabalho e na mediação dos conflitos sociais. Trata-se de uma proposição sobre como as dinâmicas macroeconômicas ganham contornos locais — pensados sempre em relação dialética com a universalidade —, cujo fundamento começa a ser verificado nas subseções seguintes.

Nesta subseção, traçou-se um percurso analítico que partiu das considerações gerais sobre o desenvolvimento histórico do capitalismo, com centralidade na formação socioeconômica brasileira e nas origens da educação pública, para compreender adiante as implicações desse processo na configuração particular de Barra do Choça. A partir de então, pode-se inferir sobre a constituição da educação local, seus dilemas e particularidades, bem como as condições para o implemento do projeto castrense; para, finalmente, buscar responder à problemática central desta dissertação, que tange à influência sobre o ensino de História.

2.2 BARRA DO CHOÇA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO

A história de Barra do Choça vincula-se diretamente à do Sertão da Ressaca e ao avanço das relações capitalistas, contando com uma historiografia ainda modesta[16]. Mencionada inicialmente como fazenda e posterior arraial da Imperial Vila da Conquista, a localidade servia de pouso para tropeiros, reunindo proprietários de terras e camponeses em uma relação que, paulatinamente, seria absorvida pela lógica mercantil.

[16] Destaca-se a obra de referência de Novais; Oliveira; e Amorim (2012).

A inserção dessa gênese regional na formação do mercado mundial e na universalização do capital foi estruturada por uma contínua violência de cunho político, social e econômico. Esse movimento remonta ao século XVII, quando a descoberta do ouro direcionou a Coroa Portuguesa ao interior baiano. A atividade mineradora impulsionou a expansão colonial sobre territórios indígenas e gerou fluxos migratórios que fundamentaram o surgimento de novas vilas e núcleos urbanos.

Na fase inicial de exploração, o Sertão da Ressaca caracterizou-se pela pecuária, cultivo de algodão e agricultura de subsistência[17], motivados pelo fluxo de viajantes e comerciantes. Segundo Novais, Oliveira e Amorim (2012), a estrutura fundiária de Barra do Choça consolidou-se por meio de matrimônios, heranças e alianças políticas. Nos séculos XIX e XX, a economia baseava-se na mandiocultura, criação de gado em menor escala e comércio rudimentar, tendo Vitória da Conquista como principal mercado consumidor.

Elevada a distrito em 1933, a localidade enfrentou crônica precariedade de infraestrutura até meados do século XX, panorama que começou a se modificar quando o governo estadual implementou colônias agrícolas na região, ampliando as possibilidades para sua integração definitiva na agroexportação. Esse processo ganhou contornos institucionais na década de 1960. Nota-se que as emancipações políticas ocorridas na Bahia nesse período, como a de Barra do Choça em 1962[18], estiveram em conformidade com os planos de desenvolvimento econômico para o Nordeste, em um contexto latino-americano de maior abertura ao capital financeiro e à iniciativa privada. No entanto, não foram seguidas pela melhoria imediata das precárias condições de vida dos trabalhadores urbanos e rurais. Lemos (2018), Macêdo (2009), Novais, Oliveira e Amorim (2012), Rocha (2011) e Santana (2016) concordam que a implantação das lavouras de café no Centro-Sul baiano representou um divisor de águas para o crescimento da região.

Como desdobramento dessa abertura e reconfiguração regional, a década de 1970 marcou o início da produção cafeeira em larga escala e a consequente transformação das relações de trabalho. Esse desenvolvimento exigiu e atraiu significativos contingentes de mão de obra submetidos a condições precárias, evidenciadas pelas elevadas jornadas de trabalho, baixa remuneração e ausência de direitos previstos na legislação vigente, inclusive aqueles

[17] Sobre o bandeirantismo e a exploração econômica do Sertão da Ressaca, ver: Medeiros (2011).
[18] A Lei Estadual nº 1.694, de 22 de junho de 1962, desmembrou Barra do Choça da cidade de Vitória da Conquista; no entanto, a instalação administrativa e o cumprimento da lei efetivaram-se apenas em 7 de abril de 1963, configuração territorial que permanece até a atualidade. No mesmo período, cidades da região imediata também alcançaram emancipação sob proposição do deputado estadual Padre Luiz Soares Palmeira (Padre Palmeira), a exemplo de Anagé (Lei Estadual nº 1.656/1962), Belo Campo (Lei Estadual nº 1.623/1962), Planalto (Lei Estadual nº 1.658/1962).

estipulados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). As instituições financeiras e o Estado encorajaram a implantação das lavouras de café fornecendo créditos e promovendo melhoria de estradas para o escoamento da produção. Atualmente, a maior parte das terras de Barra do Choça pertence a empresários residentes em outras unidades municipais, sobretudo Vitória da Conquista. Compreendendo o papel do capital financeiro como parte do processo de desestruturação dos antigos meios de produção em favor da indústria, Macêdo (2009, p.30) observa que:

> A inserção do capital no campo brasileiro se processou a partir da década de 1950 quando houve importações dos meios de produção mais modernos. Porém, foi somente na década de 1960 que esse processo acontece concretamente, com a implantação de um setor industrial com vistas à produção de equipamentos e insumos para a agricultura, deixando-a cada vez mais subordinada às regras de produção ditadas pela indústria.

Esse processo desestruturou as antigas formas produtivas no Centro-Sul baiano, expropriando o produtor direto de suas terras e convertendo-o ao assalariamento[19]. A proletarização consolidou o trabalho assalariado — o trabalho em sua forma alienada (Marx, 2017) — como predominante, embora a economia de subsistência tenha sido reconfigurada para coexistir no interior de uma sociedade plenamente mercantilizada. O acirramento dessa exploração[20], articulado à crise estrutural do capital[21], intensificou os conflitos sociais na região e culminou na histórica greve dos catadores de café de 1980[22] no Planalto da Conquista[23]. Este movimento, que reivindica melhores condições de vida e o cumprimento de direitos trabalhistas negligenciados pelo patronato, representou a resistência direta da classe operária contra a predação econômica.

Superada a efervescência desses embates e já no alvorecer do século XXI, a lavoura cafeeira regional entrou em uma nova fase de crise e reestruturação. Para recuperar as taxas de lucro e responder à mobilização dos movimentos rurais, algumas fazendas remanescentes investiram em modernização tecnológica e maquinário, diminuindo drasticamente a dependência dos "boias-frias"[24]. O contraste dessa modernização agrícola, com primazia das

[19] Sobre a expropriação e o consequente êxodo rural em Barra do Choça, verificar Rocha (2011).
[20] A propósito da precariedade do trabalho após a introdução da indústria cafeeira no Centro-Sul baiano, consultar: Macêdo (2009).
[21] Sobre a categoria de crise estrutural do capital, que difere das crises cíclicas por atingir a totalidade do sistema metabólico social, ver: Mészáros (2011).
[22] Acerca da referida greve dos catadores de café e da crise da cafeicultura e do trabalho no Planalto da Conquista, conferir: Santana (2016).
[23] Região geomorfológica situada no Centro-Sul da Bahia, caracterizada por um extenso platô com altitudes que variam entre 800 e 1100 metros. Geograficamente, abrange municípios como Vitória da Conquista, Barra do Choça, Planalto, entre outros, sendo historicamente caracterizada pela transição entre o semiárido e a zona da mata e, mais recentemente, pela especificação produtiva na cafeicultura.
[24] Trabalhadores que migram de uma região para outra acompanhando os ciclos de culturas agrícolas.

grandes propriedades, aprofundou a expropriação; sob o mesmo prisma, a cafeicultura diminuiu sua capacidade de atração devido à precarização do trabalho e à redução dos salários (Santana, 2016).

As transformações políticas, econômicas e sociais de âmbito global, latino-americano e nacional articulam-se, portanto, com a trajetória de Barra do Choça, possibilitando o pleno alinhamento do município à lógica da acumulação capitalista. Todavia, esse processo de integração não se deu de forma homogênea e linear: a despeito das regulamentações trabalhistas vigentes, persistem na economia local resquícios significativos de precarização, com setores que ainda preservam características de superexploração da força do trabalho — as quais não cabe discutir no escopo desta dissertação. Todavia, é preciso ponderar que as lutas sociais travadas na segunda metade do século XX — dentre elas os embates campesinos que levaram à greve de 1980 — e nas duas primeiras décadas do século XXI legaram a integração das demandas sociais aos marcos legais e às conquistas históricas. Estas formas de resistência, suas conquistas e seus desdobramentos compõem parte da análise a seguir.

2.3 A EDUCAÇÃO FORMAL EM BARRA DO CHOÇA: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E LUTAS SOCIAIS

O processo de expropriação do campo, o consequente êxodo rural e a segregação espacial que desenharam os "bairros de trabalhadores" em Barra do Choça assentaram as bases demográficas e as pressões sociais para a estruturação da rede educacional. Embora os trabalhos que versam especificamente sobre a educação no município sejam escassos frente à imensidão da produção acadêmico-científica, as informações disponíveis em livros e dissertações[25] indicam que, a partir de 1933, foram dados os primeiros passos para a oferta de alfabetização e escolarização aos moradores da localidade — então distrito de Vitória da Conquista. Esse processo iniciou-se com a chegada da primeira professora, uma pedagoga vinda de Salvador para ensinar prioritariamente aos filhos das famílias mais abastadas[26]. A inauguração da primeira escola barrachocense ocorreu em 1950, sob o nome de "Escola Leonídio Oliveira", estruturada com apenas uma sala de aula para atender a um número restrito de estudantes

[25] Apesar das informações sobre a educação de Barra do Choça serem escassas e espaçadas nas produções existentes, visto que esse não constitui o tema central de tais estudos, encontram-se relevantes contribuições em: Novais; Oliveira; Gomes (2012); Lima (2024); e Rocha (2011).

[26] De acordo com Novais, Oliveira e Gomes (2012), a professora chamava-se Celina Assis Cordeiro e lecionou por três anos na localidade. Era filha do industrial e fazendeiro João Freire de Assis e D. Palmira Montanha de Assis, tendo se formado em pedagogia pela Universidade de Vera Cruz, em Ilhéus.

(Novais; Oliveira; Gomes, 2012). Outras unidades escolares foram construídas somente após a emancipação política do município, ocorrida mais de uma década depois da fundação da primeira instituição de ensino.

Na década de 1960, a educação formal barrachocense começou a se consolidar, com a emancipação política como marco dessa trajetória, às vésperas do golpe militar e do início de um novo período ditatorial (1964-1985). Observa-se que o autoritarismo e o militarismo podem, de certa forma, compor elementos estruturantes da educação formal no município, influenciando a organização institucional e as possibilidades de ensino e aprendizagem. Esses resquícios podem ser percebidos na nomenclatura de algumas escolas, que preservaram uma memória saudosista e otimista sobre o regime militar até o início do século XXI, homenageando políticos e militares simpatizantes ou diretamente envolvidos com a ditadura.

Nesse arco, as principais ações do governo municipal concentraram-se na definição de funções e cargos administrativos, na construção de estradas para favorecer a circulação de mercadorias e o escoamento da produção agrícola, e na edificação de algumas unidades escolares[27]. Já na década de 1970, foram criadas mais sete escolas e duas salas de aula, dentre as quais se destacam a Escola Antônio Carlos Magalhães, a Escola Duque de Caxias, a Escola Presidente Médici e o Centro Educacional de Barra do Choça (CEBC). Este último se consolidaria como o maior colégio do município até o início dos anos 2000, oferecendo inicialmente o ensino da 5ª à 8ª série e, posteriormente, do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para além de nomenclaturas e estruturas prediais onde se instalaram as primeiras escolas, consideram-se as origens sociais e as peculiaridades que moldaram professores e alunos. A primeira geração de docentes era composta por sujeitos provenientes de outros municípios, mormente de Vitória da Conquista. Com a expansão da escolarização, moradores nascidos em Barra do Choça passaram a alfabetizar e a exercer a docência, ainda que sem formação em nível superior[28]. Em âmbito nacional, desde o início da década de 1960, travavam-se debates sobre a implementação das licenciaturas curtas, no intuito de acelerar a formação profissional de professores para a educação básica, e sobre a formação polivalente — ou seja, a capacidade docente de atuar em diferentes níveis e áreas do ensino. No final da década, tanto

[27] Foram criadas na década de 1960 as escolas: Vieira de Melo (Lei nº 24, de 28 de novembro de 1967); José Bonifácio (Lei nº 12, de 1967); e, Joana Angélica (Lei nº 11, de novembro de 1967).

[28] Estes eram chamados de "professores leigos", categoria comum no interior do país até a década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) passou a exigir formação em nível superior ou magistério para o exercício da docência.

as licenciaturas curtas quanto a formação polivalente foram efetivamente implementadas, integrando o conjunto de medidas conhecidas como Reforma do Ensino Superior (1968)[29].

Até o alvorecer do século XXI, parte significativa dos professores do município possuía apenas o curso de magistério, uma vez que, nas décadas anteriores, os cursos profissionalizantes — também denominados técnicos — eram oferecidos e incentivados no intuito de atender ao princípio da formação para o trabalho. Sendo assim, após o ensino médio, os estudantes tinham a opção de prosseguir seus estudos cursando o magistério, voltado ao exercício da docência, ou ingressar no curso técnico em Contabilidade. Para os alunos da educação básica, mesmo nas séries primárias, eram oferecidas vagas em áreas complementares, como a datilografia. Tais cursos foram mantidos na rede até a década de 1990.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e da Resolução CNE/CP nº 1/2002 — que instituem, respectivamente, os fundamentos da educação e as diretrizes curriculares para a formação de professores — a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça (SEMED), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolveu, a partir de 2007, um programa de aperfeiçoamento e formação profissional. A iniciativa viabilizou a graduação em nível superior para um número significativo de docentes que já atuavam no município, adequando gradualmente a rede às exigências legais e buscando assegurar a formação necessária à qualidade do ensino. Atualmente, na rede municipal, apenas uma docente possui unicamente o Magistério; os demais profissionais detêm, no mínimo, o nível superior em grau de Licenciatura[30].

Quanto aos alunos que acessaram pioneiramente a educação formal em Barra do Choça, nota-se que eram, em sua maioria, adolescentes e adultos já inseridos no mercado de trabalho; sujeitos que desempenhavam funções laborais para garantir a própria sobrevivência e a de suas famílias. Apesar de frequentarem escolas públicas, os recursos disponíveis eram escassos, obrigando-os a adquirir materiais básicos, como cadernos, canetas e livros. Tal carência dificultava objetivamente o acesso e a permanência na escola para uma parcela significativa da população, especialmente crianças e mulheres — estas submetidas a uma dupla jornada de trabalho. O contingente de estudantes que persistia, mesmo diante da necessidade de conciliar obrigações laborais com a vida escolar, conseguia, eventualmente, concluir o 2º grau[31].

---

[29] Para um aprofundamento sobre os debates e as reformas na educação durante a ditadura militar (1964-1985), ver Nascimento (2013).

[30] Dados extraídos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Choça (SMED), 2026.

[31] Atualmente denominado Ensino Médio, o antigo 2º grau era considerado, à época, o ápice da escolarização no município, constituindo-se em um privilégio restrito a poucos cidadãos.

Na passagem da década de 1980 para a de 1990, houve um impulso na construção de novas unidades escolares, bem como na ampliação e melhoria das escolas já existentes, em resposta às demandas decorrentes do crescimento populacional. Nesse período, foram criadas três novas instituições na sede do município, sendo duas delas localizadas em áreas periféricas: a Escola Adelieta Ramalho (Bairro Bela Vista) e a Escola Teódolo de Oliveira Leite (Bairro Ouro Verde).

Entre 2001 e 2015, verificou-se o período de maior incentivo à criação de escolas, sobretudo na zona rural e em instituições de Educação Infantil. Por meio do Decreto Municipal nº 26, de 2007, foram criadas 22 escolas, das quais oito reiteram a permanência da herança autocrática e colonial na memória institucional do município através de suas denominações, homenageando desde figuras do período imperial a generais do regime militar, como Dom Pedro II, Duarte da Costa, José Bonifácio, José Clemente, Presidente Castelo Branco, Santa Rita, Santo Antônio e Senhor do Bonfim. Outra instituição recebeu nomenclatura com referência externa: a Escola Municipal Presidente Kennedy. No decorrer da década de 2010, algumas dessas unidades sofreram alterações em seus nomes ou foram extintas.

Não constitui objetivo deste estudo aprofundar a análise das modificações na infraestrutura da rede municipal de educação entre o último quartel do século XX e o terceiro decênio do século XXI, exceto na medida em que elas evidenciam a inserção de Barra do Choça na rede nacional de educação. É necessário destacar alguns elementos, como a melhoria dos equipamentos públicos — incluindo os educacionais —, que ocorreu simultaneamente às transformações urbanas, ao crescimento populacional e às migrações do campo para a cidade (Novais; Oliveira; Gomes, 2012). Esses fatores, aliados à ausência de um planejamento diretor estratégico e ao descumprimento das leis de urbanização até a virada do século, resultaram na segregação econômica, social e, consequentemente, espacial da classe trabalhadora. Esta passou a ocupar áreas mais distantes do centro urbano, fundando bairros provenientes do loteamento de antigas fazendas (Rocha, 2011). Esses “bairros de trabalhadores”, dentre os quais se destacam o Ouro Verde e o Bela Vista, passaram a abrigar uma parcela expressiva de estudantes do município.

Concluídas essas considerações sobre o desenvolvimento histórico da educação em Barra do Choça, nota-se que o panorama educacional mudou de forma significativa nas duas últimas décadas. O primeiro aspecto refere-se à formação profissional que, como sinalizado anteriormente, possibilitou que diversos professores cursassem o ensino superior. Ademais, uma parcela considerável de docentes participou de formações continuadas, bem como ingressou em programas de pós-graduação em níveis de especialização, mestrado ou doutorado,

ampliando suas competências pedagógicas e acadêmicas. De acordo com a *Revista da Educação* (2016, p. 73):

> Barra do Choça é, ainda, um dos poucos municípios do Estado a permitir e incentivar a liberação remunerada de professores para a realização de cursos de mestrado e doutorado. Onze profissionais já foram beneficiados, sendo nove com o mestrado e dois com o doutorado. Com essa ação, o município incentiva a qualificação dos profissionais do magistério. [...] Além disso, o município também incentiva a formação continuada e a realização de cursos de graduação e especialização para professores, coordenadores, diretores e vice-diretores. Isso se dá, inclusive, com a realização de parcerias junto aos governos Federal e Estadual.

A concessão de licenças remuneradas para o *stricto sensu* indica o alinhamento de Barra do Choça a uma estrutura jurídica educacional robusta, sinalizando o deslocamento do antigo letramento instrumental para uma formação acadêmica de maior densidade. Tal política, ao assegurar o afastamento e o suporte à titulação, fundamenta a compreensão dos indicadores mais recentes sobre a composição do quadro docente, que hoje registra oito mestres (dos quais três são doutorandos) e um doutor.

A atual estrutura do plano de carreira do município incentiva a progressão tanto por qualificação acadêmica quanto por tempo de serviço e desempenho. De acordo com a Lei Municipal nº 16/2004, que institui o Plano de Carreira do Magistério de Barra do Choça, a carreira possui cinco níveis baseados na titulação: nível 1 (formação em nível médio, modalidade normal); nível 2 (Licenciatura Plena ou graduação superior com complementação); nível 3 (Pós-graduação em nível de Especialização, mínimo de 360h); nível 4 (Mestrado); e nível 5 (Doutorado). O mesmo plano estabelece que o ingresso na carreira é restrito a concurso público de provas e títulos. Contudo, cerca de metade dos professores que atuam na rede não são contemplados por essa lei, em vista de possuírem contratos temporários; é imperativo destacar, ainda, que o último concurso público docente ocorreu em 2006.

Outras garantias estabelecidas pelo plano vigente são o piso salarial profissional com reajustes anuais; a jornada com hora-atividade (destinando 1/3 da jornada de trabalho para estudos, planejamento e avaliação); direitos sociais e estabilidade com garantia de licenças (prêmio, maternidade, paternidade etc.); e a gestão democrática, com a escolha de diretores e vice-diretores através de votação direta e secreta pela comunidade escolar. Sobre esse último ponto, destaca-se que os coordenadores pedagógicos e demais cargos da gestão escolar não são escolhidos por vias eleitorais.

Portanto, ao contrastar o panorama dos pioneiros do magistério municipal com a presente conjuntura, torna-se nítido um salto qualitativo na formação docente. Esse processo de

profissionalização, resultante tanto de imposições legais quanto de mobilizações providas pelas lutas sociais, constitui-se como um determinante estrutural que pode incidir diretamente sobre a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem, redefinindo possibilidades para a educação de Barra do Choça.

O segundo aspecto refere-se à infraestrutura escolar, que passou por relevantes modificações após a adequação às políticas públicas e a integração do município aos programas nacionais. De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), referentes às escolas públicas de Barra do Choça, 48% das escolas possuem acessibilidade; 100% oferecem alimentação aos estudantes; 98% contam com aparelhos de TV; 9% dispõem de biblioteca[32]; 7% possuem laboratório de informática; 2% contam com laboratório de ciências e 22% possuem quadra de esportes. Quanto aos serviços essenciais, 72% das escolas têm água tratada, 100% possuem energia elétrica, 24% contam com esgotamento sanitário e 93% dispõem de internet banda larga[33]. Essas melhorias na infraestrutura escolar contribuíram para atenuar, ainda que parcialmente, os conflitos decorrentes da precarização do trabalho.

O terceiro aspecto que merece atenção refere-se à relação entre ensino e aprendizagem. Levantamentos recentes indicam que a rede municipal de educação de Barra do Choça conta com 292 docentes no ensino fundamental e 63 no ensino médio, totalizando mais de 350 professores na educação básica. Em 2023, o município registrava 5.667 alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos por 37 escolas sob gestão do Governo Municipal, e 941 matrículas no ensino médio, distribuídas por 3 escolas sob responsabilidade do Governo do Estado.

Em relação à escolarização, os dados mais recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) remontam a 2022, indicando que Barra do Choça apresenta uma taxa de escolarização de 98,37% na faixa etária de 6 a 14 anos. Esse índice coloca o município na 30ª posição em sua região imediata, na 417ª na Bahia e na 5.571ª no Brasil, configurando um declínio no ranking em relação às estatísticas de 2010 — período em que o município ocupava a 15ª posição na região imediata, a 257ª no Estado e a 3.751ª no país[34]. Tais números demonstram que, embora o percentual absoluto de escolarização tenha se elevado na

[32] A partir da definição do Inep, a biblioteca é caracterizada como um local composto por acervo de livros e acompanhamento de profissional especializado (bibliotecário). Diferencia-se, portanto, de salas de leitura e depósitos de livros.

[33] INEP. CENSO ESCOLAR 2024. Disponível em: <http://qedu.org.br/municipio/2902906-barra-do-choca>. Acesso em: 14 de junho de 2025.

[34] IBGE. Panorama: Barra do Choça. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barra-do-choca/panorama>. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

última década, a posição relativa do município declinou em comparação com outras localidades, tanto em âmbito regional quanto estadual e nacional.

No que concerne especificamente à aprendizagem, de acordo com os parâmetros avaliados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[35] em 2023, Barra do Choça obteve as seguintes notas: 4,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,2 nos anos finais do Ensino Fundamental e 4,0 no Ensino Médio[36]. Esses resultados ficaram abaixo das metas projetadas e das médias estadual e nacional, mesmo considerando a redução nas taxas de reprovação e de evasão escolar, além de outros fatores que, teoricamente, deveriam contribuir para a elevação das notas[37].

Quanto à permanência escolar, que indica a proporção de crianças e adolescentes fora da escola, o município apresentava, em 2020, 20% dos nascidos em 2003, 8% dos nascidos em 2004 e 8% dos nascidos em 2005 nessa condição[38]. Além disso, o índice de abandono escolar foi superior a 10% em 2021, mantendo-se acima de 5% em 2022 e 2023. A taxa de reprovação escolar esteve próxima de 12% em 2021 e 2022, reduzindo-se para menos de 10% em 2023. No que concerne à distorção idade-série — percentual de alunos com dois ou mais anos de atraso em relação à idade esperada para o ano de matrícula —, houve queda significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 58% para menos de 40% entre 2021 e 2023. Contudo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não se observaram mudanças perceptíveis, mantendo-se nas taxas superiores a 40% e 14,5%, respectivamente[39].

A análise desses dados e indicadores revela uma expansão física e institucional que, paradoxalmente, convive com o aprofundamento de lacunas pedagógicas estruturais. Embora o contingente superior a 350 docentes sustente uma rede que atende a quase sete mil discentes, as taxas de desempenho e fluxo expõem a fragilidade desse arranjo. A expressiva taxa de escolarização de 98,37% (IBGE, 2022) mascara uma perda de protagonismo regional e estadual, evidenciada pelo declínio acentuado nos rankings comparativos de 2010. No campo da aprendizagem, os índices do IDEB 2023 — fixados em patamares próximos de 4,0 —

---

[35] Principal indicador utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para aferir a qualidade da aprendizagem na educação básica.

[36] INEP. IDEB: Barra do Choça. Dados 2023. Disponível em: <http://qedu.org.br/municipio/2902906-barra-do-choca>. Acesso em: 14 de junho de 2025.

[37] Para um estudo detalhado sobre as metas e resultados do IDEB de 2023 e dos anos anteriores, ver: QEDU. IDEB – Barra do Choça. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2902906-barra-do-choca/ideb>. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

[38] Indicador calculado pelo LEDE com base nos dados do Censo Escolar 2020. Disponível em: <http://qedu.org.br/municipio/2902906-barra-do-choca>. Acesso em: 14 de junho de 2025.

[39] INEP. Indicador de Distorção Idade-Série. Dados de 2023. Disponível em: <http://qedu.org.br/municipio/2902906-barra-do-choca>. Acesso em: 14 de junho de 2025.

confirmam que a permanência na escola não tem garantido o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias, uma vez que o município permanece aquém das metas projetadas.

Ademais, os índices de abandono e a persistente distorção idade-série — superiores a 40% nos anos finais do Ensino Fundamental —, sugerem que a reprovação e a evasão operam como sintomas de uma exclusão interna ou de contradições sociais latentes que se manifestam no cotidiano escolar. Assim, depreende-se que o aperfeiçoamento da carreira docente e o aumento das matrículas, embora fundamentais, não foram suficientes para romper com a reprodução da precariedade, mantendo um estado de contraposição entre a inclusão formal e a eficácia social do ensino e da aprendizagem.

Para além das modificações e aperfeiçoamentos dos aparelhos públicos, dos avanços na formação profissional e dos impactos destes nas condições de ensino e de aprendizagem, a trajetória da educação em Barra do Choça perpassou também, e principalmente, pelas lutas sociais. Estas manifestam-se na resistência docente à precarização do trabalho e nas ações das organizações discentes na defesa de pautas como a democratização, a liberdade de expressão e o protagonismo estudantil ante o autoritarismo e a violência estrutural. Portanto, é fulcral compreender a importância dos movimentos sociais, com destaque para os seguimentos sindical e estudantil, que integram o conjunto de lutas sociais urbanas no município.

Entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, o movimento estudantil apresentou significativa articulação, convocando assembleias, reuniões e manifestações, além de atuar na organização de eventos, projetos e gincana de natureza pedagógica, política e cultural. A principal entidade discente do município era o Grêmio Estudantil do Centro Educacional de Barra do Choça (CEBC), que se manteve ativo até 2004. O espaço desse colégio — detentor de reconhecida capacidade estrutural à época — serviu de sede para que os movimentos sociais, culturais, artísticos e sindicais realizassem suas atividades, demonstrando um vínculo consistente entre escola e sociedade, marcado pela pluralidade e pela democratização do espaço público. Na transição para os anos 2000, incentivou-se a criação de outros grêmios estudantis, inclusive na Escola Estadual Dária Viana de Queiroz; no entanto, estes não obtiveram o mesmo êxito. Já na década de 2010, o movimento estudantil perdeu fôlego, como parte do processo de enfraquecimento e fragmentação das organizações estudantis nos âmbitos estadual e nacional, observado desde o período da redemocratização[40].

[40] Sobre o papel da escola pública como centro de articulação de movimentos sociais e a função pedagógico-política dos grêmios, ver: Arroyo (2013). Para uma análise do processo de fragmentação e refluxo do movimento estudantil brasileiro a partir da redemocratização e ao longo das décadas de 1990 e 2000, recomenda-se: Valle (2008).

Por sua vez, o movimento sindical em Barra do Choça ganhou notoriedade entre 2008 e 2020, sob a liderança do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Barra do Choça (SINSEB) e do Sindicato dos Professores de Barra do Choça (SIMPROBAC). Essas entidades defenderam, entre outras pautas, o combate à precarização do trabalho e estiveram presentes em momentos políticos e sociais decisivos da realidade local. Sua atuação abrangeu a organização de campanhas, manifestações e audiências públicas, além da denúncia da precariedade dos equipamentos públicos e dos salários, manifestando-se em favor da classe trabalhadora em diversas oportunidades[41], como ilustrado na foto 1. Transcorrido esse arco de mobilizações, a atuação das entidades tornou-se demasiadamente discreta.

Durante o referido período, as paralisações e greves em defesa da valorização profissional contrastavam com as informações veiculadas pelos órgãos de comunicação ligados à administração municipal. Estes destacavam os níveis salariais custeados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), buscando fragilizar o movimento e influenciar a opinião pública. *A Revista da Educação* (2016, p. 70) corrobora essa narrativa governamental ao destacar que:

> A rede de Barra do Choça investe atualmente 26,0% de sua receita líquida em educação, o que representa 1% mais que o exigido pela Lei. Outro indicador é ainda mais importante para ilustrar esse investimento. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) determina que, no mínimo, 60% dos recursos desse Fundo devam ser aplicados com remuneração dos profissionais do magistério. Em Barra do Choça esse percentual atingiu, em 2014, um índice superior a 81,1% apenas com salário dos professores.

Foto 1: Professores em campanha salarial em Barra do Choça (BA), em 28 de agosto de 2017. Fonte: Blog do Jorge (2017).

Foto 2: Pais acampam em frente ao Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), em 06 de dezembro de 2019. Fonte: Blog do Jorge (2019).

[41] Em outubro 2019, o SIMPROBAC promoveu ações que denunciavam a deterioração dos prédios e veículos escolares; em novembro do mesmo ano, juntamente com membros do SINSEB, participou de audiência pública sobre a concessão de água à Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A (EMBASA); em 2017, as duas entidades mobilizaram-se em defesa dos direitos trabalhistas; em julho de 2010, o SIMPROBAC realizou campanha solidária do agasalho e, em junho de 2019, liderou paralisação contra a Reforma da Previdência. Tais registros constam na imprensa local. Disponível em: <https://blogdojorgeamorim.com.br/?s=simprobac&submit=>. Acesso em: 31 de maio de 2025.

As fotos 1 e 2 demonstram o contraste entre as lutas sociais e as demandas materiais impostas à educação local. Contudo, a despeito dessas demandas coletivas, as tentativas de minar o movimento sindical em Barra do Choça ocorreram no curso de toda a década de 2010, exceto em alguns momentos de diálogo entre as entidades e o poder público. Esse período coincide com a desarticulação e desmobilização do sindicalismo em níveis nacional e internacional, conforme elenca Macêdo (2009, p. 96):

> A situação de descrédito e desmobilização na qual se encontram os sindicatos não é exclusivamente de Barra do Choça. Esta tem sido uma tendência no mundo e no país. Os sindicatos, de um modo geral, têm perdido força de luta e os trabalhadores não acreditam mais em seu poder político de negociação.

Percebe-se, em consequência disso, que a desagregação do movimento estudantil e o descrédito do movimento sindical no município não são episódios isolados, mas reflexos de uma conjuntura de fragmentação dos movimentos sociais. Esse horizonte, apontado por Macêdo (2009), insere-se no curso da proliferação do autoritarismo.

Outro aspecto crucial que não pode ser negligenciado na análise da realidade barrachocense no século XXI refere-se à financeirização da educação — processo no qual a lógica de mercado assume o protagonismo na organização, gestão e planejamento das redes de ensino. Para apreender esse tema, cumpre reconhecer as históricas tensões entre perspectivas pedagógicas antagônicas que disputam a hegemonia da escola pública brasileira[42]. Atualmente, verifica-se um alinhamento crescente da educação aos imperativos do capital[43], moldando a estrutura organizacional para a reprodução de uma força de trabalho adaptada à ordem societária vigente.

Nos campos do ensino e da aprendizagem, essa tendência materializa-se na tecnicização do ensino e na introdução da educação financeira[44] como eixo transversal, amparada por dispositivos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas como o Aprender Valor[45]. Em Barra do Choça, tal orientação reflete-se na incorporação sistemática desses conceitos tanto nas formações docentes quanto nas matrizes curriculares, denotando como as

---

[42] Sobre as tensões e os antagonismos entre as diversas concepções pedagógicas no Brasil, bem como a análise de como cada tendência responde aos interesses de classe em disputa na escola pública, ver: Saviani (2018).

[43] Para uma análise do alinhamento da escola aos imperativos do capital, recomenda-se: Laval (2019).

[44] Essa tendência pedagógica valoriza o ensino sobre finanças pessoais, planejamento financeiro e investimentos. Em 2021, a revista *Forbes* registrou instituições brasileiras que implementaram o tema com foco no mercado, majoritariamente na rede privada. Disponível em: https: <//forbes.com.br/forbes-money/2021/05/aposta-em-educacao-financeira-cresce-no-brasil-conheca-15-escolas-que-abracaram-o-tema/#foto9>. Acesso em: 12 de junho de 2025.

[45] O "Aprender Valor" é um programa do Banco do Brasil em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que fomenta a educação financeira nas escolas públicas, respaldado pela transversalidade prevista na BNCC. Em 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a inclusão deste tema na Base.

diretrizes de instituições financeiras passam a integrar o cotidiano escolar e a balizar a formação discente.

O saldo da financeirização na educação barrachocense revela uma ambiguidade: enquanto os mecanismos de mercado se consolidam no currículo e nas práticas pedagógicas, os resultados nos campos da aprendizagem permanecem estagnados em patamares de insuficiência. Desse modo, observa-se que a conversão da escola em um apêndice do mercado não é capaz de superar os antagonismos existentes na sociedade; ao contrário, reforça-os.

Portanto, a análise apresentada evidencia a justaposição de Barra do Choça com as redes estadual e nacional de educação[46]. Essa integração, aliada à observância dos parâmetros legais vigentes, propiciou melhorias na formação docente, nos equipamentos e recursos educacionais. Os níveis de aprendizagem alcançados, todavia, permaneceram aquém das metas esperadas. Ainda assim, a educação formal barrachocense incorporou profundos antagonismos sociais em sua estrutura.

Essa incorporação manifesta-se no contraste entre a expansão das condições objetivas — como a qualificação técnica do magistério e a universalização do acesso — e a persistência de indicadores de fluxo que denunciam a exclusão interna e a precarização do trabalho. Os avanços observados na base material, com a expansão dos recursos físicos e tecnológicos, foram resultado não apenas da inserção da educação local nas diretrizes estaduais e nacionais, mas, sobretudo, conquistas alcanças pelas lutas sociais dos primeiros três decênios do século XXI.

Assim, a crise educacional, em sua relação com o cenário de precariedade e fragmentação dos movimentos sociais, gerou um campo desfavorável às perspectivas sociais. Resta, então, inquirir: Tais dificuldades teriam aberto lacunas, no âmbito educacional, para a implementação de soluções que fornecessem resultados imediatos? Seria esse um terreno promissor para a introdução da disciplina militar na educação? A experiência barrachocense segue essa mesma direção? Verifica-se que a perda da legitimidade sindical e a decadência dos movimentos estudantis coincidem com o contexto de surgimento da primeira escola conveniada na localidade, seguindo a tendência de avanço do projeto na Bahia. Entretanto, isso não responde às indagações acima apresentadas; tenta-se fazê-lo na segunda seção desta dissertação.

[46] Conforme estabelecido no Art. 334 da Lei Orgânica do Município (Barra do Choça, 2022, p.173).

2.4 A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CRISE DO CAPITAL

A crise estrutural do capital[47] e o avanço de movimentos operários, camponeses e civis comprometeram o processo de acumulação no último quartel do século XX. Diante disso, as ditaduras na América Latina buscaram restaurar a estabilidade econômica pelo controle social e repressão. A posterior redemocratização, sob hegemonia estadunidense, resultou em uma transição conciliadora que barrou a completa desmilitarização estatal. Essa articulação legou uma estrutura de segurança pública dotada de prerrogativas que reconfiguraram a atuação militar dentro do novo regime político.

