

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Educação

Lessandro Antônio de Freitas

**A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS EM MINAS GERAIS: DESAFIOS
DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belo Horizonte

2025

Lessandro Antônio de Freitas

**A POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS COMO POLÍTICA
PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Martins

Belo Horizonte

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Freitas, Lessandro Antônio de

F866m

A militarização de escolas estaduais em Minas Gerais: desafios da política pública para a educação básica / Lessandro Antônio de Freitas. Belo Horizonte, 2025.

217 f. : il.

Orientadora: Maria Inês Martins

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação militar. 2. Militarismo - Educação. 3. Educação e Estado. 4. Escolas públicas - Minas Gerais. 5. Educação básica - Minas Gerais. 6. Política pública. I. Martins, Maria Inês. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.035.7

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Lessandro Antônio de Freitas

**A POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS COMO POLÍTICA
PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Profa. Dra. Maria Inês Martins – PUC Minas (Orientadora)

Profa. Dra. Prof.^a Doutora Mirian Fabia Alves – UFG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ana Maria Alves Saraiva – UFMG (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Jose Wilson da Costa – PUC Minas (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 14 de novembro de 2025.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Ivo de Paula Freitas e Imaculada Aparecida Lopes de Freitas. Os verdadeiros doutores, forjados nas dificuldades impostas pela falta de oportunidades. Pessoas que não puderam estudar, mas, que reconhecem nos estudos o bem mais valioso dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por cuidar das minhas escolhas, e colocá-las em meu caminho na hora certa. Por fazer de cada dificuldade um exercício de paciência e resiliência.

Aos Amigos do curso de Doutorado, pelo tempo de convivência e aprendizados. Em especial, o Professor Amilson Carlos Zanetti, pelas intensas discussões e amizade.

À CAPES pela concessão da Bolsa de estudos, pois, sem isso, não seria possível cursar o doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Avaliação Educacional, por todo ensinamento e momentos de aprendizado, em especial à Paola Gabriela Costa Arantes, por toda ajuda com as RSL.

Ao professor Amauri Carlos Ferreira, com quem cursei minha primeira disciplina na PUC MINAS, e que por isso, consegui trilhar o caminho do mestrado e doutorado.

À banca de qualificação e defesa, pelo direcionamento e correções na tese.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC MINAS.

Aos meus irmãos, Leila Aparecida Lopes de Freitas e Leonardo de Paula Freitas, pelo apoio incondicional.

À minha namorada, Nicolly Ramalho Silva, “uma segunda orientadora”, que me ajudou em todas as minhas dificuldades, que assistiu a todas as minhas apresentações em momentos de insegurança, que torceu e apoiou durante todo o curso.

À minha orientadora, Maria Inês Martins, pela parceria, pela confiança e pelo rigor metodológico na tese. Entrei no programa com intenção de aprender a fazer pesquisa e graças às orientações da Professora, atingi meu objetivo. Obrigado também por me ensinar que orientar é ir além dos manuais de produção científica, que requer dedicação e literalmente fazer aquilo de que se gosta. Obrigado por todos os ensinamentos.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções da estrutura das relações significantes que a constituem (Bourdieu; Passeron, 1992, p.23).

RESUMO

Essa pesquisa objetivou investigar se os projetos de militarização de escolas públicas podem ser utilizados como política pública para a educação básica. Para isso, os programas de militarização foram analisados em diferentes configurações, em âmbitos federal e estadual. No decorrer da pesquisa diferenciamos escolas Cívico-Militares/Militarizadas de Colégios Militares, para esclarecer que a militarização de uma escola não a consolida como um Colégio Militar, ainda que estes tenham inspirado a militarização das escolas públicas. O percurso metodológico da pesquisa envolveu inicialmente a análise documental sobre expedientes basilares para a criação da escola militarizada. Posteriormente, foram realizadas duas Revisões Sistemáticas da Literatura: em artigos científicos e em teses e dissertações, as quais foram consolidadas em 13 categorias de interpretação. As pesquisas apresentam críticas ao modelo de militarização, apontando desde problemas relacionados à legalidade dessas escolas, até questões de caráter formativo. A pesquisa empírica coletou dados primários, através de entrevistas com professores de uma escola militarizada e dados secundários sobre o desempenho escolar de escolas militarizadas, em comparação com colégios militares. Foram entrevistados 7 professores que vivenciaram dois momentos de uma escola cívico militar, antes da militarização e no atual regime militarizado. Nas entrevistas, ficou nítida a desaprovação dos professores diante da militarização. Os dados secundários fundamentaram-se nas médias do ENEM de 7 escolas militarizadas e de 3 Colégios Militares, extraídos por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos do INEP, com intenção de observar o desempenho dos Colégios Militares e, sobretudo de analisar se as escolas militarizadas conseguiram melhorar suas notas, após a militarização. As análises realizadas comprovam o bom desempenho dos colégios militares e demonstram que a militarização das escolas não melhorou o rendimento no ENEM. Entende-se que o modelo de militarização se mantém como política pública para a educação básica, em esferas estaduais e municipais, equivocadamente ancorado em uma crença simbólica do efeito educação militar sobre a melhoria da qualidade da educação, isso, é alicerçado na referência dos Colégios Militares. Conclui-se, consubstanciados na revisão da literatura realizada e na investigação efetivada que o programa de militarização da educação básica não deve ser tomado como política pública para as escolas públicas.

Palavras-chave: Escolas Cívico Militares. Militarização. Educação Básica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate whether public school militarization projects can be used as a public policy for basic education. To this end, the militarization programs were analyzed in different configurations, at the federal and state levels. During the research, we differentiated Civic-Military/Militarized Schools from Military Colleges to clarify that the militarization of a school does not consolidate it as a Military College, although the latter may have inspired the militarization of public schools. The research's methodological path initially involved a documentary analysis of the basic documents for creating the militarized school. Subsequently, two Systematic Literature Reviews were conducted on scientific articles, theses, and dissertations, which were consolidated into 13 interpretation categories. The studies presented criticisms of the militarization model, pointing out problems ranging from the legality of these schools to issues of a formative nature. The empirical research collected primary data through interviews with teachers from a militarized school and secondary data on the academic performance of militarized schools compared to military colleges. Seven teachers who experienced two moments of a civic-military school were interviewed: before militarization and under the current militarized regime. In the interviews, the teachers' disapproval of militarization was clear. The secondary data was based on the ENEM averages of 7 militarized schools and 3 Military Colleges, extracted through the INEP's Protected Data Access Service, with the intention of observing the performance of Military Colleges and, above all, to analyze whether militarized schools managed to improve their scores after militarization. The analyses carried out prove the good performance of military colleges and demonstrate that the militarization of schools did not improve their ENEM scores. It is understood that the militarization model continues to be a public policy for basic education in state and municipal spheres, mistakenly anchored in a symbolic belief in the effect of military education on improving the quality of education, which is based on the reference to Military Colleges. It is concluded, based on the literature review and the investigation carried out, that the basic education militarization program should not be taken as a public policy for public schools.

Keywords: Civic-Military Schools. Militarization. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento Prisma da Pesquisa Bibliográfica em Artigos.....	46
Figura 2 - mapeamento prisma da pesquisa em teses e dissertações.....	52
Figura 3 - Conjunto representativo das categorias de interpretação para o escopo pesquisado (artigos + teses/dissertações)	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Lupa teórica.....	56
Gráfico 2 - Método de pesquisa.....	57
Gráfico 3 - Instrumento de coleta de dados	57
Gráfico 4 - Método de análise	57
Gráfico 5 - Tipo de dado.....	58
Gráfico 6 - Participantes	58
Gráfico 7 - Ano, Tipo de Produção e Fonte	59
Gráfico 8 - Docentes com mais orientações	59
Gráfico 9 - IES com mais produções sobre o tema	60
Gráfico 10 - Autores com mais citações.....	60
Gráfico 11 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento – Escola A.....	122
Gráfico 12 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento- Escola B	123
Gráfico 13 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola C	124
Gráfico 14 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola D	126
Gráfico 15 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola E.....	127
Gráfico 16 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola F	128
Gráfico 17 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola G	130
Gráfico 18 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento -SCMB-1	136
Gráfico 19 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento-SCMB-2	137
Gráfico 20 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento-SCMB-3	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pontuação dos municípios conforme quantitativo de pessoas	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estados que sinalizaram a continuidade das escolas cívico-militares/militarizadas, após o fim do PECIM	42
Quadro 2 - Referência selecionadas para análise	47
Quadro 3 - Referências selecionadas para análise	53
Quadro 4 - Categoria 1	62
Quadro 5 - Categoria 2	63
Quadro 6 - Categoria 3	64
Quadro 7 - Categoria 4	64
Quadro 8 - Categoria 5	66
Quadro 9 - Categoria 6	67
Quadro 10 - Categoria 7	68
Quadro 11 - Categoria 8	69
Quadro 12 - Categoria 9	70
Quadro 13 - Categoria 10	71
Quadro 14 - Categoria 11	72
Quadro 15 - Categorias de interpretação das duas etapas da RSL	73
Quadro 16 - perfil dos professores	90
Quadro 17 - Categoria- A ECIM sem efetividade diante de seus objetivos.....	92
Quadro 18 - Categoria- A ECIM como projeto que não se concretizou	94
Quadro 19 - Categoria-ECIM sem padrão de desempenho acadêmico.....	98
Quadro 20 - Categoria-Desempenho acadêmico no imaginário da ECIM.....	101
Quadro 21 - Categoriza: A realidade do desempenho acadêmico na ECIM.....	104
Quadro 22 - O fracasso da ECIM no que tange aos projetos de ensino para avaliações externas	107
Quadro 23 - Frustração docente com o modelo de ECIM.....	110
Quadro 24 - A ECIM materializada em aspectos financeiros	112
Quadro 25 - Desconhecimento dos processos educacionais por parte da ECIM	113
Quadro 26 - Categoria: Reprovação da ECIM por falta de conexão com as condições docente	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
ECIM	Escola Cívico Militar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PECIM	Programa Nacional das escolas cívico-militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PPSCMM	Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil
PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SAEB	Sistema de avaliação da educação básica
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
SEDAP	Serviço de Acesso a Dados Protegidos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM).....	23
2.1 Inspiração nos Colégios Militares	23
2.2 Condicionantes para aprovação do PECIM	32
2.3 Legislação de implementação do PECIM.....	36
2.4 Militarização como política pública pós-PECIM	39
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO MILITARIZADA	44
3.1 RSL em artigos científicos	44
3.2 RSL em teses e dissertações	50
3.3 Consolidação da RSL de Categorias de interpretação.....	72
3.4 (Re)delineamento da pesquisa, a partir da RSL.....	76
4. METODOLOGIA.....	78
4.1 Abordagem Qualitativa.....	78
4.1.2 <i>Documentos Públicos</i>	79
4.1.3 <i>Natureza dos documentos públicos</i>	79
4.1.4 <i>Fonte dos documentos públicos</i>	81
4.1.5 <i>Análise documental: documento legal</i>	81
4.2 Relevância da RSL	82
4.3 Dados Primários	83
4.3.1 <i>Natureza e Instrumentos de Coleta</i>	83
4.3.2 <i>Sujeitos da pesquisa</i>	86
4.3.3 <i>Aspectos éticos da pesquisa</i>	86
4.4 Dados secundários	86
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
5.1. O pensamento docente: perspectivas sobre a militarização da educação básica.....	89
5.2. Entrevistas: a pesquisa de campo na construção do conhecimento empírico.....	117
5.3. O desempenho escolar das ECIM	119