Não obstante, as políticas de segurança pública implementadas desde então constituem parte do legado deixado por esses regimes de exceção, fortemente vinculados à Doutrina de Segurança Nacional (DSN), o que resulta na prática da violência por agentes estatais, em maior ou menor escala, a depender do período ou do país em questão. Isso evidencia que, apesar das especificidades nacionais, os objetivos da burguesia assumem alcance global, buscando assegurar a manutenção sistêmica e, concomitantemente, sua dominação econômica, social, política e ideológica, considerando que o capitalismo opera como um sistema-mundo.

Dimensionando esta reflexão, levantam-se os seguintes questionamentos: qual o impacto dessa herança na educação? Em sua essência, a escola possui uma natureza emancipatória ou conservadora? Ela atua prioritariamente na formação crítica e transformadora dos indivíduos ou na produção massificada de força de trabalho para o mercado? Quais são os limites das reformas educacionais diante das contradições estruturais do atual modo de produção? A educação pode, enfim, ser concebida como um instrumento de resistência contra as estruturas que levam aos desafios históricos contemporâneos?

As origens históricas do recente processo de militarização sugerem uma propensão para uma articulação com os mecanismos de naturalização e internalização e com o conjunto de transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas entre o último quartel do século XX e o início do século XXI. Contudo, um dos desafios centrais desta dissertação reside em compreender de que maneira essa racionalidade se estende ao campo educacional, transcendendo os limites originais das Forças Armadas e de segurança — cujos sistemas de ensino eram restritos à formação profissional ou ao atendimento endógeno de seus próprios dependentes — para incidir diretamente sobre a organização e a rotina das escolas civis públicas.

[47] Sobre a natureza e os desdobramentos desse fenômeno, ver: Mészáros, (2011), especialmente, o capítulo II.

Ao buscar responder a essas questões, reafirma-se o alinhamento com a perspectiva teórico-metodológica que entende a realidade social como um complexo de relações múltiplas e interdependentes, definidas por condições relacionais de causalidade. Nesse sentido, a educação constitui uma dessas determinações sociais, estando intrínseca e dinamicamente conectada às demais dimensões e aos aparelhos de Estado (Althusser, 2022).

Entre os séculos XX e XXI, a educação formal passou por transformações em diversos aspectos — pedagógico, curricular e operacional —, mas tais mudanças sugerem que ainda existem limites, pois estão sobredeterminadas pela lógica mercadológica. Acerca dessa questão, Mészáros postula que:

> Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral (Mészáros, 2008, pp. 25-26).

O ordenamento capitalista preserva seus fundamentos e recorre à racionalidade reformista para corrigir problemas imediatos sem alterar as determinações essenciais da sociedade. Como integrantes da estrutura operacional do Estado, as redes de ensino condicionam suas transformações internas à manutenção dessas diretrizes estruturais. Embora a aprendizagem *lato sensu* ocorra também em movimentos sociais, sindicatos e locais de trabalho — e na vida social como um todo —, o foco desta investigação reside no ambiente escolar, principal esfera de sua institucionalização.

A educação escolar constitui um palco constante de disputas políticas e ideológicas entre diferentes correntes e, como dimensão social, também pode tornar-se alvo de interesses econômicos. O sucateamento das escolas e universidades públicas — que afeta tanto suas

estruturas físicas quanto os recursos humanos, com a precarização do trabalho e a criminalização de movimentos sociais — não constitui mera coincidência. Esse sucateamento tem sido associado a uma prática deliberada voltada à manutenção da produção e reprodução econômica e social[48].

Nas instituições escolares, manifestam-se as desigualdades socioeconômicas e as diversas formas de violência e resistência. Essa esfera também constitui um espaço que reflete múltiplas dimensões da sociedade, o que pode revelar a intensificação da mercantilização e a subordinação à lógica de acumulação. É nesse ambiente que os argumentos em favor da militarização tendem a ganhar força — apoiando-se na promessa de melhoria da segurança e dos índices de aprendizagem, edificando-se sobre os pilares da "disciplina", do "respeito", da "honestidade" e da "justiça" — e por onde este projeto será analisado quanto aos seus impactos. Na próxima seção, com o exame dos materiais empíricos, busca-se confirmar ou refutar essas considerações.

Com as discussões realizadas nesta primeira seção, demonstrou-se o desenvolvimento das condições objetivas para a produção capitalista em Barra do Choça, retomando as raízes de sua integração ao capitalismo mundial desde o povoamento do Sertão da Ressaca. O percurso histórico identificou a articulação do país com o mercado internacional e a justaposição do interior nessa engrenagem, estabelecendo a mediação dialética entre a singularidade e a síntese de múltiplas determinações.

A subordinação à lógica mercadológica consolidou a força de trabalho assalariada — etapa que incluiu a expropriação dos trabalhadores de seus meios de subsistência e ampla resistência contra as novas formas de exploração — tornando essa modalidade laboral a forma hegemônica de exploração na região Centro-Sul da Bahia. Esse movimento culminou, no último quartel do século XX, com a emancipação política do município e a introdução da cultura cafeeira, adequando o território à produção, reprodução e circulação no mercado mundial.

No mesmo sentido, a educação acompanhou o crescimento urbano e o aumento populacional, conectando a municipalidade às redes estadual e nacional de ensino e alinhando-a às políticas públicas, inclusive à atual tendência pedagógica voltada à financeirização. Entretanto, persistem dificuldades estruturais e uma evidente disparidade entre as escolas urbanas e rurais, estas últimas agravadas pelo acesso limitado e pela deterioração dos prédios.

O referido cenário ganha contornos práticos na dualidade de vínculos contratuais: enquanto os docentes efetivos possuem o amparo do Plano de Carreira, os professores

[48] Sobre o sucateamento da educação pública, a precarização do trabalho e suas implicações, ver: Neta (2020) e Santos (2008).

contratados são submetidos a uma condição que lhes nega direitos e vantagens. Essa distinção promove uma assimetria remuneratória que pode superar 400%, segundo dados do Portal da Transparência[49], configurando uma superexploração do trabalho temporário que fragmenta o movimento docente e dificulta a construção de uma consciência de classe unificada frente às investidas do capital na educação pública.

Essa assimetria material — expressa na fragmentação do corpo docente e no refluxo das organizações de base — sugere a hipótese de que a comunidade escolar possa ter tido sua capacidade de mobilização desarticulada frente às pressões institucionais. Em âmbito macroestrutural, indaga-se se essa aparente vulnerabilidade teria aberto caminhos para que o modelo de pedagogia castrense, viabilizado por convênios com a Polícia Militar, surgisse como uma alternativa de ordenamento social. Sob essa perspectiva investigativa, a instituição da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz, em 2019, apresenta-se como um provável ponto de convergência onde as contradições gerais e as particularidades de Barra do Choça se cruzam. É a partir desse horizonte analítico, tomado aqui como hipótese a ser testada, que o projeto de militarização será submetido ao escrutínio dos materiais empíricos na seção seguinte.

3 SEÇÃO SEGUNDA – A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM BARRA DO CHOÇA

> "Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina". István Mészáros (2008)

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Na seção anterior, abordou-se o desenvolvimento do capitalismo, situando o município de Barra do Choça nesse contexto. Apreendaram-se, assim, aspectos do município em sua relação dinâmica com o sistema de produção mundial, demarcando o papel das mobilizações sociais no enfrentamento da precarização do trabalho, sobretudo após a emancipação política.

[49] BARRA DO CHOÇA. Portal da Transparência: Recursos Humanos. Disponível em: <https://portaldatransparencia.barradochoca.ba.gov.br/v1/1/61/recursos-humanos>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2026.

Ressalta-se que as ponderações apresentadas captam uma das diversas dimensões sociais e que outras contradições presentes na atual forma de sociabilidade podem ser exploradas em pesquisas futuras sob diferentes prismas da realidade.

Nesta segunda seção, analisa-se de forma aprofundada a complexidade do processo de militarização e suas manifestações nas escolas públicas, apresentando os debates levantados sobre o tema e examinando-os à luz das categorias do materialismo histórico. Subsequentemente, visando a uma mediação empírica, investiga-se a especificidade de Barra do Choça tomando como referência a Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz. Finalmente, empregando os procedimentos metodológicos e o método que orientam esta pesquisa, discutem-se os impactos desse modelo no ensino de História.

Sem nos alongarmos em densas delimitações conceituais, prioriza-se aqui a face objetiva da militarização, compreendendo-a em sua assimilação aos processos sociais, políticos e econômicos mais abrangentes. O projeto castrense constitui um encadeamento contínuo que se infiltra, permanece e intensifica-se nas estruturas sociais, construindo um cenário no qual a ideologia militar é incorporada, naturalizada e internalizada na sociedade brasileira. Por conseguinte, estamos de acordo com a abordagem de Bordin (2020, p.14), para quem "a militarização é um fato contínuo, total e atemporal, inserido na sociedade como algo normal e naturalizado" e que estamos "vivendo um processo de 'hipermilitarização', ou seja, vivendo um processo que está além da militarização cotidiana dos processos sociais".

Sendo assim, embora o termo "hipermilitarização"[50] pareça unicamente uma potencialização estética do vocábulo militarização — indicando um grau mais elevado de seu desenvolvimento —, ele configura-se, sobretudo, na sua internalização nas práticas cotidianas. Isso implica modificações nas relações sociais e na gestão das instituições, que passam a adotar formas mais explícitas ou veladas da ideologia militar.

Ademais, um dos principais escopos deste trabalho tem por base a compreensão das manifestações da militarização na sociedade após a década de 1990, principalmente o seu avanço no último decênio. Tomamos como marco inicial a realização da Copa das Confederações (2013) e da Copa do Mundo (2014), momento em que se observa uma mudança significativa na postura estatal em relação à segurança pública, com a adoção de protocolos de enfrentamento inspirados em modelos militares e crescentes investimentos em tecnologias e aparatos de controle social. Respaldadas na justificativa de garantir a ordem pública em eventos

[50] Para uma discussão mais aprofundada do termo "hipermilitarização", ver Bordin (2020). Ver também Camargo; Bordin (2018); e Silva (2019).

internacionais, essas medidas foram mantidas e expandidas nos anos seguintes, consolidando ações contra grupos periféricos e rurais e impulsionando a repressão aos movimentos sociais.

Dessa maneira, a escola pública torna-se um território estratégico de disputa: de um lado, o projeto hegemônico do capital, que utiliza o aparato militar para converter o conflito social em problema de segurança pública; de outro, a resistência das classes subalternas, que reivindicam a função social do ensino e da aprendizagem. Sob essa ótica, o avanço do modelo castrense na educação não representa uma solução às demandas do século XXI, mas pode configurar-se como uma ofensiva que utiliza mecanismos materiais e ideológicos de controle social para internalizar e naturalizar a vigilância, a disciplina e a hierarquia militar no núcleo do ensino formal. É a partir desse preceito que examinamos como tais mecanismos se materializam e se manifestam no contexto de Barra do Choça, sem desvincular o local da universalidade concreta.

Seguindo esse caminho, não cabe, nos limites desta dissertação, retomar de forma exaustiva a historicidade, os embates e os desdobramentos teóricos que envolvem as categorias marxistas. Todavia, nosso propósito é delimitar o horizonte conceitual que orienta esta análise, explicitando os fundamentos a partir dos quais interpretamos o processo de militarização das escolas públicas. Ao demarcar o eixo teórico que ampara esta reflexão, evitam-se digressões secundárias, garantindo que a densidade do debate não resvale na prolixidade nem se afaste do escopo pretendido.

Partimos das formulações de Marx (2007), nas quais se estabelecem algumas das bases do materialismo histórico. Para o autor, a ideologia não é compreendida apenas como uma elaboração abstrata, mas como expressão de condições materiais de existência e das relações sociais concretas; afinal, as representações que uma sociedade produz acerca de si mesma estão enraizadas nas formas pelas quais os indivíduos produzem sua vida material. O pensador pondera que:

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal a das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como

> pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Dessa forma, as ideias dominantes não se impõem apenas pelo convencimento discursivo, pela persuasão ou pela retórica, mas pela articulação entre as estruturas que organizam o trabalho[51], o Estado e as demais instâncias institucionais. Em outras palavras, não é apenas pela lógica ou pelo apelo emocional que as visões de mundo da classe hegemônica se impõem em cada tempo histórico, sendo incorporadas e internalizadas pelas classes dominadas; isso ocorre, principalmente, pela prática cotidiana e pelos mecanismos e aparelhos que integram o Estado, orientando comportamentos e naturalizando relações historicamente construídas.

Quais seriam, pois, esses aparelhos que integram o Estado ou que dele se desdobram? Quais são as suas funções e como operam na sociedade? Althusser apresenta os principais aparelhos ideológicos de Estado, destacando sua atuação em instituições como a educação, a religião e a família:

> [...] Enumeramos, nas formações sociais capitalistas contemporâneas, um número relativamente elevado de aparelhos ideológicos de Estado: o aparelho escolar, o aparelho religioso, o aparelho familiar, o aparelho político, o aparelho sindical, o aparelho de informação, o aparelho cultural etc. (Althusser, 2022, p. 82).

Em convergência com o pensamento marxiano, Althusser oferece contribuições cruciais sobre o funcionamento estatal, detalhando como sua estrutura opera na manutenção da ordem social e na interiorização da ideologia dominante. O autor define que os aparelhos de Estado se dividem em repressivos e ideológicos, categorias que possuem características e funções próprias, embora sejam complementares e intrinsecamente relacionadas:

> [...]. Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc., que constituem o que chamaremos, a partir de agora, de aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão "funciona através da violência" – ao menos em situações limites, pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas. [...] Num primeiro momento, podemos observar que, se existe um aparelho (repressivo) de Estado, existe uma pluralidade de aparelhos ideológicos de Estado. Supondo a sua existência, a unidade que constitui esta pluralidade de AIE não é imediatamente visível (Althusser, 2022, pp. 74-75).

Uma vez que a estabilidade do modo de produção não depende exclusivamente da repressão física, torna-se necessário o suporte de aparelhos ideológicos. O aparelho ideológico escolar, especificamente, atua para garantir a aceitação e a continuidade de estruturas sociais,

[51] Compreendemos a organização do trabalho o resultado histórico da divisão social do trabalho, o que, na perspectiva marxiana, configura-se como uma forma alienada de trabalho.

econômicas, políticas, culturais vigentes. Embora a abordagem desta dissertação esteja de acordo com a afirmação de que "o aparelho repressivo de Estado 'funciona através da violência', ao passo que os aparelhos ideológicos de Estado 'funcionam através da ideologia" (Althusser, 2022, p. 76), destaca-se que, nos aparelhos ideológicos de Estado, a violência não é completamente e definitivamente abolida:

> [...] os aparelhos ideológicos de Estado funcionam de maneira maciça e prevalente através da ideologia, mas também secundariamente através da repressão, seja esta bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica, e mesmo que somente em último caso. (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a Escola, as Igrejas "moldam" por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o AIE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) (Althusser, 2022, pp.76-77).

O fato de a violência perdurar através de meios mais sutis em mecanismos de conformação ideológica — que promovem a internalização de relações e que, em circunstâncias como o modelo castrense implementado nas escolas públicas, impõem o medo e a submissão —confirma sua materialidade, sua manifestação concreta, sua aplicação prática na realidade social. Nesse quadro, a militarização pode constituir uma das facetas ou momentos do aparelho ideológico escolar: por um lado, intensificando os dispositivos de disciplina, hierarquia e controle; por outro, reforçando visões de mundo dominantes que, apresentadas como universais, colaboram para a reprodução societária.

Nesse prisma, a categoria ideologia revela-se como o alicerce analítico para decifrar a militarização escolar, na medida em que permite compreendê-la para além da superficialidade. Longe de se esgotar em slogans ou retóricas sobre segurança ou civismo, a ideologia materializa-se na concretude das práticas pedagógicas e na reordenação dos espaços: podendo manifestar-se no rigor dos gestos, na padronização dos corpos e na ritualística da hierarquia militar transposta ao ambiente escolar. Ao converter a estrutura estatal em vetor dessa nova gramática social, tende-se a sinalizar que a militarização opera como uma engrenagem de conformação, na qual a dominação é exercida não apenas pelo convencimento, mas pela vivência cotidiana de uma ordem que naturaliza e internaliza a submissão, interditando os pensamentos discente e docente.

A relação entre os aparelhos ideológicos de Estado e a assimetria de classes pode implicar a militarização como expressão de pressões estruturais que incidem sobre a escola. Tal dinâmica tem sido associada à formação dos novos contingentes da classe trabalhadora para a funcionalidade produtiva, assegurando que contemplem as necessidades de recomposição da força de trabalho demandada pelo capital. Portanto, de acordo com o método e a abordagem

empregados neste estudo, a materialização da ideologia nos ritos escolares articula-se com as disparidades de classe, uma vez que esta constitui o motor da própria história.

Se a ideologia opera como o "véu" que mascara as relações de poder, também são revelados os antagonismos que subjazem a essa ordenação e, consequentemente, expõe as contradições historicamente construídas. Assim, a compreensão do objeto de pesquisa exige que se identifique a quem serve a imposição da disciplina militar e qual classe se beneficia do controle dos antagonismos que se manifestam no ambiente escolar.

Vale frisar que "as ideologias não 'nascem' dos AIE [aparelhos ideológicos de Estado], mas das classes sociais em luta: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta etc." (Althusser, 2022, p.120), logo, elas surgem da própria práxis, do movimento histórico e das relações socialmente construídas. A ideologia, pois, não deve ser compreendida como um conjunto de ideias inertes, e sim como a expressão das contradições materiais que dividem a sociedade. É no embate cotidiano entre exploradores e explorados que os sentidos do mundo são disputados; enquanto a classe dominante busca cristalizar sua visão de mundo como universal para manter a hegemonia, as classes subalternas forjam, em sua resistência, perspectivas não hegemônicas. Destarte, evocar essa categoria exige, invariavelmente, compreendê-la sob o prisma das discrepâncias sociais:

> Com efeito, o Estado e seus aparelhos só têm sentido do ponto de vista da luta de classes, enquanto aparelho da luta de classes, mantenedor da opressão de classe e das condições de exploração e de sua reprodução. Não há luta de classes sem classes antagônicas. Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada. [...] Por isso, os AIE não são a realização da ideologia em geral, ou mesmo a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante. A ideologia da classe dominante não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder de Estado. É pelo estabelecimento do AIE, onde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Ora, este estabelecimento não se dá por si só; é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes: acima de tudo contra as antigas classes dominantes e suas posições nos antigos e novos AIE, e em seguida contra a classe explorada (Althusser, 2022, p.119).

Marx (2005, p.40) estabelece um princípio metodológico que permite apreender a dinâmica conflitiva subjacente às formações sociais e à própria história. Ao apresentar o eixo interpretativo fundamental para a compreensão do movimento histórico, o teórico assevera que: "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes". Ressalta-se que essa não se reduz a um embate de opiniões, por outro lado, manifesta-se nas assimetrias entre os que detêm os meios de produção e aqueles que, dispondo apenas de sua força de trabalho, precisam vendê-la para garantir a própria sobrevivência. Em termos objetivos, revela-

se que os interesses de quem controla a riqueza são antagônicos aos daqueles que a produzem — desdobrando-se em diversas dimensões sociais, inclusive na educação.

É sob essa articulação entre materialidade histórica, conflito de classes e funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado que se situa nossa análise, compreendendo a militarização como expressão de determinações sociais mais amplas que incidem sobre a educação pública e sobre a formação dos novos contingentes da classe trabalhadora. Tendo em conta que o Estado possui uma natureza classista — sob a qual se manifestam as aspirações da classe dirigente — e que esta última lança mão de diversos mecanismos para justificar e perpetuar sua dominação, Althusser pondera:

> Se consideramos que por princípio a "classe dominante" detém o poder de Estado (de forma clara ou, mais frequentemente, por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe, portanto, do aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos aparelhos ideológicos de Estado. Bem entendido, agir por leis e decretos no aparelho (repressivo) de Estado é diferente de agir através da ideologia dominante nos aparelhos ideológicos de Estado. [...]. Ao que sabemos, nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder de Estados sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 2022, p. 77-78).

Salienta-se que as políticas educacionais prescindem de neutralidade ou de um caráter estritamente técnico, uma vez que materializam os embates inerentes à dinâmica social. A militarização das escolas públicas deve ser situada, portanto, nesse terreno de antagonismos estruturais, no qual a função social da educação é contraposta pelas exigências de reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, o avanço do modelo militarizado pode representar a imposição de um mecanismo de controle e conformação das novas gerações, visando ao apaziguamento dos atritos sociais no interior do aparelho escolar e à consolidação de uma subjetividade adaptada à lógica do capital — internalizada no cotidiano escolar como um modelo ideal de educação, de gestão escolar e de sociedade.

No que concerne à militarização das escolas públicas, enquanto a ideologia pode se materializar nas práticas institucionais e nos ritos cotidianos que buscam conformar a subjetividade dos sujeitos, os antagonismos e as disputas de poder estruturam essas mesmas práticas. Assim, a ideologia não apenas "convence" o indivíduo, mas o enquadra em uma realidade concreta projetada para reproduzir a função social da escola pública conforme os imperativos de dominação da classe hegemônica, articulando-se dialeticamente com a desigualdade latente na sociedade. Todavia, para alcançar uma apreensão teórica do projeto de escola conveniada, faz-se necessário compreender a complexidade da militarização da sociedade brasileira.

Esse processo, embora impulsionado pela expansão do complexo industrial-militar, transcende a mera produção, reprodução e circulação de armamentos. Não se limita, pois, ao aparato bélico, mas se erradia por meio de dispositivos ideológicos que disciplinam o corpo social e as instituições públicas. Na conjuntura latino-americana, na transição do século XX para o XXI, configura-se como um desdobramento tático na periferia do capitalismo para garantir a ordem ante as contradições inerentes à acumulação.

Considera-se que a militarização no país herda as estratégias da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), as quais influenciaram a criação e a consolidação de órgãos como o Ministério da Defesa e a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN). Embora desempenhem funções distintas, essas instituições se complementam: o Ministério da Defesa centralizou a coordenação estratégica das Forças Armadas, enquanto a ABIN constitui o órgão central do Sistema Brasileiro de Inteligência (SISBIN), cumprindo as funções preventivas e repressivas do Estado. Estas instituições representam alguns dos resquícios do autoritarismo no Estado mesmo após o fim do regime militar (1964-1985). Através delas, as forças de segurança adotam o *ethos* militar, tratando o conflito social e a manifestação popular como ameaças à estabilidade estatal. A militarização deixa de ser uma função exclusiva do Exército e torna-se o *modus operandi* das polícias, consolidando uma política de segurança pública que prioriza a proteção da propriedade e das instituições em detrimento das liberdades individuais e dos direitos coletivos da classe trabalhadora.

Partindo da análise da realidade objetiva, destacam-se cinco situações que expressam a atual fase desse processo. A primeira delas refere-se à violência cotidiana perpetrada por policiais militares em articulação com outras forças de segurança pública; a segunda corresponde às intervenções “pontuais” de combate ao tráfico de drogas e à criminalidade, realizadas em bairros, complexos e favelas; a terceira envolve as reintegrações de posse, despejos e desocupações executadas pela Polícia Militar; a quarta diz respeito à repressão aos movimentos sociais e às manifestações populares; a quinta e última, gira em torno das manifestações da militarização nas escolas, associada comumente à violência — velada ou explícita — e à propagação do medo, da vigilância e da obediência. Essas dimensões constituem uma mesma lógica, embora possuam particularidades, similaridades e relações entre si, as quais discute-se a seguir.

A violência policial é evidenciada pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), que registra 60.394 mortes por intervenção de agentes entre 2014 e 2024, sendo 6.243 na fase final. Amapá (17,1%), Bahia (10,5%) e Pará (7,0%) lideram a letalidade, enquanto Itabaiana, Santos e São Vicente superam metade das Mortes Violentas Intencionais (MVI) locais. O

padrão cresceu em dez Unidades da Federação, concentrando-se no Norte e Nordeste com 73,8% de emprego de arma de fogo, segundo dados do Sinesp e do Ipea.

Este mecanismo incide sobre a população pobre, periférica e negra (82% dos alvos), reforçando o caráter classista do Estado em detrimento de políticas mitigadoras. Ademais, jovens com idade inferior a 29 anos somam 48,5% das vítimas. Conforme a publicação, tal seletividade etária, racial e territorial demonstra que o uso da força permanece como fator estrutural do extermínio, expondo a fragilidade dos mecanismos de responsabilização institucional. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025, p. 38):

> [...] o padrão persistente de letalidade policial — especialmente concentrado em alguns estados e marcado por forte seletividade racial, etária e territorial — evidencia que o uso da força por parte do Estado segue sendo um fator estrutural da violência letal no país. Mesmo diante de reduções gerais nas MVI, o Brasil ainda falha em garantir padrões mínimos de controle institucional da ação policial, revelando o peso das escolhas político-institucionais na gestão da segurança pública.

Questões organizacionais enraizadas e decisões políticas perpetuam esses índices, cujo epicentro mudou do Sudeste para o Norte e Nordeste. Embora os métodos analíticos empregados no Anuário não explicitem o aspecto socioeconômico subjacente à conduta policial cotidiana, as evidências demonstram a atuação estatal nas periferias, afetando majoritariamente jovens e pessoas negras devido às vulnerabilidades sociais.

As intervenções militares pontuais, justificadas pela manutenção da ordem e combate ao tráfico de drogas, concentram-se em favelas de metrópoles e municípios do interior. Esta violência institucional expressou-se em maio de 2021 no Jacarezinho, ação que causou 28 mortes, interrompendo serviços essenciais como a vacinação contra a Covid-19 e expondo o extermínio em territórios de moradia da classe trabalhadora[52].

Em novembro do mesmo ano, a atuação do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) no Complexo do Salgueiro resultou na execução de nove pessoas cujos corpos foram abandonados em região de mangue, configurando retaliação e imposição de medo[53]. Essa excepcionalidade permanente suspende garantias fundamentais, sendo convertida em espetáculo por emissoras de televisão (Rede TV, Record, Globo, SBT e Band) em programas

[52] Conforme noticiado pelo portal G1 em 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml>. Acesso em: 03 de julho de 2025.
[53] Para detalhes sobre as denúncias de retaliação e identificação das vítimas, ver matéria do G1 de 24 de novembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/11/24/complexo-do-salgueiro-saiba-quem-sao-e-o-que-dizem-familias-e-policia-sobre-os-nove-mortos-no-confronto.ghtml>. Acesso em: 03 de julho de 2025.

de caráter policial como Brasil Urgente, Balanço Geral e Cidade Alerta, que moldam a opinião pública para aceitar o confronto.

Tais ações integram o conjunto de operações da Polícia Militar e suas unidades de elite — como Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar (ROTA), Comandos e Operações Especiais (COE) e Grupo de Ações Táticas Especiais (GATE) —, formalmente inseridas no ordenamento jurídico do Estado Democrático de Direito.

A militarização consolidou-se por ocupações territoriais prolongadas. No Rio de Janeiro, as incursões nos complexos do Alemão (2007), da Maré (2014) e na Rocinha (2007) serviram de laboratórios para a "pacificação", impondo um estado de sítio às comunidades[54]. Este modelo expandiu-se para o Nordeste por meio das Bases Comunitárias de Segurança na Bahia (Calabar e Nordeste de Amaralina, 2011)[55], em Pernambuco (Brasília Teimosa) e pelas Células de Proteção Comunitária no Ceará[56].

Nas regiões Sudeste e Norte, o controle operacionalizou-se mediante unidades especializadas. Em São Paulo, a atuação da ROTA e dos Batalhões de Ações Especiais (BAEP) intensificou-se em Paraisópolis e na Baixada Santista a partir de 2019; na grande Belém, as Companhias Interativas Comunitárias (CICOM) cobrem os bairros Terra Firme e Guamá[57]. Tais dispositivos fixam o braço armado do Estado, instituindo a gestão do cotidiano pela força e a vigilância ostensiva.

A letalidade é empregada como intimidação, transformando os espaços em zonas de combate bélico. Respaldado pela retórica da "guerra ao tráfico", o padrão tático utiliza armamentos pesados, veículos blindados e plataformas aéreas de tiro, violando sistematicamente os direitos humanos. Sob esse amparo, a violência extrema descumpre protocolos de uso escalonado da força, envolvendo prisões arbitrárias, torturas e execuções sumárias. Este intervencionismo gera medo constante, convertendo a morte de civis em efeito colateral necessário[58].

As reintegrações de posse, despejos e desocupações forçadas mobilizam a letalidade em última instância para a expulsão de famílias, articulando o setor latifundiário à legitimação

[54] Sobre o histórico de ocupações no Rio de Janeiro e os impactos na segurança pública, ver relatórios do Observatório da Intervenção (CESeC).
[55] Informações sobre as Bases Comunitárias de Segurança (BCS) da Bahia disponíveis no site da Secretaria de Segurança Pública (SSP-BA).
[56] Para análise das Células de Proteção Comunitária (CPC) no Ceará, consultar o Portal do Governo do Estado do Ceará (Segurança Pública).
[57] Dados sobre a atuação dos batalhões especializados (BAEP/ROTA) e unidades de choque no Pará (PMPA) podem ser consultados nos diários oficiais e portais de segurança pública estaduais respectivos.
[58] Acerca do fenômeno da violência institucional, o uso desproporcional da força e a construção da "sujeição criminal" que legitima execuções sumárias em operações policiais, ver: MISSE (2006). Para uma discussão sobre o impacto da militarização e do modelo intervencionista nos direitos humanos, recomenda-se: Franco (2018).

jurídica dos poderes públicos. Nem mesmo a vigência da Lei nº 14.216/2021 — que proibiu remoções urbanas e rurais durante a crise sanitária até outubro de 2022 por determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) — freou a máquina repressiva. Conforme o Mapeamento Nacional de Conflitos pela Terra e Moradia (CUT), mais de 40 mil famílias foram retiradas de suas residências no período pandêmico, concentradas sobretudo nas regiões Sudeste (16 mil) e Nordeste (10 mil), assegurando o controle territorial[59].

Essa atuação projeta-se na repressão aos movimentos populares. No campo, investidas contra acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a exemplo da Fazenda Ariadnópolis (MG, 2016), Santa Maria da Boa Vista (PE, 2024) e Itaitu em Jacobina (BA, 2025), priorizam o domínio fundiário em detrimento da reforma agrária[60]. No cenário urbano, a contenção foca no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) em São Paulo e São Bernardo do Campo (2014-2017)[61], estendendo-se às ações na Cracolândia (2017 e 2025), onde o uso da força consolida uma política higienista que oculta a vulnerabilidade social pela violência[62].

Essas operações traduzem o caráter classista do Estado, cujo aparato criminaliza a pobreza e as organizações que contestam as estruturas de propriedade. Ao converter demandas por moradia em questões de segurança pública por meio de táticas de confronto, a gestão governamental privilegia os setores econômicos, tratando problemas sociais complexos estritamente com medidas coercitivas.

A repressão às manifestações populares desdobra-se na criminalização de organizações como o MST e o MTST, mediante o emprego de aparatos de contenção — cassetetes, balas de borracha, gás lacrimogêneo e veículos blindados — para a manutenção da segurança pública. Esse arcabouço punitivo consolidou-se após as Jornadas de Junho de 2013 pelas Portarias nº 3.461/2013 e 186/2014 do Ministério da Defesa, orientando as operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO)[63]. Somaram-se a isso os Projetos de Lei do Senado nº 499/2013 e 508/2013,

[59] Para dados e indicadores mais detalhados sobre o tema, ver: CUT. Mais de 40 mil famílias foram despejadas durante a pandemia de Covid-19. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/mais-de-40-mil-familias-foram-despejadas-durante-a-pandemia-de-covid-19-318c>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

[60] Para dados e indicadores mais detalhados sobre o tema, ver: CUT. Mais de 40 mil famílias foram despejadas durante a pandemia de Covid-19. 2023. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/mais-de-40-mil-familias-foram-despejadas-durante-a-pandemia-de-covid-19-318c>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

[61] Sobre o histórico de despejos rurais e a atuação policial em áreas de ocupação do MST, ver relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

[62] Para análise das reintegrações de posse urbanas e a resistência do MTST em São Paulo, consultar o observatório de remoções (LabCidade/FAUUSP).

[63] Sobre a relação entre as Jornadas de Junho de 2013 e o endurecimento da legislação penal no Brasil, ver: Pesachanski; Moraes (2013).

além da Lei nº 13.260/2016 (Lei Antiterrorismo), que reformulou conceitos e forneceu bases para o controle social.

A coerção policial dividiu-se em três grupos no último decênio. O primeiro engloba os protestos sindicais contra reformas neoliberais em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Distrito Federal (2016) e Paraná (2017), alvos de ações ostensivas da Tropa de Choque[64]. O segundo abrange as greves docentes por valorização profissional, cujos marcos de truculência alcançaram Curitiba (2015), Porto Alegre (2016), São Paulo (2018), Salvador (2019) e Feira de Santana (2022)[65]. Por fim, as ocupações estudantis de 2016, no Centro Paula Souza e na ETESP, sofreram retiradas à força que impuseram uma pedagogia do medo, sobrepondo a disciplina à formação da consciência crítica[66]. Esses casos emblemáticos bastam para indicar a sistematicidade da violência estatal e o cerceamento de liberdades civis.

No que tange à militarização na educação pública, esta tem sido frequentemente associada à coerção, à obediência e ao disciplinamento excessivo; fatores que podem culminar na desconfiguração da autonomia pedagógica, no constrangimento e na sensação de medo provocada por mecanismos de vigilância. Nessa visão, a cátedra se reduziria à mera reprodução técnica, e o diálogo, o debate e a pluralidade de ideias estariam reduzidos a imposição normativa.

Os modelos de educação militar e de gestão compartilhada denotam experiências que colocam em dúvida a eficiência e a legalidade das propostas, sobretudo com as denúncias de abusos e excessos de autoridade. No Paraná (Curitiba e Guarapuava) e na Bahia, a rigidez indica a anulação de subjetividades juvenis[67]: em Salvador (2022), uma aluna do Colégio Dr. João Paim teve o acesso cerceado devido ao seu cabelo crespo, caso denunciado como racismo institucional[68]; em Guanambi (2024), um diretor disciplinar foi afastado após tentar impedir fisicamente a entrada de um adolescente sem o boné do uniforme[69]. Ademais, denúncias de

[64] Acerca do ciclo de repressão iniciado em 2013 e o uso de armas menos letais, consultar relatórios da Artigo 19 e da Anistia Internacional Brasil.
[65] O episódio na SECTI-BA (2019) e a violência em Feira de Santana (2022) estão documentados em notas oficiais da ADUSB, ADUNEB e sindicatos da categoria docente.
[66] Para uma análise detalhada das ocupações estudantis de 2016 e a resposta policial em São Paulo, ver os relatórios do Comitê de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e pesquisas acadêmicas sobre o movimento "Ocupa Escola".
[67] Conforme casos registrados na Escola República do Uruguai (Curitiba, 2023) e no Colégio Manoel Ribas (Guarapuava, 2021). Ver: *Brasil de Fato* (02/03/2023) e *APP Sindicato* (set. 2021).
[68] Sobre o caso de racismo no Colégio Dr. João Paim, ver: *UOL Universa* (28/03/2022). Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/28/escola-na-ba-expulsa-aluna-de-13-anos-por-causa-de-cabelo-crespo.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2026.
[69] Episódio em Guanambi detalhado pela *Rádio 106 FM* (nov. 2024). Disponível em: <https://www.radio106.com.br/noticia/178/batalhao-da-pm-em-guanambi-investiga-ocorrencia-e-afasta-diretor-de-disciplina-apos-confusao-com-aluno-em-escola-militarizada/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2026.

assédio sexual por militares da reserva em Francisco Beltrão e Cornélio Procópio[70], somadas ao inquérito do Ministério Público (MP-BA) em Vitória da Conquista (2022)[71], tal como diversos outros casos, apontam para a vulnerabilidade discente sob essa estrutura hierárquica.

Agressões físicas, como socos na cabeça e ameaças de morte por agentes em Imbituava (PR), e a abordagem truculenta no Distrito Federal (2024) sob acusação infundada de furto e desacato, sugerem a transposição da lógica do "inimigo" para o pátio escolar[72]. Em Jequié (BA), denúncias apontam punições disciplinares excessivas que beiram o suplício físico, substituindo o acolhimento pedagógico pela coerção policial.

Embora a produção acadêmica e a imprensa registrem um repertório extenso de ocorrências análogas, a reiteração desses episódios prescinde de um mapeamento exaustivo para o escopo desta análise. O estudo comparativo dessas cinco manifestações — atuação cotidiana nas periferias, intervenções pontuais, reintegrações de posse, repressão aos movimentos sociais e militarização do cotidiano escolar — apreende as determinações que estruturam o projeto castrense.

As duas primeiras manifestações descritas e examinadas concentram-se na periferia urbana e empregam a letalidade estatal por meio de torturas e execuções sumárias, justificadas pelo combate ao crime. O alvo estrutural é a população negra, convertendo comunidades em campos de teste do complexo industrial bélico — com veículos blindados, helicópteros, drones e fuzis —, disseminando o terror.

Em contrapartida, as desocupações e a repressão aos movimentos sociais revelam um caráter seletivo. A eliminação física cede espaço a prisões arbitrárias, agressões e intimidações contra grupos que pleiteiam direitos fundamentais. Nessas conjunturas, o Estado prioriza Tecnologias de Menor Potencial Ofensivo (TMPOs) e a contenção de multidões — como canhões sônicos e vigilância digital —, dispositivos sofisticados desde os megaeventos públicos iniciados em 2013 (Copa das Confederações, Copa do Mundo de Futebol Masculino e Olimpíadas).

A partir disso, questionam-se os investimentos no aparato operacional das forças de segurança, a conversão de dilemas socioeconômicos — déficit habitacional, conflitos agrários e greves ou manifestações populares — em questões de segurança e o reflexo dessa lógica na

[70] Dados sobre assédio sexual no PR disponíveis em *G1 Oeste e Sudoeste* (30/08/2021) e *BBC Brasil* (2023).
[71] Sobre o inquérito de assédio em Vitória da Conquista, ver: *G1 Bahia* (18/10/2022). Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/10/18/mp-solicita-instauracao-de-inquerito-policial-para-apurar-denuncias-de-assedio-sexual-em-colegio-da-pm-no-sudoeste-da-ba.ghtml>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2026.
[72] Casos de agressão física em Imbituava e no Distrito Federal documentados em *Brasil de Fato* (19/07/2023) e *G1 DF* (07/06/2024).

autonomia da educação pública. Esse procedimento opera como mecanismo de controle, disciplinando corpos e territórios em função dos interesses econômicos e políticos das classes dirigentes. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025, p.337) corroboram essa asserção:

> Em 2024, as despesas com segurança pública somaram R$ 153 bilhões, representando um crescimento real de 6,1% em relação ao ano anterior. Esse montante, que corresponde à soma dos investimentos realizados pelas três esferas de governo, equivale a aproximadamente 1,3% do PIB. Para fins comparativos, os investimentos em saúde pública — tradicionalmente uma das áreas mais custosas da administração pública — alcançaram cerca de 3,8% do PIB em 2022, segundo o IBGE.

Os gastos com segurança pública, portanto, financiam a repressão e limitam a expressão popular. Entre 2013 e 2024, registraram-se 667 mobilizações da Força Nacional, sendo 136 em territórios indígenas e ambientais, o que deslocou os conflitos fundiários para a esfera policial. No mesmo período, ocorreram 94 intervenções de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) voltadas à contenção de conflitos urbanos. Conforme o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2025), o orçamento subnacional no quadriênio 2021–2024 destinou mais de R$ 440 bilhões ao setor, concentrando R$ 180 bilhões no Sudeste e R$ 99 bilhões no Nordeste.

Essa destinação orçamentária assinala a proteção prioritária da propriedade privada, pilar da sociabilidade atual. As políticas setoriais articulam interesses empresariais e do latifúndio, funcionando como instrumentos que perpetuam as relações de produção no Estado Democrático de Direito. A coerção incide sobre grupos vulneráveis, associações sindicais e movimentos populares, vinculando a violência institucional à ideologia nacionalista, que classifica as lutas coletivas como ameaças à ordem.

Ao vincular a força física à dominação ideológica, o projeto castrense denota que as unidades escolares constituem eixos de sua lógica; nelas, as subjetividades divergentes tendem a encontrar limites e regulações. Essa dinâmica de quartel impõe uma pedagogia da submissão, capaz de padronizar comportamentos e anular contestações? Responder a essa indagação constitui um dos desafios investigativos que as próximas subseções buscam elucidar.

3.2 O CAMINHO DA ORDEM E DA EFICIÊNCIA: A RETÓRICA LEGITIMADORA DO PROJETO CASTRENSE

Os defensores da militarização escolar frequentemente apontam a melhoria do ambiente de convivência (relações aluno-professor e aluno-aluno) como o principal benefício do modelo para a educação. O projeto destaca-se pelos índices elevados de aprovação entre as famílias e a

comunidade escolar em geral, e os argumentos em seu favor associam-se a quatro eixos principais: segurança e ordem; desempenho acadêmico; valores e civismo; e igualdade. Acrescenta-se um quinto eixo, referente à compreensão de que a estrutura militar, ao gerir as partes administrativa e disciplinar, desonera os professores para que foquem exclusivamente no conteúdo pedagógico.

A segurança e a ordem pretendidas relacionam-se ao rigoroso cumprimento de normas e rotinas que inibem o ócio, reduzindo a violência, o bullying e o consumo de drogas no ambiente escolar. Quanto ao desempenho acadêmico, este resulta do foco na elevação dos índices e avaliações externas (como o Ideb, Sabe e Saeb), bem como na melhoria das taxas de aprovação no interior de cada instituição. No que tange aos valores e ao civismo, preconiza-se o respeito à hierarquia, o apreço pela pátria, pelos símbolos nacionais, e uma disciplina pautada na retidão. Por sua vez, a igualdade é ressignificada e expressa na padronização dos uniformes e dos comportamentos.

Entre os entusiastas da proposta encontram-se: gestões estaduais e municipais que militarizaram suas escolas sob a justificativa de melhorar os índices educacionais por meio de uma disciplina rígida; instituições militares e de segurança, como Polícias Militares e Corpos de Bombeiros, que atuam como parceiros na gestão dessas unidades provendo pessoal da reserva para as funções de tutela e gestão disciplinar; e lideranças partidárias ligadas a movimentos de "Nova Direita", como o Movimento Brasil Livre (MBL), que endossam a gestão compartilhada, apresentando-a como solução para o suposto fracasso da gestão pedagógica tradicional e para a ideologização das escolas públicas.

Dessa forma, conter a indisciplina, combater a violência, prover segurança, melhorar a aprendizagem e tornar o espaço educacional um lugar ordeiro compõem a fundamentação central para a propaganda e a implementação das escolas cívico-militares — as unidades conveniadas. De acordo com os defensores do projeto, alcançar esses resultados proporcionaria vantagens como a sensação de segurança, a diminuição da evasão escolar e o aperfeiçoamento da rotina disciplinar. Ao longo desta dissertação apresentam-se, discutem-se e criticam-se os elementos fundamentais que sustentam essas unidades, porém, nesta subseção, destaca-se que a defesa do modelo não se restringe aos campos político e institucional, mas atravessa os espaços acadêmicos em busca de fundamentação jurídica e teórica.

Nesse debate acadêmico, Castro, Gomes e Guimarães Júnior (2018) escreveram o texto intitulado *O desempenho dos colégios militares no sistema público de ensino*. O estudo foi realizado em escolas públicas e privadas, utilizando dados do Ideb e do Enem, e sua introdução indica a preocupação em apresentar os resultados do desempenho acadêmico alcançado pelos

colégios militares. Os autores realçam os elevados índices de qualidade dessas instituições e a ocupação de posições de destaque em seus municípios e estados. Essa performance é atribuída a fatores como infraestrutura robusta, processos seletivos rigorosos, suporte pedagógico constante e um sistema focado nos valores e na disciplina. No entanto, a pesquisa observa que, apesar do crescimento absoluto das notas, houve uma queda relativa no ranqueamento nacional, sugerindo que outras escolas evoluem de forma mais acelerada. Assim, oferece-se um panorama sobre a eficiência do modelo de ensino militar e os desafios para manter sua competitividade.

Em um viés semelhante, Monte e Souza (2023) publicaram um artigo denominado *Vantagens e Desvantagens das Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal*, avaliando os impactos do modelo na sociedade, na cultura e na educação. O estudo não se refere aos colégios da Polícia Militar, mas às escolas conveniadas que, conforme as autoras, fomentam uma cultura de paz e cidadania por meio de valores como ética, moral e respeito à hierarquia. São destacados os altos índices de aprovação, a melhoria no desempenho, a redução do envolvimento de alunos com a criminalidade e o controle da indisciplina. Além disso, do ponto de vista estrutural, apontam que essas unidades normalmente contam com bibliotecas, laboratórios e centros de línguas. Entre os valores elencados estão o protagonismo estudantil, aliado à disciplina, à pontualidade e ao respeito aos símbolos nacionais. Embora também discutam as desvantagens como o risco de autoritarismo, a ocultação de problemas estruturais (a desigualdade social e a falta de investimento na carreira docente) e as restrições à liberdade, as pesquisadoras não realizam uma crítica ou discordância sistemática. Ao contrário, sinalizam caminhos para equilibrar a disciplina militar com a necessidade de uma educação democrática.

Por sua vez, Oliveira e Sampaio (2024) problematizam a militarização de uma escola pública baiana. Utilizando diversos resultados empíricos (análise documental, entrevistas e aplicação de questionários), os autores organizam blocos de vantagens e desvantagens, enfatizando o aumento das matrículas e a evasão por não adaptação — denominada evasão seletiva. Foram citados como aspectos positivos o ambiente mais saudável e focado no ensino, a melhoria na organização e na limpeza, a pontualidade, o respeito aos docentes e a diminuição do uso de drogas. Entre os aspectos negativos, aponta-se a falta de liberdade de expressão, a pressão psicológica e o custo ou dificuldade de adquirir peças específicas do uniforme. Conforme a pesquisa, os professores não relataram altos níveis de violência escolar antes da militarização, apenas questões de indisciplina rotineiras. Os pesquisadores concluem que há uma necessidade de equilibrar a disciplina com o incentivo ao aprendizado autônomo, alertando que normas excessivamente rígidas podem não ser inclusivas para todos os contextos sociais e familiares.

Nessa mesma linha, Torres, Ortiz, Soares e Kloppel (2024) estudam os resultados do Programa das Escolas Cívico-Militares em Mato Grosso do Sul. São apresentadas experiências de distintas unidades de ensino, ressaltando-se a melhoria na disciplina e na ordem, bem como a redução da violência e, em alguns casos (como no Maranhão), melhores resultados nos exames externos. Os pesquisadores deduzem que as escolas cívico-militares representam uma mudança significativa no panorama educacional, focada na integração de valores militares para resolver problemas de insegurança e baixo desempenho. Entretanto, de acordo com o estudo, o sucesso e a continuidade do modelo dependerão de avaliações contínuas que equilibrem os benefícios da disciplina com a necessidade de preservar a gestão democrática e a diversidade das comunidades escolares.

Embora existam defensores desse modelo na arena pública, política e institucional, há uma escassez de produção acadêmica que o respalde do ponto de vista pedagógico e estrutural. A maior parte da literatura científica critica a proposta, concentrando-se em aspectos como a exclusão da gestão democrática, a imposição de uma cultura disciplinar militar, a uniformização e o aprofundamento das desigualdades. A análise sistemática das defesas conceituais e empíricas da gestão compartilhada revela limitações metodológicas e teóricas substanciais que comprometem a universalização de suas conclusões. Sob uma perspectiva macroestrutural, a propalada eficiência dessas instituições assenta-se em determinantes que falseiam a relação de causa e efeito estabelecida pelos apologistas da militarização escolar.

O primeiro ponto de inflexão reside na desconsideração do viés de seleção que historicamente caracteriza os colégios militares e, de forma dissimulada, as unidades conveniadas. Conforme apontado por Castro, Gomes e Guimarães Júnior (2018), a infraestrutura robusta e os processos seletivos rigorosos são variáveis determinantes no desempenho dessas escolas. Trata-se, fundamentalmente, de um mecanismo de exclusão prévia. Ao adotar critérios meritocráticos ou barreiras econômicas implícitas — como o custo do fardamento específico evidenciado por Oliveira e Sampaio (2024) —, o modelo opera uma filtragem socioeconômica. O desempenho acadêmico elevado, portanto, não decorre do método disciplinar castrense, mas sim da concentração de estudantes que dispõem de capital cultural e material prévio, resultando em uma evasão seletiva que depura o corpo discente e infla as taxas de aprovação.

Ademais, a elevação dos índices em exames de larga escala (Ideb, Sabe, Saeb), celebrada por gestões públicas e análises institucionais, expressa a redução dos processos educacionais à esfera quantitativa. A subordinação da escola à métrica das avaliações externas alinha-se à racionalidade técnico-instrumental, na qual a aprendizagem é convertida em

treinamento pragmático para o cumprimento de metas. Esse mecanismo, longe de promover o desenvolvimento da autonomia intelectual preconizado por correntes pedagógicas progressistas, pode fomentar bases autoritárias aos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa lógica, a disciplina e a retidão funcionariam como elementos coercitivos que neutralizam a dimensão crítica da formação humana.

Sendo assim, a tese de que a gestão compartilhada desonera o corpo docente para o trabalho estritamente pedagógico tende a encobrir a fragmentação e a burocratização do cotidiano escolar. A divisão artificial entre os âmbitos administrativo-disciplinar (sob tutela militar) e o pedagógico ignora que a disciplina e a organização do espaço são elementos indissociáveis do projeto político-pedagógico. Em última análise, a "cultura de paz" mencionada por Monte e Souza (2023) pode ofuscar a supressão do conflito por meio da obliteração da mediação, do debate e da pluralidade necessários à formação do educando.

3.3 APONTAMENTOS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Concluída a análise sobre a complexidade do processo de militarização da sociedade brasileira e dos argumentos para sua legitimação, torna-se possível avançar para considerações fundamentais acerca do objeto central deste estudo: a militarização das escolas públicas. De que forma a expansão desse modelo contribui para a manutenção da sociedade capitalista? Quais são as motivações para a sua implantação e ampliação no atual momento histórico? Qual o papel do Estado nesse processo e qual a relação entre a crise estrutural do capital e a militarização escolar? Por fim, quais elementos ideológicos sustentam essa proposta?

O modelo inspirado nos Colégios da Polícia Militar (CPM) expande-se em todo o país, incorporando normas do ambiente militar e naturalizando, no âmbito educacional, o uso de verbos como *baixar*, *adotar*, *aplicar*, *exigir* e *relatar/delatar*, além de *empenhar*, *mandar*, *informar*, *fazer*, *cumprir*, *convocar*, *estabelece*r, *comunicar* e *determinar* (Santos, 2021). As regras que regulam a implantação desse projeto e fundamentam a presença constante da autoridade militar podem restringir os horizontes — já estreitados pelas contradições estruturais do modo de produção capitalista — para mudanças significativas na educação formal.

Torna-se necessário reforçar que as escolas militarizadas não são as escolas militares. Não se trata de instituições integralmente regidas pelas Forças Armadas ou por outras corporações vinculadas à segurança pública como a Polícia Militar, mas de escolas públicas da rede civil que adotaram um modelo de gestão compartilhada com essas corporações, seguindo padrões disciplinares e administrativos dos CPMs. Estas unidades recebem diferentes

nomenclaturas — “escolas cívico-militares”, “escolas de gestão compartilhada” e “escolas conveniadas” — e mantêm, em seu organograma, uma presença relativa de civis em cargos de direção e coordenação, reforçando a ideia de uma gestão híbrida. Santos (2021, p. 6-7) define que:

> A militarização das escolas é o processo de repasse das gestões administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares sobretudo das Polícias Militares (PM) e do Corpos de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças. Além disso, pode ocorrer contrato entre secretarias municipais e organizações não governamentais (ONG) criadas e mantidas por policiais militares, da reserva ou da ativa, que vendem a “metodologia” de ensino das PM aos sistemas de ensino.

Esse caráter “híbrido”, ao transferir as prerrogativas educacionais ao comando castrense, pode estabelecer fissuras no tecido democrático. A tentativa de naturalizar a presença militar no cotidiano escolar encontra um contrafluxo crítico em diversos setores da sociedade; longe de uma aceitação tácita, o avanço desse processo sobre a autonomia pedagógica tem catalisado formas de resistência. Associações, sindicatos, militantes da educação e da cultura, bem como movimentos sociais e pesquisadores, mobilizam-se em debates que problematizam essa tendência, opondo-se à militarização da sociedade e do sistema educacional. Para compreendê-la em sua integralidade, constitui-se imperativo investigar esses focos de resistência que emergem contra a lógica da padronização e em defesa de uma educação pública crítica, laica, democrática e plural.

A resistência ao modelo é referendada por amplas frentes, nos campos educacional e científico, que denunciam a ausência de amparo pedagógico de tal proposta. Em 21 de maio de 2024, um manifesto coletivo subscrito por importantes organizações — entre as quais se destacam a ANPEd, ABECS, ANPAE, ANFOPE, ABdC, SBEnBio, Fineduca, Abrapec e a Adufscar (ANDES-SN) — formalizou o repúdio técnico e político à expansão desse projeto no estado de São Paulo. A adesão de dezenas de entidades denota um consenso acadêmico sobre os riscos da militarização, percebida pela comunidade científica como uma ruptura com a autonomia didático-pedagógica assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Anteriormente, em março de 2023, aproximadamente 200 organizações da sociedade civil — entre elas, a Ação Educativa, a Cidade Escola Aprendiz e a União Nacional dos Estudantes (UNE) — firmaram uma carta solicitando a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Outrossim, grupos de pesquisa, movimentos sindicais e outras entidades manifestam-se continuamente, como se observa na nota de repúdio à

militarização das escolas do Paraná, elaborada pelo Grupo de Estudos de Política da América Latina (GEPAL):

> [...] Diante desse descalabro, típico dos saudosos dos anos sombrios da ditadura militar, o GEPAL repudia veementemente esse projeto e reafirma a sua posição em defesa de uma educação livre e emancipadora para as classes populares. Ao contrário do que afirmam os tecnocratas neoliberais de plantão, o desenvolvimento educacional passa pela valorização profissional da categoria, pelo investimento público de qualidade, aquisição de livros e material didático, merenda escolar gratuita e escola integral (GEPAL, 2020).

A intensificação do projeto de militarização escolar a partir de 2019 encontrou uma barreira de resistência articulada em diversas esferas, unindo a mobilização direta à análise científica. No plano das manifestações de rua, destaca-se a atuação do Centro Acadêmico de Direito Unifesp (CADU) que, em agosto de 2024, liderou atos em São Paulo denunciando a proposta como parte de um pacote de privatizações e cortes orçamentários que ameaçam o caráter público da educação[73].

Essa mobilização estendeu-se a outros estados, como demonstra a audiência pública realizada em Minas Gerais em julho de 2025. Na ocasião, uma coalisão de docentes, estudantes e movimentos sociais — a exemplo do Movimento Popular da Mulher — expôs falácias do modelo, reafirmando que a gestão escolar deve pautar-se em princípios democráticos e não em hierarquias castrenses[74].

Complementando a resistência nas ruas, o empenho intelectual e sindical tem sido fundamental para desmistificar o caráter ideológico dessas políticas. Entre 2020 e 2021, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou documentos centrais para este debate: o terceiro volume da cartilha *Projeto do Capital para a Educação* e o dossiê *Militarização do Governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino*[75]. Estas obras oferecem um arcabouço para compreender a militarização como estratégia de subsunção da educação à lógica do capital e do controle social autoritário.

Essa efervescência resultou em respostas institucionais importantes, como a revogação do Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

---

[73] Sobre o ato público liderado pelo Centro Acadêmico de Direito da Unifesp (CADU) contra a militarização e privatização do ensino em São Paulo, consulte-se o manifesto e os registros das mobilizações estudantis de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/caduunifesp/. Acesso em: 26 de janeiro de 2026.

[74] Os debates ocorridos na audiência pública de Minas Gerais (2025) refletem a articulação entre movimentos de base e a defesa da gestão democrática da escola.

[75] ANDES-SN. *Projeto do Capital para a Educação* (Cartilha GTPE, Vol. III). 2020. Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web>. Acesso em: 30 de agosto de 2025; e, ANDES-SN. *Dossiê Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino*. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

(PECIM). Contudo, a despeito da extinção do programa federal, diversos estados e municípios deram continuidade ao modelo por meio de programas próprios:

> A militarização das escolas municipais, processo mais recente, que iniciou na Bahia e já se espalhou por quase todo o país, dá-se por meio da realização de convênios, acordos ou parcerias entre os prefeitos e os comandos das PM, que passam a assessorar ou comandar a implementação, nas unidades escolares, da chamada "Metodologia dos Colégios da Policia Militar" ou a fazer o processo de gestão compartilhada nas escolas municipais (Santos, 2021, p. 7).

Nota-se que a revogação do PECIM, embora represente uma vitória dos movimentos sociais e da educação pública, não foi capaz de desarticular a capilaridade da militarização, que encontrou terreno fértil nas esferas subnacionais. Destaca-se o papel pioneiro da Bahia, especificamente no que tange à exportação do modelo para o Ensino Fundamental das redes municipais — processo que alcançou a escola objeto deste estudo, em Barra do Choça. Essa transposição da metodologia dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para a educação básica pode indicar que a educação baiana serviu como laboratório para a mercantilização de pacotes disciplinares de natureza castrense.

Essa expansão ocorre sob uma omissão estratégica da União: ao abdicar de uma proibição normativa nacional, o Governo Federal transferiu a responsabilidade política e administrativa aos estados e municípios. Tal descentralização conferiu aos governadores, prefeitos e comandos da Polícia Militar a prerrogativa de firmar convênios diretos, blindando a proposta contra alternâncias na gestão federal e consolidando-a como uma política de governo local.

Contudo, a oposição ao processo não se estancou. Em virtude disso, no dia 8 de maio de 2025, o Supremo Tribunal Federal (STF) questionou o programa de escolas cívico-militares de Santa Catarina, como desdobramento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7809, ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)[76]. A ação sustenta que o modelo viola princípios constitucionais e compromete a gestão democrática. Ademais, em 5 de junho do mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Comitê de Direitos da Criança (CDC), recomendou que o Brasil proíba a militarização das escolas públicas por violação de direitos humanos[77]. Embora estes avanços sejam significativos, o horizonte de uma desmilitarização plena ainda confronta obstáculos complexos e arraigados.

[76] Disponível em: <https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=12710&pslug=>. Acesso em: 02 de setembro de 2025.
[77] Disponível em: https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=12764&pslug=. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

Nessa direção, o empenho de pesquisadores, grupos de estudos e entidades científicas tem resultado em produções relevantes sobre a militarização das escolas públicas. O estado de Goiás é pioneiro na implantação de instituições que utilizam o modelo do Colégio da Polícia Militar (CPM) como referência, contexto que historicamente concentra um robusto corpo de pesquisas. Os estudos também são consideráveis em relação às experiências no Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná — sendo este último o estado com o maior percentual de unidades que seguem essa proposta escolar. Pesquisas acerca do objeto no Amapá, Maranhão, Pará e Rio Grande do Norte também estão presentes; entretanto, a investigação sobre o tema na Bahia ainda requer maior profundidade, visto que o estado apresenta significativa adesão ao modelo desde 2019. Nos demais estados, o quantitativo de trabalho permanece pouco expressivo.

Entre os dias 10 e 20 de agosto de 2025, realizamos uma revisão bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optamos por esse repositório por concentrar a produção acadêmica stricto sensu do país. Na consulta, selecionamos seis expressões diretamente relacionadas ao tema: “militarização” (434 resultados); “militarização da escola” (99); “escola militar” (1.257); “escola conveniada” (352); “escola cívico-militar” (130); e “escola militarizada” (98 produções).

Essa revisão permitiu observar o crescimento das investigações sobre o tema, cujo aumento acentuou-se em 2019 e atingiu seu ápice em 2023. O conjunto desses trabalhos fornece subsídios teóricos para o enfrentamento do avanço desse projeto. Dialogamos com essas pesquisas com o intuito de identificar e cooperar com os principais debates sobre o objeto desta investigação.

No que diz respeito às produções acadêmicas, destacam-se os trabalhos de Goulart (2022), Jesus (2021), Rabelo (2023), Ranna (2021), Rodrigues (2021), Santos (2020) e Silva (2022), que problematizam o modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar, alertando para seu ímpeto no século XXI. Sobre a escola enquanto espaço de disputas políticas, ideológicas e curriculares — incluindo as unidades militarizadas —, observam-se os estudos de Carminatti (2023), Pereira (2020) e Torres (2023). No que tange às análises comparativas entre modelos de gestão distintos, em contraposição à gestão compartilhada, elencam-se as pesquisas de Kaleda (2019), Dutra (2022), Lacerda (2018) e Santos (2023).

Quanto às implicações da militarização nos âmbitos pedagógico, curricular e disciplinar, bem como na atuação docente, recorre-se às contribuições de Gomes (2021), Mingori (2023), Nogueira (2010), Nunes (2022) e Sousa (2023). Adicionalmente, sob a perspectiva dos direitos

humanos e considerando o impacto das reformas gerenciais do Estado em colaboração com as corporações militares, apresentam-se os trabalhos de Barreto (2023), Barros (2022), Bezerra (2017), Bueno (2022), Costa (2022), Sena (2021), Tomazini (2023) e Veiga (2020).

A análise de Brandão, Bezerra e Vieira (2024) assume um papel central ao reconstruir a gênese das escolas conveniadas na Bahia, evidenciando as motivações estruturais que permitiram a infiltração da lógica da segurança pública na gestão educativa. Seu marco ocorre na gestão Rui Costa, identificada por Brito e Rezende (2019) como o ponto de partida para a capilarização do modelo que, em nível nacional, consolidou-se no governo Bolsonaro. Para as autoras, esse período deflagrou a transição de uma experiência isolada para uma política de governo sistematizada, que instrumentaliza a escola como espaço de controle social. A afluência dessas pesquisas indica que a experiência baiana não é um evento fortuito, mas o resultado de uma política que esvazia o potencial democrático da instituição escolar.

A partir dessa breve revisão bibliográfica, identificam-se quatro debates centrais sobre a militarização das escolas públicas: o primeiro concentra-se na mercantilização da educação e no descumprimento do princípio da gratuidade; o segundo aborda o embate entre a hierarquia castrense e a gestão democrática; o terceiro problematiza o modelo disciplinar militar empregado nas instituições escolares; e o quarto, por fim, trata da inconstitucionalidade dos programas das escolas cívico-militares. Destacam-se os principais elementos desses debates, descortinando os mecanismos que operam para além da mera gestão administrativa.

Alguns estudos examinam o impacto da mercantilização em instituições que desrespeitam o princípio da gratuidade. Pereira (2020) discute a privatização da educação em Goiás, denunciando a cobrança de taxas mensais nas escolas conveniadas estaduais como condição para a permanência dos estudantes, o que torna essas instituições inacessíveis à maior parte da população. Estas cobranças podem indicar um caráter de privatização endógena, na qual o Estado transfere o ônus do financiamento educacional às famílias, ferindo o preceito constitucional da gratuidade do ensino público. Sob a retórica da "colaboração voluntária", estabelece-se um filtro socioeconômico, reservando as unidades escolares a uma parcela que pode arcar com os custos de uniformes específicos e mensalidades disfarçadas de contribuições associativas.

Bezerra (2017), ao estudar o caso goiano, denota como as alterações na legislação estadual abriram precedentes para a privatização de diversos setores públicos, fortalecendo a proposta de militarização. Entendemos que tal procedimento institucionaliza a exclusão social e reforça preceitos meritocráticos: a escola deixa de ser um direito universal para se tornar um serviço seletivo, no qual a permanência do aluno é condicionada à sua capacidade financeira de

“compra” do direito de estudar. Dessa forma, os estratos mais pauperizados são materialmente excluídos e marginalizados para as instituições escolares precarizadas, reproduzindo e cristalizando desigualdades.

A abordagem de Santos (2023) enfatiza a influência de perspectivas neoliberais como fator determinante na privatização da educação goiana, que, ao resultar no sucateamento da escola pública, criou o terreno propício à implementação da disciplina e da hierarquia militar. No mesmo sentido, Veiga (2020) compreende esse processo como parte das reformas do Estado burguês diante da chamada “crise orgânica do capital”, enquanto Giacomin (2024) demarca o cenário como uma das consequências do contexto neoliberal do século XXI para a educação. Essas investigações estabelecem conexões estruturais entre privatização, mercantilização e militarização educacional.

Diferentemente de experiências observadas em outros estados, não se identifica, no contexto de Barra do Choça, a cobrança direta de taxas, mensalidades ou as denominadas “contribuições voluntárias”. Entretanto, a gratuidade formal da instituição é contraposta pelo custo elevado do fardamento específico, cujos valores apresentam discrepância acentuada em relação à realidade socioeconômica local e ao custo operacional das demais unidades da rede municipal. Ao exigir um aparato indumentário de valor exorbitante, o modelo pode implicar a imposição de uma barreira, atuando como um filtro silencioso que segrega estudantes e privatiza o acesso e a permanência.

A contraposição entre a hierarquização militar e a gestão democrática configura outro debate recorrente. Marins (2024) identifica três aspectos essenciais desrespeitados pelo Poder Executivo na implantação dessas escolas: o acesso, a permanência e a gestão democrática — ressaltando que esta última é comprometida pela imposição da estrutura hierárquica castrense. Paulino (2024), ao examinar o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), indica que as normas presentes nos manuais enaltecem as hierarquias e a rivalidade entre os estudantes, recompensando o bom comportamento e desempenho acadêmico e punindo condutas consideradas inadequadas; elementos estes que contribuem para um ambiente de competitividade discente.

A narrativa de êxito do modelo militarizado sustenta-se na espetacularização da ordem e na exaltação de indicadores quantitativos, como o desempenho de exames nacionais e os índices de aprovação. Ao converter a disciplina rígida e a uniformização em sinônimos de qualidade educativa, a gestão tende a construir uma imagem de eficiência técnica que, propositalmente, ignora as exclusões sociais e as renúncias pedagógicas necessárias para a

manutenção da fachada de sucesso institucional. Brandão, Bezerra e Vieira (2024, p. 8) apontam que:

> A defesa do modelo das escolas militares, que se confundem com as escolas militarizadas, não leva em consideração o fato de que seu suposto sucesso está relacionado, não apenas, aos contextos socioeconômicos de seus corpos docente e discente, mas ao próprio fato de que o modelo pedagógico de referência genérico da educação escolar é autoritário, mecânico reprodutivista dos valores de desigualdade social, centrado no estímulo à competição, ao individualismo, no tentame de desenvolver obediência acrítica; é já um modelo militarizado em seus conceitos e concepções de base. Isso vem justificar o fato de que as escolas militares sejam bem avaliadas num modelo cripto-militarizado, e denotem sucesso na leitura do senso-comum, que não incorpora os aspectos de complexidade, contradições e diversidade da realidade social.

Esse modelo de gestão, centrado no mérito e nos resultados, pode acarretar o enfraquecimento dos princípios democráticos que fundamentam as diretrizes da educação. Bezerra (2017) ressalta o impacto da perspectiva militar, destacando a verticalização das relações interpessoais e a promoção da obediência, que se sobrepõe a qualquer iniciativa de debate ou de participação democrática:

> A gestão da escola pública em uma perspectiva militar significa a aplicação dos preceitos hierárquicos em todas as dimensões dessa escola, ou seja, a verticalização das relações humanas no espaço escolar. Apesar de o documento Pacto pela Educação apresentar no discurso intenções de promover a formação pautada na gestão democrática das escolas, a estrutura administrativa dos CPMGs [Colégios da Polícia Militar de Goiás] (utilizados como parâmetros de escola de qualidade) apresenta uma hierarquização dos cargos reforçando a contradição entre o discurso e o que se pretende implantar com a reforma (Bezerra, 2017, p.86).

Nesse mesmo âmbito, Giacomin (2024) analisa a interferência da gestão disciplinar sobre a administrativa e a pedagógica. O autor destaca que essas esferas só podem ser compreendidas em conjunto, pois a autoridade, a hierarquia e a obediência regulam a estrutura da instituição:

> Essa gestão pode ser passada: a gestão disciplinar, aqui e no caso do Distrito Federal, é gestão disciplinar, mas a gente vê que a gestão disciplinar define a administrativa e a pedagógica. Primeiro, porque, numa lógica normal, a gente não separa esse tipo de gestão. Toda gestão da escola precisa estar voltada, estar em torno do atendimento do pedagógico. Então, não dá para você separar administrativo, pedagógico e disciplinar, e sempre pensar que o disciplinar, que, neste caso, tem a ver com obediência à hierarquia pela lógica da imposição do medo, não é disciplinar na lógica de que a gente constrói disciplina de convivência dos espaços escolares (Giacomin, 2024, pp. 126-127).

Por outro lado, Barros (2022) emprega as categorias contradição, mediação e totalidade para compreender a relação entre gestão democrática e militarizada. Em conformidade com o autor:

> A contradição é a categoria que explica o movimento do real provocado pelo antagonismo dos polos contrários que se unem e se chocam – a gestão democrática e a gestão militarizada. Essa oposição subsidiou a análise da disputa de concepções e práticas gestoras. Essa categoria revela a capacidade dialética da totalidade que se subordina a ela (Barros, 2022, p. 29).

Essa relação observada na realidade concreta, na qual as duas gestões coexistem ao mesmo tempo em que se negam mutuamente, manifesta um movimento contraditório que compõe a totalidade — que está em constante construção e transformação. A relação entre escola, gestão e sociedade pode estar, portanto, sobredeterminada pela mediação entre os múltiplos processos que constituem a vida material.

Em Barra do Choça, a dualidade entre gestão democrática e hierarquia militar torna-se evidente na descontinuidade dos cargos de direção e coordenação pedagógica, cujas ocupações assumem um caráter cíclico e rotativo — conforme as prerrogativas legais —, em contraste com a perenidade da direção disciplinar, que se perpetua na função desde a gênese da UMEC. Essa permanência do oficialato militar, frente à transitoriedade dos profissionais da educação, tende a sinalizar uma sobreposição hierárquica em que o disciplinamento precede e condiciona o fazer educativo. Assim, a gestão pedagógica, teoricamente soberana sobre os processos de ensino e de aprendizagem, pode ser compreendida como subordinada a uma autoridade que não apenas detém o controle dos ritos cotidianos, mas que, pela própria estabilidade no cargo, torna-se a face inamovível do poder, esvaziando os mecanismos de participação coletiva.

No que se refere ao caráter disciplinar, diversas pesquisas evidenciam seus efeitos na práxis pedagógica. De modo geral, convergem para a perspectiva de que o regime oriundo dos quartéis segue um protocolo regular e repetitivo que reproduz o *modus operandi* de um ambiente militar:

> Com essa hierarquia, todos os dias os alunos participam da "formatura", que tem por objetivo, segundo o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares, seção VII, incentivar o canto dos hinos, dar avisos, verificar o uniforme dos estudantes, entre outros. Nesse ritual a "formatura" estimula no estudante a disciplina e o espírito de corpo, além de desenvolver a coordenação motora, a postura e a resistência. Treino, enquadramento e ordem são as palavras-chave desse processo, que, embora novo no estado, nos assusta do ponto de vista da função humanizadora da educação, em tempos de conservadorismo (Giacomin, 2024, p. 26).

A ritualística descrita transpõe um sistema de controle para o processo educativo, internalizando a rotina militar no cotidiano de educandos e docentes. Ao exigir a retidão

postural e o sincronismo dos movimentos, opera-se uma padronização que amortece as dissidências em favor de uma coesão artificial. Maciel (2015, p. 5-6) denota que:

> Esses dois conceitos, ordem e disciplina, aliás, eram o sustentáculo do ensino proposto por estas instituições militares. A ação e a formação militar impunham (impõem) como fundamento de sua existência a hierarquia, seja dos sujeitos, seja dos gestos. Uma miscelânea de códigos é incorporada pelo militar que, com seu corpo, expõe o ordenamento e a disciplinarização de sua condição de sujeito.

Esse padrão de comportamento pode envolver a reprodução da lógica do mercado, uniformizando os alunos ao suprimir suas particularidades e individualidades. Nessa interpretação, cria-se um modelo abstrato e idealizado de estudante em um ambiente escolar homogeneizado que diverge das demandas educacionais contemporâneas e das tendências pedagógicas voltadas à valorização das diversidades. Ao ignorar a pluralidade em favor do disciplinamento, o projeto de escola militarizada não resolve os conflitos inerentes ao espaço escolar; apenas substitui a autonomia, a criatividade e as subjetividades pelo adestramento comportamental, alienando o educando de sua própria condição de sujeito histórico.