5.4. O desempenho escolar do SCMB	135
--	------------

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
------------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	149
--------------------------	------------

APÊNDICE A - Boletim de Conjuntura Ano VI, Volume 18, nº 54, 2024	156
---	-----

APÊNDICE B - Boletim de Conjuntura Ano VII, Volume 23, nº 68, 2025	182
--	-----

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista	206
--	-----

APÊNDICE D - Média de notas no ENEM	207
---	-----

APÊNDICE E - Método utilizado para extração das médias no Enem na sala SEDAP	210
--	-----

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	211
--	-----

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP.....	213
---	-----

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades e os desafios da educação básica fazem parte do cotidiano relacionado às políticas públicas para a educação. As preocupações perpassam os baixos índices de desempenho em exames avaliativos de larga escala, o processo de ensino-aprendizagem, a violência, o baixo rendimento acadêmico, a evasão, o abandono escolar, a estrutura física deficiente, a composição dos currículos, a formação dos professores, entre outros.

Nesse contexto, a questão escolar no Brasil se apresenta de forma complexa e preocupante, pois os dados apontam para um cenário negativo. Segundo Benevides (2016), em 2003, aproximadamente 60% dos alunos matriculados na quarta série demonstraram estado crítico ou muito crítico na disciplina de português. Em 2011, a condição permaneceu, pois na Prova Brasil, 47,68% demonstraram as mesmas dificuldades em âmbito nacional e 68,82% encontravam-se em situação crítica ou muito crítica em português na rede municipal de Fortaleza. Em relação à Matemática, "quando se observa a proficiência em Matemática, 56,89% destes estudantes estão nos estágios 'crítico' ou 'muito crítico'" (Benevides, 2016, p. 20).

Ao longo do tempo, percebemos poucas mudanças ao compararmos esses apontamentos anteriores aos dados mais recentes (Inep, 2022). Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 comprovam isso. Os alunos do 9º ano apresentaram redução na proficiência em língua portuguesa, tendo em vista que, em 2019, a média nacional foi de 260 e em 2021 a média foi de 258. Outro aspecto a ser discutido é que apenas 8 estados conseguiram notas acima da média nacional.

Os resultados dos alunos do 9º ano no SAEB 2021 em matemática foram frustrantes, pois os dados também apontam para a redução nas notas, comparativamente ao resultado anterior. De fato, ocorreu redução de 7 pontos, pois a média de 263 em 2019 passou para 256 em 2021. No que diz respeito às médias do ensino médio para o SAEB 2021, para língua portuguesa, a média foi de 275, representando 3 pontos abaixo da média anterior, sendo que 18 estados ficaram abaixo da média nacional. Para a disciplina matemática, os números são parecidos, a média foi de 270, representando 7 pontos abaixo da média do SAEB 2019, sendo que 17 estados ficaram abaixo da média nacional (Inep, 2022).

Outro exame importante para balizar a educação nacional é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹. Essa prova prioriza a cada ano de sua aplicação um campo

¹ O PISA é um exame avaliativo aplicado a cada três anos, os resultados da prova apresentados neste trabalho correspondem ao exame 2018, porque a prova que seria aplicada no ano de 2021 foi adiada em virtude da pandemia da covid-19, para o ano de 2022. No momento da escrita desse trabalho, os resultados do ano de 2022 ainda não haviam sido publicados.

específico de conhecimento, sendo que em 2018 o foco foi na leitura. Os estudantes brasileiros obtiveram uma média de 413 pontos, enquanto os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atingiram média de 487, uma diferença de 74 pontos. Em matemática, o exame PISA 2018 aponta que os brasileiros atingiram um conceito ruim, com 68,2% abaixo do nível básico de aprendizagem (nível 2). Em ciências, 55% dos avaliados não alcançaram nível básico (Barbosa, 2021).

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) buscando apresentar uma política que amenize parte desses problemas, em 5 de setembro de 2019, autoriza o decreto que dispõe sobre a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Essa iniciativa visava instalar a diretriz do ensino militar nas diferentes escolas públicas de educação básica, ou seja, um projeto de educação direcionado exclusivamente a alunos do 6º ao 3º ano do ensino médio, cujo objetivo é “a contribuição para a melhoria da educação básica do Brasil, a partir da implantação de um modelo do MEC para as Escolas Cívico-Militares (Ecim)” (Brasil, 2021a., p.5). Entretanto, essa justificativa tem, em sua base, uma noção restrita de qualidade.

A adesão ao PECIM foi voluntária, e se destinava às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. O PECIM estava direcionado preferencialmente às instituições localizadas em regiões carentes, com baixo desempenho no que tange às provas de avaliação em larga escala, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e que tivessem entre quinhentos (500) e mil (1000) alunos. Além disso, aos sistemas de ensino que aceitassem o modelo eram oferecidas vantagens financeiras e a possibilidade de formação continuada dos professores (Brasil, 2021a).

O PECIM teve como inspiração o ensino militar, dessa forma, esse modelo é “baseado nos Colégios Militares e será aplicado para as etapas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas que possuam baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2021a, p. 4).

Cabe mencionar que as escolas cívico-militares diferem das escolas militares, ainda que o PECIM tenha se inspirado no modelo de escola militar. O que distingue um modelo do outro é que, nas escolas cívico-militares, a gestão é assumida pelas forças de segurança, sobretudo a polícia militar e o corpo de bombeiros. Por outro lado, os colégios militares, em especial os pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), estão diretamente ligados às forças armadas, Exército, marinha e Aeronáutica, possuindo seus próprios documentos, tendo sido criados e geridos exclusivamente por essas corporações.

Dito isso, dentre várias condições que influenciaram a utilização dos colégios militares

para fundamentar essa política pública em educação (PECIM), encontra-se forte apelo nos resultados de desempenho acadêmico dos estudantes dos colégios militares em exames e indicadores educacionais, tais como o ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A política de militarização pode ocorrer de diversas maneiras. Atualmente, são majoritariamente estabelecidas por meio de leis específicas estaduais, ou seja, a cargo exclusivamente dos estados. Durante a vigência do PECIM, a militarização poderia acontecer através da adesão ao programa federal de militarização. Para a adesão ao PECIM era necessária a manifestação de interesse de prefeitos e governadores junto ao Ministério da Educação (MEC). Até o ano de 2020 pode-se afirmar que a implantação do programa teve êxito em termos de aceitação por parte dos estados, pois 22 (vinte e dois) estados e o Distrito Federal aderiram ao Programa Cívico-Militar Federal (Ferreira, 2020).

Complementando essas informações, Mendonça (2019) afirma que em outubro de 2019, o MEC atualizou as informações pertinentes ao desejo dos estados, municípios e Distrito Federal quanto ao interesse no PECIM, com a sinalização positiva à proposta de 643 municípios das cinco regiões do Brasil. Os maiores interessados foram as prefeituras da região Nordeste com um total de 290 solicitações, seguidas pelo Sudeste com 215 interessados, o Sul, com 54 pedidos, o Norte, com 46 solicitações e, por fim, o Centro-Oeste, com 38 demandas. Cabe ressaltar que Minas Gerais, com 140 solicitações, foi o estado que demonstrou o maior interesse na entrada no programa.

As metas do programa federal das escolas militarizadas consistiam em iniciar com 54 escolas no ano de 2020, por meio de um projeto piloto, com projeção para 216 escolas participantes do PECIM até 2023 (Brasil, 2021a). O programa foi implantado, contando com a participação de 53 escolas, distribuídas entre os 26 estados e o Distrito Federal, porém as metas estabelecidas, no âmbito do programa federal, não se concretizaram, com a extinção do programa PECIM em 2023.

Apesar do forte impacto dos resultados acadêmicos dos colégios militares, que inclusive compõem o discurso de apoio à militarização das demais escolas públicas civis, por meio da iniciativa federal (entre 2019 e 2022) ou estadual, existem discussões contrárias questionando a efetividade das escolas militarizadas, e consequentemente críticas ao projeto PECIM.

Estudos recentes confirmam o bom desempenho dos Colégios Militares (Alves; Tochi, 2019; Benevides, 2016, 2020; Godoy; Fernandes, 2021; Grizotes; Frick, 2021; Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019), destacando, entretanto, a incomparabilidade dos colégios militares com as escolas públicas de modo geral, em aspectos tais como Infraestrutura (Alves; Tochi, 2019;

Benevides, 2020), Investimento (Pinheiro, Pereira; Sabino, 2019), Autonomia dos sujeitos acadêmicos (Godoy; Fernades, 2021; Grizotes; Frick, 2021), seleção de estudantes (Alves; Tochi, 2019).

Partindo desses apontamentos, pode não ser adequado tomar os colégios militares como um norte para a criação de uma política pública que visa melhorar a qualidade da educação básica por meio da reprodução desse modelo de educação, que resulta na militarização das escolas públicas. De fato, os Colégios Militares contam com uma estrutura física diferenciada, trabalham com um público específico, destinado prioritariamente aos filhos e dependentes de militares, sendo que as vagas remanescentes são oferecidas aos interessados por meio de concurso.