Um conjunto expressivo de autores dedica-se a demonstrar a ilegalidade e a inconstitucionalidade dos programas de escolas cívico-militares, fundamentando seus argumentos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entre esses pesquisadores destacam-se Barros (2022), Torres (2023), Giacomin (2024), Marins (2024) e Silva (2025). Suas reflexões consolidam a defesa dos direitos garantidos a estudantes e profissionais da educação, tendo sido decisivas para a revogação do PECIM. Em meio aos conflitos legais e ao descumprimento de direitos fundamentais apontam-se violações à:

> [...] livre manifestação de pensamento; liberdade de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política; livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber do estudante; pluralismo de ideias; restrição à prática docente e ao reconhecimento da identidade profissional dos profissionais da educação; ofensa a gestão democrática de ensino; e desvio de função dos profissionais da segurança pública e exercício ilegal da profissão. Concluindo pela inconstitucionalidade da militarização das escolas públicas, assim como por violar tratados e compromissos internacionais pactuados pelo Brasil (Torres, 2023, p. 109).

A convergência teórica entre pesquisadores como Barros (2022), Torres (2023) e Silva (2025) pode denotar que a militarização do ensino público não representa apenas um ajuste disciplinar, mas um rompimento com o pacto democrático estabelecido pela Constituição

Federal. A crítica central reside na percepção de que o modelo castrense opera uma suspensão de direitos fundamentais sob o pretexto da ordem, substituindo o pluralismo de ideias e a liberdade de cátedra por uma padronização ideológica marcadamente coerciva. Ao delegar a gestão escolar a agentes de segurança, institui-se um desvio de função que descaracteriza a identidade profissional docente e anula a gestão democrática, convertendo o espaço educativo em território de vigilância. Em última instância, a inconstitucionalidade apontada por essa literatura revela que tal projeto viola não apenas o ordenamento jurídico nacional, como também compromissos internacionais de direitos humanos.

Resta, por fim, elencar o componente determinante para o escopo desta pesquisa: os impactos da militarização nos processos de ensino e de aprendizagem. Embora posicionado ao término das discussões teóricas precedentes, este tema assume centralidade analítica, visto que objetivamos compreender as implicações especificamente no ensino de História. Este tópico permite ancorar as discussões macroestruturais na realidade empírica observada na unidade escolar investigada. De modo geral, a produção acadêmica recente estabelece paralelos entre o ensino durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985), as escolas militares e as unidades conveniadas, apontando retrocessos que reproduzem mazelas daquele período, além de descortinar uma educação tecnicista voltada à produção capitalista.

A experiência do sistema educacional sob o comando dos militares aprofundou o aspecto tecnicista das políticas educacionais da época. Esse caráter, evidentemente, não se rompe com a redemocratização, uma vez que permanece intrinsecamente ligado ao modo de produção vigente. Nesse sistema, valoriza-se o lucro e a técnica em detrimento do desenvolvimento humano; existem, entretanto, períodos em que lutas por uma educação voltada à plena formação humana ganham espaço, e momentos em que a perspectiva tecnicista avança sem precedentes.

Este é o caso, por exemplo, da reforma educacional implementada em Goiás, em 2011, cujos pressupostos privilegiam resultados quantitativos voltados exclusivamente à formação da força de trabalho, configurando o que Bezerra (2017, p. 89) denomina de “fundamentalismo de mercado”. Seria também o caso da atual tendência das redes de ensino (nacional, estadual e municipal), com a aplicação recorrente de exames externos como primazia para aferir a aprendizagem — a exemplo das provas Saeb e Sabe[78] — em detrimento dos esforços para uma aprendizagem significativa?

[78] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Sabe) constituem exames externos de larga escala, cujas diretrizes são estabelecidas, respectivamente, pelo Ministério

A discussão sobre os efeitos da militarização no ensino e na aprendizagem remete diretamente aos propósitos e à problemática deste trabalho, sendo retomada nas subseções seguintes. O percurso realizado até aqui permite afirmar que a educação passa por um aprofundamento da mercantilização, vinculado à expansão do mercado e ao reforço das condições para a reprodução sistêmica. Essa inclinação manifesta-se por meio de diversas estratégias, entre as quais se destaca o recrudescimento do Estado diante das classes populares, com efeitos diretos no âmbito educacional e em outras esferas sociais.

As diversas experiências de implementação das unidades militarizadas, embora possam parecer desconexas à primeira vista, compõem uma rede vinculada à autoridade militar. Esse fator influencia as instâncias disciplinar, pedagógica, administrativa e operacional do ambiente escolar, em maior ou menor grau, a depender da rede de ensino, da unidade federativa e das especificidades de cada escola. As regras dos quartéis transpostas ao ambiente escolar podem prover controle, dominação e obediência, moldando uma juventude escolarizada segundo preceitos castrenses. Esse modelo pode indicar os retrocessos de uma sociedade de bases autoritárias, que preservou parte da estrutura militar mesmo após o fim da ditadura em 1985, com prerrogativas ampliadas constitucionalmente para as forças de segurança pública e a consolidação de instituições como o Ministério da Defesa e a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN).

Na prática, a educação formal mantém uma tradição que não pode ser compreendida de forma isolada do sistema societário. As tendências pedagógicas e administrativas atuais propendem à formação massificada de trabalhadores para o mercado, reforçando a perpetuação do capitalismo e contribuindo para o aprofundamento do controle societário. Todavia, essa asserção não responde à problemática central desta pesquisa, sendo necessário averiguar os resultados empíricos encontrados.

Ainda assim, em determinadas condições, a educação pode e precisa oferecer espaços de debate, socialização de ideias, problematização, deliberação e ação coletiva, possibilitando o intercâmbio com outras dimensões e a emergência de novos horizontes de transformação social. Nesse sentido, não é possível promover mudanças essenciais na educação sem que ocorram transformações estruturais na sociedade — e vice-versa. Em outras palavras, todas as mudanças implementadas no campo educacional tendem a encontrar limites impostos por essa estrutura, de modo que transformações profundas na educação dependem de mudanças correspondentes no modo de produção e na forma de sociabilidade. Portanto, a militarização

---

da Educação (MEC) e pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). O primeiro é aplicado nas unidades escolares bianualmente, ao passo que o segundo é instituído com periodicidade anual.

das escolas públicas pode confrontar essas possibilidades, retirando do ambiente escolar a sua essência: ser um espaço democrático de construção do conhecimento e emancipação.

A penetração da estrutura castrense no espaço escolar não se encerra na reorganização institucional; ela pode reconfigurar o próprio fazer educativo. Ao substituir a construção coletiva da disciplina pela imposição desta ordem, abrem-se margens para operar uma ruptura no nexo pedagógico, no qual a mediação do conhecimento é preterida em favor da vigilância dos corpos, das ações e das subjetividades. O saldo dessa dinâmica tem sido associado à coexistência entre discursos democráticos e práticas autoritárias, na tentativa de estabilizar e suprimir — por meio da força e do rito — as formas de organização e mobilização das lutas sociais.

Sob essa perspectiva, a escola configura-se como um aparato de contenção ideológica, cujo objetivo subjacente revela-se na produção de uma subjetividade dócil e funcional às exigências da ordem vigente. Ao pasteurizar as contradições estruturais sob o manto de uma harmonia artificial, o conflito — que é inerente à realidade social e motor da transformação histórica — arrisca-se a ser gerido não como manifestação política, mas como desvio de conduta ou ameaça à segurança.

Por conseguinte, essa racionalidade implica um profundo esvaziamento do sentido emancipatório da educação pública, fazendo com que a cidadania — outrora compreendida como a articulação dialética entre a conquista de direitos e o exercício de deveres — seja reduzida ao cumprimento estrito de normas comportamentais e ritos de submissão.

3.4 A GESTÃO COMPARTILHADA SOB MÚLTIPLAS MATRIZES ANALÍTICAS: CONTRAPONTOS E O NEXO INTEGRADOR

A complexidade que envolve a expansão do modelo de gestão compartilhada nas redes públicas de ensino demanda um esforço analítico que mobilize diferentes matrizes do pensamento acadêmico-científico. Embora a presente pesquisa adote o materialismo histórico como eixo ordenador, reconhece-se a existência de correntes clássicas e contemporâneas, as quais sinalizam outros caminhos de investigação.

A apreensão da militarização enquanto política de gestão pública, a eficácia dos discursos ancorados na segurança e na ordem e os determinantes institucionais voltados à elevação do desempenho escolar encontram substrato teórico na micropolítica do poder, na coesão moral, na racionalidade burocrática, entre outras abordagens. Da mesma maneira, a

sociologia da educação, os estudos sobre políticas públicas e gestão escolar apresentam contrapontos significativos à instauração desse modelo.

Assim, inventariar esses caminhos teóricos ajuda a ampliar a compreensão sobre o objeto e a mapear as diferentes visões que balizam o debate educacional hoje. Entre essas matrizes, a discussão sobre as relações de poder e o controle institucional ganha contornos específicos quando observada sob a ótica da microfísica do poder.

Na perspectiva foucaultiana, a instituição escolar impõe uma sujeição que não se obtém por instrumentos de violência direta ou pela ideologia. Trata-se de uma força exercida sobre elementos materiais que, mesmo prescindindo de armas ou do terror, permanece de ordem física. Esse mecanismo é denominado pelo autor "tecnologia política do corpo" (Foucault, 1987, p. 32).

Conforme Foucault (1987), a escola moderna compartilha da mesma raiz metodológica dos quartéis, dos hospitais e das prisões; assim, o disciplinamento, a padronização estética, a vigilância, a normatização e a penalização compõem uma mesma rede. O pensador postula que:

> [...] podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa "economia política" do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos "suaves" de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (Foucault, 1987, p. 28).

Nessa visão, projetos como o das escolas conveniadas expressam o recrudescimento e a sofisticação de tecnologias de poder que já estruturam a modernidade. Para tanto, o modelo instrumentaliza a dominação por meio do cotidiano, da regulação e da constância:

> Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos (Foucault, 1987, p. 148).

Interpretar a militarização escolar, em conformidade com esse pensamento, levaria a diagnosticá-la como o sintoma de uma crise na escola civil tradicional, na qual o Estado recorre à sua tecnologia de controle mais explícita para restabelecer, pela força do hábito e do regulamento, a docilidade dos corpos. Longe de representar uma ruptura com o passado ou uma solução pedagógica inovadora, essa tendência explicita o esgotamento dos mecanismos sutis de coerção social. Ao transpor a lógica do quartel para o espaço escolar, abdica-se da hegemonia pelo consenso, apostando na hiper-regulação do detalhe, transformando a instituição de ensino

em um laboratório de contenção biopolítica onde a ordem formal e a obediência mecânica se sobrepõem ao desenvolvimento do sujeito.

Por outro lado, sob a ótica durkheimiana, a educação representa a socialização metódica das novas gerações, e o papel da escola é construir o indivíduo social, incutindo os valores fundamentais que garantem a sobrevivência e a harmonia da sociedade. Durkheim (2008) conceitua a escola como órgão de integração e combate à anomia — estado de desregulamentação social em que as normas enfraquecem e os indivíduos perdem o senso de limite, gerando caos e sofrimento individual. Nas palavras do autor, "é mediante a disciplina, e somente ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral" (Durkheim, 2008, p. 57).

Nessa lógica, o espírito de disciplina — apreendido como virtude moral — atua como mecanismo para conter os impulsos que precisam ser regulados socialmente para a manutenção da ordem (ou da paz). Esta seria alcançada pela solidariedade orgânica e pelo senso de coletividade, em que cada parte cumpre uma função para o equilíbrio de todo o organismo. Dessa maneira, a militarização — cuja disciplina repousa como um dos principais pilares — poderia ser apropriada pela ótica da coesão social, da moralidade e da integração.

Entretanto, para Durkheim (2008), a disciplina só é educativa se for baseada no respeito e na autoridade moral, nunca no medo crônico ou na força bruta. Sendo assim, a proposta de educação militarizada é contraposta pela crítica durkheimiana como um excesso coercivo — um perigo a ser evitado. Se a instituição escolar gerar apenas obediência mecânica sem reflexão, formará indivíduos incapazes de agir com a autonomia que as sociedades democráticas exigem.

Em contrapartida, sob o prisma weberiano, o exame das escolas conveniadas não gravita em torno do controle dos corpos nem da coesão moral, mas centra-se na racionalização do mundo moderno, na burocratização e nos tipos de dominação legítima. Para Weber (2000), a modernidade é marcada pelo "desencantamento do mundo", processo no qual os valores tradicionais e afetivos são progressivamente substituídos pela racionalidade técnica voltada a fins — a busca pela máxima eficiência através de meios calculáveis.

Por conseguinte, aborda-se a burocratização escolar e a racionalidade legal como a forma mais pura de exercício do poder, fundamentada na impessoalidade, na hierarquia e em regras escritas. Sobre a impessoalidade e a coação física como prerrogativa da ordem estatal, Weber aponta que "é característica também a circunstância de que hoje só existe coação física 'legítima', na medida em que a ordem estatal a permita ou prescreva" (Weber, 2000, p. 35).

A partir de um estudo sugerido por essa fundamentação, haveria o risco de valorização do modelo castrense de educação, visto que este cumpre as prerrogativas da racionalidade

burocrática estatal. Apesar disso, a militarização também pode ser compreendida como a expansão da "gaiola de ferro" de Weber — noção de que a racionalização e a burocratização excessivas eliminariam a paixão, a criatividade e a liberdade humana, aprisionando a sociedade em estruturas frias e puramente instrumentais. Ao transformar o ambiente escolar em um quartel burocrático rígido, o Estado responde à desorganização administrativa imediata ao custo de sufocar o carisma, a espontaneidade e a flexibilidade.

Percebe-se, pois, que os referenciais de Foucault, Durkheim e Weber abrem caminhos legítimos de investigação sobre facetas específicas do objeto; no entanto, tais formulações mostram-se insuficientes para a compreensão das suas raízes históricas e complexidade. Ao circunscrever suas leituras aos aspectos puramente institucionais, normativas ou discursivas, essas matrizes tendem a autonomizar as formas jurídicas e políticas, apartando-as da base material que as engendra. O limite dessas abordagens reside em idealizar as relações de poder, a burocracia estatal ou a coesão moral como estruturas autoexplicativas, desvinculadas das determinações materiais e das contradições sociais. A escolha pelo materialismo histórico legitima-se justamente por superar esse isolamento, permitindo desvelar como essas diferentes dimensões institucionais se relacionam mutuamente na reprodução social.

Sob outro enfoque, agora no campo da sociologia da educação e nos estudos sobre políticas públicas, o exame da militarização ganha contornos que buscam articular o âmbito escolar às divisões de classes, ainda que priorizando a dimensão simbólica. Vertentes de inclinação gerencialista ou institucional também tendem a desconectar a escola de panoramas mais amplos, compreendendo a adoção de modelos educacionais — nesse caso, o modelo militarizado — como formatos burocráticos pragmáticos. No tocante ao objeto estudado, tais óticas podem levar à compreensão do processo como um projeto desenhado estritamente para otimizar a eficácia administrativa, mitigar a violência urbana e elevar índices de produtividade pedagógica.

Nesse campo, Bourdieu e Passeron (1992) defendem que o sistema escolar opera uma eliminação contínua das classes desfavorecidas sob a máscara da seleção técnica. Assim, o exame e os rígidos rituais de avaliação funcionam como instrumentos que transformam privilégios sociais prévios em aparentes méritos escolares, legitimando a exclusão ao introjetar no aluno eliminado a crença de que seu fracasso decorre de uma suposta "falta de dom" ou "talento", e não de sua origem de classe. Conforme asseveram os autores, "nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam" (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 171).

Seguindo essa linha, no contexto das escolas de gestão compartilhada, o trabalho pedagógico de inculcação assume uma faceta ainda mais explícita: a linguagem formalizada e a padronização de condutas exigidas funcionam como um arbitrário cultural que penaliza os estudantes das classes populares. Ao transmutar a desvantagem socioeconômica em desvio disciplinar ou incapacidade de adaptação, a instituição oculta o fato de que a pretendida excelência gerencial resulta de uma seletividade sociológica que atua na triagem e na conformação da força de trabalho periférica.

Todavia, se a estrutura escolar se inclina a funcionar como um aparato de reprodução cultural e dominação simbólica, o processo de implementação de suas diretrizes não se dá de forma linear ou mecânica. Para captar a complexidade que envolve a execução dessas agendas estatais no cotidiano, faz-se indispensável recorrer à análise das políticas públicas educacionais, detalhada por Mainardes (2006). O autor argumenta que as políticas educacionais não devem ser compreendidas unicamente pelo controle estatal (macro) ou pelas realidades locais (micro). Ao propor a articulação entre essas dimensões, o ciclo de políticas desvela as complexas inter-relações entre as influências globais ou nacionais e a ação micropolítica regional, estruturando-se por meio de contextos inter-relacionados e não lineares: o de influência, o de produção do texto, o da prática, o dos resultados ou efeitos e o de estratégia política.

Nessas asserções, os professores e demais profissionais da educação — longe de serem caracterizados como meros consumidores inertes das ordens e regimentos emanados de escalões superiores — atuam decisivamente no chamado "contexto da prática". Conforme destaca Mainardes (2006, p. 53), os profissionais exercem função ativa no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais; consequentemente, o que eles pensam, sentem e acreditam influi diretamente os rumos da implementação real do projeto pedagógico. No cenário de uma escola militarizada, essa agência micropolítica torna-se o palco de embates concretos: é no discurso, nos depoimentos e nas táticas cotidianas dos docentes, discentes e familiares que a rigidez do texto normativo é confrontada, ressignificada ou assimilada, revelando que a imposição de um modelo de gestão não anula completamente a subjetividade e a resistência da classe trabalhadora que dá vida à escola.

Essa reinterpretação e disputa no chão da escola expressa-se a partir da noção organizacional desenvolvida por Lima (2011). Em sua obra *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*, o autor propõe uma compreensão intermediária (meso) que revaloriza a escola como objeto central de estudo, articulando os elementos macroestruturais — como o Estado e o sistema político — com as instâncias microestruturais e as práticas cotidianas dos atores. Sob essa ótica, a instituição escolar deixa de ser encarada

como um receptáculo passivo de diretrizes exógenas e passa a ser compreendida como unidade social complexa, dotada de identidade e dinâmicas próprias. É nessa linha que o sociólogo postula: “parece-me indispensável não desprezar o funcionamento concreto da escola, admitindo que este possa não se constituir como mera reflexão, como resposta esperada e confirmada dos atores, a um estímulo externo, da administração central” (Lima, 2011, p. 45-46).

Reconhecer à escola essa autonomia relativa permite que ela seja estudada “não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Lima, 2011, p. 11). Consequentemente, descortina-se um hiato persistente entre o plano das orientações normativas (como o REUIMC e os discursos oficiais da UMEC) e o plano da ação organizacional concreta, onde diretores, professores e alunos criam táticas de sobrevivência e estratégias em flagrante desconexão com as normas oficiais.

Se, por um lado, a perspectiva organizacional de Lima (2011) possibilita a decifração de como a escola funciona internamente enquanto instituição dotada de estruturas administrativas e processos decisórios próprios; por outro, tomada isoladamente, não daria conta de apreender essencialmente o objeto e ficaria restrita a uma análise parcial. Em contrapartida, segue-se o pressuposto de que a mesoabordagem e as margens de manobra dos atores locais não podem ser dissociadas das relações sociais de produção mais amplas. A autonomia das escolas conveniadas pode ser, fundamentalmente, relativa, pois os conflitos burocráticos e as resistências que ocorrem em seu interior permanecem dialeticamente condicionados pelas funções históricas que a educação desempenha na reprodução e na legitimação da sociedade capitalista.

As chaves de leitura aqui apresentadas confirmam que a militarização do ensino público é um objeto multifacetado, que pode seguir por diferentes caminhos analíticos. Contudo, essas perspectivas tendem a circunscrevê-la às suas manifestações funcionais ou discursivas.

É exatamente nesse ponto que se situa a centralidade da matriz marxista como nexo integrador desta investigação, impedindo a fragmentação da investigação e permitindo compreender que as transformações na gestão, na disciplina e na cultura escolar não são fins em si mesmas, mas respostas superestruturais necessárias e dialeticamente vinculadas às transformações macroeconômicas e às exigências de reprodução sociometabólica do capital em sua fase contemporânea — demarcando, desse modo, as fronteiras metodológicas em relação a outras perspectivas do campo. Busca-se, pois, nas subseções subsequentes, a sustentação empírica para validar essa hipótese central e possibilitar o adensamento da crítica desenvolvida.

3.5 O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM BARRA DO CHOÇA (UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA DÁRIA VIANA DE QUEIROZ)

Ultimada a etapa anterior, na qual se discutiu o processo de militarização das escolas públicas, apresentando os principais debates teóricos e os resultados do levantamento bibliográfico, nesta subseção examinam-se as especificidades da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC), instituição de referência para compreender o fenômeno em questão.

A aproximação entre a rede municipal de educação e a Polícia Militar (PM) não se restringe à instalação da escola militarizada. No último decênio, em um contexto de insegurança no ambiente escolar, intensificou-se a realização de atividades, projetos, visitas, ações e operações mediadas ou supervisionadas pela corporação, tanto em instituições da zona urbana quanto da zona rural de Barra do Choça.

As unidades de ensino — inclusive na Educação Infantil e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) — foram alvos de rondas, palestras sobre entorpecentes e visitas sistemáticas entre 2017 e 2019, como demonstrado no painel fotográfico 1. Essa aproximação entre a educação básica e a PM foi impulsionada pela justificativa do aumento dos índices de violência e do combate ao crime organizado e ao tráfico de drogas no município e no estado da Bahia, coincidindo com processos semelhantes ocorridos em municípios circunvizinhos, como Vitória da Conquista, Anagé, Belo Campo, Poções e Planalto.

Painel Fotográfico 1: Policiais militares ministram palestra sobre drogas para pais e filhos em escola da zona rural de Barra do Choça, em 06 de setembro de 2018. Fonte: Blog do Jorge (2018).

O registro condensado no Painel Fotográfico 1, que documenta a ação de policiais militares em ações nas unidades escolares, em 2018, coincide com o ano em que o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2018 foi instituído — às vésperas da criação da primeira escola conveniada no município. Essa aproximação inicial respalda-se por temas socialmente aceitos pelas comunidades escolares, fato que pode implicar a legitimação da presença policial nas unidades. Nas imagens, evidenciam-se crianças sorrindo, utilizando bonés da corporação, ao lado da policial feminina, o que supõe uma naturalização da estética militar no ambiente educacional. Observa-se o elemento institucional do Estado — representado pela viatura

policial azul e pelos agentes fardados e equipados — contrastando com a simplicidade discente. A disposição dos corpos, alinhados de forma descontraída junto aos policiais, sugere uma desmistificação do aparato coercivo, transmutando-o em um agente de proteção e integração social. As fotografias expõem a extensão da atuação para diferentes idades do alunado, que ocupa as carteiras em um ambiente simples, validando a presença desses agentes como tutores que resguardam a segurança.

É imperativo ressaltar que a gênese da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC) representa uma ruptura qualitativa em relação às formas de interação pretéritas. Enquanto as rondas, palestras e operações pontuais configuravam formas de aproximação externa e episódica, pautadas na lógica da assistência à segurança, a implantação da UMEC institucionaliza o processo de militarização como um regime de gestão interna e permanente. Trata-se da transição de uma colaboração interinstitucional para a adoção de um modelo "híbrido", no qual a doutrina militar deixa de ser uma convidada ocasional para se tornar constante no cotidiano escolar.

De todo modo, os projetos sociais conduzidos pela PM constituem uma etapa importante na familiarização do projeto educacional. Esta fase pode ter funcionado como catalisadora de aspirações autoritárias, pavimentando o caminho para a aceitação e cumprindo um papel relevante na consolidação ideológica. Considerar o momento inicial é essencial para demonstrar como o Estado, no uso dos seus mecanismos, produz uma "aceitabilidade social", convertendo uma medida excepcional de ocupação militar em uma demanda admitida e desejada por parcelas da comunidade.

A instituição escolar foi criada pela Lei Municipal nº 382, de 19 de dezembro de 2019, data em que recebeu a denominação original de Unidade Municipal de Ensino Conveniada (UMEC), embora sua inauguração tenha ocorrido apenas em 13 de março de 2020. Posteriormente, por meio da Lei Municipal nº 428, de 22 de dezembro de 2021, seu nome foi alterado para Unidade Municipal de Ensino Conveniada Professor Francisco de Assis Amorim Bonfim — em homenagem a um professor (*in memoriam*) que atuou na rede municipal de ensino por 27 anos. Há divergência quanto ao endereço inicial da unidade: o Art. 1º da referida lei indica sua localização na Rua Jesuíno Rodrigues Lima, enquanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023) aponta a Rua João Di Lauro. Ambas as vias estão situadas no bairro Bela Vista, região periférica caracterizada por vulnerabilidade socioeconômica e relativa densidade demográfica.

A Lei Municipal nº 470, de 26 de março de 2024, alterou a denominação e a localização da UMEC, que passou a se chamar Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de

Queiroz, deslocando-se para um imóvel na Avenida Progresso. Esse processo decorreu da articulação entre as esferas municipal e estadual do Poder Público: a antiga Escola Estadual Dária Viana de Queiroz foi contemplada com um Colégio de Educação Integral destinado ao Ensino Médio, enquanto o imóvel anterior — bem como o nome da patrona da instituição — foi cedido ao Governo Municipal, que realizou a reforma estrutural e transferiu a unidade militarizada para o referido espaço.

É relevante destacar que este local já abrigou diversas etapas da educação básica: os anos iniciais do Ensino Fundamental, até o final da década de 1990; o Ensino Médio, até o início dos anos 2020; e os anos finais do Ensino Fundamental, na configuração atual. Localizado no centro da cidade, o prédio escolar é considerado uma das referências do município, e seu nome homenageia uma renomada pedagoga que atuou em Barra do Choça.

O Art. 2º da Lei Municipal nº 382/2019 estabelece a cooperação técnica mútua com a Polícia Militar da Bahia (PMBA), visando à implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar (CPM) nas escolas de Ensino Fundamental II, em regime de tempo integral. No parágrafo 1º desse artigo, a União dos Municípios da Bahia (UPB) é indicada como intermediadora da cooperação. O texto integral justifica a implantação como medida necessária para "contribuir na gestão e na melhoria da qualidade do ensino", ampliando os níveis de interação entre escola e comunidade. A referida lei ratifica, ainda, o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2018, celebrado entre a Secretaria de Segurança Pública da Bahia (SSP-BA) e a UPB. Tal instrumento consolida a colaboração entre a SSP-BA — por intermédio da PMBA — e a UPB, objetivando a transposição do modelo do ensino dos CPMs para os colégios da rede pública.

A institucionalização desse arranjo normativo demonstra uma tentativa de conferir legalidade à ingerência de órgãos de segurança pública na esfera educativa, sob o pretexto da eficiência administrativa. Ao mobilizar conceitos abstratos como "melhoria na qualidade" e "interação comunitária", o dispositivo jurídico camufla a transferência da gestão pedagógica para o braço armado do Estado, operando uma simbiose entre as políticas de policiamento e o cotidiano escolar. Essa arquitetura burocrática, mediada por entes intermunicipais, não apenas fragiliza a autonomia das redes de ensino, como também reduz a complexidade da educação a um mero problema de conformidade técnica e controle procedimental. Assim, a legislação atua como o mecanismo formal que viabiliza a transferência de uma lógica de exceção para o seio da educação pública.

O Art. 3º da Lei Municipal nº 382/2019 institui que os cargos de Diretor Militar, Coordenador Disciplinar e Tutor, indicados pela PMBA, constituem-se, excepcionalmente,

como cargos em comissão, exercidos por policiais militares da reserva remunerada ou reformados. Estes agentes fazem jus a gratificações de direção e coordenação técnica equivalentes a uma jornada de 40 horas semanais. A soma das remunerações e comissões desses militares supera significativamente os vencimentos dos diretores e coordenadores pedagógicos civis previstos no Plano de Carreira e Remuneração do Servidores do Magistério do Município de Barra do Choça e nas leis municipais complementares.

No tocante à questão estrutural, no primeiro prédio, a instituição contava com seis salas de aula, secretaria, salas de direção pedagógica e gestão disciplinar, sala de professores, dois banheiros, cantina, depósito, despensa, sanitário para funcionários e sala de arquivos. Atualmente, dispõe de oito salas de aula, coordenação, direção, três banheiros, dois pátios, sala de leitura, espaço para a prática de jiu-jitsu e quadra poliesportiva; sinalizando um aumento significativo e melhoria na infraestrutura física em relação à sede inicial.

Quanto ao corpo discente, conforme os dados da matrícula de 2023, a unidade possuía 355 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), distribuídos nos turnos matutino e vespertino (PPP, 2023). Diferentemente de outras instituições da rede municipal que atendem ao mesmo segmento — como o Centro Educacional de Barra do Choça, o Centro Educacional de Barra Nova e a Escola Municipal Emiliano Zapata —, a UMEC não oferece turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Feitas as considerações iniciais sobre o histórico da UMEC, passamos à análise da lógica e das diretrizes educativas que estruturam a instituição, considerando seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023) e o Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas (REUIMC, 2020). Esses documentos constituem a principal referência para o funcionamento institucional e a orientação da comunidade escolar, fornecendo as bases para o regulamento disciplinar, que tipifica as “condutas desviantes” e sistematiza o regime de sanções aplicado aos discentes. De acordo com o PPP, a instituição detém uma base documental fundamentada e composta pelo:

> Regimento Escolar, documento que orienta todo o trabalho desenvolvido na instituição de ensino, está fundamentado na legislação vigente e apresenta orientações em sintonia com a política educacional, contemplando suas finalidades e objetivos, a organização do trabalho pedagógico/disciplinar e os segmentos que compõem toda a comunidade escolar. Conta também com uma cartilha, Regulamento Disciplinar da Escola Municipal Conveniada de Barra do Choça que tem por finalidade especificar e classificar as transgressões disciplinares, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as punições disciplinares estabelecendo uniformidade de critério em sua aplicação neste estabelecimento, tendo em realce os princípios de justiça e equidade (PPP, 2023, p. 16).

A redação do documento demonstra uma preocupação com a positivação e o rigor das normas de conduta. Estruturalmente, ao empregar verbos de precisão técnica como “especificar”, “classificar” e “enumerar”, o texto busca eliminar a ambiguidade interpretativa, estabelecendo uma correlação direta e mecânica entre o ato infracional e a resposta institucional. A ênfase na “uniformidade de critério” e na “enumeração das circunstâncias” indica a intenção de construir um sistema de julgamento que se pretende isento, no qual a subjetividade do avaliador é substituída por uma métrica predefinida de punições. Assim, o equilíbrio do ambiente educativo é condicionado à previsibilidade das sanções e à obediência a um catálogo exaustivo de comportamentos permitidos e vetados.

Através desse *corpus*, também são indicadas as formas de seleção, matrícula e permanência dos estudantes:

> Os alunos que já estudam na escola possuem sua vaga garantida, com matrícula automática. Para os alunos novos, atende a seguinte dinâmica: a prefeitura publica o edital de inscrição, caso o número de inscritos seja maior que o número de vagas ofertadas, os inscritos serão submetidos a um sorteio, uma vez que a escola não tem condições de atender a todos que a procuram [...] (PPP, 2023, p. 16).

Ao estabelecer a matrícula automática para veteranos e o sorteio para novos ingressantes, o documento adota um princípio de impessoalidade que visa desvincular a gestão escolar da responsabilidade direta pela seleção. A justificativa — a insuficiência de infraestrutura frente à demanda — transfere a problemática do acesso para o campo da limitação física, apresentando o sorteio como uma solução administrativa programática que superestima a qualidade oferecida pela instituição ao criar uma percepção de alta demanda.

Embora os editais de seleção sejam públicos e o certame conte com o acompanhamento presencial de uma comissão composta por pais e funcionários, a execução do sorteio por meio de um aplicativo digital em ambiente restrito circunscreve a observação direta dos trâmites pela integralidade da comunidade escolar. Na tentativa de mitigar essa lacuna de visibilidade, as edições mais recentes do sorteio (2024 e 2025) passaram a ser transmitidas via rede social (Instagram); no entanto, tal mediação mantém o procedimento concentrado no aparato administrativo, dificultando a fiscalização coletiva que ultrapasse a simples verificação dos nomes selecionados.

O exame do edital de abertura de inscrições Semed/PM/2026 para a admissão de alunos na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC) demonstra que a seleção atua como um mecanismo de exclusão social, distanciando-se do princípio de universalidade da escola pública. Ao reservar parcelas significativas de vagas para dependentes

de militares e funcionários civis da própria unidade, a gestão institui uma espécie de “cota corporativa”. Esse conjunto de elementos converte o acesso à educação em um privilégio vinculado ao cargo ocupado pelos responsáveis, criando uma bolha social que prioriza o preenchimento interno das vagas em detrimento da sociedade civil. O sistema reforça um isolamento institucional que, na prática, segrega os beneficiários diretos do modelo do restante da população.

Além da barreira do vínculo profissional, o edital estabelece um filtro de higienização pedagógica ao vetar o ingresso de alunos que tenham sido reprovados no ano anterior. Essa exigência de uma trajetória escolar sem interrupção permite que a escola selecione apenas os perfis considerados “produtivos”, eximindo-se do desafio de lidar com dificuldades de aprendizagem ou defasagens de fluxo. Dessa forma, os indicadores de sucesso da unidade — como notas e desempenho em avaliações externas — tornam-se artificialmente elevados, pois a instituição não atua na superação dos problemas educacionais, mas na exclusão daqueles que não se adequam à métrica de eficiência. O “insucesso” é, assim, transferido para as demais escolas da rede regular, que absorvem os estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

A condução do processo seletivo também reflete uma tutela militar estratégica. Embora a direção pedagógica e outros órgãos civis figurem na lista de convidados para o sorteio, as regras de quórum para comissões especiais garantem que, na ausência destes, o corpo castrense detenha metade do poder de supervisão sobre o ingresso. Essa paridade militar na fiscalização, sob o pretexto da transparência, assegura que a lógica operacional da PMBA prevaleça em momentos de excepcionalidade administrativa. Trata-se de uma soberania técnica que submete o ato administrativo do sorteio ao controle de agentes que, originariamente, não deveriam exercer funções de gestão escolar.

Denota-se, ainda, que a ausência deliberada de cotas para estudantes oriundos da rede pública de ensino agrava o processo de exclusão. Sem mecanismos que protejam o acesso dos alunos mais pobres, a unidade torna-se o destino preferencial da classe média e de famílias egressas do ensino privado, atraídas pela promessa de disciplina e segurança sem os custos de uma mensalidade. O resultado é uma distorção profunda: uma estrutura mantida com verbas públicas passa a atender prioritariamente a uma parcela da sociedade que detém maior potencial econômico e cultural, enquanto o estudante periférico compete em condições desiguais por um espaço que, constitucionalmente, deveria priorizar sua inclusão.

Ao verificar os resultados dos questionários socioeconômicos apresentados no PPP (2023) observa-se a dimensão do perfil discente da UMEC: a maioria reside na zona urbana, com menos de 10% habitando a zona rural; mais de 40% moram em bairros centrais (Centro e

Cidade Jardim), que possuem menor densidade populacional em comparação com bairros periféricos, como o Ouro Verde e o Bela Vista. Ademais, 48% das famílias não recebem benefícios sociais; 88,6% possuem moradia própria e 59,1% vivem com ambos os pais. Quanto à escolaridade, 14,8% dos responsáveis possuem nível superior e 36,4% concluíram o ensino médio. Embora 77,3% das famílias recebam até um salário mínimo e 36,1% recebem até dois salários, a estabilidade estrutural (casa própria, saneamento e configuração familiar) destoa das manchas de vulnerabilidade social profunda do município. A concentração de alunos residentes nas áreas centrais, aliada ao elevado número de moradias próprias e à baixa ocorrência de domicílios com poucos cômodos, aponta para uma extração social que, embora inserida em faixas de renda popular, detém patrimônio básico e infraestrutura familiar consolidada.

Esses dados sugerem que a instituição opera uma seletividade indireta, possibilitando um ambiente escolar mais homogêneo e menos exposto às vicissitudes das periferias urbanas e rurais de Barra do Choça, sem, no entanto, se dar de modo isolado dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais em curso. Antes de confrontar a materialidade dos dados com o cotidiano escolar, cumpre esquadrinhar a arquitetura filosófica do PPP (2023). Inicialmente, suas diretrizes não divergem formalmente do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e nos parâmetros curriculares vigentes, defendendo um aprendizado holístico e integral. Curiosamente, a perspectiva pedagógica declarada fundamenta-se na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e na pedagogia histórico-crítica, reforçando o alinhamento com o ambiente solidário:

> A escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças e valores diferentes, que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades. Espaço de difusão sociocultural; e também é um espaço no qual os sujeitos podem se apropriar do conhecimento produzido historicamente e, por meio dessa apropriação e da análise do mundo que o cerca, em um processo dialético de ação e reflexão sobre o conhecimento, manter ou transformar a sua realidade. A ação educativa deve ir além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola (PPP, 2023, p. 9).

O exame das diretrizes filosóficas da unidade conveniada revela uma contradição fundamental: enquanto a teoria vygotskyana e pedagogia histórico-crítica pressupõem um compromisso com a transformação social, com a autonomia do sujeito e com a superação das relações de dominação, o modelo de gestão militarizada impõe uma estrutura de controle e hierarquia esvazia o sentido da “ação e reflexão”. A defesa de um aprendizado “holístico” e “inclusivo”, em conformidade com a LDB, opera no plano ideal como uma estratégia de

legitimação institucional. Ao descrever a escola como um “espaço de encontros” e “conflitos”, o texto reconhece a pluralidade inerente ao ambiente escolar, mas omite como essa diversidade será mediada sob um regulamento punitivo que prioriza a uniformidade e a supressão do desvio.

Portanto, denota-se o uso de um arcabouço teórico de natureza progressista para revestir uma essência administrativa conservadora, em que a apropriação do conhecimento — que deveria ser transformadora — reduz o educando a um processo de adaptação à ordem estabelecida. No plano prático, a proposta educativa da instituição ancora-se em uma lógica que vincula o sucesso pedagógico à retidão moral e ao civismo. Apresenta-se a escola não apenas como espaço de instrução, mas também como um centro de “formação de caráteres”, quando, na verdade, o esforço se dirige à construção de um ambiente que garanta a obediência à autoridade militar acima de qualquer outro princípio.

O Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas (REUIMC, 2020), em seu capítulo I, Art. 8º, ratifica o disposto no Artigo 2º da LDB (Lei nº 9.394/96) ao reforçar que a educação deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando ao desenvolvimento integral do educando, seu preparo para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. No entanto, a defesa dessa educação transformadora — pautada em uma visão de excelência que promove a formação cidadã através da disciplina e do respeito (PPP, 2023, p. 11-12) — não se sustenta frente aos aspectos organizacionais e disciplinares que efetivamente regem a unidade de ensino.

Entretanto, essa dissonância expõe que, no contexto da escola militarizada, ocorre uma apropriação semântica na qual conceitos como “liberdade” e “cidadania” são esvaziados de seu potencial crítico e preenchidos por uma lógica de conformidade. Ao subordinar o desenvolvimento integral aos valores da “disciplina” e do “respeito” — interpretados sob a ótica da hierarquia militar —, o regimento reconfigura o sentido pedagógico: a cidadania deixa de ser o exercício do questionamento e da participação ativa para tornar-se a aceitação passiva e incontestável de regras e outras regulamentações.

Desse modo, a excelência almejada pelo REUIMC (2020), adaptado à realidade da UMEC, não se refere à construção de um pensamento independente, mas à eficiência de um mecanismo de controle que padroniza e silencia. A estrutura organizacional da unidade, ao priorizar o regulamento sancionatório em detrimento da mediação dialética proposta no texto inicial do PPP (2023), consolida a construção do ambiente que reproduz a ordem. Molda-se o educando — e, por extensão, a nova geração de trabalhadores — para a aceitabilidade de autoridades inquestionáveis, colidindo com as prerrogativas enunciadas no texto constitucional e na própria LDB.

Confrontando-se a arquitetura idealizada nos documentos regulatórios da UMEC com os determinantes materiais de acesso e permanência, as incongruências do modelo abandonam o campo da abstração jurídica e revelam sua face excludente. Por um lado, o PPP (2023, p. 11) estabelece que:

> A escola deve trabalhar para superar as desigualdades sociais, econômicas e culturais, fornecendo recursos e suporte adequados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e fomentar a pesquisa e a inovação, uma vez que as instituições educacionais desempenham um papel crucial no avanço do conhecimento e da pesquisa e para tal devem incentivar a curiosidade intelectual, a criatividade e a inovação, proporcionando oportunidades para que os alunos explorem, descubram e experimentem novas ideias e conceitos.

Por outro, a realidade operacional da escola institui barreiras que restringem a democratização sob três aspectos excludentes. Primeiramente, o acesso é condicionado a um crivo moral, visto que os candidatos devem apresentar histórico e conduta disciplinar classificados como "minimamente aceitáveis" para a homologação da inscrição — o que induz a uma seleção prévia que marginaliza estudantes com trajetórias escolares conflituosas.

Em segundo lugar, a permanência exige a submissão incondicional a um padrão estético e comportamental prescritivo; qualquer dissidência pode culminar no "desligamento" do aluno, convertendo o direito à educação em uma concessão revogável pela autoridade disciplinar. Somado a isso, a viabilidade econômica torna-se uma condição determinante, dada a obrigatoriedade do uniforme completo — que inclui itens de custo elevado, como coturnos (ou sapato/tênis totalmente preto), boinas e agasalhos específicos. A ausência de aporte do poder público para o fornecimento desses insumos transfere parte do ônus da militarização às famílias, transformando o fardamento em um símbolo de distinção social que contradiz os princípios de gratuidade e equidade.

Nesse cenário de ameaça à escola pública, a indagação sobre a capacidade financeira das famílias transcende a esfera doméstica para tornar-se um questionamento sobre a função social da instituição. Se a escola pública deve, por preceito constitucional, assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência, a imposição de custos para a manutenção do padrão estético militarizado denota uma origem social restritiva, que seleciona os estudantes pela via do consumo – da capacidade financeira de adquirir mercadorias.

Nessa ótica, a promessa de superação das desigualdades sociais, presente nas diretrizes filosóficas do PPP (2023), entra em colapso diante da realidade material: os próprios mecanismos de seleção e as exigências para a continuidade dos estudos atuam como vetores de exclusão. Em vez de mitigar as disparidades, a estrutura organizacional da UMEC — que segue

a lógica das demais unidades conveniadas na Bahia —, acaba por aprofundá-las, convertendo o direito à educação em um privilégio condicionado à solvência econômica, o que isola a unidade das camadas mais pauperizadas da sociedade barrachocense.

O arcabouço normativo do Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas (REUIMC, 2020) encontra sua base no Art. 191, que sistematiza o ordenamento disciplinar e as diretrizes de convivência. Este dispositivo organiza-se em eixos que delimitam as atribuições dos segmentos escolares e os ritos de fiscalização, compreendendo: as prerrogativas e vedações aplicadas ao corpo docente e funcionários; o estatuto de direitos e deveres dos discentes; as obrigações do pessoal administrativo e de apoio; e os instrumentos de controle e apuração de irregularidades, materializados nos inquéritos disciplinares e administrativos.

Ao depurar o Art. 191 do REUIMC (2020), a antítese entre o discurso progressista e a prática normativa mostra-se inegável. Enquanto o preâmbulo do texto evoca os princípios de liberdade e solidariedade, o corpo regulatório institui um regime de vedações e sanções que abrange todos os atores da comunidade escolar. O aspecto mais simbólico dessa disparidade é a transposição de uma gramática jurídico-criminal para o cotidiano estudantil. O emprego de termos como “inquérito disciplinar” e “inquérito administrativo” desloca o desvio de conduta da esfera educacional para a classificação como “ato infracional”. Essa transição desnaturaliza a função do professor e dos demais profissionais da educação, substituindo o diálogo pedagógico pelo rigor do processo punitivo, no qual o estudante deixa de ser um sujeito em desenvolvimento para ser tratado como objeto de investigação

No mesmo sentido, o Art. 192 do REUIMC (2020), ao definir as competências docentes, estabelece uma série de incumbências que conferem ao professor uma função marcadamente reguladora. Através dos incisos II, III, VI e VII, o regimento vincula a prática pedagógica à manutenção da “boa ordem”, ao zelo pela imagem institucional e à colaboração em ritos cívicos. Nota-se que a autonomia docente é mitigada por mecanismos de controle, como a obrigatoriedade de submeter convites a terceiros à prévia anuência da direção disciplinar. Essa configuração reitera que a função do educador, nesse modelo, é capturada para se configurar como um vetor de preservação dos valores castrenses, mantendo a ordem e a disciplina.

O inciso VII, ao instituir a obrigatoriedade de anuência prévia para a participação de agentes externos, formaliza um dispositivo de vigilância sistemática. A natureza vaga do texto — que não delimita os perfis de “pessoas externas” nem estabelece critérios objetivos para a “adequação” de conteúdo — confere à gestão uma função discricionária utilizada para filtrar discursos dissonantes. Esse vácuo normativo permite que a direção atue como um tribunal de

conveniência, restringindo o acesso a saberes que possam confrontar a ética disciplinar ou o rigor do modelo. Assim, o que se apresenta como zelo administrativo é, na verdade, um cerceamento da pluralidade de ideais e da liberdade de cátedra, blindando a unidade de ensino contra o debate democrático e a diversidade de perspectivas.

A análise dos incisos VI e VII do Art. 193 do REUIMC (2020) expõe o cerceamento da autonomia docente sob o manto da eficiência disciplinar. Ao vedar a abordagem de "assuntos estranhos à finalidade educativa" sem definir parâmetros, o regimento institui uma zona de incerteza que induz à autocensura, restringindo a capacidade do professor de contextualizar o conhecimento com a realidade social. Complementarmente, a proibição de aplicar penalidades — permitindo unicamente a "repressão" como única via direta — retira do docente o poder de mediação pedagógica do conflito, transferindo a autoridade para a esfera administrativa militar e reduzindo o educador a um relator de infrações. Essa estrutura é blindada pelo Art. 194, que sujeita o corpo docente a um regime punitivo que favorece a obediência normativa em detrimento do projeto de desenvolvimento integral.

O exame da Seção II do REUIMC demonstra uma contraposição entre a garantia legal e a normatização castrense. Embora o Art. 195 mimetize o vernáculo democrático da LDB e do ECA ao prometer o acolhimento da individualidade, o Art. 197 subverte essa lógica ao instituir um regime de extraterritorialidade punitiva. Ao interditar a participação em manifestações "fora da unidade escolar" (Inciso II), o regimento transgride a fronteira da competência institucional, monitorando a vida civil do discente e subtraindo sua liberdade de expressão política.

Ademais, a reiteração de termos subjetivos, como "linguagem inadequada" (Inciso XII) e "comportamentos inadequados" (Inciso XIII), confere à gestão um poder discricionário absoluto. Essa imprecisão jurídica funciona como uma "norma em branco", permitindo que qualquer traço de espontaneidade — ou insurgência juvenil — seja enquadrado como infração à moral. O inciso III, ao condicionar reuniões estudantis à autorização prévia, desarticula a organização autônoma dos alunos, convertendo o espaço escolar em um lugar de circulação vigiada, no qual o debate é interpretado aprioristicamente como "algazarra" ou "distúrbio" (Inciso IV).

A verificação dos incisos II e III do Art. 197 demonstra uma estratégia de neutralização do protagonismo estudantil. Ao interditar a participação em movimentos sociais e condicionar reuniões à tutela da gestão escolar, o regimento não apenas circunscreve a liberdade política, como amputa a função social da escola enquanto ambiente democrático. Essa barreira impede que o educando transite do "eu" para o "nós", inviabilizando a construção da consciência de classe e o exercício da alteridade. Já o inciso IV, ao elevar a "ordem" ao status de dogma

absoluto, asfixia a sociabilidade. A criminalização de agrupamentos e o controle dos deslocamentos nos pátios e corredores convertem os espaços de convivência em lugares de isolamentos e limitações. Dessa forma, habilidades essenciais como a capacidade de negociação e o pensamento crítico são substituídas pelo adestramento comportamental, forjando um sujeito que, embora disciplinado, torna-se politicamente áfono e socialmente atomizado.

Ao esquadrinhar os incisos V, XII e XIII do Art. 197 do REUIMC, sobressai a evidência de um tribunal de conveniência no cotidiano escolar. A prerrogativa de vetar materiais "considerados inconvenientes" ou de sancionar "linguagens inadequadas", sem a devida objetividade, instaura um regime de censura. Não se trata de uma imprecisão redacional, mas de uma estratégia de dominação e controle: ao não definir o que é "indecoroso", o regimento permite que a gestão militarizada enquadre qualquer manifestação de natureza política, social, cultural ou identitária como uma transgressão à moral da instituição.

A gravidade desse modelo é aprofundada nos Arts. 200 e 201, nos quais o descumprimento das normas transita para a exclusão definitiva. A utilização de eufemismos como "não renovação de matrícula" ou "transferência compulsória" mascara o que, na prática, se configura como expulsão punitiva. Essa ferramenta de "higienização" do corpo discente revela a face mais autoritária da gestão compartilhada: a escola pública, que deveria ser espaço de acolhimento e mediação pedagógica, assume uma postura de rejeição sumária, transferindo para outras unidades de ensino os "indesejáveis" que não se moldaram aos padrões éticos, estéticos e comportamentais exigidos.

Em suma, a dissecação da estrutura jurídica e do arcabouço filosófico que sustentam a UMEC evidencia a contradição estrutural entre a retórica pedagógica integradora e a práxis disciplinar excludente. Contudo, essa incongruência não se circunscreve aos textos regimentais e estatutários; ela ganha corpo, projeta-se publicamente e captura a subjetividade comunitária por meio de uma cuidadosa encenação visual da ordem, da hierarquia e da estética. Portanto, a próxima etapa dedica-se ao escrutínio iconográfico, investigando como as fotografias do cotidiano escolar funcionam como vetores de legitimação e de tradução visual desse modelo educacional.

3.5.1 Estética, hierarquia e ordem: análise iconográfica da UMEC

Para além da apreensão das determinações macroestruturais que engendram a militarização escolar e do exame dos documentos escritos que regulamentam a UMEC, esta pesquisa debruça-se sobre a concretude do chão da escola. Desse modo, a análise dos dados

empíricos — compostos por registros iconográficos e relatos de campo da comunidade escolar, coletados nas postagens institucionais nas páginas oficiais e na mídia regional, bem como em conversas informais realizadas em visitas na escola e em outros ambientes públicos, privados ou virtuais — ampara-se na perspectiva etnográfica de Geertz (1989). Adota-se, portanto, a descrição densa, compreendendo que o cotidiano é permeado por uma complexa teia de significados tecida pelos próprios sujeitos; nesse caso, um ambiente escolar regido por gestores, professores, alunos e familiares. Longe de isolar a empiria em um viés puramente fenomenológico, a abordagem geertziana é aqui empreendida dialeticamente: os discursos, as sutis resistências estéticas e as fraturas protocolares capturadas são interpretados como sintomas e mediações de contradições sociais e históricas.

Para a operacionalização da pesquisa iconográfica, realizou-se um mapeamento inicial de 75 registros fotográficos extraídos de páginas oficiais (Instagram) e da mídia regional (Blog do Jorge Amorim), cobrindo o arco temporal de 2021 a 2025. A partir desse universo originário, e mediante os critérios de relevância histórica e aderência temática aos eixos analíticos, procedeu-se à exclusão de imagens redundantes ou repetitivas, delimitando-se o corpus definitivo de 32 fotografias examinadas ao longo desta subseção. O tratamento analítico desse material visual assenta-se na premissa metodológica de tratar as imagens como textos culturais, viabilizando sua submissão à descrição de base geertziana.

É no detalhe do cotidiano — na portaria, nas conversas de corredor, nos desabafos em aplicativos de mensagens e nas interações extraescolares em ambientes públicos e privados — que as contradições do modelo se revelam. A escolha de registrar e categorizar relatos espontâneos e conversas informais atende não apenas a um rigor de proteção ética e anonimato, mas também a uma necessidade interpretativa. Afinal, longe das instâncias formais de fiscalização, os sujeitos desvestem-se dos discursos oficiais para manifestar suas táticas de sobrevivência, acomodação ou resistência frente ao projeto.

Foto 3: Estudantes na Cerimônia do Boné no Ginásio de Esportes Cláudio Rocha, em 2024. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2024).

Foto 4: Monitores observando o alinhamento e a postura dos discentes perfilados. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2024).

A observação da Foto 3 denota que o pátio escolar deixa de ser um espaço de convivência espontânea e assume os contornos de um plano de ordenamento. Os corpos juvenis são distribuídos em linhas paralelas perfeitas, em uma simetria que evoca os enquadramentos fabril e militar. O diretor disciplinar ocupa a ponta da fila, demonstrando a postura que deve ser seguida, a retidão dos membros e a direção do olhar.

Sob a ótica da descrição densa geertziana, esse alinhamento rígido opera como um símbolo, um cartão postal aos entusiastas do disciplinamento, da ordem e da harmonia escolar. Não se trata apenas de organizar uma fila para a entrada nas salas, mas sim de inscrever no corpo do estudante o hábito da obediência, do respeito hierárquico e da resposta aos comandos. A farda idêntica, o corte de cabelo regulamentado e a postura imóvel revelam a busca pela anulação das individualidades em prol de uma coletividade homogênea e dócil ao sistema de produção.

Enquanto a imagem anterior revela a geometria corporal, a Foto 4 exibe o motor que sustenta essa engrenagem: a vigilância ativa e capilarizada. O cenário do ginásio de esportes — tradicionalmente associado ao lúdico, ao movimento livre e à sociabilidade juvenil — é ressignificado pelo olhar e pela postura dos agentes de tutela situados à frente do pelotão de estudantes.

O posicionamento desses agentes não é puramente administrativo; ele é eminentemente simbólico. Eles se colocam na intersecção entre o público (as famílias que assistem nas arquibancadas) e o corpo discente. Verifica-se que a centralidade do rito não reside no protagonismo do estudante, e sim na constante verificação de sua conformidade. Os olhos dos tutores funcionam como vetores de correção mecânica: avalia-se a retidão da coluna, a inclinação do queixo, a rigidez dos braços ao longo do corpo e a sincronia imediata às ordens

proferidas. Há uma nítida “leitura” de que qualquer desvio milimétrico na postura física representa uma fissura no princípio da autoridade. Não se trata apenas de uma vigilância externa, mas de um processo pedagógico que visa a interiorização do controle, uma constante autoregulação. A repetição exaustiva dos comandos e a imobilidade vigiada conduzem o educando a vigiar a si e aos seus pares.

Foto 5: Estudantes marchando e portando bandeiras e simulacros de fuzis durante a Guarda de Honra. Fonte: Blog do Jorge Amorim

Foto 6: Vista panorâmica e aproximada do corpo discente em posição de “descansar”. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2023).

Imergindo nos rituais públicos da UMEC, a Foto 5 realça o nível de significação ritualístico. O exame da imagem demonstra que a marcha deixa de ser um mero deslocamento coreográfico para se configurar como uma atividade de consagração de símbolos de poder. A presença das bandeiras (nacional, estadual e municipal) ladeadas por estudantes que portam simulacros de fuzis e usam luvas brancas emula, no espaço escolar, a semântica do quartel e do campo de batalha.

Esse aparato cênico reforça bases da ideologia nacionalista, criando um ambiente favorável à propagação dos símbolos pátrios. Dessa forma, o civismo descola-se da discussão concreta sobre direitos e deveres sociais, passando a ser medido pela precisão mecânica do erguer de pernas e pelo manuseio de objetos que mimetizam instrumentos de coerção do Estado.

Por sua vez, a transição para a Foto 6 oferece um contraste ao focar na escala humana e geracional que preenche esse dispositivo de ordenamento. A tomada fotográfica de ângulo superior mostra a extensão da padronização e permite ler a inscrição da norma nos corpos de sujeitos em plena infância. Vê-se, então, a presença de crianças de variadas faixas etárias, todas submetidas à mesma rigidez postural: olhos fixos à frente, lábios cerrados e as mãos rigidamente posicionadas para trás, ocultas nas costas.

A descrição desse plano desvela a homogeneidade estética, submetendo a vivacidade infanto-juvenil ao silenciamento em prol de uma massa uniforme. Na prática, o rito introduz a

percepção de que a passividade corpórea, a vigilância mútua e a submissão a uma hierarquia exteriorizada são as únicas formas legítimas de pertencimento social. A solenidade tem como foco a exibição, para as comunidades escolar e externa, daquilo que configura a proposta pedagógica da escola.

Foto 7: Guarda de Honra durante a Solenidade do Boné de 2023. Fonte:

Foto 8: Treinamento em comemoração ao dia da Independência do Brasil (07 de setembro de 2021). Fonte: Blog do Jorge Amorim (2021).

A historicidade do processo de implementação da proposta militar na educação local ganha nítidos contornos quando se verificam os registros dos anos anteriores, marcados pelo contexto da crise sanitária global. Submetendo as Fotos 7 e 8 à leitura etnográfica, percebe-se a incorporação das máscaras de proteção facial ao uniforme regulamentar. Na primeira, que retrata a Solenidade do Boné de 2023, os estudantes que compõem a Guarda de Honra sustentam os pavilhões oficiais vestindo luvas brancas e máscaras pretas. A máscara protetiva, cuja função original reside na biossegurança, contempla e completa o ocultamento das individualidades. O semblante dos jovens é duplamente interditado: pela rigidez da postura exigida e pela cobertura têxtil padronizada, obliterando qualquer manifestação de subjetividade ou reação espontânea diante do espetáculo cívico.

Na Foto 8, datada de 7 de setembro de 2021, denota-se o ensaio para a comemoração da Independência do Brasil, realizado em ambiente externo (chão de cimento batido, sob sol aberto). A imagem capta o corpo discente distribuído de forma esparsa, porém rigidamente vigiado por um instrutor militarizado em primeiro plano. Mesmo em um cenário de ensaio, os estudantes permanecem de máscaras e em posição de atenção, mimetizando a prontidão, o rigor e a rigidez. O pretexto do zelo e da segurança — seja ela sanitária ou pública — é mobilizado para justificar a submissão de crianças e adolescentes a rotinas de exaustão e adestramento postural.

No âmbito do ensino de História, essa apreensão é alarmante. A efeméride do 7 de setembro, que deveria prover o debate crítico sobre a formação das estruturas do Estado, o papel das classes subalternas e a histórica dependência econômica, é reduzida na Foto 8 a um exercício de resistência física e subordinação mecânica. A performance se resume a capacidade do corpo em suportar a imobilidade e a padronização, sob a chancela da autoridade castrense, abstendo-se de qualquer exercício de consciência ou reflexão.

Foto 9: Autoridades do Poder Executivo, Legislativo, secretariado municipal, equipe pedagógica e militares reunidos durante a Solenidade do Boné de 2023. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2023).

Foto 10: Gestores e tutores perfilados ao lado de agentes de segurança armada durante a celebração do Dia da Independência em 2021. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2021).

Foto 11: Mesa solene da Formatura do Ensino Fundamental de 2025, evidenciando a composição mista da gestão escolar. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2025).

Foto 12: Dia do Diretor em 2025, gestões civil e militar. Fonte: Instagram Institucional (2025).

A iconografia pública da UMEC atinge o ápice de sua densidade simbólica quando se interpreta a composição de suas instâncias de representação e comando. A análise sequencial das Fotos 9, 10, 11 e 12 permite a compreensão da justaposição deliberada e performática entre as autoridades administrativas, pedagógicas e disciplinares.

Na Foto 9, correspondente à Solenidade do Boné de 2023, a disposição horizontal das figuras públicas no palco — alinhando o prefeito, secretários municipais, vereadores, docentes

e o oficial militarizado ao centro — não é casual. Essa proximidade corpórea encena um pacto de legitimação; não somente uma correspondência, mas uma convergência política e administrativa entre as autoridades. A presença de representantes dos poderes executivo e legislativo ao lado do vetor de coerção militar confere ao modelo conveniado uma chancela de oficialidade e "sucesso", convertendo o espaço escolar em uma vitrine de marketing político em que a educação pública serve de cenário para a exibição do controle estatal. Essa simbiose repete-se na Foto 10, onde as gestões civil e militar se posicionam lado a lado, emoldurados pela companhia de uma agente de segurança armada e fardada no pátio externo.

Essa validação estende-se e institucionaliza-se nos ritos de encerramento de ciclo, como observado na mesa diretora da Formatura de 2025 na Foto 11. A solenidade que marca a transição dos educandos para o Ensino Médio é pedagogicamente gerida sob o olhar vigilante dessa composição mista. A reconfiguração da autoridade escolar distribui-se de modo a integrar a burocracia civil e a disciplina militar no mesmo patamar de condução pedagógica.

O ponto fundamental dessa interação é exibido na Foto 12, nas celebrações do Dia do Diretor em novembro de 2025. O totem comemorativo e o cartaz de fundo trazem a imagem emparelhada da direção civil ao lado da figura do gestor devidamente fardado, acompanhados de ilustrações caricaturais que reproduzem essa mesma disposição. Denota-se o esforço institucional em naturalizar a farda como um componente indissociável da identidade gestora da escola, introduzindo elementos lúdicos que diminuem o impacto dessa coalisão.

Outro aspecto em evidência nessa figura é o destaque para a cor verde; ela está no "DNA visual" da autoridade militar, é uma referência ao verde oliva do Exército, a marca do regime instituído a partir de 1964. Dessa maneira, a autoridade pedagógica passa a ser esteticamente emparelhada à autoridade castrense. Ao amalgamar a representação do poder político local (prefeito e vereadores), a autoridade administrativa (diretores) e o potencial de ordenamento e disciplinamento do Estado (militares) na rotina da escola pública, a instituição de ensino constrói uma barreira monolítica que inibe o dissenso.

No que corresponde às possibilidades de uma educação crítica e, particularmente, para o êxito das proposições do ensino de História, as implicações são as seguintes: o espaço da escola, que por definição legal deveria ser o solo da gestão democrática, da pluralidade de ideias e da autonomia docente, é capturado por uma visualidade autocrática. Quando a figura do diretor é celebrada por meio do símbolo da farda (como visto na Foto 12), sinaliza-se à comunidade escolar que o critério de excelência educativa foi deslocado da emancipação intelectual para a eficácia do ordenamento e da obediência hierárquica.

Foto 13: Alunos da UMEC durante a Formatura do Ensino Fundamental de 2025. Fonte: Blog do Jorge Amorim (2025).

Foto 14: Discente exibindo o certificado de Menção Honrosa da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no pátio escolar, em 2025. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 15: Aluno em momento de oratória durante a solenidade de formatura do 9º ano de 2025. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 16: Fixação de condecoração em discente durante a Solenidade do Boné de 2025. Fonte: Redes Sociais da Instituição (2025).

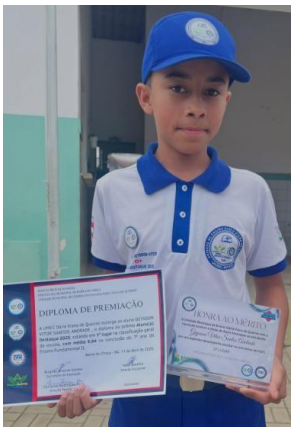

Foto 17: Aluno destaque exibindo o diploma de premiação de 1º lugar geral e a placa de honra ao mérito referente ao ano letivo de 2025. Fonte: Instagram Institucional (2026).

A imposição desse modelo educacional na rede pública de Barra do Choça não se sustenta apenas pela coerção, pelo disciplinamento, pelo regramento de conduta ou pelo medo da punição; ela opera, fundamentalmente, na subjetividade dos educandos por meio de um sistema de premiações, homenagens e condecorações. O estudo iconográfico das Fotos 13, 14, 15, 16 e 17, cruzada com as diretrizes de divulgação oficial da Secretaria Municipal de Educação (Semed) expressas na transcrição do canal institucional, demonstram como a retórica

da meritocracia converte o empenho escolar em um balizador de conformismo, obediência e sucesso individual.

Nas Fotos 13 e 15, os momentos solenes da formatura de 2025 explicitam a centralidade do destaque individual: estudantes selecionados ocupam os palcos, assumem os microfones e recebem as validações docente e militar. Esses contornos também são evidenciados na Foto 16, que marca as condecorações na Solenidade do Boné, onde o ato físico de fixar uma insígnia ou medalha no peito do discente perfilado — executado por autoridades políticas e militares — simula os rituais de promoção de patentes das Forças Armadas. O corpo do estudante é transformado em um suporte físico da aprovação do Estado.

No entanto, o cerne desse mecanismo desvela-se quando analisamos as Fotos 14 e 17 à luz das regras cotidianas determinadas pela escola. Para concorrer ao posto de "Aluno Destaque do Ano Letivo", a gestão impõe um duplo filtro: a exigência imperativa de nota mínima igual ou superior a 9,0 em todos os componentes curriculares, indissociável de uma conduta disciplinar impecável, medida pelo padrão militarizado. O resultado visual desse *modus operandi* é sintetizado na Foto 17, em que o estudante exibe, de forma emparelhada, o "Diploma de Premiação" e a placa de "Honra ao Mérito" com sua média estampada (9,94).

O texto da publicação da imagem na rede social celebra o "esforço, a dedicação e o compromisso" como os únicos vetores necessários para alcançar a "excelência". Ao estipular a média como linha de corte para a dignidade da homenagem, a escola individualiza os resultados, qualificando ou desqualificando o sucesso e o fracasso estudantil. As desigualdades estruturais, o acesso às condições materiais ou as particularidades de cada indivíduo no alcance de habilidades e competências preteridas pelos parâmetros educacionais vigentes são complemente ignoradas na cerimônia.

Mais do que isso, ao atrelar a nota (exposta publicamente) à "conduta", a instituição subordina o desenvolvimento intelectual ao comportamento disciplinar. O prêmio e a menção honrosa (como o chocolate e o certificado na Foto 14) representam fetiches e reforçadores positivos de um processo de adestramento social: ganha o prêmio quem silencia, quem se amolda e quem aceita a hierarquia sem questionamentos. O "orgulho de ser aluno", evocado na *hashtag* da publicação, é, em última instância, o orgulho de ter sido eficientemente disciplinado para as exigências do mercado de acordo com o padrão estipulado.

Painel Fotográfico 2: Famílias e comunidade na Solenidade do Boné e homenagem aos alunos destaque de 2025. Fonte: Instagram Institucional (2026).

A convergência dessas imagens em um único painel fotográfico desvela que os ritos de premiação da UMEC extrapolam os muros da sala de aula, projetando-se estrategicamente sobre a comunidade externa e, de modo muito particular, sobre o núcleo familiar. A presença dos pais e responsáveis nessas solenidades cumpre uma função ideológica crucial: a captura do consentimento das famílias através do afeto e do orgulho legítimo pelo sucesso dos filhos. Ao convoca-los para testemunharem e participarem fisicamente da fixação de insígnias ou da entrega de placas de Honra ao Mérito, a escola converte o esforço individual do estudante em um espetáculo de legitimação comunitária.

Na percepção da descrição densa, a exibição pública desses diplomas e condecorações nas redes sociais e blogs de notícias locais funciona como um “texto cultural” direcionado à sociedade de Barra do Choça. Esses eventos correspondem à retórica da pedagogia do sucesso que vende a ilusão de que a escola pública militarizada é um motor de ascensão e ordem, camuflando o fato de que tais condecorações são destinadas apenas a uma minoria perfeitamente ajustada ao propósito disciplinar instituído. A publicidade dada a essas “conquistas” constrói uma barreira de opinião pública favorável que blindará a unidade escolar

contra críticas, pois questionar a eficácia ou o autoritarismo do modelo passa a ser socialmente lido como um ataque ao próprio mérito e à felicidade das famílias trabalhadoras ali expostas.

Foto 18: Alunas durante a abertura dos Jogos Estudantis de 2025. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 19: Discentes trajando uniformes estilizados com saias e adereços festivos. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 20: Registro em ambiente interno das estudantes componentes do grupo de líderes de torcida (cheerleaders) da instituição. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 21: Estudantes em trajes esportivos de futebol conduzindo o estandarte oficial da UMEC. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 22: Aluna sorrindo para a câmera enquanto porta simulacro. Fonte: Instagram Institucional (2025).

A inserção pública da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz em eventos promovidos pelo poder executivo local denota a transposição da estética da segurança pública para o calendário cultural e esportivo do município. Ao investigar o conjunto iconográfico capturado durante a abertura dos Jogos Estudantis Municipais em novembro de 2025 (Fotos 18 a 22), contrastam-se elementos de celebração desportiva e ritos

de demonstração de força disciplinar. Em vez de a instituição se apresentar sob o signo do lúdico, da integração ou da corporeidade livre — típicos do esporte escolar —, a unidade opta por ocupar a via pública através da exposição coreográfica de um desfile de infantaria.

Nas Fotos 18 e 21, bem como no detalhe da Foto 22, observa-se que o principal artefato portado pelas alas de frente dos estudantes não é a tocha olímpica ou implementos esportivos, mas sim réplicas ou simulacros de fuzis de assalto talhados em madeira preta. A postura exigida é a de prontidão militar: corpos eretos, braços firmes sustentando o armamento falso contra o peito, luvas brancas calçadas e olhares fixados no horizonte. Essa estética demonstra uma perturbadora apologia ao armamentismo em plena infância e adolescência. O fuzil, mesmo cenográfico, atua como um signo centralizador que desloca o eixo da discussão educacional para o campo da contenção, da vigilância e da simulação da guerra.

Entretanto, as imagens indicam contrastes visuais e "fugas pontuais" em relação à rigidez castrense. Nas Fotos 19 e 20, as estudantes que compõem a guarda de honra e o grupo de líderes de torcida performam uma estética marcadamente festiva. Os uniformes oficiais — calças folgadas e camisas de botão fechadas até o pescoço — dão lugar a saias curtas plissadas em azul e amarelo, fitas nos cabelos, maquiagem e barrigas parcialmente à mostra (uso de blusas encurtadas do estilo *cropped*), possibilitando a flexibilidade física como a abertura de espacate no chão (Foto 20). Há aqui uma ambiguidade: para o público externo, o rigor da farda e do armamento coexiste com a espetacularização e a estilização dos corpos femininos, sinalizando uma flexibilização tática da norma escolar para fins de engajamento e aplauso comunitário.

Tal disparidade continua nas Fotos 21 e 22. Enquanto a primeira traz estudantes efetivamente paramentados para a prática desportiva, vestindo calções e camisas de futebol para carregar o estandarte da escola, a segunda captura o instante exato em que a subjetividade discente sabota o rigor do desfile. Ao encarar a câmera, a estudante que porta o simulacro de fuzil rompe a seriedade granítica da marcha militar e abre um sorriso espontâneo e juvenil. Essa "fuga" visual é carregada de significado dialético: ela demonstra que, apesar dos esforços dos Aparelhos Ideológicos de Estado em docilizar os corpos e formatar as mentes segundo a lógica da obediência cega e do militarismo, a vivacidade da juventude trabalhadora resiste à total captura ou ao controle absoluto. O sorriso da aluna, em meio ao aparato bélico simulado, reafirma que a identidade desses sujeitos históricos não se reduz à farda ou ao armamento que o Estado os obriga a carregar pelas ruas de Barra do Choça.

Foto 23: Docente designado pela SMED ministrando aula expositiva focada na resolução de itens de matemática para avaliações externas. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 24: Estudantes perfilados em cadeiras no pátio octogonal. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 25: Fileira de estudantes sentadas no pátio da escola durante o "Aulão". Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 26: Registro de encerramento do evento, expondo a interação entre estudantes e docentes. Fonte: Instagram Institucional (2025).

A verificação das imagens referentes ao evento pedagógico denominado “2º Aulão do 9º Ano: Língua Portuguesa + Matemática”, realizado em outubro de 2025 (Fotos 23 a 26), permite apreender a materialização da lógica produtivista escolar no interior da UMEC. Justificada pela preparação dos discentes para os exames externos de larga escala — indicadores que balizam o financiamento e o ranqueamento das instituições nas esferas

municipal, estadual e federal —, a rotina pedagógica é temporariamente fraturada para dar lugar a resolução de descritores e itens de testes padronizados, como ilustrado na Foto 23, onde um docente externo projeta a questão matemática com o uso de formas e elementos geométricos. Desse modo, a prioridade institucional desloca-se do desenvolvimento pleno e emancipatório do educando ou do desenvolvimento de habilidades e competências para fixar-se na obtenção de resultados positivos nos índices estatísticos e metas governamentais — retórica da eficiência e qualidade do ensino.

No dia a dia da escola, umas das regras observadas é a de que os estudantes devem se manter dentro da sala, mesmo quando houver aulas vagas. Estas últimas nunca ocorrem sem que os alunos sejam acompanhados por um dos monitores, explicitando o apreço por um ambiente "ordeiro" e "silencioso". Todavia, atividades como os aulões impõem alterações na própria espacialidade da instituição. Como notado nas Fotos 24 e 25, as atividades abandonam o confinamento e a disposição tradicional das salas convencionais para ocupar o pátio central da escola. Trata-se de um ambiente de formato octogonal, cuja arquitetura, embora ampla, simula uma espécie de arena ou anfiteatro de engajamento coletivo. A ocupação desse espaço, com fileiras maciças de cadeiras plásticas azuis indicia a necessidade de aglutinar um contingente massivo de discentes em um regime de "mutirão" de aprendizagem, transformando o pátio — historicamente um lugar destinado ao convívio livre, ao recreio e à socialização — em uma extensão direta da sala de aula.