Outra característica marcante desse modelo escolar é o quantitativo de colégios, pois até o momento temos registro de apenas 14 Colégios Militares pertencentes ao SCMB. Por sua vez, o modelo que nasce da influência dos Colégios Militares, ou seja, as Escolas Cívico-Militares/Militarizadas, são instituições civis públicas, em âmbito estadual, distrital ou municipal que têm sua gestão compartilhada com militares. Tais escolas atendem todos os tipos de alunos, sem seleção discente, e estão submetidas às secretarias de educação, estaduais ou municipais. Ou seja, militarizar as escolas públicas na prática parece ser diferente do que aplicar os preceitos e as condições estruturais e culturais dos Colégios Militares.

Mediante o exposto, percebem-se conflitos diante da proposta do PECIM e da militarização das escolas por meio de uma ação dos estados, não existindo até então um posicionamento único frente a demanda que envolve o projeto de escola militarizada para a educação básica. É possível, de um lado, tecer duras críticas a esse modelo de escolarização e, de outro lado, elaborar posições que as justifiquem, partindo principalmente dos bons resultados acadêmicos dos colégios militares que inspiram o programa de militarização. Assim, surgiram outras questões:

- a) Existe um argumento qualitativo para o bom desempenho dos Colégios Militares que justifique a implantação da militarização na educação básica?
- b) Em que medida a implementação do projeto de militarização das escolas públicas está em consonância com a realidade dos colégios militares?
- c) Se os colégios militares se consubstanciam num modelo exclusivo com características e público muito específicos, em que medida poderiam ou deveriam ser utilizadas como referenciais para a educação básica pública?
- d) Em que difere a prática pedagógica das escolas militares ou militarizadas comparativamente às escolas públicas não militares?

Nesse contexto, é possível fazer várias inferências, seja criticando o modelo de educação militarizada, ou tecendo argumentos que justifiquem a inserção do projeto na educação básica. Contudo, é preciso reconhecer que o projeto federal PECIM seduziu com suas propostas, ao atribuir preferência às escolas localizadas em regiões pobres com baixo desempenho acadêmico no IDEB, mesmo não apontando para a melhora dos índices de educação das escolas que já aderiram aos programas de militarização.

Com isso, o modelo PECIM tentou contrariar (teoricamente) a ideia de que os bons resultados das escolas que serviram de referência (colégios militares) para implementação do projeto, não são frutos de fatores socioeconômicos, estruturas físicas adequadas, processo exclusivo de seleção de alunos, maior investimento público, entre outros. Mas, o que justifica o bom desempenho são suas políticas, práticas e intervenções, seja no campo administrativo, pedagógico ou curricular, e que isso deve ser levado para a educação básica por meio do PECIM. Nesse sentido, outra indagação fundamental desse trabalho é: f) As escolas que já aderiram ao programa de militarização conseguem ter melhoria em seu desempenho acadêmico?

Por conseguinte, amparando-nos em Minayo (1992), utilizaremos o termo pressuposto para elaborar o panorama que versa sobre as expectativas da pesquisa. Segundo a autora, o pressuposto pode ser adequado quando “o investigador que usa abordagem compreensiva se refere à elaboração de parâmetros básicos que permitem encaminhar a investigação empírica qualitativa” (Minayo, 1992, p.180).

Desta forma, a pesquisa parte do pressuposto de que o desempenho acadêmico dos colégios militares, argumento relevante para a política de militarização, não é reflexo apenas do “modelo colégio militar”, mas de fatores tais como sua abordagem curricular alicerçada em disciplinas escolares tradicionais e seu público específico com Capital Cultural distinto dos demais estudantes de escolas públicas, principalmente das escolas cívico militares. Além disso, os programas de militarização da educação básica se sustentam por condições que ultrapassam a ideia de rendimento acadêmico em avaliações de larga escala.

De fato, a sua estrutura parece estar enraizada culturalmente, pois os estados adotaram o modelo “militar” antes mesmo de ele ganhar notoriedade como política federal. Assim, a militarização das escolas de educação básica caminha de modo sólido, independentemente de seus resultados no ENEM, PISA e IDEB. A política de militarizar se consagra independentemente de atingir os objetivos propostos, por fazer parte da agenda educacional no âmbito estadual, situação que facilita sua implementação e paralelamente dificulta sua remoção dos projetos educacionais.

Mesmo atestando que o fato de militarizar a escola não impacta em seu desempenho acadêmico, tampouco altera situações cotidianas das escolas (tal como a disciplina), a militarização continua sua expansão, pois o fato de utilizar os Colégios Militares como referência constrói a ideia simbólica de qualidade nas escolas públicas de educação básica. Tal condição torna a discussão mais complexa ainda, fazendo dos Colégios Militares uma excelente propaganda para a militarização, que reforça o simbolismo da Escola Cívico-Militar (ECIM) como algo inerente à qualidade educacional.

Por conseguinte, o estudo se justifica pela sua contemporaneidade e pela escassez de pesquisas, pretendendo contribuir de maneira significativa para o entendimento do assunto, gerando elementos norteadores para pensar a relação: modelo de escola, rendimento acadêmico e projeções de melhorias no ensino e aprendizado escolar. Ademais, o cerne dessa proposta é discutir a educação básica, através da análise crítica de um modelo de educação (militarização escolar) que se faz presente em todos os estados brasileiros. Pretende-se fornecer subsídios que qualifiquem (ou não) a militarização das escolas de educação básica enquanto política educacional, resultando em uma contribuição para os programas de política educacional para as escolas de educação básica.

Assim, a motivação que impulsiona esta pesquisa surge diretamente da experiência deste pesquisador como professor da educação básica. Em minha visão, é evidente que a educação básica demanda transformações significativas, especialmente nas instituições situadas em áreas desfavorecidas. Imaginar novos paradigmas para a educação é um exercício imprescindível para alcançar as metas e objetivos que almejamos. Em outras palavras, a reflexão sobre mudanças nas escolas é uma necessidade premente.

Contudo, apesar da defesa vigorosa por alterações na educação básica, argumento que as políticas públicas voltadas para essas escolas devem ser examinadas com profundidade, algo que parece ter sido negligenciado na implementação das escolas militarizadas. Antes de implementar qualquer ação nas instituições de educação básica, é crucial discutir analiticamente as diversas dimensões dessas iniciativas, a viabilidade do modelo, e como adaptar um projeto educacional para sua execução, de modo que, se for viável e contar com o engajamento adequado, isso possa ser progressivamente colocado em prática.

Nesse contexto, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar se os projetos de militarização de escolas públicas podem ser utilizados como política pública para a educação básica.

Destarte, os objetivos específicos são:

- a) Examinar documentos públicos, de modo a esclarecer como surgem, suas regras,

processo de escolha do local, normas e como são implementadas as escolas militarizadas/cívico-militares, seja em âmbito federal ou estadual.

- b) Analisar dados públicos, de maneira a quantificar o desempenho dos colégios militares e das escolas militarizadas, discutindo se as escolas que fizeram a adesão ao programa de militarização conseguiram êxito semelhante aos Colégios Militares, apresentando quais as possíveis vantagens, desvantagens e dificuldades.
- c) Discutir os resultados das ECIM e dos Colégios Militares no ENEM, com o posicionamento de Pierre Bourdieu.
- d) Investigar a política de militarização partindo do ponto de vista docente.
- e) Apresentar as produções científicas referentes à militarização da educação básica, expondo o que as pesquisas elaboradas nos últimos 25 anos produziram sobre a temática.

Diante do exposto, o trabalho foi estruturado em 6 capítulos, elencados a seguir. Constan ainda sete (7) elementos pós-textuais (5 apêndices e 2 anexos).

O Capítulo 1: *Introdução* aborda a temática, discutindo educação brasileira por meio de dados representativos até a atual política das escolas cívico-militares; apresentação de objetivos (geral e específicos) e exposição das questões que nortearam a pesquisa, a motivação do estudo, as principais indagações, a importância de análise sobre o fenômeno de militarização da educação básica, a diferença entre escola militarizada/cívico-militar e Colégios Militares.

O capítulo 2: *Programa Nacional Das Escolas Cívico-Militares (PECIM)* traz os elementos centrais da política de militarização da educação básica, discute-se o PECIM, de modo a identificar a sua origem, uma *Inspiração nos Colégios Militares* inclusive do ponto de vista do desempenho acadêmico para demarcar e entender um dos principais argumentos para implementação da política de militarização, qual seja, o desempenho em avaliações de larga escala. Analisam-se os *Condicionantes para aprovação do PECIM*, bem como a sua *Legislação de implementação*. Estuda-se o encerramento do PECIM, analisando a *Militarização como política pública pós-PECIM*.

O capítulo 3: *Revisão Sistemática da Literatura sobre a Educação Militarizada* considera a RSL como procedimento científico confiável, de modo a entender as pesquisas realizadas sobre a militarização de escolas públicas e gerar os primeiros resultados dessa pesquisa. A RSL foi realizada em duas etapas: 1) *em artigos científicos*, cujo resultado foi publicado em periódico científico A1, disponibilizado no Apêndice A; 2) *em teses e dissertações*, cujo resultado foi publicado na 42ª reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A *Consolidação das RSL em Categorias*

de análise gerou nova publicação em periódico científico A1, disponibilizado no Apêndice B. Por fim, apresenta-se o *(Re)delineamento da pesquisa, a partir da RSL*.

O capítulo 4: *Metodologia*, esclarece o tipo de estudo, nesse caso a *Abordagem Qualitativa*. Apresenta-se a sustentação frente aos projetos de militarização da educação básica, por meio do estudo dos *Documentos Públicos*, discutem-se as *Fontes dos Documentos Públicos*, explanando os artefatos que passaram pela *Análise documental*: Reitera-se a *Relevância da RSL*. Apresentam-se os dados empíricos: *Dados Primários*, optando-se pela entrevista e *Dados secundários*, com os Microdados do ENEM como fonte de análise. Ilustram-se pontos cruciais relacionados aos *Sujeitos da pesquisa*, bem como os *Aspectos Éticos da Pesquisa*.

No capítulo 5: *Apresentação e Análise dos Resultados*, revela as análises e discussões dos dados, destacando *O pensamento docente: perspectivas sobre a militarização da educação básica*. Em *Entrevistas: uma análise oculta*, o pesquisador expõe sua percepção após imersão no trabalho de campo. Apresenta-se *O desempenho escolar das ECIM*, através do desempenho de 7 escolas no ENEM, em contraste com *O desempenho escolar do SCMB*.