Contudo, ao trazer para o interior da escola agentes mediadores pertencentes a outras unidades de ensino e redes de educação, o ecossistema castrense vê-se obrigado a negociar e flexibilizar suas próprias regras de controle. Nas Fotos 24 e 25, os estudantes aparecem sentados lado a lado portando apostilas padronizadas do evento. No entanto, a Foto 25 mostra um desapego ou uma pausa em relação aos severos códigos de vestimenta e apresentação pessoal exigidos diariamente na instituição. Diversas alunas da fileira de frente assistem à aula com seus cabelos longos soltos e volumosos, contrariando a clássica exigência militar do uso do coque obrigatório ou de tranças milimetricamente embutidas. Essa flexibilização sugere que, diante da urgência de atingir as metas de rendimento nos exames, o preciosismo pelo cumprimento normativo recua temporariamente. A preocupação com as notas nos índices de desempenho sobrepõe-se à rigidez do perfilamento e da homogeneização estética.

No registro de encerramento da atividade (Foto 26), alunas com o fardamento completo da instituição posam ao lado de professores da rede e de mediadores em trajes estritamente civis (calças jeans, blusas casuais, jaqueta jeans). A proximidade física, os braços dados e os sorrisos descontraídos que marcam a imagem rompem por completo com o distanciamento hierárquico,

a rigidez postural e o protocolo de continência que regulam as interações habituais tutoradas pelos militares na escola. Salienta-se que, nos registros dessas aulas, os militares estão, pontualmente, ausentes nas imagens divulgadas pela unidade. As evidências levam ao questionamento: para legitimar-se socialmente através do sucesso nos referidos exames, estaria o modelo compelido a suspender, ainda que episodicamente, as amarras da sua disciplina, permitindo que a organicidade, a estética da juventude e a afetividade pedagógica respirem nos interstícios da cobrança institucional? De todo modo, situações semelhantes estão postas abaixo nos projetos pedagógicos.

Foto 27: Estudantes em tatames azuis assistindo à palestra do Projeto de Combate ao Bullying. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 28: Momento de lazer de estudantes egressos do 9º ano na quadra poliesportiva. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 29: Apresentação do Projeto Raízes: resistência e protagonismo. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 30: Plenária de estudantes uniformizados durante as apresentações do Projeto Raízes: resistência e protagonismo. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 31: Desfile da Primavera realizado no pátio interno. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Foto 32: Estudantes paramentados para o Projeto Barra do Choça, expondo a identidade indígena e a presença militar. Fonte: Instagram Institucional (2025).

A implementação e o desenvolvimento dos temas transversais e dos projetos pedagógicos no calendário da UMEC demonstram sua relação com a rede municipal de educação, com a dita “gestão democrática” e o com pluralismo cultural, estes últimos capturados e ressignificados pela gramática militar. Esse bloco iconográfico (Fotos 27 a 32) confirma que os momentos de produção criativa, debate social ou descontração infanto-juvenil não se dão como prática orgânica e cotidiana da comunidade escolar, e sim como zonas de excepcionalidade.

A Foto 27 documenta o Projeto de Combate ao Bullying; embora a temática evoque o diálogo, a empatia e o combate a violências, tornando-se fundamental no enfrentamento dos atuais desafios da educação, enfatizam-se alguns elementos da imagem: as crianças aparecem sentadas no chão, enfileiradas rente à parede sobre tatames em uma postura visivelmente contida. Ao fundo da cena, sentado em uma cadeira de braços cruzados em posição de contínua observação, encontra-se um monitor trajando o uniforme padrão (camisa branca, calça marrom e boné), como se estivesse pronto para advertir qualquer atitude considerada irregular. A mensagem implícita é sugestiva: debate-se a não violência (o *bullying*), mas na presença intimidatória de agentes disciplinares.

Em contrapartida, a Foto 28 flagra os estudantes egressos do 9º ano em uma tarde na quadra poliesportiva. Trata-se de um "momento incomum" em que a rigidez do fardamento e o perfilamento militar implodem em prol do riso, do toque, das brincadeiras de "carona" nas costas e do uso de camisas civis estampadas. Essa imagem mostra a essência da juventude que, quando desprovida das imposições e limitações castrenses, desfruta de momentos de socialização espontânea e deliberada liberdade corporal e estética.

Quando a escola abre espaço para o debate da diversidade, como no *Projeto Raízes, resistência e protagonismo* (Fotos 29 e 30), a transversalidade também é ritualizada. Na Foto 29, a aluna que protagoniza a leitura assume uma vestimenta de caráter étnico (uma saia rodada e adornos), expressando sua identidade e sua voz no microfone. Contudo, a Foto 30 nos mostra a plateia que a assiste: um mar homogêneo de camisas brancas e azuis, onde as individualidades são diluídas no coletivo uniformizado. O protagonismo, portanto, é performático e individualizado no palco; as raízes são tratadas como alegoria, e a resistência é sutil, enquanto a massa discente permanece sob o enquadramento do bloco militarizado.

Essa incongruência estética constata-se nas Fotos 31 e 32. O *Desfile da Primavera* (Foto 31) capta uma estudante com um suntuoso e esvoaçante vestido de gala branco cruzando o tapete na arena octogonal da escola. Todavia, a celebração da estação e da beleza juvenil é escoltada por uma fileira de homens — monitores disciplinares e alunos fardados — estáticos, de braços cruzados ou em posição de descanso militar, transformando o pátio festivo em um quartel onde o lúdico é sitiado pelo aparato de segurança. Na mesma imagem, ao fundo, a câmera de monitoramento reforça os olhares da contínua vigilância.

A Foto 32, vinculada ao *Projeto Barra do Choça*, oferece um indicativo sobre o trato com o ensino de História. Nela, três alunos posam para a posteridade: um à esquerda com chapéu de couro (representando o sertanejo/vaqueiro), outro ao centro parcialmente despido e paramentado com um cocar e adereços de penas verdes (representando a ancestralidade

indígena) e, à direita, um terceiro estudante vestindo o fardamento azul, sustentando com firmeza um simulacro de fuzil de assalto contra o peito. Seria a representação de uma coalizão de forças para submeter os povos originários aos processos de conquista e colonização ou a expressão de um conjunto de relações harmônicas que formaram a gênese do país?

A tentativa de conciliar a pluralidade cultural e a história local (o indígena e o sertanejo) com a presença totêmica do armamento e da farda expõe a violência simbólica do projeto pedagógico ou, no mínimo, o resultado das adequações realizadas para sua aplicabilidade no contexto da UMEC. A fotografia flagra como a escola tenta folclorizar a resistência e, ao mesmo tempo, enquadrá-la sob a mira da disciplina militar, revelando um modelo que instrumentaliza a cultura regional enquanto treina seus jovens para a obediência e para o armamentismo.

Essa operação de neutralizar o potencial disruptivo da cultura popular e da memória histórica, visível no arranjo alegórico entre a farda, o indígena e o sertanejo, constitui o cerne de um processo de conciliação artificial das fraturas sociais. Ao destituir o nativo e o trabalhador do campo de suas trajetórias históricas de espoliação e enfrentamento material pela terra, a narrativa institucional promove um apagamento das assimetrias fundantes da sociedade. O simulacro de armamento, longe de ser um adereço neutro, coroa a mensagem ideológica de que as contradições do desenvolvimento regional foram pacificadas sob a tutela da força estatal. A diversidade é admitida no espaço escolar contanto que se dispa de sua carga política, transmutando-se em um exotismo folclórico domesticado e inofensivo para os estratos dominantes.

Nessa mesma lógica de enquadramento, o controle panóptico exercido pelas lentes de monitoramento e pela postura impassível dos fiscais de conduta delimita com clareza as fronteiras toleradas para a vivência da juventude trabalhadora. A permissividade temporária de um riso na quadra poliesportiva ou a suntuosidade de um desfile estacional não anulam a engrenagem asfixiante que vigia as condutas; pelo contrário, funcionam como válvulas de escape controladas que ratificam a eficácia do ordenamento. A homogeneização da plateia discente em um bloco uniforme e passivo denota que a farda atua como um nivelador neutralizador de comportamentos espontâneos.

A leitura desse acervo iconográfico denota como o ordenamento e o disciplinamento se projetam publicamente, por meio de ritos de conformidade e meritocracia, ao mesmo tempo em que revela fissuras na rigidez desse mecanismo. Contudo, esses elementos não se restringem à visualidade das superfícies e das performances coreografadas. Para adentrar na densidade do cotidiano escolar e compreender diferentes percepções sobre o projeto, torna-se necessário

examinar algumas das falas dos sujeitos — gestores, docentes, discentes e familiares —, investigando em seus relatos, desabafos e táticas de sobrevivência as experiências vivas e os sentidos atribuídos ao dia a dia da unidade conveniada.

3.5.2 Entre as normas e o chão da UMEC: relatos e vivências da comunidade escolar

Concluído o exame das dimensões documental e imagética que materializam a identidade, as contradições, os limites e as engrenagens da instituição, faz-se indispensável perscrutar — ainda mobilizando a descrição densa do cotidiano — as vozes que permeiam o modelo de gestão compartilhada. A apreensão da realidade escolar exige o confronto com a alteridade e com a vivência concreta de sujeitos que compartilham experiências no dia a dia. Assim, a análise desloca-se para a tessitura dos relatos de campo, fragmentos empíricos colhidos na espontaneidade do cotidiano da comunidade escolar. Tais relatos ordenam-se em quatro categorias (professores, familiares, gestão pedagógica e alunos), sob siglas de codificação alfanumérica (PR, FA, GP, AL). Logo, preserva-se a identidade dos depoentes, salvaguardando os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa.

Para a composição do corpus que fundamenta a análise desta subseção, foram coletados, de maneira informal, os depoimentos de 22 sujeitos que compõem e circundam a realidade da UMEC, buscando apreender as percepções do chão da escola a partir de múltiplos olhares. Esse grupo de interlocutores estruturou-se de forma diversificada, englobando nove familiares (pais ou responsáveis), quatro estudantes, seis professores e três gestores pedagógicos. Cumpre assinalar que, apesar das tentativas de aproximação, não houve interlocução com nenhum membro da gestão disciplinar da unidade. Longe de se configurar como uma mera lacuna técnica, essa ausência de relatos manifesta o próprio fechamento institucional e a rigidez hierárquica intrínsecos à estrutura castrense, elementos que dificultam o diálogo com pesquisadores externos. Os critérios de seleção e recorte das falas transcritas ao longo deste texto pautaram-se na saturação dos dados — isto é, na recorrência de relatos que convergiam para os mesmos dilemas —, na representatividade das diferentes categorias de atores escolares e, fundamentalmente, na expressividade teórica dos discursos, priorizando relatos que descortinassem de forma nítida as contradições entre as exigências normativas e a vivência da autonomia.

Acionando as vozes dos sujeitos, o primeiro elemento de destaque é a dualidade entre a busca por segurança e a barreira socioeconômica imposta ao ingresso de estudantes. Em meio

à vulnerabilidade social, as representações dos familiares tendem a endossar o modelo protetivo proposto pela escola militarizada, como observado a seguir:

> Eu prefiro ele na escola do que na rua. Na rua a gente tem medo de tudo hoje em dia. Pelo menos aqui ele aprende a ter modos. O ruim é só que a gente tem que comprar essa farda cara, se faltar um cinto ou o tênis tiver molhado eles anotam e o menino perde ponto. [...] com ele nunca aconteceu de esquecer qualquer coisa, só com os colegas; é uma vergonha para os pais e para eles também. (FA-1, relato espontâneo na portaria da instituição, mai. 2026).
> O ensino [da UMEC] é bom e minha filha fica segura lá. Ela veio de outra escola bem difícil, quase não tinha aula e tinha muita coisa errada. Nesse mundo de hoje, do jeito que tão as coisas, a gente deixa os filhos e já fica preocupada. Eu tenho que trabalhar, não tenho quem olha por mim, só a escola mesmo. (FA-2, conversa informal durante visita residencial em ambiente extraescolar, mai. 2026).

Com o avanço da violência no último decênio — sobretudo do crime organizado, do tráfico de drogas e do relativo número de assassinatos de jovens em nível local e regional —, o medo se espalhou entre pais, responsáveis e familiares de crianças e adolescentes. A proposta castrense emerge, supostamente, como um "porto seguro", uma possibilidade de evitar que os alunos encontrem trajetórias trágicas. Em contrapartida, o acesso e a permanência na unidade correspondem a condições de limitações socioeconômicas, dados os fatores apresentados anteriormente (custo do fardamento, trajetória acadêmica etc.). De fato, esse contraponto explica a relação entre a oferta de vagas e a procura por estas.

Outro ponto de disparidade é a fronteira entre a autonomia pedagógica e a burocratização do cotidiano, como indicam os testemunhos que seguem:

> Aqui é uma escola normal, como as outras. Há a gestão disciplinar, no entanto, nós temos total liberdade no que corresponde ao pedagógico. Temos um regimento e seguimos por ele no nosso dia a dia. [...] O PPP será reformulado em breve, mas o anterior continua em vigor e dialoga com o regimento. (GP-1, relato de campo, mar. 2025).
> Do ponto de vista pedagógico, não há diferença das outras escolas. Nos sentimos muito bem e à vontade para fazer o nosso trabalho. É claro que respeitamos as regras e normas disciplinares e os colegas responsáveis por essa gestão [disciplinar] nos apoiam muito. [...] O professor tem tranquilidade para trabalhar, visto que não há baderna ou algazarra nos corredores ou dentro das salas. Pelo menos, nunca aconteceu. (GP-2, comunicação pessoal via aplicativo de mensagens instantâneas, set. 2025).
> Eles [os monitores] dizem que não se metem na nossa aula, mas o clima muda. Se um aluno faz bagunça e o monitor intervém na porta da sala, o professor perde a credibilidade e a gestão da turma. O aluno tem medo da punição, principalmente do ponto perdido na ficha. A nota motiva e preocupa também; os pais cobram isso, essa severidade. (PR-4, conversa informal fora da escola, mar. 2025).
> Eu não pago para ver [sobre a interferência militar nas aulas]. Acho melhor dar minha aula e cumprir as regras. Nosso contrato foi renovado agora e cidade

> pequena é assim; uma hora você está numa escola ou podem te mandar para outra. Gosto de trabalhar lá, não tenho problema com os colegas e os alunos são bons. (PR-5, conversa informal em outra instituição de ensino, mar. 2025).

Os relatos GP-1 e GP-2 ocorreram em momentos e lugares distintos e pertencem a duas pessoas da gestão pedagógica, cujas falas demonstram segurança e tranquilidade no exercício de suas funções. No entanto, ambas mencionam os mecanismos regulatórios e normativos da instituição, ponderando sobre a necessidade de respeitá-los. Do mesmo modo, sublinham que o dia a dia é seguido pela estrutura regimental e enaltecem a eficiência no controle de "badernas" e "algazarras", demonstrando que a ordem e o silêncio compõem os resultados pretendidos.

Por outro lado, as narrativas seguintes pertencem a dois professores. O depoimento de PR-4 mostra sua inquietude com a presença de monitores disciplinares, destacando o receio discente em sofrer sanções caso descumpra o padrão de conduta e como o docente perde autoridade quando ocorrem intervenções externas à sala de aula. O receio é mais evidente na opinião expressa pelo PR-5; este opta por evitar qualquer embate, sinalizando sua preocupação com o vínculo empregatício, seu contrato temporário. Paradoxalmente, o mesmo demonstra satisfação em lecionar na escola, frisando sua relação com os colegas de trabalho e com os estudantes.

Na perspectiva dialética, essa evidência descortina o modo como a estrutura de contenção castrense incide diretamente sobre as condições materiais de existência e sobre a prática dos trabalhadores da educação. A perda de centralidade pedagógica do professor para o monitor disciplinar ultrapassa o mero conflito administrativo de atribuições: representa a subordinação do fazer educativo — pautado na reflexão e na construção da autonomia — à lógica do controle geopolítico dos corpos no espaço escolar. No caso do trabalhador sob regime temporário, a insegurança econômica do contrato precário converte-se em uma potente ferramenta de coerção indireta. A necessidade de reprodução da própria subsistência força o professor à autocensura preventiva e ao recuo diante das incompatibilidades do cotidiano. Desse modo, o antagonismo estrutural revela-se na instrumentalização da precariedade laboral pelo aparato estatal, que neutraliza o potencial crítico da cátedra ao transformar a estabilidade do trabalhador em moeda de troca para a sua docilidade institucional, ainda que o sofrimento ético dessa condição seja atenuado pelas relações afetivas tecidas no chão da escola.

Retomando a questão da estética da ordem, esta é um dos pontos fulcrais dos depoimentos; nestes, o convívio diário desnuda os limites impostos pela burocracia e pelo excesso de preciosismo quanto ao cumprimento das regras e normas castrenses:

> Eu fui receber os materiais escolares que a Prefeitura entregou na escola. Estava com roupa de academia normal, decente: um top, uma calça e uma blusa, tudo fechado, sem mostrar decote nem nada. Na portaria informaram que eu não poderia entrar, porque não estavam liberando a entrada com roupa de academia. Argumentei que na última reunião foi informado que não era permitida roupa curta ou regata. Pedi para conversar com os responsáveis pela instituição, veio um sub [monitor] falar comigo e disse que os superiores não poderiam me atender. [...] Fiquei chateada, pois sei que não estava com roupa indecente ou mostrando o que não devia. (FA-5, comunicação pessoal via aplicativo de mensagens instantâneas, jun. 2026).
>
> Gosto de estudar lá, é divertido e aprendo muito. As aulas que mais gosto são o jiu e a robótica; os professores são legais. [...] A parte ruim é ter que chegar cedo, 6h30 é o horário e tenho que acordar 5h30. Cheguei atrasado uma vez e recebi anotação; foram seis ou sete minutos, só que regra é regra e não tinha o que falar. (AL-1, relato espontâneo durante confraternização social privada, jan. 2026).
>
> Eu estudava em outra escola e nesse ano comecei na Conveniada. Não mudou muita coisa, lá já tinha muitas regras [na escola anterior], tinham os horários e não deixavam sair da sala, só se precisasse ir ao banheiro. [...]. Ver eles todo dia é diferente [os policiais], antes não tinha isso e agora tem. Só que eles são legais; se não aprontar não dá BO. (AL-2, conversa informal fora da escola, jan. 2026).

Esses recortes contemplam as fotos 3, 4, 6, 7 e 8, que evidenciam o apreço pela disciplina, pela ordem e pelo cumprimento das normas regimentais, de modo a inviabilizar contestações, diálogos, justificativas ou subterfúgios. Essa mesma rigidez reverbera na esfera dos relatos: na medida em que o depoimento FA-5 explicita a tentativa de dialogar com os estratos superiores da instituição, a hierarquia fica bem definida, bem como a dificuldade em acessar os responsáveis pelas decisões. No caso descrito, são os monitores disciplinares que intermediam a inflexibilidade das regras, aplicando sobre estas sua própria subjetividade interpretativa. Nela, as "roupas de academia" são inseridas como um acréscimo à orientação de que "não era permitida roupa curta ou regata", indicando uma ampliação do alcance proibitivo.

Por sua vez, o excerto de AL-1 denota sua satisfação no tocante ao ensino, precipuamente nos campos extracurriculares (jiu-jítsu e robótica), ao passo que acusa a rigidez do horário, relembrando que, em caso de atrasos, punições são implementadas: "Cheguei atrasado uma vez e recebi anotação; foram seis ou sete minutos". Em seguida, um tom de conformismo é esboçado: "regra é regra e não tinha o que falar". Esta percepção do cotidiano repleto de rigidez demonstra a eficiência do processo de naturalização e internalização da lógica castrense.

A fala de AL-2 coloca a UMEC no estágio de uma escola comum, como se a única diferença fosse a constante presença policial. Destaca-se que este discente ingressou na unidade neste ano, transferido de uma instituição da rede privada; logo, sua familiarização com as regras e com o ambiente ordeiro e silencioso não causa nenhum estranhamento. O trecho "não

deixavam sair da sala, só se precisasse ir no banheiro" contempla a análise das fotos 24 e 25 que interpreta o ambiente da sala de aula como um espaço de confinamento, no qual não é permitido estar fora, nem nas aulas vagas. Dessa maneira, a "estética da ordem" não se limita aos símbolos nas paredes, aos gestos e às performances militares; ela molda as rotinas escolar e doméstica (pais e responsáveis que precisam acordar de madrugada e gerenciar o uniforme intacto) em busca de um padrão de excelência na conduta, na estética e na pontualidade.

Esse enquadramento comportamental, revelado no conformismo diante da sanção temporal — sintetizado na máxima discente de que "regra é regra" —, explicita o êxito de uma ortopedia social que simula as exigências do mundo do trabalho sob a égide do capital. O adestramento do tempo na UMEC, em que escassos minutos de atraso convertem-se em punição burocrática imediata, mimetiza a disciplina fabril e a rigidez do cartão de ponto. Prepara-se, assim, a juventude das frações sociais mais vulnerabilizadas para a aceitação dócil de rotinas severas e comandos arbitrários que estruturam o mercado de trabalho contemporâneo. Analogamente, a percepção de que a presença policial na rotina escolar é palatável "se não aprontar" sinaliza o avanço de um processo de alienação no qual o aparato de coerção do Estado é despido de sua natureza política e histórica, passando a ser encarado como um elemento natural da paisagem urbana periférica. A escola deixa de figurar como o território dos direitos e da formação da agência para converter-se em um espaço de vigilância preventiva e gerenciamento de riscos sociais.

Por sua vez, a interdição imposta à familiar no portão da unidade estende essa racionalidade controladora para além do corpo discente, atingindo a própria comunidade do entorno. A triagem e o veto baseados no vestuário operam como um filtro moralizante que penaliza os códigos culturais e as condições materiais de existência das famílias trabalhadoras. Ao barrar uma mãe sob o pretexto de inadequação estética e negar-lhe o acesso aos estratos decisórios, a instituição demarca uma fronteira nítida de exclusão e distanciamento entre a burocracia estatal e a população local. A gestão do espaço escolar assume, portanto, o papel de uma alfândega de condutas, onde os sujeitos oriundos das camadas populares são submetidos a uma tutela asfixiante que silencia o diálogo e legitima a assimetria de poder entre os guardiões da norma institucional e a coletividade subalternizada. Dessa forma, os antagonismos sociais mencionados preliminarmente como pressupostos aparecem no plano material.

Em um segundo momento de sua fala, FA-5 complementa:

> A formação exige que eles cheguem 6h30, meu filho nunca atrasou. Já tem as datas no cronograma para os dias da revista. Nesses dias eles devem estar ainda mais impecáveis: cortar o cabelo, uniforme ainda mais intacto, em perfeito estado. A regra é para todos os dias, mas nesses dias deve ser ainda

> mais. [...] O disciplinar não tem tanta autonomia, é mais o pedagógico mesmo. Nesse ano teve uma troca de sargento e está mais rigoroso, mais puxado. Não é nada que traumatiza o aluno. Se não se adequar às regras, o aluno é retirado da sala e recebe notificação. [...] Graças a Deus ele [o filho] é um bom aluno, aí nunca tive problema. (FA-5, comunicação pessoal via aplicativo de mensagens instantâneas, jun. 2026).

A fala é elucidativa e, ao mesmo tempo, controversa. Primeiramente, apresenta a clareza institucional sobre o calendário e o cronograma de revistas — momento em que os alunos são revistados por um dos monitores disciplinares para averiguar o cumprimento das determinações estéticas, sobremaneira para o uniforme e para o cabelo. Na sequência, interpreta que o disciplinar não tem tanta autonomia comparado ao pedagógico — percepção que alcança todas as esferas de relatos (FA, PR, AL e GP) —, mas finaliza dizendo que a não adequação às regras pode implicar medidas como a retirada do aluno da sala de aula ou notificações, avaliando que "não é nada que traumatiza o aluno". A retirada de um estudante da sala por um monitor disciplinar não é uma demonstração de sua imposição sobre a autoridade e a autonomia pedagógica?

Essa rigidez e intervenção disciplinar são exigidas em outros dois testemunhos: "Gosto da Conveniada, não é igual à militar, mas é boa. Os professores têm um carinho com nossos filhos e somos muito gratos por isso." (FA-3, relato espontâneo durante confraternização social privada, jan. 2026). "Eles [coordenação pedagógica e professores] deviam exigir mais dos alunos, pensei que seria mais puxado os assuntos e a preparação deles. Quando minha filha foi para lá, pensei que seria outra coisa." (FA-4, relato espontâneo durante confraternização social privada, jan. 2026). Na medida em que o relato de FA-3 enaltece a unidade, apesar de sua expectativa ser de uma escola que adote fielmente o modelo do Colégio da Polícia Militar (CPM), a fala de FA-4 cobra maior rigorosidade, demonstrando frustração sobre as expectativas construídas. Outra vez, a ideologia castrense manifesta-se e apresenta-se como consolidada no contexto educacional. Esse elemento se confirma nas narrativas de outros três docentes:

> É tranquilo demais [a condução das aulas], os alunos são tranquilos e eu já tô acostumado em não usar o celular ou deixar eles usarem, isso já ajuda bastante. Sempre nos exigem muita atenção [gestão pedagógica], principalmente com os alunos especiais. Eles [os alunos] respeitam o professor e vamos criando amizades lá na escola. (PR-1, relato espontâneo em outra instituição de ensino, jul. 2025).
>
> Minha experiência me permite trabalhar em vários contextos. Já atuei em escolas particulares e escolas profissionalizantes. Estou em duas redes municipais, em uma escola civil e nessa conveniada. Não vejo diferenças. A outra escola é da zona rural, os jovens são respeitosos e também não dou aberturas para indisciplina. [...] Eles [direção disciplinar] não interferem nas minhas aulas, só os vejo nos corredores ou quando estamos em algum projeto.

> Nunca precisei deles para ajudar nas aulas e nunca me atrapalharam. (PR-2, comunicação pessoal via aplicativo de mensagens instantâneas, dez. 2025).
> Os aulões são fundamentais para a preparação dos alunos nesse processo de amadurecimento e vislumbre de objetivos maiores. Para a escola, além de cumprir essa agenda da rede, fortalecemos os vínculos entre a instituição e a administração municipal e construímos maiores chances de melhorar os índices nos exames externos. Esse movimento não acontece apenas na escola de gestão compartilhada, como também nas demais escolas do município. (PR-3, relato informal fora da escola, dez. 2025).

Esses últimos três depoimentos realizados, respectivamente, por dois professores da unidade e por um docente externo, apresentam informações fulcrais ao entendimento do nível de internalização da proposta no corpo docente, das suas implicações no ensino e da justaposição do modelo às pretensões da rede municipal, como já discutido no exame das fotos 9 e 11. O PR-1 expõe o conformismo de um ambiente "tranquilo", valorizando a atenção e o foco no exercício de suas tarefas. Por outro lado, o PR-2 ignora o contexto, enfatizando sua adaptabilidade em diferentes realidades e indicando que uma das suas prioridades é a disciplina, como no trecho "não dou abertura para indisciplina". Esta fala demonstra que a experiência em uma escola conveniada não o impactou, ou melhor, que sua carreira e perspectiva pedagógica indicam a predisposição para esse modelo.

O último testemunho, por sua vez, exalta a perspectiva pedagógica da UMEC e sua vinculação com a proposta da rede municipal de preparar os estudantes para os exames externos e favorecer, concomitantemente, o alinhamento às diretrizes administrativas para a educação em níveis regional e nacional. Isso explica a presença de docentes designados pela Secretaria Municipal de Educação (Smed) nas aulas expositivas focadas na resolução de questões de Matemática e Língua Portuguesa, que compõem a preparação para as referidas avaliações, como explorado na foto 23. Não obstante, ao se atrelar à proposta da rede, as flexibilizações normativas tornam-se uma condição latente no engajamento da comunidade escolar, como analisado nas fotos 24, 25 e 26.

Este anseio familiar por um incremento no rigor normativo ou pela emulação irrestrita das unidades de segurança pública (como evidenciado por FA-3 e FA-4) denota o enraizamento de um consenso hegemônico que molda as expectativas educacionais das classes subalternizadas. Diante do histórico abandono da escola pública convencional e das vulnerabilidades sociais que circundam os territórios periféricos de Barra do Choça, a gramática do enquadramento comportamental e da força impositiva passa a ser consumida pelas famílias trabalhadoras como o único mecanismo acessível de proteção e de suposta inserção social. Opera-se, sob essa ótica, uma sutil inversão política: a histórica demanda popular por uma educação pública de qualidade, plural e emancipatória, é convertida na aceitação de um

adestramento das condutas que visa apenas ajustar o jovem às exigências de sobrevivência em uma realidade profundamente desigual.

Por outro lado, a suposta neutralidade e o pragmatismo manifestados pelos docentes PR-1 e PR-2 revelam o estágio mais refinado de naturalização desse dispositivo gerencial. Quando o profissional assevera que o cotidiano é “tranquilo” devido à supressão de ruídos tecnológicos ou afirma “não ver diferenças” entre a rotina da escola conveniada e o contexto civil ou rural, evidencia-se como essa lógica educacional satura a percepção do próprio educador. A pacificação dos conflitos escolares, obtida mediante o silenciamento e a obediência ritualística, passa a ser encarada como um fim em si mesma, esvaziando o aspecto político e contestatório do ato de ensinar.

Finalmente, o produtivismo métrico defendido pelo professor PR-3 — centrado na engenharia dos “aulões” e na elevação dos indicadores estatísticos em exames de larga escala — atrela em definitivo a matriz escolar às demandas contemporâneas de reprodução macroestrutural. É importante notar que essa tendência não se restringe à escola conveniada, pois abrange as redes de ensino nas diferentes esferas da administração pública contemporânea. Sob o manto da modernização gerencial e da eficiência técnica orquestrada pela administração municipal, o direito ao letramento histórico e científico é secundarizado em favor de um treinamento instrumentalizado para exames padronizados. Essa racionalidade performativa atende perfeitamente ao duplo propósito do Estado: forjar índices de excelência contábil para legitimar suas políticas públicas e, simultaneamente, preparar uma força de trabalho adaptada às seleções meritocráticas do mercado, desprovida do instrumental teórico necessário para compreender e transformar as engrenagens de sua própria condição e posição em relação às forças produtivas.

A sistematização dos documentos que ordenam, orientam e dimensionam o funcionamento da UMEC, bem como a análise iconográfica e o exame das fontes orais, indicam elementos que tocam o âmago do projeto educativo das escolas militarizadas. Primeiramente, emerge uma antítese fundamental entre a retórica da inclusão e a práxis do controle: enquanto os objetivos gerais da escola mimetizam o discurso da educação integral e do respeito às singularidades, os valores estruturantes priorizam a obediência e a padronização pautadas no modelo militar. Ao aplicar a categoria da contradição, percebe-se que o objetivo pedagógico não é apenas confrontado, mas sobredeterminado pela lógica da ordem e da vigilância, na qual a formação do estudante é voltada à aceitação da estrutura vigente.

Em segundo lugar, a propalada distinção entre as esferas disciplinar e pedagógica revela-se, no plano concreto, uma hierarquia de subordinação. A gestão pedagógica não goza

de autonomia real; pelo contrário, encontra-se encapsulada por um regimento sancionatório e por práticas cotidianas que ditam os limites do que e como pode ser ensinado, debatido e vivenciado. Assim, o projeto educativo da UMEC não é um fim em si mesmo, mas uma particularidade de uma militarização operada em todo o país, que tem a Bahia como um de seus epicentros de propagação.

Portanto, o fenômeno observado em Barra do Choça não é um evento solitário; é parte de um movimento expansivo que avança sobre a educação pública. Embora a unidade escolar possua especificidades em sua gênese, sua operacionalização converge para um modelo padronizado de governança escolar que privilegia a disciplina castrense em detrimento da democracia e da formação plena do ser humano. Essa simetria com outras unidades da federação expõe um projeto coeso que redefine o sentido da escola pública no século XXI, em convergência com o avanço de perspectivas autoritárias.

Compreender a estrutura de controle da UMEC é o passo inicial para desvelar a natureza política da instituição; contudo, para que a análise alcance sua essência e não se restrinja à superficialidade burocrática, à análise imagética ou aos depoimentos particularizados, torna-se imperativo mergulhar nas camadas ideológicas que sustentam e justificam esse modelo educacional. A transição da estrutura organizacional para a dinâmica cotidiana exige o exame das forças que operam no interior da escola, onde a suposta neutralidade técnica é suplantada pelo embate de interesses político-sociais profundos.

Diante desse cenário, a próxima subseção dedica-se a investigar como a unidade atua como campo de disputa, funcionando como uma engrenagem de reprodução de valores que buscam consolidar a hegemonia da autoridade e o adestramento da força de trabalho, neutralizando o potencial transformador da educação pública.

3.6 UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA EM BARRA DO CHOÇA: APONTAMENTOS SOBRE A IDEOLOGIA E A LUTA DE CLASSES

Althusser (2022), ao postular que o Estado opera fundamentalmente por meio de seus Aparelhos Ideológicos (AIE), define que a instituição escolar é o eixo gravitacional no atual tempo histórico e, portanto, o principal Aparelho Ideológico do Estado. Empregar, sob essa ótica, a categoria ideologia para compreender a manifestação da militarização em uma escola pública de Barra do Choça permite observar que tal processo não representa apenas uma mudança administrativa, mas a sofisticação do controle ideológico. Este naturaliza e internaliza, no contexto local, o projeto que avança, concomitantemente, nos cenários baiano e nacional.

Ademais, a ideologia não se manifesta apenas pelo que é dito, mas, prioritariamente, pelas ausências e pelo silenciamento. Na circunstância da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC), a falsa neutralidade pedagógica serve como uma cortina de fumaça para ocultar o caráter classista da instituição. Ao apresentar a disciplina militar como uma solução para os dilemas da educação pública, o Estado ofusca as determinações econômicas e sociais que geram as contradições; os antagonismos são, assim, recalcados em favor de uma harmonia artificial, na qual o sucesso do estudante é desvinculado de sua condição material e transferido para o campo da responsabilidade individual e familiar.

Essa ideologização não paira na abstração, pois encontra na materialidade elementos legitimadores. Afinal, é na práxis — nos ritos, gestos, ações e comandos — que a ideologia toma forma e sistematiza o processo de militarização. Sob o slogan "A palavra convence. O exemplo arrasta", a instituição de ensino demonstra que não pretende se afirmar unicamente pela persuasão ou pelo esforço retórico, e sim pelo "exemplo", pelo "modelo" e pelo "cumprimento das ordens". Esse lema é disseminado nas paredes das salas e muros da escola, em seu escudo e nas publicações oficiais em redes sociais.

Compreende-se que os termos "atitude" e "exemplo" tornam-se gatilhos para ditar a ordem e para garantir o controle, forjando uma harmonia estética que dissimula as assimetrias sociais — que se exteriorizam no ambiente escolar. Para os estudantes e os demais membros da comunidade escolar, o exemplo cumpre o papel de "arrastar" à disciplina e ao conformismo, intimidando moralmente o questionamento, a dissidência e a rebeldia, que são vistos como falhas de caráter perante o modelo imposto. A submissão — em outros contextos rejeitada pela juventude — passa a ser objeto de desejo dos discentes, que encontram na reprodução dos gestos e comportamentos castrenses a única via legítima de reconhecimento social e de sucesso dentro da ordem institucional estabelecida na UMEC.

A concretização dessa "pedagogia do exemplo" atinge seu ápice no rito da "ordem unida", performance cotidiana que transcende o simples enfileiramento para se tornar uma técnica de disciplinamento corporal. Ao serem compelidos à imobilidade, ao passo sincronizado e à postura rígida, os estudantes vivenciam a tradução física da hierarquia militar. O rigor do alinhamento impõe uma distância regulamentada entre os sujeitos, atrofiando a sociabilidade espontânea e substituindo o diálogo pela resposta coral e sincronizada às ordens de comando. Essa submissão rítmica compõe parte do Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar; por meio dela, educa-se para a aceitação da vigilância constante, monitora-se o erro e encarcera-se a subjetividade discente pela exaustiva repetição de comandos.

Esse rito não é um simples acessório organizacional; trata-se de um exercício de adestramento que busca internalizar a obediência por meio da construção de uma "memória muscular". Nele, a particularidade é dissolvida na massa uniformizada, e a disposição geométrica das fileiras projeta, no pátio da escola, a estrutura piramidal da sociedade de classes — em uma vertente pretensamente harmônica e ordeira — com a base executando os comandos e o topo ditando as ordens. A mensagem transmitida é clara: a ordem militar é a única solução para o "caos" e a via mais eficaz ao controle dos reflexos da crise estrutural manifestados na escola.