No capítulo 6: *Considerações finais*, retoma-se a complexidade da política de militarização desvelada nesta pesquisa pela interlocução de quatro pilares: a análise documental; as pesquisas produzidas nos últimos 25 anos; a percepção e experiência docente e a análise sobre desempenho acadêmico. Conclui-se que os programas de militarização das escolas públicas não devem ser utilizados como política pública para a educação básica.

2 PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

Neste capítulo exploram-se fundamentos dos programas de militarização das escolas públicas de educação básica. Foram analisados documentos que criam e estabelecem regras para a implementação dessas escolas, seja na esfera federal ou estadual. Além disso, tais documentos demarcam a possibilidade de expansão desse modelo de educação, partindo da autonomia dos estados e municípios. Ainda, reiteram-se análises sobre o rendimento acadêmico em avaliações de larga escala dos Colégios Militares.

2.1 Inspiração nos Colégios Militares

Apesar do programa não existir mais enquanto proposta federal, é de suma importância, compreender a sua lógica, suas demandas, imposições, justificativas, inspirações, relações com as escolas, dentre outros. De fato, o Decreto nº 10.004/2019, é uma extensão de algo que acontece de forma contundente na educação básica, inspirando-se no sucesso gerencial e acadêmico dos Colégios Militares, bem como no modelo Goiano, que foi criado nos anos 1990. Logo, compreender a lógica e a inspiração dessa proposta, é entender um pouco o pensamento das escolas cívico-militares/militarizadas que foram e podem continuar a ser implantadas nos anos vindouros. Foram abordados aspectos legais do PECIM e inspiracionais de qualidade (gerencial e acadêmica) dos colégios militares.

Diante disso, é fundamental analisar os documentos que viabilizaram a instauração do PECIM, de modo a pontuar os principais aspectos desses documentos e apresentar suas propostas. Ressalte-se a análise do Decreto nº 10.004/2019 que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019a) e do documento complementar: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021a). O estudo dos documentos ocorreu de forma complementar, pois ambos se interconectam e apresentam ideias semelhantes.

O decreto que cria o PECIM em 2019 contém aspectos relevantes para o desenvolvimento deste estudo, iniciando-se pela caracterização de escolas cívico-militares. Essas escolas são definidas como instituições públicas no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal, que têm sua gestão incorporada pelas forças armadas, polícia militar e corpo de bombeiros (Brasil, 2019a).

No ano de 2019 é lançado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com os seguintes objetivos e metas:

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi lançado, em 5 de setembro de 2019, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa e tem como principal objetivo a contribuição para a melhoria da educação básica do Brasil, a partir da implantação de um modelo do MEC para as Escolas Cívico-Militares (Ecim) (Brasil, 2021a, p. 5).

O funcionamento do PECIM demanda a interação entre diferentes órgãos, a saber:

As Escolas Cívico-Militares (Ecim) integram a estrutura da rede pública de ensino das suas respectivas Secretarias de Educação e contarão com apoio técnico do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM), para implantação, acompanhamento, avaliação e certificação das Ecim (Brasil, 2021a, p. 42).

Nesse contexto, é possível inferir que o modelo militar conduziria a dinâmica da realidade escolar, pois o trabalho seria compartilhado com militares da reserva, sendo que as formas de ingresso desses militares para o trabalho nas escolas ficariam a cargo das próprias corporações (Brasil, 2019a).

Assim, as forças armadas teriam a competência de contratar militares da reserva, oficiais e praças da polícia militar e do corpo de bombeiros, os quais seriam direcionados a atuarem na área de gestão pedagógica, administrativa e educacional (Brasil, 2019a). Ainda, sobre a gestão compartilhada, o documento esclarece:

VI - Gestão de processos didático-pedagógicos - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes (Brasil, 2019a, n/p).

Observa-se como pressuposto que o desenvolvimento do trabalho docente seria marcado pela autonomia dos professores. O documento complementar também reforça essa ideia:

A presença dos Militares nas escolas não diminui a importância dos docentes, que, junto com os alunos, continuam sendo os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a tarefa dos monitores é complementar à dos docentes e não concorrente. Todos fazem parte da mesma equipe, liderados pelo Diretor Escolar. O diálogo entre eles deve ser permanente, buscando sempre ações conjuntas que possam aprimorar as práticas educativas da escola na formação integral do aluno (Brasil, 2021a, p.84).

Todavia, no parágrafo 5º, artigo II, o decreto explicita que o modelo a ser seguido é aquele pertinente aos colégios militares sob a responsabilidade do exército, polícia militar e corpo de bombeiros. Nesse contexto, destaca-se que as práticas docentes serão desenvolvidas

“baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares” (Brasil, 2019a, n/p). Nesse conjunto de práticas pedagógicas encontram-se várias atividades, com relevo para o Projeto Valores, desenvolvido pela coordenação pedagógica juntamente com o corpo docente, monitores e agentes de ensino (Brasil, 2021a).

Desse modo, o Projeto Valores é um instrumento de grande valia para que as ECIM possam desenvolver virtudes de forma coordenada e focada nas principais necessidades dos alunos. O Projeto conta com o apoio importante da Gestão Educacional, tanto no assessoramento da elaboração do seu conteúdo quanto, e principalmente, na execução das atividades planejadas. O Projeto Valores também prevê a participação efetiva do Corpo de Monitores, além do Corpo Docente e dos outros agentes de ensino das ECIM (Brasil, 2021a, p. 85).

O documento aborda a temática disciplina e respeito frisando a importância desses elementos no processo de ensino:

O respeito e a disciplina devem ser naturais. Eles contribuem na conduta do aluno dentro e fora do universo escolar e cria condições de desenvolvimento da personalidade em consonância com os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, incorporando, em sua formação, os atributos indispensáveis para uma vida plena em sociedade. Por isso, a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá ser o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto (Brasil, 2021a, p. 87).

Buscando manter o padrão estabelecido pelos colégios militares, as ECIM trabalham por meio da lógica das recompensas, sugerindo como retribuição “elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas; elogio no histórico do aluno; e prêmios” (Brasil, 2021a, p.89). Consequentemente, as ECIM adotaram as faltas comportamentais e atitudinais como base para seu funcionamento, apontando a intervenção caso o aluno as infrinja:

Todas as ações ou as omissões contrárias ao que está estabelecido como desejável em relação à conduta e atitudes dos alunos; todas as ações ou as omissões não especificadas nas Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos que afetem a honra pessoal, os preceitos de ética e as outras prescrições estabelecidas nestas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares ou que violem outras normas emanadas; as ações descritas como ato infracional pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, e por legislação correlata; e os casos de faltas comportamentais e atitudinais serão conduzidos pela Direção Escolar e pelos Colegiados à luz do regimento de cada unidade escolar, segundo as legislações educacionais vigentes (Brasil, 2021a, p. 90).

As ECIM também adotam as medidas educativas como forma de intervenção, caso ocorram transgressões, todavia, essas medidas são determinadas pelas secretarias de educação nas quais as escolas militarizadas estão vinculadas (Brasil, 2021a). Dentre as medidas de cunho

disciplinar são sugeridas: “advertências; punições; repreensões; atividades de orientação educacional; suspensões; transferências compulsórias” (Brasil, 2021a, p.153).

No que tange aos aspectos relacionados à atuação docente, o PECIM afirma que seu ideal é a implementação de um modelo de educação de qualidade, tendo em vista aquelas escolas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para isso, o projeto de escolas militarizadas visa interferir em algumas situações acadêmicas, dentre as quais a prática pedagógica (Brasil, 2021a).

Segundo o documento Brasil (2019a, artigo 13), essas escolas estão destinadas a toda a estrutura educacional presente na educação pública, assim:

Art. 13. O Pecim tem por público-alvo: I - alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio; e II - gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio (n/p).

No que diz respeito ao corpo discente, o PECIM é destinado a alunos do ensino fundamental, ou seja, crianças que estão cursando do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano e para aqueles discentes que cursam a etapa final do ensino básico, alunos matriculados do 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) ano (Brasil, 2021a).

A implementação do PECIM não segue um único modelo, como se observa a seguir:

Sem haver um modelo único para a implementação dessas parcerias nas escolas, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e às suas especificidades, a fim de garantir aos alunos um ensino fundamental e ensino médio de qualidade, alicerçado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros (Brasil, 2021a p.121).

Segundo o documento Brasil (2021a), as ECIM se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares.

Em função da inspiração do PECIM nos resultados acadêmicos dos colégios militares, considerou-se pertinente compreender o desempenho acadêmico dos colégios militares, tomados como referência, de maneira direta, como no caso do documento PECIM, ou de forma indireta, em leis estaduais, em seus projetos de escolas cívico-militares.

Nesse sentido, ao entendermos os resultados das escolas que são modelos para

implementação da política de militarização escolar, é possível identificar evidências, nesse caso, bom desempenho, que podem ser utilizadas como mecanismo de divulgação dos projetos de militarização. Por conseguinte, buscou-se responder, a partir de estudos sobre o tema, a seguinte questão: os colégios militares apresentam resultados acadêmicos que auxiliam na propaganda de expansão de seu modelo através do Programa Nacional das Escolas Cívicas Militares?

Benevides (2016) afirma que é visível o bom desempenho dos alunos dos Colégios militares, seja no ENEM, PISA, IDEB, dentre outros, situação que coloca essas escolas como as mais bem avaliadas do Brasil, ainda que não existam estudos quantitativos para entender esse fenômeno. Em outras palavras:

O diferencial de desempenho dos alunos militares tanto se deve ao fato de estes serem bons alunos, quanto à qualidade das escolas. Quando há o controle da performance anterior dos estudantes, observa-se uma queda de mais de 50% deste diferencial de notas. Entretanto, o coeficiente da variável tratada permanece positivo e significativo. Ou seja, pertencer a uma escola militar, de alguma forma, traz benefícios ao desempenho de matemática dos alunos. (Benevides, 2016, p.112).

Sarks (2019) analisa valores éticos da cultura militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil. Conforme a autora, a diretriz de educação básica nas escolas militares segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e tem um projeto político-pedagógico, tal como qualquer outra escola de educação básica no Brasil. Os documentos que regulamentam a escola militar são únicos, ou seja, são priorizados por todas as escolas pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Nesse sentido, todos os colégios militares detêm o mesmo percurso de conteúdos disciplinares. Assim, os colégios militares apresentam percursos semelhantes a qualquer escola não militar, o que as diferencia é a inserção de instruções militares. A autora apresenta as diretrizes e os documentos oficiais e normativos do SCMB, a saber:

O funcionamento de todos os Colégios Militares é definido pelos seguintes documentos: o Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB), o Regulamento Interno dos Colégios Militares (RICM), as Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE/DEPA), o Plano Geral de Ensino (PGE/CM), as Normas de Avaliação Educacional da Educação Básica (NAEB) e as Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica (NPEEB)(p.35).

Além de se organizar a partir desses regulamentos, os colégios militares conseguem desenvolver seus trabalhos por meio de normas internas específicas, garantidas pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que de forma resumida atribui autonomia a essas instituições para que se regulem através de lei específica. Nesse contexto, Sarks (2019) buscou compreender as razões que levam os “colégios do Sistema Colégio Militar do Brasil a serem bem-sucedidos nas avaliações. A que se deve o bom desempenho apresentado? Trata-se de características exportáveis para os colégios civis, ou são específicas do meio militar?” (p. 79).

Os resultados e conclusões deste estudo demonstram que os colégios militares fundamentam sua atuação em projetos que estimulam a promoção de valores éticos. Sendo estes, específicos do meio militar, porém, demonstram aproximação com o cotidiano civil. Além disso, nesses colégios militares ganham destaque de forma contundente: disciplina, hierarquia, honestidade, civismo, patriotismo, responsabilidade, dentre outros. Nesse sentido, demonstram-se pontos de aderência entre a cultura militar e a vivência civil, de modo que se possa expor isso a outras instituições de ensino. Além do mais, alguns valores presentes nos colégios militares são fundamentais para o bom desempenho dos estudantes, sendo eles: “fraternidade, a solidariedade, o companheirismo, valores tão gratos à formação militar, são essenciais na convivência tanto dentro do ambiente escolar, quanto em sociedade” (p.79).

Por conseguinte, Sarks (2019) afirma que os valores éticos presentes nas escolas militares são fundamentais para despertar um maior impulso e esforço dos discentes nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, os colégios militares desenvolvem um ambiente cultural promissor no que tange o valor comportamental, que consequentemente auxilia no desempenho diferenciado nas provas avaliativas.

Santos (2011) realiza um estudo sobre desigualdades escolares e as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no colégio militar de Fortaleza. O autor descreve algumas situações que caracterizam o Colégio Militar de Fortaleza (CMF) como sendo destaque de gestão e rendimento escolar. Para isso é apontada a excelência da gestão por meio do prêmio que reconhece o CMF entre as 10 melhores organizações públicas do Brasil, no ano de 2008 e 2009, sendo o CMF a única instituição escolar a receber tal reconhecimento (Prêmio Nacional de Gestão Pública do Governo Federal), sendo o colégio também vencedor do prêmio Ceará de Gestão Pública. No que concerne ao desempenho acadêmico do CMF, ele obteve no IDEB nota 6,9 no ensino fundamental, em 2009, o que atribui o sétimo melhor índice de qualidade da educação básica no Brasil. Como base comparativa o autor expõe os seguintes dados:

mesmo ano de 2009, foi de 3,7, com uma meta de 5,2 a ser alcançada em 2021. No Ceará e em Fortaleza, as escolas públicas alcançaram um Ideb de 3,6 e 3,5, respectivamente. O Ideb obtido pelo CMF também foi maior que o Ideb das escolas privadas no Brasil e no Ceará, 5,9 e 5,4, respectivamente (Santos, 2011, p.11).

Diante disso, o objetivo de Santos (2011) foi de “investigar a relação entre a origem dos alunos, o rendimento escolar e a reprovação, bem como o comportamento das possíveis desigualdades iniciais de desempenho entre os alunos concursados e amparados no Colégio Militar de Fortaleza” (p.14).

O autor conclui que existe diferença de rendimento entre os alunos concursados (aqueles que disputam vagas por meio de processo seletivo) e os amparados (alunos que têm direito de matrícula pelo fato de os pais pertencerem à área militar). Aqueles alunos amparados detêm médias inferiores durante o ensino fundamental quando comparados aos alunos concursados. Outro ponto importante é concernente às reprovações, em que os alunos amparados são os mais atingidos. Por isso, é possível identificar dois grupos diferentes de alunos no CMF e com diferentes desempenhos acadêmicos. Desta forma:

Diante do quadro particular de menor desempenho e de reprovação apresentado, utilizar a média de todos os alunos juntos e apenas o índice oficial de reprovação como referências, pode involuntariamente encobrir a real situação do rendimento escolar do grupo de alunos amparados. Por isso, é recomendado que os indicadores educacionais sejam analisados também pela origem dos alunos com o objetivo de chamar a atenção para os alunos amparados, focando os problemas que atingem este grupo e que contribuem para o seu baixo rendimento e para os altos índices de reprovação (Santos, 2011, p.79).

Em sua pesquisa, Barbosa (2021) realiza um estudo comparativo da eficiência dos colégios militares e das escolas de aplicação: uma análise de *benchmark* no contexto de implementação do programa nacional das escolas cívico-militares. Para contextualizar o estudo, foram apresentados dados relativos ao rendimento na prova PISA, aplicada no ano de 2018, com o foco em leitura. Ao analisar os dados foi possível identificar que os estudantes brasileiros atingiram 413 pontos, e os estudantes da OCDE perfizeram 487 pontos, o que representa 74 pontos de diferença. Contudo, as escolas federais obtiveram 503 pontos, resultados que as colocam à frente da média brasileira e inclusive da OCDE. Para os índices de matemática e ciências, os alunos brasileiros apresentam resultados semelhantes àqueles em leitura. Por exemplo, no teste específico de matemática os alunos brasileiros conseguiram a média de 384, enquanto a média dos alunos dos países membros da OCDE foi de 489. Em ciências, as notas para os alunos da OCDE e brasileiros foram, respectivamente, 489 e 404. Mais uma vez as escolas federais se sobressaíram, pois, a nota dessas escolas foi maior, totalizando 491 pontos.

Diante disso, o autor chama a atenção para a escassez de estudos com essa temática, se justifica e apresenta os objetivos da pesquisa da seguinte forma:

Devido à recente publicação do PECIM, não foram encontrados artigos científicos sobre o Programa. Dessa forma, justifica-se o objetivo geral desta pesquisa de avaliar o benchmark proposto pelo programa. Foi observada ainda uma lacuna na literatura sobre a eficiência dos colégios que são foco dessa pesquisa. Encontrou-se apenas um estudo sobre a eficiência dos Colégios Militares (SILVA FILHO et al., 2016) e poucos estudos sobre a eficiência das Escolas de Aplicação – como, por exemplo, o estudo de Mataluna (2019) e Silva (2016). (Barbosa, 2021, p.18)

No que tange ao resultado dos estudos, é importante ressaltar alguns aspectos, a saber: entre o período que compreende 2016 a 2019, as escolas de aplicação e os colégios militares conseguiram manter o bom desempenho, em relação aos seus respectivos municípios. Isso indica o quão é importante estudos direcionados a essas escolas, de modo que elas possam ser ou não utilizadas como modelo. Outra importante consideração encontra-se no fato de que os modelos escolares de aplicação se caracterizam como de alto investimento, pois ao comparar o gasto das escolas militares e dos colégios de aplicação, percebe-se que colégios de aplicação chegaram a gastar 5 vezes mais que os colégios militares em cada ano. “Além disso, no período, a despesa *per capita* das Escolas de Aplicação subiu 23% e a despesa *per capita* dos Colégios Militares subiu em média 7%” (Barbosa, 2021, p. 60). Ainda, no que diz respeito ao gasto das escolas em análise, o autor expõe os seguintes dados:

Os gastos por aluno das Escolas de Aplicação não foram semelhantes dentre as escolas mencionadas, algumas escolas chegaram a gastar nove vezes mais que outras. Ao contrário, nos Colégios Militares, os gastos foram mais homogêneos sendo que as escolas que custaram mais não chegaram a custar nem o dobro das escolas com menores custos por aluno (Barbosa, 2021, p.60).

Sobre o rendimento escolar, foi evidenciado que os colégios militares demonstraram resultados mais expressivos que os colégios de aplicação, com uma diferença média de 25,8 pontos. Parte-se do pressuposto de que esse fenômeno pode ser explicado por meio dos fatores econômicos, pois a renda familiar dos alunos das escolas militares é superior. Sobre a eficiência, foi possível mensurar que os colégios de aplicação, nos anos que compreendem 2016 a 2019, foram mais eficientes que os colégios militares. Vale ressaltar que eficiência retrata a capacidade de “balancear bons resultados com um uso mais racional dos recursos disponíveis” (Barbosa, 2021, p. 67). De forma, Barbosa (2021, p.70) demonstra que no tocante a eficiência os resultados:

Pode-se constatar que nos quatro anos avaliados as Escolas de Aplicação foram percentualmente mais eficientes que os Colégios Militares. De 2016 a 2019, apenas um dos Colégios Militares foi eficiente a cada ano (10%). Já entre as Escolas de Aplicação, em 2016, foram três unidades eficientes (21,4%); no ano seguinte, foram quatro (28,5%); e em 2018 e 2019, novamente, foram (21,4%).

Benevides e Soares (2020) analisaram o diferencial de desempenho dos alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará, sendo identificados conflitos nessa área de estudos, ou seja, percepções que defendem e que condenam essas escolas. De fato, o rendimento das escolas militares em provas como Prova Brasil e ENEM, relacionado aos fortes sistemas de hierarquia e disciplina, é comumente utilizados para justificar a considerável expansão desse modelo. Todavia, esse bom desempenho não pode ser justificado pelo efeito escola, porque esses alunos são considerados diferenciados do ponto de vista familiar, e pelo conhecimento acumulado.