Com a consolidação do papel ideológico empreendido pelo rito da ordem unida, dá-se o primeiro passo na preparação do jovem para as exigências do mercado. Em outras palavras, uma vez estabelecido como ferramenta de sujeição, o rito assegura que o estudante incorpore a "docilidade" (a execução inquestionável de tarefas e comandos) e a renúncia à crítica e à ação espontânea. Ao tratar sobre o papel da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado (AIE) Althusser (2022, p. 101) postula que:

> Em todo esse esquema, constatamos, portanto, que a representação ideológica da ideologia é, ela mesma, forçada a reconhecer que todo "sujeito" dotado de uma "consciência" e crendo nas "ideias" que sua "consciência" lhe inspira, aceitando-as livremente, deve "agir segundo suas ideias", imprimindo nos atos de sua prática material as suas próprias ideias enquanto sujeito livre. Se ele não o faz, "algo vai mal".

Sob a égide do capital, essa tarefa aprofunda a naturalização da exploração, fazendo com que a inserção das novas gerações no processo produtivo se abstenha de questionamentos, como se a lógica da exploração possuísse uma dinâmica natural, imutável e eterna, visto que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante (Marx, 2007).

Aliado ao rito da ordem unida, o apreço ao cumprimento dos horários na UMEC configura-se como uma rigidez cronométrica, ao som da trombeta, que emula a lógica da produção, mais do que uma simples manifestação de uma norma de organização escolar. Essa temporalidade disciplinar — onde "há hora para tudo" — fragmenta a jornada do estudante em blocos inegociáveis, eliminando os tempos de ócio criativo ou de sociabilidade espontânea. Na unidade de ensino, tempos ou horários vagos são preenchidos com atividades de natureza militar, como novas sessões de ordem unida ou momentos de "orientação". Sob a retórica de incutir responsabilidade, a escola institui uma métrica de controle de sobrevivência da classe trabalhadora, na qual o tempo é convertido em mercadoria, como exibido no painel 3 que registra distintos momentos em que a operação é posta em prática.

Painel Fotográfico 3: Boné e ordem unida: disciplinamento e silenciamento. Fonte: Instagram Institucional (2025).

Essa sintonia forçada entre o sinal da escola e o comando militar antecipa a subsunção do indivíduo ao ritmo da produção. Ao internalizar que o atraso é uma falha moral e a pausa não programada é uma transgressão, o estudante é induzido à aceitação da intensidade do labor, da qual não deve se esquivar ou resistir. Assim, o relógio não marca simplesmente o início, o fim ou os intervalos, mas o compasso de uma vida dedicada à reprodução de uma ordem social determinada, pautada numa lógica classista e materializada por estratégias ideológicas.

A construção do "aluno ideal" almejado pela UMEC — caracterizado pela pontualidade, pelo silêncio obsequioso e pela submissão irrestrita à hierarquia — funciona como uma antecipação e preparação para se tornar um "trabalhador ideal": o silêncio em sala de aula prefigura a mudez política no ambiente de trabalho e na sociedade. Essa estrutura atua na erosão de resistências ou oposições na medida em que, ao punir o questionamento e rotulá-lo como indisciplina, desativa ferramentas críticas necessárias à compreensão da realidade social. Nesse sentido, a formação castrense produz um sujeito que não se reconhece como parte de uma classe explorada, e sim como um indivíduo que deve "cumprir sua missão" com eficiência e resignação.

A retórica do civismo, do dever cumprido, da eficiência e da disciplina militar em Barra do Choça empenha-se em projetar uma imagem de "unidade" e "harmonia", apresentando a escola como um corpo orgânico e isento de conflitos; contudo, essa harmonia revela-se artificial, sendo o produto de uma "pacificação forçada" e não de uma integração social efetiva.

Esse invólucro ideológico busca diluir as divergências e atritos sociais dentro dos muros da escola, limitando-a e isolando-a da sociedade externa, onde estes continuam se aprofundando.

Ao sacralizar a ordem, a disciplina e a hierarquia como valores invioláveis e incontestáveis, esse modelo ofusca a percepção de que o espaço escolar é um campo de disputa onde coexistem divergências e concessões, diálogos e debates acalorados, resistências simbólicas e insurgências subjetivas que a rigidez normativa tenta, sem sucesso, erradicar. Ao converter o pátio em tablado de simetria militar, recalca-se o fato de que o processo educativo é inerentemente conflituoso e plural — fruto do choque entre as aspirações da emancipação humana e os mecanismos de dominação.

É por meio desse eficiente processo de ideologização do ethos militar e sua implementação no contexto escolar que a UMEC se consolidou no município de Barra do Choça, convertendo o acesso à educação pública em um privilégio mediado pelo sorteio e pela seleção de um público identificado com o ideal preconizado pela instituição. Assim, o elevado custo do fardamento e a indisponibilidade de transporte público para alunos da zona rural e de bairros periféricos funcionam como um filtro censitário do Estado, afastando famílias mais pauperizadas da classe trabalhadora antes mesmo do ingresso na unidade de ensino.

O uso de acessórios não permitidos, a customização discreta da farda ou o descumprimento deliberado do corte de cabelo e do penteado padrão configuram atos de insurgência contra a tentativa de anulação da identidade. Embora a abordagem metodológica desta pesquisa não comporte uma dimensão quantitativa dessas resistências e insatisfações, estas — somadas às manifestações das famílias barradas por trajes “inapropriados” ou queixosas quanto ao preço do fardamento e ao excesso da ordem unida — expõem a fragilidade da suposta harmonia da escola no processo de segregação entre estudantes “aptos” e “inadaptáveis” e demonstram que o modelo, apesar de consolidado, não é unânime.

Outra retórica propagada em Barra do Choça é a da meritocracia, que funciona como catalizador ideológico ao deslocar as determinações coletivas e estruturais ao âmbito da responsabilidade estritamente individual. Ao premiar o “esforço” e a “autodisciplina”, a instituição desloca as atenções do fato de que a permanência e o êxito escolar estão umbilicalmente ligados a condições materiais. O que é apresentado como mérito pessoal é, na verdade, o reflexo do suporte material que permite ao aluno atender às rigorosas normas de apresentação e rendimento — resultados pedagógicos. Potencializando essa lógica, realiza-se anualmente a “Solenidade do Boné”, rito de iniciação em que novos alunos adquirem o direito de utilizar o adereço (a boina) que simboliza a seriedade, o respeito e a disciplina. No mesmo

cerimonial, a escola apresenta os “alunos destaque”, premiando aqueles que alcançaram os resultados esperados no âmbito pedagógico e, sobremaneira, disciplinar.

Dessa forma, a retórica da meritocracia legitima, incentiva e propaga a desigualdade e a concorrência, importando para a escola a lógica da sociedade de mercado. As recompensas e punições ignoram desigualdades estruturais, induzindo a percepção de que “sucesso” e “fracasso” decorrem apenas de vontade e de caráter individuais. Nesse sentido, valores como a justiça social são substituídos ou obliterados por uma hierarquia de virtudes morais e por um sistema de justiça voltado apenas a premia-las ou puni-las.

É imperativo destacar que a interdição de movimentos sociais, agrupamentos e agremiações — sejam docentes ou estudantis —, bem como a vigilância sobre temas considerados “estranhos” à educação, não constituem medidas de proteção pedagógica, mas instrumentos de despolitização e desarticulação das lutas sociais. Ao asfixiar o debate e proibir a organização autônoma, a UMEC ergue uma barreira que busca impedir que estudantes e professores transitem de percepções individuais e restritas para uma consciência coletiva sobre a realidade. As possibilidades do debate são sobrepostas pelos elementos do civismo, carregado por uma ideologia nacionalista que exalta símbolos do Estado e silencia demandas sociais.

Portanto, a compreensão das engrenagens de exploração é bloqueada pelo filtro da “ordem” quando a escola veta o contato com as lutas sociais e criminaliza o dissenso, propondo entregar ao mercado sujeitos tecnicamente aptos e preparados. O modelo instituído na UMEC cumpre, em última instância, o papel de reproduzir as relações de produção, entregando braços operantes e consciências capturadas pela ideologia da ordem, prontas para contribuir com o processo de acumulação com menor potencial de insurgências e resistências. A proclamada harmonia, propalada pela lógica de quartel, constitui um dispositivo hegemônico que assegura a manutenção do *status quo*, impedindo — ou tentando impedir — que a escola forneça o espaço propício à transformação da sociedade.

Contudo, conceber essa maquinaria de enquadramento como um sistema dotado de eficiência absoluta significaria incorrer em um idealismo abstrato, alheio às dinâmicas contraditórias da realidade concreta. Embora o projeto normativo da UMEC se estruture estrategicamente para sufocar o dissenso e moldar consciências, o chão da escola não é uma linha de montagem automatizada. Esse ordenamento encontra limites intransponíveis na própria vivência dos sujeitos, cujos desejos, percepções, costumes — entre outros elementos — teimam em romper os diques da padronização. Como as evidências empíricas deste estudo demonstram, o controle almejado pelo regulamento e pelas práticas institucionais é constantemente desafiado

por instâncias de insubordinação cotidiana, desvios sutis e reconfigurações corporais que os estudantes operam nos interstícios da vigilância.

Nessa perspectiva, a escola pública, mesmo sob tutela militarizada, resguarda sua natureza de arena em que as forças antagônicas disputam espaços constantemente. Logo, além da reprodução das assimetrias macroestruturais, a instituição permanece atravessada pelo conflito aberto entre os projetos de dominação e os vetores de emancipação. Snyders (2005, p. 102-103) examina esse movimento na esfera educacional e postula que: "A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração". Portanto, é no hiato entre a pretensão de controle absoluto e a impossibilidade prática de sua execução que emergem as brechas para a ação contra-hegemônica, impedindo o fechamento total do horizonte formativo.

Por conseguinte, as implicações da militarização em Barra do Choça demandam uma apreensão qualitativa de suas estruturas, articulando as dimensões da particularidade e da universalidade. Ao esquadrinhar os documentos, a rigidez das normas e a materialidade dos ritos — manifestações ideológicas do processo em tela —, sob o crivo do materialismo histórico, torna-se possível inferir os impactos do modelo na educação e sua conexão com dinâmicas macroestruturais. No entanto, cumpre ainda enfrentar a tarefa central desta pesquisa: compreender como tal processo incide sobre o Ensino de História, campo do saber ao qual este estudo se vincula diretamente e que alicerça suas aspirações.

Resta, assim, problematizar em que medida a liberdade de cátedra e o pensamento crítico sobrevivem e resistem sob a égide da disciplina castrense. O desafio reside em identificar se, nos interstícios das normas e regras da UMEC, ainda subsistem brechas para a resistência e caminhos para a superação desse projeto que se expande, de forma orquestrada, pelas escalas local, regional e nacional. Essa transição convoca um olhar atento para a sala de aula, onde o conflito entre o Ensino de História, enquanto ferramenta de luta e emancipação, e a militarização, enquanto projeto de controle e silenciamento, encontra seu palco principal.

3.7 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DA MILITARIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM BARRA DO CHOÇA

A história da educação é marcada por embates no campo teórico, no qual perspectivas pedagógicas, didáticas e metodológicas distintas disputam a sustentação hegemônica. Nesse âmbito, o pensamento de Freire (2017) emerge como um divisor de águas ao postular que a

educação é um ato eminentemente político e que não existe neutralidade no fazer pedagógico. Para o autor, a prática educativa serve à domesticação e à reprodução das estruturas de dominação — o que ele denomina "educação bancária" — ou atua como um instrumento de conscientização e libertação dos sujeitos. No contexto da militarização das escolas, essa disputa torna-se ainda mais evidente, uma vez que o modelo busca impor uma racionalidade técnica e disciplinar em choque com o horizonte de autonomia defendido pela pedagogia crítica. Assim, o ensino de História transforma-se no epicentro desse embate, em que a tentativa de converter o conhecimento em um objeto de transmissão passiva encontra resistência na própria vocação emancipatória da disciplina.

O debate sobre o papel desse campo do ensino herda contribuições fundamentais da tradição alemã, tendo em Rüsen (2007) um de seus principais expoentes. Para o pensador, a Didática da História não deve ser compreendida apenas como uma metodologia de ensino, senão como a ciência da formação da consciência histórica; ele argumenta que o conhecimento histórico cumpre uma função vital de orientação temporal: ele permite que os sujeitos interpretem o passado para compreender o presente e, assim, projetar perspectivas de futuro. No contexto de uma escola militarizada em Barra do Choça, essa perspectiva torna-se crucial. Quando a instituição privilegia a norma e a repetição cívica, tende a imobilizar o tempo em um eterno presente de obediência. Em contrapartida, tal teoria nos lembra que a função social da disciplina histórica é oferecer ao aluno as ferramentas para que se perceba como um agente histórico capaz de intervir na realidade, transformando a "natureza" da ordem imposta em um "processo" passível de mudança e superação.

Partindo para uma percepção da consciência histórica na realidade das salas de aula, encontramos em Bittencourt (2018) uma reflexão fundamental sobre a natureza política e cultural do saber escolar. Para a autora, o ensino de História não é uma transposição simplificada do conhecimento acadêmico, mas sim uma construção complexa que envolve a seleção de conteúdos, a produção de materiais didáticos e, sobretudo, a definição de quais memórias devem ser preservadas ou silenciadas no espaço público. Conforme sua abordagem:

> A História escolar tem sido tradicionalmente um instrumento para o desenvolvimento da cidadania e da identidade nacional, visando à formação do cidadão identificado com os valores e interesses do Estado. Por outro lado, o ensino de História também tem sido proposto como um instrumento de emancipação e de conscientização crítica, capaz de fornecer aos alunos ferramentas intelectuais para a compreensão da realidade social e para a ação política (Bittencourt, 2018, p. 111).

Bittencourt argumenta que a disciplina possui uma função social intrínseca na formação da cidadania, sendo o local onde o estudante deve aprender a operar com diferentes temporalidades e a reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem a trajetória da nação. De acordo com a autora, o currículo de História, longe de ser uma lista neutra de fatos, reflete as escolhas de uma sociedade sobre o que ela deseja que suas futuras gerações valorizem, ressaltando a importância de uma prática pedagógica que ultrapasse o ensino tradicional — focado na memorização de nomes e datas — em direção a uma História que dialogue com os problemas do presente.

Conforme analisa Penna (2017), o ensino de História tornou-se o epicentro de uma ofensiva conservadora que tenta deslegitimar a função crítica do historiador, rotulando como "doutrinação" qualquer esforço de problematização das estruturas sociais. Para o autor:

> O que se pretende é interditar o debate de questões políticas, sociais e de gênero em sala de aula, sob o pretexto de uma suposta neutralidade. No entanto, o que essa perspectiva ignora é que o próprio ato de silenciar esses temas é uma escolha política profunda, que visa retirar da escola sua função de espaço público de diálogo e de formação para a cidadania crítica (Penna, 2017, p. 48).

Esta análise evidencia que a neutralidade evocada por modelos de gestão rígidos é, na verdade, um artifício retórico que mascara uma opção política clara pelo *status quo*. Ao interditar o debate e silenciar temas sensíveis, a instituição não se torna neutra; ela opta por uma narrativa que exclui a diversidade e o conflito, elementos vitais para a compreensão da História.

Ao adentrarmos na análise das repercussões do modelo militarizado sobre o ensino de História, é imperativo compreender que esta disciplina escolar é, por excelência, o espaço da problematização, do debate, da investigação, do questionamento e da desconstrução das estruturas de poder. Na realidade da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC), o ato de ensiná-la deixa de ser uma prática estritamente pedagógica e formativa para se converter em um ponto de divergência epistemológica. Esta disciplina, pautada na crítica e na dialética com a realidade social, colide frontalmente com a lógica de uma gestão que tem na hierarquia, na ordem, na obediência e na imutabilidade das normas os seus pilares fundamentais.

Essa interferência não se limita à organização dos horários, ao uso do uniforme e à prática ritualística; penetra no fazer docente e na percepção discente da sociedade. Enquanto a historiografia contemporânea busca conferir agência aos sujeitos subalternizados e revelar os conflitos inerentes à trajetória humana, a militarização do ambiente escolar projeta uma experiência de "harmonia social" e "neutralidade factual". Na experiência castrense em Barra

do Choça, essa configuração impõe ao professor o desafio ético de mediar o conhecimento científico em um território no qual a dúvida pode ser confundida com indisciplina e insubordinação, e a análise crítica das instituições corre o risco de ser interpretada como uma afronta à doutrina da unidade.

Dessa maneira, discutir as implicações da militarização consiste em investigar como a História, enquanto disciplina escolar, sobrevive ao cerceamento institucional operado pelas normas e práticas pedagógicas e disciplinares dessa unidade de ensino. Buscamos, pois, desvelar como os dispositivos de controle da UMEC impactam diretamente no currículo, identificando as sutis — e por vezes explícitas — formas de repressão discursiva e material, bem como as possibilidades de resistência pedagógica que emergem nas brechas desse sistema. O objetivo é demonstrar que, apesar do rigor dos quartéis no ambiente escolar, a sala de aula permanece como uma trincheira onde a autonomia intelectual e o compromisso com a verdade histórica tentam resistir à padronização das consciências.

Atendo-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — cuja primeira competência específica em História aponta para a compreensão da historicidade no tempo e no espaço, relacionando processos a fim de entender a realidade —, identificamos um choque com a militarização, que tende a promover uma visão estática ao focar em datas cívicas e heróis nacionais. A competência específica 2 da base pondera sobre a análise crítica dos processos de formação das sociedades, destacando conflitos, tensões e lutas sociais; contudo, o ambiente militarizado enxerga o conflito como desordem provendo as condições para evita-lo.

Aprofundando o exame dessa legislação, a habilidade EF09HI05 preconiza: “identificar e analisar os mecanismos de repressão e as formas de resistência às ditaduras na América Latina”, ao passo que a gestão castrense gera a autocensura docente e o controle dos “conteúdos indesejáveis”. Enquanto a competência específica 6 indica a compreensão e valorização dos fundamentos éticos da política e da democracia, respeitando a pluralidade e a diversidade, a uniformização (estética e comportamental) do ambiente escolar padroniza, monitora e limita o exercício da alteridade. Além disso, a base ainda defende que o aluno deve ser capaz de identificar que não existe uma única interpretação do passado, exercitando a crítica às fontes; não obstante, o modelo educacional estudado opera na lógica da verdade vertical e incontestável, reforçando os ritos de autoridade enquanto seu arcabouço normativo impede a organização política e o exercício da democracia.

Ao confrontar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) com a realidade objetiva da escola, essa dissonância torna-se mais patente. O documento estabelece o estudo das lutas populares na Bahia — como a Revolta dos Búzios e a Sabinada — como instrumentos

de conquista de direitos e cidadania, enfatizando a História vista “de baixo”, focada no protagonismo das camadas populares. Na unidade conveniada, pela forma como é estruturada institucionalmente, o foco tende a ser a “História vista do alto”, centrada na ordem e na hierarquia. Há um risco real de descaracterização desses movimentos: em vez de serem estudados como lutas por ruptura e justiça, podem ser narrados apenas como episódios de “desordem” que justificaram a intervenção repressiva, esvaziando o potencial político que o documento curricular baiano exige.

O DCRB também estabelece a compreensão do Estado como uma construção social que deve ser fiscalizada pela sociedade civil, visando à garantia dos Direitos Humanos; no entanto, o modelo militarizado frequentemente confunde a figura do Estado com a figura da Autoridade Policial. Isso induz o aluno a uma visão de obediência acrítica, em vez de questionar o uso da força e os eventuais abusos de autoridade. A ancoragem do DCRB na Constituição Estadual da Bahia e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não é meramente formal, mas assegura o pluralismo de ideias como princípio inalienável. Nesse sentido, a interferência da lógica militar sobre tais competências extrapola o prejuízo pedagógico, configurando-se como uma infração de ordem jurídica. Ao restringir a profundidade de tópicos curriculares sensíveis, a instituição incorre no cerceamento do direito do estudante ao acesso ao currículo integral, transformando uma prerrogativa legal em uma experiência educativa fragmentada e seletiva.

No que tange à organização ou ao trato com os conteúdos de História, é fundamental pontuar que a UMEC de Barra do Choça não possui, formalmente, uma matriz curricular apartada da rede municipal; ao contrário, está vinculada às diretrizes da BNCC e do DCRB, utilizando os mesmos recursos didáticos que as demais escolas. Não se pode afirmar, portanto, haver uma substituição deliberada da historiografia crítica por uma vertente monumental. Entretanto, a singularidade da instituição integra o que a literatura denomina de “currículo oculto”[79]. Através de suas publicações e projetos institucionais, observa-se um enaltecimento vigoroso de datas ligadas ao nacionalismo e ao civismo, como o Dia da Bandeira e a Independência do Brasil. Paralelamente, são desenvolvidas ações pontuais de caráter socioeducativo, a exemplo de audiências públicas voltadas à campanha do Maio Laranja — de

[79] Segundo a perspectiva da sociologia crítica da educação, o currículo oculto atua frequentemente como um mecanismo de reprodução social, ao naturalizar hierarquias e disciplinar os corpos para as exigências da ordem social e do mercado de trabalho, sem que tais processos sejam objeto de reflexão consciente por parte de professores e alunos; ver: Apple (2006).

combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes — e a discussões que buscam estreitar a presença da família no cotidiano escolar.

Essa ênfase cria uma moldura interpretativa específica: o estudante é incitado a reverenciar símbolos e efemérides nacionais em ritos de formatura, ao mesmo tempo em que o livro didático utilizado na rede apresenta esses mesmos períodos sob o prisma das assimetrias sociais. O embate, portanto, não se dá necessariamente no plano do conteúdo escrito, mas na experiência cotidiana do aluno, que se vê diante de uma dualidade pedagógica. De um lado, a teoria histórica que aponta para a diversidade, o conflito, as mudanças e permanências; de outro, a prática escolar que celebra a uniformidade e a coesão nacional, com ritos que vão desde o canto diário do Hino Nacional até a ordem unida. O ensino de História ultrapassa o limite da sala de aula, pois está no cotidiano, nas vivências e na subjetividade discentes, o que sugere que a militarização atua mais na forma e na recepção do conhecimento do que na alteração direta do programa curricular.

A estrutura de controle da UMEC não se limita ao corpo discente; estende sua ação sobre o exercício da cátedra, criando um ambiente de vigilância indireta que compromete a autonomia docente. Para o professor de História, cujos temas de trabalho frequentemente tangenciam questões políticas, sociais e de direitos humanos, a presença da direção disciplinar no dia a dia impõe uma pressão constante: o "medo do erro" — ou melhor, o medo de que uma abordagem crítica seja interpretada como doutrinação ou quebra da disciplina — instaura um estado de autocensura. Diante desse quadro, a liberdade de lecionar é sitiada pela necessidade de evitar embates com a gestão, empurrando o educador para uma zona de conforto descritiva que evita (em tese) a problematização profunda da realidade.

Essa vulnerabilidade pedagógica é agravada por uma fragilidade estrutural do vínculo trabalhista, uma vez que a condição docente na rede municipal é marcada pela predominância de contratos temporários, destituídos da estabilidade garantida pelo concurso público e não contemplados pelo Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério do Município de Barra do Choça. Esse contexto de precarização atua como um mecanismo de controle político-pedagógico eficaz: o professor, ciente de que pode ser destituído de sua função ou transferido para outras unidades a qualquer tempo, sem o amparo de processos administrativos rigorosos, vê sua autonomia limitada pela insegurança financeira e profissional.

Assim sendo, a estrutura institucional utiliza a instabilidade funcional como ferramenta de controle e manipulação do trabalho docente; onde não há segurança de carreira, o debate crítico torna-se um risco pessoal. No ensino de História, isso resulta em um empobrecimento do diálogo em sala de aula, pois o professor, para se proteger individualmente, tende a se ater

ao conteúdo factual do livro didático, evitando temas controversos que possam gerar denúncias ou interpretações distorcidas pela lógica castrense. Assim, o projeto de militarização atinge um dos seus objetivos mais subjacentes: garantir que o medo do desemprego e da retaliação silencie a reflexão crítica antes mesmo que ela ocorra, preservando a ordem e a estabilidade.

Haveria, contudo, formas de resistência? Insurgências internas ou externas que possam fazer frente à militarização em Barra do Choça? O que se observa é que a ideologia tem cumprido o seu papel na consolidação da gestão conveniada, utilizando os mecanismos de internalização e propaganda necessários ao propósito de naturalizar o processo na educação local. Dessa forma, a resistência dentro e fora da UMEC não se manifesta até o presente momento — ao menos não pelo confronto direto com a gestão, nem com críticas externas ao modelo.

Diante do aparato de controle e da precarização, a resistência não deve ser compreendida como um fenômeno empírico dado, mas como uma potencialidade latente no exercício da didática histórica. Ainda que não se disponha de dados que confirmem atos deliberados de contestação, a natureza epistemológica da História oferece, por si só, um "caminho de possibilidade" para a resistência. Essa colisão ocorre porque o conhecimento histórico, ao lidar com a mudança e a contradição, fornece o instrumental que pode ser acionado para desestabilizar a narrativa de ordem e uniformidade que a instituição busca consolidar.

Nesse sentido, a resistência vislumbra-se como uma "fresta" aberta pelo próprio material didático e pelas diretrizes da BNCC; mesmo em um ambiente de vigilância, o conteúdo que aborda as lutas sociais, as rupturas democráticas e a diversidade de sujeitos permanece à disposição do docente. As possibilidades existem no ato de ativar a função crítica desses conteúdos, pois o professor, enquanto intelectual mediador, possui em seu repertório metodológico a capacidade de transformar a aula em um espaço de desnaturalização do presente. Se essa ativação ocorre na prática cotidiana da UMEC, é uma questão que permanece em aberto; todavia, a existência de um currículo que não é militarizado garante que o horizonte da crítica permaneça institucionalmente resguardado.

Assim, o papel do ensino de História na educação básica militarizada configura-se como um campo de forças em disputa, no qual a resistência projeta-se como uma estratégia de sobrevivência do pensamento divergente: é a possibilidade de o historiador, mesmo sob pressão, pautar-se pelo rigor científico que exige a análise do conflito social. Em Barra do Choça, a importância dessa disciplina escolar reside justamente nesse potencial de não fechamento do sentido; enquanto o regime disciplinar almeja a resposta única, esse campo do saber preserva o direito à pergunta e à interpretação. Portanto, a resistência é aqui tratada como

uma via aberta pela própria natureza dessa ciência, um recurso teórico e ético que se coloca como contraponto à tentativa de totalização do modelo militar sobre as consciências.

O papel social do ensino de História na educação básica, especialmente em contextos de forte apelo disciplinar como o da UMEC, sobrepõe-se à transmissão de conteúdos para se consolidar como uma ciência da emancipação. Em uma estrutura que valoriza a hierarquia absoluta e a obediência como fins em si mesmos, a disciplina atua como o principal antídoto contra a alienação. Sua função precípua consiste em desnaturalizar o presente: mostrar ao estudante que a "ordem" que o cerca, os uniformes que veste e as normas que segue não são determinações biológicas ou divinas, mas construções sociais datadas, fruto de escolhas políticas e de embates de classe que podem ser reavaliados e transformados.

Nos contextos local, regional e nacional, onde o projeto de militarização busca pacificar ou esterilizar formas de organização e luta política sob a égide do civismo, a disciplina de História tem a responsabilidade ética de manter a contradição como categoria de análise. Com isso, cumpre seu papel social ao converter o "viver o tempo" em "compreender o tempo" para transformá-lo. Formar para a cidadania, nesse sentido, não é ensinar a marchar ou a saudar bandeiras, mas instrumentalizar o aluno para que ele reconheça a sua própria historicidade e a dos outros; isso permite que o jovem perceba as raízes das desigualdades, impedindo que a narrativa oficial de harmonia apague as memórias de luta.

Em última análise, a importância do ensino de História na educação básica reside na sua recusa em transformar o passado em um manual de obediência; ao contrário, convertendo-o em uma ferramenta de resistência intelectual e política, assegurando que a escola continue sendo um espaço de produção de sujeitos críticos e conscientes dos lugares sociais, e não apenas de reprodução de condutas. Em consonância com Maciel (2015, p. 10), "[...] a relação ensino-aprendizagem é mais do que a leitura e a explicação do conteúdo presente nos livros. O método do professor e o conhecimento prévio dos alunos interferem diretamente no que é dito e imposto como verdade no livro didático". Em tempos de expansão de modelos educacionais autoritários, o historiador na sala de aula assume um dever pedagógico inalienável: garantir que a autonomia do pensamento sobreviva ao rigor do regulamento, reafirmando que o conhecimento histórico é, antes de tudo, um direito do estudante de compreender o mundo para ter a possibilidade de transformá-lo.

Ao priorizar a forma sobre o conteúdo e a reverência sobre a reflexão, o modelo busca converter a sala de aula em um espaço de reprodução de uma ordem que se pretende a-histórica e incontestável. Dessa maneira, o seu impacto real no ensino de História manifesta-se como um deliberado estreitamento dos horizontes de consciência e criticidade. Contudo, essas limitações

não são um fim em si mesmas, nem possuem a capacidade de anular as contradições inerentes à realidade social local em sua dinâmica com a totalidade. Por mais que o regime disciplinar tente projetar uma imagem de harmonia e silêncio, a vida concreta — marcada pelas desigualdades, pela precarização do trabalho e pelas heranças do passado — pulsa fora e dentro dos muros escolares. O conflito com essa realidade é, portanto, inevitável, visto que o conhecimento histórico, por sua própria natureza dialética, atua como um elemento corrosivo contra qualquer tentativa de cristalização de uma verdade oficial.

Em meio à constatação de que o modelo militarizado opera como um mecanismo de estratificação e controle social, torna-se urgente que a comunidade escolar, professores e estudantes articulem caminhos para a desmilitarização do ensino público no município, tendo em conta que a educação, enquanto prática democrática, não pode permanecer refém de uma lógica que subordina a pedagogia à segurança pública. É imperativo que as autoridades municipais e estaduais tomem ciência dos danos causados por esse modelo de exclusão e, sobretudo, de sua flagrante inconstitucionalidade. O direito à educação plena, assegurado pela Constituição Federal, pressupõe o pluralismo de ideias e a autonomia docente, pilares que são sistematicamente fragilizados quando a farda se sobrepõe ao livro.

Portanto, a análise da experiência vivenciada na UMEC revela que este é um projeto cuja continuidade representa um retrocesso democrático que Barra do Choça e a Bahia não podem ignorar. A necessidade de reverter esse processo não é uma demanda restrita ao círculo de historiadores e de outros profissionais da educação, mas um compromisso ético com as futuras gerações, garantindo que a escola volte a ser o território da pergunta e da emancipação, e não o laboratório da obediência. Com essas reflexões, encerra-se o percurso analítico deste trabalho, partindo-se agora para as considerações finais que reúnem os achados e as proposições desta investigação.

A militarização em Barra do Choça demonstra uma sofisticação do controle ideológico — eficiente e consolidado — operado pelo Estado, que utiliza a instituição escolar como seu principal eixo de reprodução hegemônica. Sob o verniz de uma suposta neutralidade pedagógica, o modelo silencia as determinações de classe e as contradições socioeconômicas, apresentando a disciplina militar como uma solução técnica para dilemas estruturais da educação pública. Essa ideologização ganha materialidade na “pedagogia do exemplo”, principal bandeira levantada pela instituição, e na prática da ordem unida — ritos que transcendem o simbolismo para se tornarem técnicas de adestramento corporal e internalização da hierarquia.

Ao dissolver a particularidade do sujeito na massa uniformizada, o sincronismo rítmico forja uma memória muscular de obediência, projetando no pátio a estrutura piramidal da sociedade de classes. Essa organização é complementada por uma rigidez cronométrica que emula a lógica fabril, convertendo o tempo em mercadoria e modelando o jovem para a exploração futura no mercado de trabalho. Paralelamente, a retórica meritocrática atua como um filtro segregador, deslocando as condições materiais de sucesso para o âmbito da vontade individual e legitimando a exclusão daqueles que não possuem o suporte econômico necessário para se adequarem aos padrões da instituição, a exemplo do custo do fardamento e as dificuldades de acesso à região central por meio do transporte público.

Em última análise, a construção do "aluno ideal" — silencioso, pontual e submisso — prefigura o "trabalhador ideal" exigido pelo capital, reafirmando uma harmonia artificial que recalca o conflito inerente ao processo educativo. Assim, o fenômeno estudado cumpre o papel de reproduzir as relações de produção, capturando consciências sob a égide da ordem e apresentando o *status quo* como um destino natural e inquestionável, desafiando a própria essência do ensino de História como ferramenta de emancipação e crítica social.

3.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estágio final, busca-se uma tradução teórica da implementação do projeto castrense nas escolas públicas, situando-o na conjuntura de militarização em curso na sociedade brasileira. Identificamos seus elementos fundamentais, intimamente relacionados aos processos de mercantilização e privatização da educação. Dessa forma, configura-se como um desdobramento da expansão do mercado de segurança e da indústria bélica, do comércio e do setor de serviços na América Latina; no entanto, não se restringe à dimensão econômica, pois apresenta um caráter ideológico que sustenta a retórica da ordem e da estabilidade frente aos dilemas e desafios do ambiente escolar.

A revisão bibliográfica, pautada em pesquisadores de diferentes campos da produção científico-acadêmica, demonstrou que a preocupação com o avanço militarista não se limita aos movimentos sociais, reforçando os vínculos entre a academia e as causas que afetam a coletividade. A partir deste estudo, revelou-se a complexidade do modelo educativo em questão e suas múltiplas determinações, relacionando as diferentes experiências e destacando seus pontos de convergência.

A particularidade da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz (UMEC) foi examinada desde sua gênese e organização institucional até a estruturação de normas, práticas e ritos hierárquicos, mobilizando as fontes fotográficas e os relatos orais como testemunhos materiais do fazer pedagógico cotidiano. Buscou-se articular essa pesquisa à integralidade do processo, apreendendo o objeto em sua relação com as categorias marxistas. Isso denotou que o projeto castrense ultrapassa a presença física de uniformes e rotinas rígidas; a criação da escola conveniada institucionalizou a influência militar na educação barrachocense, convertendo uma estratégia preventiva em estrutura formal, com cargos, gratificações e regulamentações que privilegiam a autoridade em detrimento da autonomia pedagógica.

A investigação da arquitetura normativa da UMEC, materializada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas (REUIMC), indicou uma contradição estrutural: enquanto o discurso oficial enfatiza a inclusão e a formação cidadã, os mecanismos disciplinares impõem uma regulação rígida que asfixia a comunidade escolar. Verificou-se que a liberdade, a criatividade e o pensamento crítico perdem espaço para a cultura de conformismo e obediência, na qual a vigilância substitui a autonomia.

Nessa mesma perspectiva, as prerrogativas de acesso e permanência não apenas regulam, mas reforçam e aprofundam desigualdades socioeconômicas e culturais. Paralelamente, a obrigação docente de zelar por uma imagem institucional idealizada e a

restrição de conteúdos sob o pretexto da neutralidade condicionam o exercício da docência a parâmetros de autoridade e disciplina que se sobrepõem à inovação didática e pedagógica. Nesse cenário, a atuação do professor acaba orientada pela manutenção da normatização, enquanto o estudante é reduzido a um sujeito regido por códigos de conduta.

A pesquisa confirmou a indissociabilidade das dimensões disciplinar, administrativa e pedagógica, que constituem uma dinâmica articulada por um complexo de relações. Dessa forma, a disciplina militar exerce influência decisiva no planejamento escolar; nela, a formação do educando é permeada por uma concepção de disciplina que equivale à submissão à hierarquia e à verticalização do poder.

Ao contrastar a realidade da UMEC com o panorama das escolas militarizadas na Bahia e nos demais estados brasileiros, observaram-se elementos recorrentes: rigor disciplinar excessivo, uniformização de inspiração militar, a coexistência entre gestões e restrições institucionais aos docentes e discentes. Tais semelhanças apontam que o modelo integra uma pauta nacional influenciada e articulada por setores dominantes da sociedade. O projeto castrense, desse modo, contribui para a manutenção das formas vigentes de sociabilidade e das relações de produção e exploração do trabalho em um contexto de crise estrutural do capital.

A militarização em Barra do Choça demonstra uma sofisticação do controle ideológico — eficiente e consolidado — operado pelo Estado, que utiliza a instituição escolar como seu principal eixo de reprodução hegemônica. Sob o verniz de uma suposta neutralidade pedagógica, o modelo silencia as determinações de classe e as contradições socioeconômicas, apresentando a disciplina militar como uma solução técnica para dilemas estruturais da educação pública. As evidências fotográficas analisadas ao longo deste trabalho expuseram com nitidez como essa ideologização ganha materialidade na “pedagogia do exemplo” e na prática da ordem unida — ritos capturados pelas lentes que transcendem o mero simbolismo para se consolidarem como técnicas de adestramento corporal e internalização da hierarquia.