Outro fator é que parte das vagas nessas escolas são preenchidas através de processo seletivo, podendo-se assimilar o bom desempenho das escolas militares ao processo de seleção de alunos. Partindo desses argumentos, Benevides e Soares (2020, p.317) objetivaram “investigar se ainda persiste um efeito escola militar em modelos empíricos de proficiência a la Hanushek (2016), pois esses fatores são controlados”. Diante disso, os resultados do estudo apontam positivamente para o efeito escola militar, a saber:

No processo de pareamento e seleção de amostra dos alunos, foi utilizado o método CEM, que tem a funcionalidade de tornar balanceados grupos heterogêneos para aferição de efeitos médios de tratamento (efeito escola militar). A nota anterior do aluno também foi utilizada como cofator e, ainda assim, foi encontrado um efeito significativo de escola militar da ordem de 18,6 pontos na escala do SPAECE. Apesar desse resultado promissor, algumas ressalvas podem ser feitas desta análise quantitativa e sobre possíveis extrapolações normativas das análises. Primeiro, a quantidade de escolas militares analisadas neste estudo é pequena, fazendo dele um estudo de caso com validade externa nacional questionável, apesar do comportamento representativo em estatísticas descritivas básicas das escolas cearenses no contexto nacional. (Benevides e Soares, 2020, p. 339-340)

Já Bomfim *et al.* (2017, p. 486) realizaram a pesquisa em que visavam analisar os modelos de gestão de escolas militares. Assim, o objetivo da pesquisa foi: “identificar, a partir da percepção de professores e alunos, as contribuições do modelo de gestão adotado pelo Colégio da Polícia Militar de Petrolina no índice de desempenho apresentado por seus estudantes”. Os autores utilizam esse colégio como exemplo, em virtude dos seus desempenhos elevados nas avaliações, pois “no ano de 2015 [obteve] uma nota maior do que a meta prevista para o ano de 2021, estando assim em primeiro lugar na cidade, à frente inclusive de escolas privadas da região” (p.485).

Os autores apontam que os bons resultados do colégio militar de Petrolina estão atrelados à “influência da metodologia adotada pela administração militar, em Petrolina, no índice de desempenho de seus estudantes, convergindo para os achados em Benevides e Soares (2015)” (Bomfim *et al.*, 2017, p. 493). Logo, os bons indicadores da escola “sugerem uma prática diferenciada que envolve, além de fatores pedagógicos, administrativos, éticos e morais, toda a gestão, corpo docente e discente da escola” (Bomfim *et al.*, 2017, p.498).

Concluindo este tópico, observa-se que, de fato, os resultados dos colégios militares são expressivos, destacando-se como instituições de excelência em provas de avaliação de larga escala. Isso justifica porque os programas de militarização, em especial o PECIM, fazem uso desse argumento para expandir o modelo de militarização para as escolas públicas. Ainda que não existissem provas contundentes, prevalecia no momento da aprovação do PECIM uma convicção de que a incorporação do modelo de colégios militares, por meio de projetos de escolas cívico-militares seria uma solução para os problemas presentes na educação básica.

Por fim, o projeto PECIM materializava o anseio de melhores resultados e de uma necessidade de mudança estrutural na educação pública. Nota-se que a proposta busca implementar nas escolas de educação básica, uma forte tendência à educação militar, inclusive a adoção de algumas medidas, tais como punições, premiações, entre outras. Desta forma, ocorreu uma aposta no modelo de colégio militar federal, que totalizam atualmente 14 unidades distribuídas na federação, como solução para diversos problemas presentes na educação básica. Claramente, uma proposta que merece intensos debates e pesquisas.

2.2 Condicionantes para aprovação do PECIM

O programa de militarização das escolas públicas de educação básica, tanto em nível federal quanto estadual, é apresentado como uma proposta de política pública que visa teoricamente melhorar o setor. Isso se dá porque as políticas públicas operam com base na lógica de promover mudanças.

Nesse contexto, esse tópico discute a militarização da educação básica, analisando como documentos fundamentais se articulam com essas propostas. Assim, discutiu-se se essa política tem articulação com a Constituição Federal de 1998 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), porque, a partir dessas análises é possível ir construindo argumentos iniciais sobre a militarização da educação básica enquanto política pública.

Conforme Sousa (2006), é complexo definir o que é política pública, tendo em vista, as diferentes abordagens sobre o assunto. Entretanto, o autor a caracteriza como um conjunto de

ações do governo, agindo de modo direto ou por meio da transferência do serviço, visando produzir melhorias na vida da população. Partindo disso, infere-se que as políticas públicas se configuram como área de conhecimento que apresenta determinadas ações dos governos, ou formas de avaliação desse comportamento, de modo que seus rumos possam ser reorganizados (Sousa, 2006).

O imaginário sobre um programa de política pública muitas vezes relaciona-se com aspectos ligados aos acertos, pois, como mencionado anteriormente, as políticas públicas pressupõem mudanças. Contudo, é importante construir uma análise crítica sobre essas ações, principalmente no que tange à política de militarização da educação básica, por diversos fatores, tais como: a carência de estudos acadêmicos; a complexidade do tema, a possibilidade de elaboração de argumentos favoráveis e desfavoráveis a essa política e a crescente adesão dessa política em todo o país.

Ao analisar um projeto de educação para as escolas públicas, é relevante problematizar o processo de ensino-aprendizado, de modo a considerar aspectos ligados à legitimidade da profissão docente, pois o trabalho realizado nas escolas carece de formação específica, tal como coloca a Constituição Federal (1988) em seu artigo 206 (O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/1998 e EC nº 53/2006): “V–Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, p.123).

Essa questão é de suma importância, pois a proposta de militarização transfere para militares a gestão das escolas, além disso, eles assumem função de monitores. Isso nitidamente configura-se como desvalorização da figura do professor, tendo em vista que esses profissionais passaram por processos formativos para assumirem tais funções, diferente dos militares que são submetidos a processos formativos para inicialmente atuarem em áreas distintas das escolas públicas.

Conforme Melo (2022), conceber a militares (que não possuem formação que os qualifiquem a trabalharem no campo da educação) a possibilidade de atuação nas escolas é inverter a lógica profissional do processo de ensino, pois, essa função deve ser atribuída a aqueles que se preparam para esse tipo de intervenção.

Outro fato importante sobre isso, diz respeito ao que trata a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB): “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996, p.44).

De diferentes formas e arranjos, o modelo de militarização envolve diretamente a gestão

escolar, ainda que compartilhada, ou seja, militares assumem juntamente com os diretores(as) a administração das escolas. Essa é outra questão discutível, que demanda reflexão, partindo da lógica de contratação dos profissionais da educação, pois eles são submetidos a processos avaliativos antes de assumirem seus cargos.

A LDB vigente evidência que para assumir funções na área educacional, o profissional deve passar por exames e processos avaliativos. Assim, o ingresso deve ocorrer “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Brasil, 1996, p.44), o que não se verifica na gestão compartilhada das escolas no projeto de militarização.

Reforçando isso, Bueno (2020) afirma que quando agentes da polícia militar são deslocados de suas funções de origem, para exercerem atividades escolares, isso contraria a LDB (1996), pois o documento prioriza como atores capacitados a atuarem frente às demandas da educação, aqueles indivíduos com formação específica.

Ao analisarmos a CF vigente surge outro problema: especificamente a polícia militar e o corpo de bombeiros, principais atores envolvidos no processo de militarização das escolas públicas, têm suas funções categoricamente definidas. Desta forma, “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil” (Brasil, 1988, p.91). Ou seja, segundo a CF, a esses profissionais não compete o trabalho acadêmico em escolas públicas regulares de educação básica.

Para Bueno (2020) ocorre a incompreensão do papel das forças de segurança frente às questões de educação escolar pública de nível básico. Entende-se, portanto, como ilegal que essa categoria profissional possa assumir administração, gerência, organização, envolvimento pedagógico, dentre outros, com prestação de serviços acadêmicos direcionados a educação básica regular.

O fato de uma organização desenvolver um serviço sem respaldo legal, neste caso a CF 1988, aponta para uma ruptura com os valores democráticos. Além disso, o autor interpreta isso como desvio de função das atividades desenvolvidas, situação que se caracteriza como improbidade administrativa (Bueno, 2020).

A LDB de 1996, em seu artigo 61, define quem são os profissionais que atuam na educação básica, a saber:

- I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996, p.41-42).

Com isso, a partir do diálogo entre a CF (1988) e a LDB (1996), percebe-se que polícias e bombeiros não estão aptos a atuarem nas escolas de educação básica, haja vista a necessidade de preparação e titulação por meio de cursos específicos. Obviamente que esses agentes podem passar por esses critérios elencados pela LDB (1996), mas continuam sendo profissionais da segurança pública.

Além disso, a análise neste momento recai sobre a formação inicial dos profissionais e suas áreas de atuação estabelecidas em lei, tendo em vista que não é possível mapear cada agente militar que trabalha ou trabalhou em escolas de educação básica regular, para atestar se do ponto de vista dos documentos oficiais, eles estão aptos ao serviço.

Outra questão a ser discutida são as normas impostas por meio dos regulamentos das escolas militarizadas, tais como punições, padronização em excesso, rigor excessivo, proibições, dentre outros. De acordo com Melo (2022), esses regulamentos disciplinares contrariam alguns princípios fundamentais da CF (1988). Dentre eles:

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

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

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Brasil, 1988, p.173-174).

Outro estudo importante nessa análise é a dissertação: *O modelo cívico-militar como política educacional à luz da constituição federal de 1988*, de Bueno (2020). De acordo com o autor, as análises sobre o programa de militarização das escolas públicas devem ser estudadas pela seguinte lógica:

Administrativamente, uma das primeiras questões que se deve abordar é se a transformação de escolas públicas em Escolas Cívico-Militares, sem qualquer alteração à Constituição Federal ou à legislação federal, sem base na representação política e na regra da maioria, atende ao interesse público. Num Estado Democrático de Direito, não pode haver subjetividade na definição do que é interesse público e, por isso, este deve ser definido na lei. Nesse sentido, a militarização das escolas públicas, no modelo proposto, fere o princípio da legalidade (art. 37, CF) e da finalidade pública (art. 2º da Lei 9.784/1999), já que, enquanto na administração particular é permitido fazer tudo que a lei não proibir, na Administração Pública só é permitido fazer o que

a lei autorizar. De acordo com o princípio da finalidade pública, a Administração deve sempre atuar para alcançar o fim público definido pela lei. Sem definição prévia de finalidade por lei, todo ato que tiver fim diverso daquele explícita ou implicitamente previsto na regra de competência, poderá ser invalidado por desvio de finalidade. (Lei 4717/1968, art.2º, parágrafo único, “e”) (Bueno, 2020, p.58).

Essa dissertação também apresenta um caso que aborda a legalidade da militarização das escolas públicas, sendo esse decidido nos tribunais do estado do Piauí:

Com as ações promovidas pelo Fórum, foram reunidos elementos para oferecimento de denúncia ao Ministério Público do Estado do Piauí (MP/PI) sobre a proposta de militarização. Diante do fato de policiais militares exercerem funções de natureza civil, como diretor, coordenador ou supervisor escolar, a Procuradoria do MP/PI argumentou que se tratavam de servidores (militares ativos) em desvio de função, o que feriria o artigo 75, XII, da Lei nº 3.808 de 16 de julho de 1981 (Estatuto dos PM/PI). Como uma das respostas à denúncia, o Ministério Público do Piauí elaborou Notificação de Recomendação nº 06, de fevereiro de 2016, recomendando a suspensão de implantação de quaisquer escolas militarizadas no âmbito da SEDUC-PI, bem como o fornecimento da relação de todos os Policiais Militares à disposição daquela Secretaria, especificando cargo, função, lotação e data da posse (Bueno, 2020, p.72).

Moreira, Stuchi e Ximenes (2019) argumentam que uma das análises que devem recair sobre o processo de militarização é o atendimento aos interesses públicos, pois a militarização das escolas públicas contraria algumas prerrogativas estabelecidas na CF 1998.

Os autores ainda argumentam que essas medidas que transformam escolas públicas em instituições militarizadas conflitam com o princípio da finalidade, porque na administração pública, segue-se o que está autorizado na lei. Outra situação concerne ao princípio da legalidade, pois no direito público, para que não ocorra subjetividade na definição daquilo que diz respeito ao interesse público, o tema deve ser definido na lei (Moreira; Stuchi; Ximenes, 2019).

Diante do exposto, percebe-se a complexidade do assunto, afinal, apesar dos argumentos que apontam para uma problemática do ponto de vista legal, as escolas militarizadas são uma realidade, com sua origem nos fins da década de 1990, amparadas também no arcabouço legal, ou seja, sua implementação também parte de aspectos que as viabilizam.

2.3 Legislação de implementação do PECIM

A implementação das escolas cívico militares, partindo do programa federal, foi regulada pela portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, através do documento que “Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e

no Distrito Federal” (Brasil, 2019c).

Com isso, a ideia inicial foi implantar 54 escolas cívico-militares no ano de 2020, por meio de um projeto piloto, nos estados, municípios e no Distrito Federal. Para a concretização desse projeto, os estados e municípios deveriam manifestar interesse junto ao Ministério da Educação. Nos estados, o responsável foi o governador ou o secretário de educação, enquanto nos municípios a manifestação favorável à implementação ficou ao cargo do prefeito (Brasil, 2019c).

Entretanto, especificamente no ano de 2019, somente os estados seriam contemplados com a política de militarização da educação básica, cujo objetivo resultava na tentativa de implementação de duas unidades militarizadas por estado e no Distrito Federal (Brasil, 2019c).

Caso as vagas não fossem todas distribuídas entre os estados em 2019, de modo que, o quantitativo de 54 escolas cívico-militares não fosse implantado, os municípios poderiam requerer as vagas disponíveis, com expectativa de iniciar no ano seguinte, ou seja, 2020 (Brasil, 2019c).

Os critérios de seleção das localidades para implementação do modelo militarizado foram os seguintes:

- 1-Eliminatório: inexistência de militares da reserva das Forças Armadas residentes no município na proporção de 3 (três) candidatos, oficiais, para cada tarefa a ser exercida na Ecim (considerando as patentes necessárias para a instalação das Ecim) e 2 (dois) candidatos, praças, para cada tarefa a ser exercida na Ecim (considerando o mínimo de doze monitores por escolas até o ideal de dezesseis) (Brasil, 2019c).
- 2-Classificatório: a) ser capital do estado ou pertencer à região metropolitana; b) estar situada na faixa de fronteira; e c) faixa populacional, considerando a realidade estadual (Brasil, 2019c).
- 3-Desempate: valor populacional absoluto (Brasil, 2019c. Nesse contexto, ainda ficou assegurado que:

Os estados contemplados com as vagas remanescentes poderiam indicar uma escola do rol dos municípios que manifestaram interesse, desde que acordado, no Termo de Adesão, o apoio de pessoal e/ou financeiro do Governo Estadual para a implantação da Ecim naquele município (Brasil, 2019c,n/p).

Posterior à manifestação e aos trâmites de escola, dos estados e por conseguinte dos municípios, o desenho estrutural da proposta se fundamentou de duas maneiras: A) Modelo de Disponibilização de Pessoal; nesse caso o Ministério da educação disponibilizará agentes das forças armadas para as instituições de ensino. Contudo, os estados contemplados são

responsáveis por arcar com os gastos financeiros necessários para a implementação das escolas militarizadas. B) Modelo de Repasse de Recurso; o Ministério da educação assegura o aporte financeiro necessário para a adaptação das escolas ao programa. Aos estados fica a responsabilidade de disponibilizar militares das corporações estaduais para as escolas selecionadas, além disso, os gastos com os militares também é uma responsabilidade do governo estadual (Brasil, 2019c).

A seleção das escolas contempladas com a política de militarização no ano de 2020 seguiu os critérios de: A) estudantes em condições de vulnerabilidade social. B) Escolas que apresentam desempenho insuficiente na prova IDEB. C) Escolas com número de matrículas entre 500 e 1000 alunos(as). D) Instituições que ofertam educação no nível fundamental (anos finais) e ensino médio. E) Instituições com aulas nos turnos matutino e vespertino. F) Consulta pública da comunidade escolar, sendo necessário aprovação da comunidade para implementação do modelo (Brasil, 2019c).

A atuação dos militares acontece em três áreas da educação, correspondendo à gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica. No que tange à contratação dos militares para atuarem nas escolas, vale destacar os dois critérios apontados pela legislação. Primeiro, para a contratação dos militares serão levadas em consideração “idoneidade moral e reputação ilibada” (Brasil, 2019c, n/p). Além disso, esses militares devem apresentar “perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado” (Brasil, 2019c, n/p).

Por fim, vale ressaltar a existência de pontuação para classificar as regiões em relação à preferência por estado. Assim, se o município for identificado como capital ou região metropolitana, a pontuação é 1. Para aqueles municípios em regiões de fronteira, a pontuação é 2. Caso a população do município seja elevada, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pontuação pode chegar a 4 (Brasil, 2019c). O quadro a seguir ilustra como a pontuação referente ao número de pessoas nos municípios foi distribuída.

Tabela 1 - Pontuação dos municípios conforme quantitativo de pessoas

Estado	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos
Acre	Até 9.176	Até 15.153	Até 32.412	Acima de 32.412
Alagoas	Até 8.491	Até 17.140	Até 25.702	Acima de 25.702
Amapá	Até 5.802	Até 12.495	Até 39.942	Acima de 39.942
Amazonas	Até 15.486	Até 22.809	Até 33.411	Acima de 33.411
Bahia	Até 11.201	Até 16.704	Até 27.274	Acima de 27.274

Estado	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos
Ceará	Até 13.693	Até 20.352	Até 39.232	Acima de 39.232
Distrito federal	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Espírito Santo	Até 11.273	Até 18.260	Até 31.091	Acima de 31.091
Goiás	Até 3.541	Até 6.904	Até 17.121	Acima de 17.121
Maranhão	Até 11.063	Até 17.588	Até 29.191	Acima de 29.191
Mato Grosso	Até 5.027	Até 10.392	Até 18.656	Acima de 18.656
Mato Grosso do Sul	Até 13.693	Até 20.352	Até 39.232	Acima de 39.232
Minas Gerais	Até 4.709	Até 8.005	Até 17.243	Acima de 17.243
Pará	Até 17.141	Até 27.904	Até 51.651	Acima de 51.651
Paraíba	Até 4.344	Até 7.164	Até 14.719	Acima de 14.719
Paraná	Até 5.046	Até 9.085	Até 18.040	Acima de 18.040
Pernambuco	Até 13.596	Até 21.939	Até 37.566	Acima de 37.566
Piauí	Até 4.401	Até 6.031	Até 10.402	Acima de 10.402
Rio de Janeiro	Até 17.525	Até 35.379	Até 127.461	Acima de 127.461
Rio Grande do Norte	Até 4.418	Até 7.925	Até 12.924	Acima de 12.924
Rio Grande do Sul	Até 2.965	Até 5.712	Até 14.380	Acima de 14.380
Rondônia	Até 8.783	Até 14.972	Até 31.135	Acima de 31.135
Roraima	Até 8.696	Até 10.943	Até 18.398	Acima de 18.398
Santa Catarina	Até 3.581	Até 7.479	Até 16.936	Acima de 16.936
São Paulo	Até 5.152	Até 12.799	Até 38.695	Acima de 38.695
Sergipe	Até 7.344	Até 13.503	Até 24.976	Acima de 24.976
Tocantins	Até 3.122	Até 4.608	Até 8.611	Acima de 8.611

Fonte: Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019

2.4 Militarização como política pública pós-PECIM

A pesquisa iniciou-se centralizada no Programa Nacional das Escolas Cívicos-Militares (PECIM), de 2019, vislumbrando discutir a possibilidade dessa ação enquanto mecanismo efetivo para a educação básica. Quando o programa de militarização foi elevado ao nível federal, criou-se a oportunidade dos estados e municípios aderirem ao PECIM, adquirindo vantagens, inclusive financeiras, almejando fazer do programa uma referência educacional.

Entretanto, em 2023, o PECIM foi descontinuado como programa federal, através do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Ainda assim, os estudos realizados sobre a temática possibilitaram entender que independentemente do programa em nível federal, as escolas militarizadas continuam sendo uma realidade em expansão no Brasil.

Antes de discutir a continuidade do projeto de militarização, vale ratificar a diferença entre os modelos de escola militar e militarizada, bem como destacar o nosso foco sobre as

escolas militarizadas, mesmo com a extinção do PECIM.

As escolas militares/colégios militares são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícias Militares e Corpos de Bombeiros. Essas escolas são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não às Secretarias de Educação (Santos *et al.*, 2019).

Por outro lado, as escolas militarizadas/cívico-militares são instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares (Santos *et al.*, 2019).

Embora o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) tenha existido por um ciclo curto, entre 2019 e 2023, prevaleceu em âmbito estadual e municipal a ideia de expansão desse modelo de escola para a educação básica, ou seja, as escolas militarizadas são ainda consideradas como política educacional para a educação básica.