Ao dissolver a particularidade do sujeito na massa uniformizada, o sincronismo rítmico forja uma memória muscular de obediência, projetando no pátio a estrutura piramidal da sociedade de classes. Essa organização é complementada por uma rigidez cronométrica que emula a lógica fabril, convertendo o tempo em mercadoria e modelando o jovem para a exploração futura no mercado de trabalho. Paralelamente, os relatos orais colhidos junto à comunidade escolar desnudaram os efeitos práticos da retórica meritocrática, que atua como um filtro segregador ao deslocar as condições materiais de sucesso para o âmbito da vontade individual. Foram os depoimentos dos sujeitos que explicitaram a violência velada da exclusão, materializada no custo proibitivo do fardamento e nas barreiras de acesso para os alunos da

zona rural que dependem do transporte público. Em última análise, a construção do "aluno ideal" prefigura o "trabalhador ideal" exigido pelo capital, capturando consciências e desafiando a própria essência do ensino de História como ferramenta de emancipação.

O estudo revelou, ainda, que o impacto da militarização sobre o Ensino de História não é periférico; ele atinge o núcleo epistemológico da disciplina, acarretando prejuízos ao pensamento histórico, aos seus objetivos e ao desenvolvimento de competências específicas. Ao confrontar as diretrizes nacionais e estaduais com a prática na escola conveniada, percebe-se que a disciplina histórica é tensionada em diversas dimensões, sendo convertida de ferramenta de leitura crítica em mecanismo de legitimação da ordem.

Enquanto o ensino de História fundamenta-se na compreensão do tempo como um processo de mudanças, permanências e, sobretudo, conflitos, a prática militar no ambiente escolar impõe uma visão teleológica e harmônica do passado. Nela, a história é apresentada como uma marcha triunfal de heróis e datas cívicas, na qual os fluxos sociais, políticos e econômicos são suavizados para não comprometer a disciplina. Quando a instituição ensina que a hierarquia é a ordem natural, pode limitar a capacidade do aluno de perceber que as estruturas de poder são construções históricas e, portanto, passíveis de transformação.

A liberdade de cátedra sofre uma erosão silenciosa sob a vigilância militar, um fato que saltou aos olhos e ecoou nos relatos dos professores entrevistados. O corpo docente, majoritariamente fragilizado por vínculos contratuais temporários, vê-se empurrado para uma autocensura preventiva. Temas sensíveis, como a ditadura militar e o racismo estrutural, tendem a ser tratados com receio, sob o risco de serem rotulados como "doutrinação". O professor de História, nessa colisão, deixa de ser o mediador do debate crítico para tornar-se um executor de conteúdos "seguros", cujas abordagens são filtradas pela ótica da conveniência institucional.

Existe uma contradição insuperável entre as competências exigidas pela BNCC e pelo DCRB-BA e o modelo castrense. Enquanto os documentos oficiais demandam o desenvolvimento da dúvida metódica e do respeito à alteridade, a escola militarizada privilegia a uniformidade. As habilidades que incentivam o aluno a analisar criticamente as relações de poder são sufocadas por um ambiente no qual o questionamento pode ser interpretado como insubordinação. Esse impacto estende-se à subjetividade discente: em vez do "estudante pesquisador", o rigor disciplinar induz à passividade. Ao serem submetidos a ritos de acatamento cego, os jovens são treinados para a aceitação de verdades verticais, resultando em uma atrofia da agência histórica.

Contudo, o ensino de História reafirma-se como um horizonte inalienável para a criticidade, encontrando, nos temas transversais das diretrizes obrigatórias, as ferramentas para

resistir à clausura da militarização. Ao mobilizar esses dispositivos, o docente pode subverter o silenciamento, transformando a sala de aula em um espaço de insurgência intelectual. Se a ativação dessa fresta ocorre na prática cotidiana da UMEC, é uma questão que permanece em aberto; todavia, a existência de um currículo que não é militarizado garante que o horizonte da crítica permaneça como uma potencialidade viva no interior da unidade.

É imperativo reconhecer que a desconstrução desse projeto de hegemonia castrense não se esgota na denúncia teórica; configura-se como um desafio histórico cujos passos de superação ainda se encontram em estágio incipiente. Se a militarização avança como uma engrenagem da crise estrutural do capital, a resistência pedagógica e política em prol de uma escola democrática ainda engatinha diante da complexidade das amarras ideológicas que sustentam tal modelo. As possibilidades para a retomada da autonomia docente exigirão uma articulação contínua entre a academia, os movimentos sociais e a prática cotidiana.

Nesta conjuntura, a pesquisa transita agora do exame das estruturas para o terreno da intervenção prática. Encerramos, assim, esta etapa de reflexões teórico-analíticas para adentrar na próxima seção, na qual serão apresentados os resultados pedagógicos e a sistematização do produto desta pesquisa. Evidencia-se, pois, como o ensino de História pode atuar como um dispositivo de fomento à consciência crítica no contexto da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz.

4 SEÇÃO TERCEIRA – PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nesta última seção, apresentamos o produto educacional resultante desta investigação, concebido como uma ponte entre o rigor da análise teórica e a urgência da prática na educação básica. O material reúne as contribuições da pesquisa para o diálogo direto com o cotidiano escolar, tendo como público-alvo professores e estudantes que vivenciam as tensões do modelo militarizado. O recurso não apenas sistematiza a fundamentação teórica discutida, mas também traduz didaticamente as categorias de análise, permitindo que o processo de militarização seja compreendido em suas múltiplas determinações. Para além de uma proposta restrita ao componente curricular de História, a sequência didática abre-se ao diálogo interdisciplinar, incorporando recursos visuais, quadros comparativos e curadorias de fontes que estimulam o olhar sensível sobre o presente.

A elaboração deste produto justifica-se pela imperativa necessidade de converter a produção científica em práxis educativa, rompendo o isolamento acadêmico. Ao oferecer subsídios que favorecem práticas inovadoras, a sequência constitui-se como um instrumento de resistência pedagógica e fortalecimento da autonomia docente. Sob essa ótica, o material cumpre uma função social essencial: devolve à comunidade escolar recursos metodológicos que podem ser mobilizados na defesa de uma educação pública laica, plural e democrática. Ademais, ao incentivar o uso crítico de documentos, o produto auxilia no desenvolvimento das competências previstas pela BNCC, sem abrir mão da problematização das questões concretas vividas em Barra do Choça.

Com o intuito de garantir acessibilidade e flexibilidade pedagógica, optamos pela produção de uma sequência didática modular, intitulada “Direitos, Deveres e Cidadania: O Papel da Escola na Formação do Sujeito”. A escolha deste título fundamenta-se em uma intencionalidade estratégica: ao utilizar conceitos consolidados no vocabulário institucional, busca-se assegurar a circulação do material mesmo em contextos de acentuada vigilância. Sob a aparência de uma abordagem convencional, a sequência propõe uma inversão analítica: o objetivo é tensionar o significado de “dever” enquanto obediência cega e ressignificar a “cidadania” como o direito fundamental ao pensamento crítico. Assim, o título funciona como uma porta de entrada que protege o exercício da liberdade de cátedra sob o amparo da legalidade curricular.

A finalidade central reside em fomentar o letramento historiográfico, capacitando os estudantes a identificar a militarização não como uma fatalidade administrativa, mas sim como

uma construção datada, passível de questionamento. Busca-se fornecer ao docente ferramentas para que possa mediar a transição do senso comum para uma consciência histórica robusta, pautada nos direitos humanos. O produto ancora-se na premissa de que o ensino de História deve atuar como o principal vetor para a desnaturalização das contradições sociais. Ao transpor o fenômeno da militarização para o campo da didática, o material o situa como um processo dinâmico, forjado por disputas ideológicas e pela dialética do poder estatal.

Nessa perspectiva, a proposta permite que professores e alunos investiguem a escola como um espaço condicionado pelas relações de produção. O desenvolvimento metodológico ancora-se na perspectiva materialista-histórica, estruturando-se como um movimento que parte da realidade imediata para a compreensão das estruturas amplas e vice-versa. O objetivo é promover a passagem do saber fragmentado para uma compreensão integrada que perceba as conexões do objeto com o complexo macroestrutural.

Para operacionalizar essa transição, a metodologia organiza-se em oficinas temáticas que utilizam a análise documental e iconográfica como ferramentas de desvelamento, convertendo o estudante em pesquisador de sua própria realidade. Ao confrontar o Regimento Escolar (REUIMC) com textos constitucionais, busca-se criar um cruzamento de perspectivas capaz de romper com a "pedagogia do exemplo" para instaurar a pedagogia da pergunta. A sequência propõe que o discente não apenas apreenda conceitos como ideologia e alienação de forma abstrata, mas que os identifique materializados nos ritos cotidianos e nas hierarquias que organizam o espaço escolar. Ao problematizar as noções de direito e dever no contexto da UMEC, o método estimula a percepção de que a ordem escolar é uma construção histórica, fornecendo o instrumental necessário para que o aluno transite da obediência ritualística para a autonomia intelectual.

4.1 ETAPAS ESTRUTURAIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA "DIREITOS, DEVERES E CIDADANIA

A estrutura da sequência didática organiza-se em três eixos interdependentes, desenhados para conduzir o estudante de uma percepção passiva da realidade escolar para uma postura de investigação ativa. No primeiro eixo, intitulado "A Estética da Ordem: Corpos e Símbolos", a proposta foca na materialidade do cotidiano — o fardamento, a marcha e os ritos de comando. Intenta-se utilizar a observação sensível para questionar como esses elementos moldam a identidade e a subjetividade do jovem, transformando o que é tido como "natural" em objeto de análise histórica.

Avançando para o segundo bloco, “A Norma em Confronto: Entre o Regimento e a Cidadania”, o material propõe um mergulho na análise documental. Aqui, o Regimento Escolar Unificado (REUIMC) é confrontado com marcos legais da democracia brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este exercício de cruzamento de fontes visa evidenciar as tensões entre o controle disciplinar e o direito à diversidade e à expressão, permitindo que o aluno compreenda a escola como um campo de forças e disputas políticas.

Finalmente, o itinerário culmina na etapa de “Horizonte de Possibilidades – Protagonismo e Intervenção”, na qual o conhecimento acumulado é traduzido em agência. Nesta fase, os estudantes são incentivados a produzir narrativas que reflitam suas aspirações e críticas, exercitando a consciência histórica não como um mero acúmulo de informações, antes, como a capacidade de orientar-se e intervir na realidade social. Dessa forma, a sequência didática cumpre seu ciclo: parte da estrutura imposta para chegar à possibilidade de emancipação do sujeito.

4.1.1 Etapa 1: A estética da ordem: corpos e símbolos

Esta etapa inicial tem como objetivo desnaturalizar os elementos visuais e rituais que compõem o dia a dia da unidade escolar, transformando o que é vivenciado como “rotina” em objeto de investigação histórica. A intenção pedagógica reside em deslocar o olhar do estudante do campo da obediência para o campo da observação crítica, utilizando a cultura material da escola como fonte primária.

A atividade central desta etapa consiste em uma análise iconográfica comparativa. Propõe-se o uso de fotografias que retratem diferentes modelos de organização escolar ao longo do tempo e do espaço — incluindo escolas militares, confessionais e públicas civis. Ao observar a disposição dos corpos, o uso de uniformes e a ocupação do espaço (como o pátio durante a ordem unida), o aluno é instigado a refletir sobre o que essas imagens comunicam: quem detém a autoridade? Qual é o papel esperado do estudante em cada cenário? O que o uniforme busca igualar ou ocultar?

Complementarmente, a etapa avança para a problematização dos ritos de comando. Em vez de simplesmente executar as ordens de marcha, os estudantes são convidados a pensar sobre a função social do rito. Discute-se como a repetição de gestos e a sincronia buscam construir uma identidade coletiva, embora acabem por evidenciar como esse processo pode silenciar a individualidade. O foco aqui não reside na negação da organização, senão na compreensão de

que a estética escolar se configura como uma escolha política carregada de significados. Ao final desta etapa, espera-se que o aluno compreenda que a “farda” e o “passo” não são neutros, mas componentes de um projeto de formação de sujeito que precisa ser apreendido em sua profundidade histórica.

4.1.2 Etapa 2: A norma em confronto: entre o regimento e a cidadania

O segundo eixo da sequência didática desloca a investigação do campo da estética para o campo da normatividade jurídica e institucional. O objetivo central desta etapa é promover o letramento documental dos estudantes, capacitando-os a realizar uma leitura crítica do Regimento Escolar Unificado (REUIMC) não como um dogma absoluto, mas como um texto produzido em um tempo e espaço específicos, sob certas correlações de força. Ao tratar o regimento como uma fonte histórica, a proposta pedagógica busca desvelar as intenções políticas que subjazem às normas de conduta, permitindo que os alunos identifiquem os limites da disciplina escolar frente aos direitos fundamentais garantidos pela ordem democrática brasileira.

A metodologia central desta fase consiste no exercício de cruzamento e confronto de fontes. Os estudantes são incentivados a realizar um “cotejamento jurídico” entre as exigências disciplinares da unidade conveniada e marcos legais superiores, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A atividade propõe que a turma identifique possíveis tensões ou incongruências entre a busca pela “uniformidade castrense” e o direito constitucional à liberdade de expressão, ao pluralismo de ideias e ao livre desenvolvimento da personalidade. Esse exercício de crítica documental é fundamental para que o discente compreenda a hierarquia das leis e perceba que nenhuma norma institucional pode se sobrepor aos princípios de dignidade e cidadania previstos no pacto social.

Além do confronto legal, a etapa debruça-se sobre a semântica dos termos “direito” e “dever”. Propõe-se uma oficina de debate na qual esses conceitos são ressignificados: o dever deixa de ser lido apenas como obediência cega a uma hierarquia, passando a ser discutido como uma responsabilidade ética com o coletivo, enquanto o direito é reafirmado como a garantia de participação e voz no espaço público. Ao problematizar as punições e as recompensas previstas no modelo militarizado, a sequência didática fomenta a percepção de que a escola deve ser um espaço de formação para a autonomia, em vez de um treinamento para a submissão. Ao final deste bloco, espera-se que o estudante tenha desenvolvido uma consciência jurídica e histórica

que lhe permita ler as entrelinhas do poder institucional, preparando o terreno para a última etapa da sequência, focada na proposição e na intervenção ativa.

4.1.3 Etapa 3: Horizonte de possibilidades – protagonismo e intervenção

A etapa final da sequência didática é dedicada à consolidação das reflexões acumuladas, traduzindo o instrumental analítico em agência e expressão autoral. O intuito central é permitir que o estudante, após ter desnaturalizado a estética e as normas da escola militarizada, posicione-se como um sujeito capaz de pensar alternativas e projetar horizontes de cidadania. Este bloco encerra o ciclo de "desmilitarização do olhar", transformando a crítica em um exercício de protagonismo onde o aluno deixa de ser o destinatário passivo de uma ordem para se tornar o produtor de uma narrativa sobre o seu próprio espaço de formação. A intencionalidade aqui é pedagógica e política: trata-se de reafirmar que a consciência histórica só é plena quando permite ao indivíduo orientar-se no tempo e intervir de forma ética e consciente no presente.

A atividade culminante desta fase consiste na elaboração de um produto de síntese, que pode assumir diferentes formatos — desde a produção de um "Manifesto pela Escola Plural" até a criação de um podcast ou mural digital intitulado "A Escola que Queremos". Nessa produção, os alunos são desafiados a articular os conceitos de ideologia, direito e autonomia discutidos anteriormente, propondo caminhos para que a disciplina e a organização escolar não asfixiem a diversidade e a liberdade de pensamento. O foco não reside na busca por uma "rebeldia vazia", mas na construção de argumentos fundamentados que reivindiquem a escola como um território democrático. Ao sistematizarem suas críticas e anseios, os estudantes exercitam a escrita reflexiva e o debate público, competências essenciais para a cidadania plena que o modelo de ensino militarizado muitas vezes tenta converter em mera instrução técnica.

Por fim, a etapa prevê um momento de partilha e devolutiva social, onde as produções são apresentadas à comunidade escolar ou registradas como memória da turma. Esse movimento é crucial para que o conhecimento produzido não fique restrito ao caderno, mas circule como uma semente de resistência pedagógica dentro da instituição. Ao concluir este itinerário, espera-se que o estudante da UMEC, ou de outras instituições militarizadas em que se pretenda aplicar a sequência didática, não apenas compreenda as engrenagens de poder que moldam o seu cotidiano, mas que se sinta legitimado a ocupar o espaço escolar com uma postura crítica e propositiva. Assim, o produto cumpre a sua função social e educativa, demonstrando que, mesmo sob estruturas de forte controle, o ensino de História permanece como um horizonte

de possibilidades para a emancipação e para a afirmação da dignidade humana frente aos processos de alienação contemporâneos.

Em suma, a aplicação desta sequência didática projeta resultados que transcendem a mera aquisição de informações sobre a estrutura escolar, incidindo diretamente sobre a formação histórica dos sujeitos envolvidos. Espera-se, primordialmente, que o estudante desenvolva a capacidade de desnaturalizar as relações de poder presentes na escola militarizada, reconhecendo-se como um sujeito de direitos cuja identidade não se esgota na obediência disciplinar. Ao final do itinerário, o domínio de competências como a análise crítica de fontes e o confronto entre normativas institucionais e marcos democráticos deve resultar em uma percepção mais aguçada sobre a função social da escola e do Estado.

Para o docente, o resultado esperado é o fortalecimento da sua autonomia pedagógica. O material visa oferecer um amparo metodológico seguro que permita ao professor de História cumprir as exigências da BNCC e da DCRB-BA, enquanto exerce a liberdade de cátedra para abordar as tensões da militarização de forma fundamentada e ética. Assim, o produto educacional cumpre sua meta última: transformar a sala de aula em um território de resistência intelectual, onde o ensino de História atue como o elo entre a compreensão do presente e a projeção de um futuro escolar mais plural, democrático e comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; BERTONI, Luci Mara (Orgs.). Distopia, barbárie e contraofensivas no mundo contemporâneo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Nota pública em defesa da escola pública e contra a militarização das escolas em São Paulo. Rio de Janeiro, 21 maio 2024. Disponível em: https://anped.org.br/news/nota-publica-em-defesa-da-escola-publica-e-contra-militarizacao-das-escolas-em-sao-paulo. Acesso em: 15 de abril de 2026.

ANDES-SN. *Projeto do Capital para a Educação* (Cartilha GTPE, Vol. III). 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_gtpe_vol03_-_web. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

ANDES-SN. Dossiê Militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2025.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARRETO, Marcos Araújo. Educação em Direitos Humanos e Militarização de Escola Pública em Águas Lindas de Goiás: uma análise a partir da escuta de estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BARROS, Afrânio de Sousa. Militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal: desdobramentos na gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2022.

BATALHA, Claudio. O movimento operário na Primeira República. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BELTRÃO, Sônia Maria dos Santos. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

BEZERRA, Nilson Pereira. Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro. Militarização das escolas públicas. Que Projeto é esse? Cadernos de História da Educação, v.2, p.1-16, 2024. ISSN: 1982-7806 (*on-line*).

BRIGAGÃO, Clóvis. A militarização da sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

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

BUENO, Barbara Ferreira. Escolas públicas militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMARGO, Giovane Matheus; BORDIN, Marcelo; SOUZA, Aknaton Toczek. As intervenções federais no Rio de Janeiro: hipermilitarização do cotidiano. Revista NEP, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 111-131, dez. 2018.

CARMINATTI, Victoria Louise de Paula Santos. A caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras e sua marcha forte na contemporaneidade pelo programa nacional das escolas cívico-militares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

CARVALHO, Francisco Prandi Mendes. Sindicalismo e crise política no Brasil (2013-2017): uma análise da atuação da Central Única dos Trabalhadores e da Força Sindical. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASTRO, Rodrigo Teixeira Monteiro de; GOMES, Celso Augusto dos Santos; GUIMARÃES JÚNIOR, Ernani de Souza. O desempenho dos colégios militares no sistema público de ensino. Revista Estudo & Debate, Lajeado, v. 25, n. 1, 2018. DOI: 10.22410/issn.1983-036X.v25i1a2018.1664.

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. 10. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

COSTA, Ricaline da. Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares: concepções, regulação e nuance da implantação numa escola pública da Rede Municipal de Natal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CROWLEY, Roger. Conquistadores: como Portugal forjou o primeiro império global. São Paulo: Planeta, 2016.

DURKHEIM, Émile. A educação moral. Tradução de R. Weiss. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUSSEL, Enrique. 1942: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA, Rita de Cassia Gontijo. O processo de militarização de escolas públicas em Goiás: implicações na consolidação da autonomia da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2022.

FAUSTO, Boris. Trabalho urbano e conflito social (1890-1920). Companhia das Letras: São Paulo, 2016.

FERNANDES, Florestan. A educação e o desafio da mudança social. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Maria Nazareth. A Imprensa operária no Brasil (1880/1910). Petrópolis: Vozes, 1978.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Marielle. UPP, a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública. São Paulo: n-1 edições, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FURTADO, Celso. Formação Econômica do Brasil. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEPAL – GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICA DA AMÉRICA LATINA. Nota de Repúdio à Militarização das escolas do Paraná [carta pública]. Londrina, 28 out. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CG4z6Z5LPqE/. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

GIACOMIN, Marcia Gevieski. Escolas cívico-militares no Paraná sob a égide neoconservadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

GOMES, Amaral Rodrigues. Militarização de Escolas Públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

GOULART, Janaina Moreira de Oliveira; BORDIN, Marcelo. Título do Artigo [Título não fornecido na fonte original]. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 11, n. 1, e51264, 2025.

GRUZINSKI, Serge. La colonisation de l'imaginaire: sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol, XVIe–XVIIIe siècle. Paris: Gallimard, 1988.

KALEDA, Barbara Verissimo. Diferentes formatos para a gestão escolar em redes estaduais brasileiras: uma análise da rede estadual de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

JESUS, Marilia Cristina Sassim. O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2021.

LACERDA, Silvana Marcia Batista de. A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de João Pessoa/PB. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Boitempo, 2019.

LEMME, Paschoal. Memórias de um educador. São Paulo: Cortez, 1988.

LEMOS, Joscimara Nunes. Mobilidade cotidiana entre espaços urbanos e rurais: dinâmica da relação cidade/campo em Barra do Choça/BA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (Dissertação). Vitória da Conquista, 2008.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Irlandia da Ponte. A memória social da escola municipal João Batista Figueiredo para os profissionais da educação e para a comunidade do cafezal na cidade de Barra do Choça – Bahia. Curitiba: CRV, 2024.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Introdução ao estudo da Escola Nova. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

LUKÁCS, György. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEDO, V. F. A reestruturação produtiva do capital e o trabalho na agroindústria de Barra do Choça – BA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe: Programa de Pós-Graduação em Geografia, São Cristóvão, 2009.

MACHADO, Maria Helena P.T. O Plano e o pânico: os movimentos sociais na década da Abolição. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

MACIEL, Carolina Maria Abreu. Que história é essa?: o sistema de ensino militar e suas orientações para o ensino de História. In: ANAIS DO XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Florianópolis: ANPUH, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINS, Carlos Eduardo de Oliveira. Da escola ao quartel, do quartel ao curral eleitoral: a geografia das escolas militarizadas em Mato Grosso. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017. (livro I).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEO, Antônio Carlos. Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. O Sertão da Ressaca: notas para sua história. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo 2011.

MINGORI, Rodrigo Luis. Hegemonia discursiva e campo escolar: a percepção de professores sobre a militarização de escolas públicas no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

MISSE, Michel. Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos de sociologia do crime e da violência urbana. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

MONTE, Camila Rodrigues; SOUZA, Cristina Amorim de. Vantagens e desvantagens das escolas cívico-militares do Distrito Federal. Brasília: Centro Universitário ICESP, 2023. Artigo de revisão (Curso de Pedagogia).

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do Professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NASCIMENTO, Beatriz. Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: o pensamento de uma militante histórica. Organização de Diana Mendes e Alex Ratts. Rio de Janeiro: União dos Escritores, 2021.

NETA, Abília Ana de Castro. A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

NOGUEIRA, Adriana Nunes. O currículo do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD da Polícia Militar do Estado de São Paulo: exercício de cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOVAIS, Idelma Aparecida Ferreira; Oliveira, Jacson Tavares de; Gomes, Ricardo Amorim. A história de Barra do Choça: povoamento, emancipação política e contexto atual. Vitória da Conquista: Gráficalog, 2012.

NUNES, Marcelo Vaz. A militarização das escolas públicas em Goiás: uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2022.

OLIVEIRA, Alana Periquito de; SAMPAIO, Vilomar Sandes. Militarização nas escolas públicas: análise das perspectivas da gestão, professores e alunos do Colégio Municipal de Belo Campo-Ba. In: COLÓQUIO NACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 15.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 8., 2024, Vitória da Conquista. Anais... Vitória da Conquista: Uesb, 2024. p. 1098-1103.

PAULINO, Anna Carla. O Programa Nacional das Escolas Cívico Militares: militarizar para moralizar, uma análise de conjuntura sobre a criação do PECIM. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

PENNA, Fernando de Araujo. O ódio aos professores de história e a escola sem partido. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de Oliveira; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de (orgs.). Contestação na Educação: o que estamos aprendendo com as ondas conservadoras. Rio de Janeiro: DP Et Alii, 2017. p. 35-52.

PESACHANSKI, João Alexandre; MORAES, Renato. Os protestos de junho e a agenda propositiva: um argumento teórico. Lutas Sociais, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 70-83, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Fernanda Caroline de Melo. Militarização da educação em Goiás: a escola pública como espaço de disputas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PINTO, Sergio Murillo. Exército e política no Brasil: origem e transformação das intervenções militares (1831-1937). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

PRADO Jr., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RABELO, Jocelane Batista. Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RANNA, Caio de Carvalho. Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

ROCHA, Luciana Oliveira. Transformações na cidade de Barra do Choça/BA após a implantação da cafeicultura: uma análise da relação cidade-campo. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RODRIGUES, Giulia de Vito Nunes. “Buraco de Minhoca”: Em torno da militarização de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

ROMANO, Ruggiero. Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores. São Paulo: Perspectiva, 1995.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

SADER, Emir Simão. A transição no Brasil: da ditadura à democracia? São Paulo: Atual, 1990.

SANTANA, Aurelane Alves. A crise do trabalho na cafeicultura de Vitória da Conquista-Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba: Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa, 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interface com a educação a distância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Eduardo Junior Ferreira. Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. "Sentido, descansar, em forma": escola-quartel e a formação para a barbárie. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e244370, 2021, p.1-19.

SANTOS, Mariana Teixeira dos. "Isso é presídio, moço!": o que pensam os(as) estudantes sobre as escolas militarizadas do DF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENA, Helio Cleidilson de Oliveira. Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Joselita Romualdo da. Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SILVA, Juliana Luciana. A militarização das escolas públicas e o conservadorismo na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

SILVA, Thayan Gomes. A farda é mais bonita: um estudo sobre a hipermilitarização por intermédio da representação dos guardas municipais de Ponta Grossa. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, Clauber Teixeira da; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; MENDES, Luciana Canário. O acordo de cooperação técnica entre a Polícia Militar na Bahia (PMBA) e as instituições escolares: aproximações acerca da gestão compartilhada. In: ANAIS DO XV COLÓQUIO NACIONAL E VIII INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB. Vitória da Conquista: UESB, 2024.

SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005. (Título original: École, classe et lutte des classes, 1976).

SOUZA, Adriana Barreto de. O Exército na consolidação do Império: um estudo sobre a política militar conservadora (1831-1850). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

SOUSA, Janyla Martins de. Avaliação em Escola Cívico-Militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

TORRES, Camila; ORTIZ, Carlos Hudmaz Evangelista; SOARES, Eliana Aparecida Prado Verneque; KLOPPEL, Ferdinanda Dias de Oliveira. Da instituição do Programa das Escolas Cívico-Militares à implantação e funcionamento em unidades escolares no estado de Mato Grosso do Sul. RevPMMS, v. 1, n. 2, p. 37-63, ago. 2024.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

TOMAZINI, Amanda Marques. Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (2019-2022): regulamentação, implementação e resistências. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

TORRES, Henrique Rodrigues. A disputa pelo território em um território em disputa: militarização de escolas públicas no Distrito Federal. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

VAINFAS, Ronaldo. América 1492: Encontro ou Desencontro?. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

VALLE, Maria Ribeiro do. A violência do sistema e a subjetividade rebelde: o movimento estudantil dos anos 1990. São Paulo: Educ, 2008.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

WACHTEL, Nathan. La vision des vaincus: les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole (1530–1570). Paris: Gallimard, 1971.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000 (reimpressão 2009).

Fontes Primárias

BAHIA (Estado). [Constituição (1989)]. Constituição do Estado da Bahia. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 1989.

BAHIA (Estado). Secretaria da Segurança Pública. Termo de Cooperação Técnica nº 02/2018. Celebra mútua colaboração entre a Secretaria de Segurança Pública da Bahia (SSP-BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB). Salvador: SSP-BA, 2018.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Salvador: SEC, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e estabelece suas competências e funcionamento. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de dezembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 6 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO CHOÇA. Revista da Educação: Secretaria Municipal de Educação. Barra do Choça: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA FRANCISCO DE ASSIM DE AMORIM BONFIM. Projeto Político-Pedagógico. Barra do Choça, 2023.

UNIDADE MUNICIPAL DE ENSINO CONVENIADA FRANCISCO DE ASSIM DE AMORIM BONFIM. Regimento Escolar Unificado das Instituições Municipais Conveniadas. Barra do Choça, 2020.

Leis e Regulamentos

BAHIA (Estado). Lei Estadual nº 1.694, de 22 de junho de 1962. Desmembra o município de Barra do Choça do município de Vitória da Conquista. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 22 jun. 1962.

BAHIA (Estado). Lei Estadual nº 1.656, de 1962. Desmembra o município de Anagé do município de Vitória da Conquista. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1962.

BAHIA (Estado). Lei Estadual nº 1.623, de 1962. Desmembra o município de Belo Campo do município de Vitória da Conquista. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1962.

BAHIA (Estado). Lei Estadual nº 1.658, de 1962. Desmembra o município de Planalto de Vitória da Conquista. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1962.

BARRA DO CHOÇA (Município). Lei nº 24, de 28 de novembro de 1967. Cria a Escola Municipal Vieira de Melo. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 1967. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA (Município). Lei nº 12, de 1967. Cria a Escola Municipal José Bonifácio. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 1967. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA (Município). Lei nº 11, de novembro de 1967. Cria a Escola Municipal Joana Angélica. Prefeitura Municipal de Barra do Choça,1967. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA (Município). Lei nº 016, de 20 de janeiro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério do Município de Barra do Choça. Barra do Choça: Gabinete do Prefeito, 2004.

BARRA DO CHOÇA, Decreto nº 026, de 22 de março de 2007. Cria escolas municipais localizadas na zona rural de Barra do Choça e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 2007. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Edital de abertura de inscrições Semed/PM/2026 ao processo seletivo para admissão de alunos na Unidade Municipal de Ensino Conveniada Dária Viana de Queiroz. Diário Oficial do Município: Barra do Choça, ano XVII, n. 3837, p. 4, 12 dez. 2025.

BARRA DO CHOÇA, Decreto nº 028, de 22 de março de 2007. Muda nomes de escolas municipais localizadas na zona rural de Barra do Choça e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 2007. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA, Lei nº 382, de 19 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a criação da Unidade de Ensino Municipal Conveniada – UEMC, com a mútua cooperação técnica entre o Município de Barra do Choça e a Polícia Militar da Bahia. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 2019. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA, Lei nº 428, de 22 de dezembro de 2021. Dá nova denominação à Unidade de Ensino Municipal Conveniada - UEMC, que passará a se chamar Unidade Municipal de Ensino Conveniada Francisco de Assis Amorim Bonfim. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 2021. (Arquivo da SEMED).

BARRA DO CHOÇA, Lei nº 001/2022 de 20 de dezembro de 2022. Dá novo texto à Lei Orgânica do Município de Barra do Choça – Bahia atualizando à sistemática constitucional

vigente e dá outras providências. Câmara Municipal de Vereadores, 2022. (Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores).

BARRA DO CHOÇA, Lei nº 470, de 26 de março de 2024. Altera a denominação e a localização da Unidade Municipal de Ensino Conveniada Francisco de Assis Amorim Bonfim e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Barra do Choça, 2024. (Arquivo da SEMED).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 3.461, de 2013. Dispõe sobre a publicação "Garantia da Lei e da Ordem". Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/P%C3%A1gina:MD33-M-10_-*Garantia_da_Lei_e_da_Ordem*(1._ed.,_2013).pdf/5. Acesso em: 10 de agosto de 2025.
BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 186, de 2014. Estabelece orientações para o planejamento e o emprego das Forças Armadas (FA) em Operações de Garantia da Lei e da Ordem (Op GLO). Disponível em: https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/138. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 10 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Disciplina o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais, e reformula o conceito de organização terrorista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 499, de 2013. Define os crimes de terrorismo. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113847. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 508, de 2013. Dispõe sobre a possibilidade de prisão e enquadramento como terroristas de líderes de movimentos sociais. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113856. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 272, de 2016. Altera a Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

BRASIL. Lei nº 14.216, de 7 de outubro de 2021. Estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 out. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14216.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2026.

FORTALEZA. Projeto de Lei nº 522, de 2018. Propõe a submissão anual a testes psicológicos e psiquiátricos para todos os trabalhadores da educação. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/por-que-a-proposta-de-exigir-testes-psicologicos-a-trabalhadores-da-educacao-em-fortaleza-e-criticada-1.3437009. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

Fontes Iconográficas

BLOG DO JORGE AMORIM. Cerimônia do boné marca boas-vindas aos novos estudantes na escola conveniada de Barra do Choça. Barra do Choça, 18 abr. 2024. Disponível em: https://blogdojorgeamorim.com.br/2024/04/cerimonia-do-bone-marca-boas-vindas-aos-novos-estudantes-na-escola-conveniada-de-barra-do-choca/. Acesso em: 06 de dezembro de 2025.

BLOG DO JORGE AMORIM. Emoção e conquista: escola conveniada realiza formatura do ensino fundamental em Barra do Choça. Barra do Choça, 18 dez. 2025. Disponível em: https://blogdojorgeamorim.com.br/2025/12/emocao-e-conquista-escola-conveniada-realiza-formatura-do-ensino-fundamental-em-barra-do-choca/. Acesso em: 03 de janeiro de 2026.

BLOG DO JORGE AMORIM. Emoção marca cerimônia do boné em escola conveniada de Barra do Choça. Barra do Choça, 12 abr. 2023. Disponível em: https://blogdojorgeamorim.com.br/2023/04/emocao-ma/. Acesso em: 05 de agosto de 2025.

BLOG DO JORGE AMORIM. Escola conveniada de Barra do Choça realiza solenidade em homenagem ao dia da Independência do Brasil. Barra do Choça, 06 set. 2021. Disponível em: https://blogdojorgeamorim.com.br/2021/09/escola-conveniada-de-barra-do-choca-realiza-solenidade-em-homenagem-ao-dia-da-independencia-do-brasil/. Acesso em: 07 de dezembor de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Abertura dos Jogos Estudantis 2025: desfile e apresentações. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DRiipigkY8z/. Acesso em: 12 de dezembro de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Aluno Destaque 2025. [S. l.]: Instagram, 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DXPl-62kb0f/. Acesso em: 05 de maio de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Apresentações do Projeto Raízes: resistência e protagonismo. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DRQCogMkWfD/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Aulão de matemática e preparação para avaliações externas. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DPUQ-DnkZMi/. Acesso em: 02 de dezembro de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Celebração de Menção Honrosa da OBMEP. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DK2A89rRSTa/. Acesso em: 02 de dezembro de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Celebração do Dia do Diretor. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DQ9bAoska_f/. Acesso em: 02 de dezembro de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Desfile da Primavera. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DQxS77bkVPM/. Acesso em: 02 de dezembro de 2025.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Formatura do 9º ano: momento de oratória. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DSdJr7nEXU4/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Momento de lazer de estudantes na quadra poliesportiva. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DSLCACmkR37/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Palestra do Projeto de Combate ao Bullying. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DYDWVlXkVxT/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Projeto Barra do Choça: identidade cultural e presença militar. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DNqvSw7x9qa/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

INSTAGRAM INSTITUCIONAL. Solenidade do Boné 2025: fixação de condecoração. [S. l.]: Instagram, 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DXAdtO2keJT/. Acesso em: 10 de janeiro de 2026.