O PECIM foi implantado pelo Decreto 10.004/2019 e revogado pelo Decreto 11.611/2023. Assim, o Artigo 2, discorre que:

O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2023).

Com essa medida, era possível imaginar o fim das escolas militarizadas, entretanto, posterior ao Decreto nº 11.611/2023, alguns estados aumentaram o número desse tipo de escola, como Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná. Nesse contexto, inferem-se duas situações: primeiro, que o PECIM não representou novidade, tendo sido apenas a expressão de um projeto pulsante, na tentativa de divulgação e implementação em nível nacional de uma expansão já materializada; segundo, que independentemente do fim do PECIM, esse estudo é pertinente, pois os modelos de escolas cívico-militares/militarizadas ultrapassam o período de validade do PECIM.

Considera-se, portanto, o PECIM como uma tentativa de ampliar a visibilidade das escolas militarizadas ao nível federal. Ademais, a existência de escolas militarizadas antes e depois do encerramento do PECIM, validam a presente investigação sobre um modelo que continua em expansão.

Nessa perspectiva, é preciso entender a motivação dos estados em continuar a implantar as escolas militarizadas, mesmo com o fim do PECIM. Para isso, propõe-se fazer uma retomada histórica, tomando como referência o estado de Goiás, atualmente o maior expoente na implementação do modelo militarizado.

O estado de Goiás trabalha com essa lógica da educação militarizada antes de se cogitar um programa em âmbito federal, tal como o PECIM. Conforme Santos (2016), em 1998 foi criado o primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás, por meio da portaria do gabinete da PM nº 0604/98, de 19 de novembro de 1998. Segundo Santos (2016, p.20), “em 1999, o Estado goiano, por meio da Secretaria de Educação, concedeu à polícia a Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis”. No mesmo ano, a gestão administrativa do estado incorporou as escolas da Polícia Militar como uma das políticas para a educação básica (Santos, 2016).

Desde sua criação esse modelo ganhou espaço, crescendo anualmente, sendo que até 2007 foram instituídas seis escolas militarizadas no estado. Em 2013, Goiás intensificou a transferência das escolas públicas não militares para a polícia militar, o que resultou na criação de mais doze colégios. Em 2014 o processo continuou a ocupar espaço na educação básica, fazendo com que o estado figurasse no cenário nacional com um total de 27 escolas civis articuladas com a polícia militar. Em 2015, ainda foram criadas mais sete escolas nesse modelo (Santos, 2016).

O programa Goiano, desde sua criação, utiliza como estratégia para implementação dessas escolas, compartilhar a gestão escolar com as forças de segurança (Santos, 2016), mesmo procedimento proposto pela PECIM (Brasil, 2019a). Isso é viável graças à autonomia dos estados para gerir os sistemas escolares no âmbito da educação básica, assim, por meio de leis específicas estaduais é possível expandir as escolas militarizadas, independentemente da existência de um programa federal regulamentando essa ação.

Outro exemplo de adesão e expansão desse modelo escolar é o estado do Paraná. Antes do fim do programa federal, o estado determinou a criação de seu próprio plano, através do Projeto de Lei 21.327/2022 (Paraná, 2022), em que se estabelece a proposta de criação dos colégios cívico-militares, no modelo do programa federal e da proposta do estado de Goiás, compartilhando a gestão das escolas não militares com as forças de segurança.

Nesse contexto, no Art.1º “fica instituída a criação do programa dos Colégios Cívico Militares do Paraná, abrangendo a rede estadual de educação básica, sendo as escolas selecionadas para compor o projeto, definidas pela própria lei” (Paraná, 2022). De forma complementar, a lei paranaense propõe que as escolas participantes do programa, podem ofertar educação no âmbito do ensino fundamental, médio e profissionalizante (Paraná, 2022).

A lei paranaense abrange a educação básica, sem explicitar o nível de ensino fundamental (I e/ou II) atendido pela proposta. O programa federal considera como escopo a educação básica, mas explicita como meta prioritária crianças matriculadas a partir do 6º (sexto) ano (Brasil, 2021a).

Com isso, o Art. 2º define os Colégios Cívicos Militares (CCM) do Paraná como: “instituições de ensino públicas com os atos regulatórios em vigência, que passaram por processo de conversão para o modelo cívico-militar, bem como as unidades novas a serem autorizadas” (Paraná, 2022).

O Projeto de Lei paranaense também define como Programa dos Colégios Cívicos Militares ações direcionadas à efetividade da educação nos níveis fundamental, médio e profissionalizante, através da gestão pedagógica, administrativa e de atividades civis e de cunho militar (Paraná, 2022).

Destarte, as escolas cívico-militares/escolas militarizadas são uma realidade antes, durante e posterior ao Programa Federal de militarização da educação básica. A seguir, no quadro 1, a lista de estados que manifestaram momentaneamente a continuidade desse modelo de educação, posterior ao fim do PECIM:

Quadro 1 - Estados que sinalizaram a continuidade das escolas cívico-militares/militarizadas, após o fim do PECIM

ESTADO	REGIÃO
Minas Gerais	Sudeste
Espírito Santo	Sudeste
Rio de Janeiro	Sudeste
São Paulo	Sudeste
Rondônia	Norte
Roraima	Norte
Acre	Norte
Amazonas	Norte
Para	Norte
Tocantins	Norte
Maranhão	Nordeste
Sergipe	Nordeste
Goiás	Centro-Oeste

ESTADO	REGIÃO
Mato Grosso	Centro-Oeste
Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste
Distrito Federal	Centro-Oeste
Rio Grande do Sul	Sul
Paraná	Sul
Santa Catarina	Sul

Fonte: Gazeta do Povo, 2023.

Vale ressaltar que esse quadro fez um recorte dos estados, todavia, os municípios podem seguir seus programas de escolas militarizadas, ou seja, ainda que o estado opte pela não continuidade do modelo, ele pode ser implementado em âmbito municipal.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO MILITARIZADA

A revisão sistematizada da literatura (RSL) é uma técnica de pesquisa bibliográfica que possibilita buscas profundas e elaboradas criteriosamente sobre determinada temática, aumentando assim a possibilidade de deparar com quantidades expressivas de resultados por meio de critérios pré-estabelecidos.

Segundo Costa e Zoltowski (2014), a RSL é importante, pois maximiza o potencial de buscas, logo, trabalha-se com um número elevado de informações de maneira sistematizada. Todavia, o resultado está além da ideia de uma busca cronológica organizada e categorizada por alguns termos, dado que as análises devem ser feitas de maneira crítica, reflexiva e compreensiva. Em suas palavras:

Seria possível simplesmente consultar livros-texto ou bases eletrônicas de dados que permitem que milhares de artigos sejam pesquisados em um período de tempo relativamente curto. No entanto, essa forma tradicional de revisão organiza o material de acordo com a perspectiva dos autores. Ao fazer uma revisão assim, corremos o risco de que a busca fique enviesada, já que, como autores, temos a tendência de supervalorizar estudos que estejam de acordo com nossas hipóteses iniciais e ignorar estudos que apontem para outras perspectivas. Nesse sentido, a revisão sistemática é um método que minimiza esse viés (Costa e Zoltowski, 2014, p.56)

Os autores afirmam que para uma revisão sistemática satisfatória é fundamental seguir algumas instruções, a saber: A) Demarcar a questão central do estudo. B) Elencar as fontes a serem utilizadas. C) Determinar quais serão as palavras-chave utilizadas nas buscas. D) Realizar as buscas, de modo a agrupar os resultados. E) Aplicar critérios de inclusão e exclusão nos resultados encontrados. F) Extrair as informações pertinentes dos trabalhos encontrados. G) Aferir os achados. H) Expor os dados.

Esse tipo de revisão de literatura é fundamental para apresentar dados sem viés, ou seja, existe a possibilidade de discutir o que vem sendo produzido sem influência dos pressupostos do pesquisador. Nessa perspectiva, essa RSL foi elaborada em dois momentos, primeiro, considerando artigos científicos e em seguida teses e dissertações, materializando-se a sua consolidação como estudo crítico sobre a temática escolas militarizadas.

3.1 RSL em artigos científicos

Ao observar que a política de escolas militarizadas surgiu nos estados, antes mesmo do

Decreto nº 10.004/2019, evidencia-se que a militarização das escolas públicas por meio do decreto de 2019 eleva esse modelo educacional ao nível federal, conseguindo uma visibilidade que até então não havia ocorrido. No entanto, há poucas alterações em termos de estrutura proposta, mantendo-se a ideia de gestão compartilhada que os estados têm aplicado desde a década de 1990.

Entendendo como essencial compreender as escolas cívico-militares/militarizadas, incorporou-se a RSL, focalizando o que dizem as pesquisas sobre a política de militarização da educação básica. Assim, a RSL teve como questionamento o seguinte: o que a literatura está produzindo sobre a temática escolas militarizadas/cívico-militares?

Por razões práticas, a RSL foi feita em duas etapas, consolidando inicialmente o panorama das pesquisas em artigos científicos, o que se apresenta neste tópico. Em seguida, foram tomadas como fontes da pesquisa bibliográfica as Teses e Dissertações, o que se apresenta no tópico seguinte. Por fim, em tópico subsequente foram consolidados os resultados obtidos nas duas etapas.

De modo a obter respostas para o questionamento, foi traçado um panorama de pesquisa, que inicialmente se caracterizava em definir os termos a serem utilizados durante as buscas, a saber: “Escola Cívico-Militar”, “Escola Militarizada”, “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, “PECIM” e “Militarização de Escola Pública”. Utilizamos os operadores booleanos “AND” e “OR”, e os elementos de truncagens.

Posteriormente, definidas as palavras-chave e a forma de relacioná-las, foram selecionadas as bases de dados de maior confiança, a saber: *Education Resources Information Center* (ERIC), Portal de Periódicos da CAPES, Scopus e a Web of Science. As buscas foram realizadas utilizando as seguintes estratégias:

a) Portal de Periódicos da Capes:

"Escola* Cívico*Militar*" OR "Escola* militarizada" OR "Programa Nacional Da*Escola* Cívico*Militar*" OR "PECIM" OR "Militarização de escola pública" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools"

b) Web of Science; Scopus e ERIC:

"PECIM" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools"

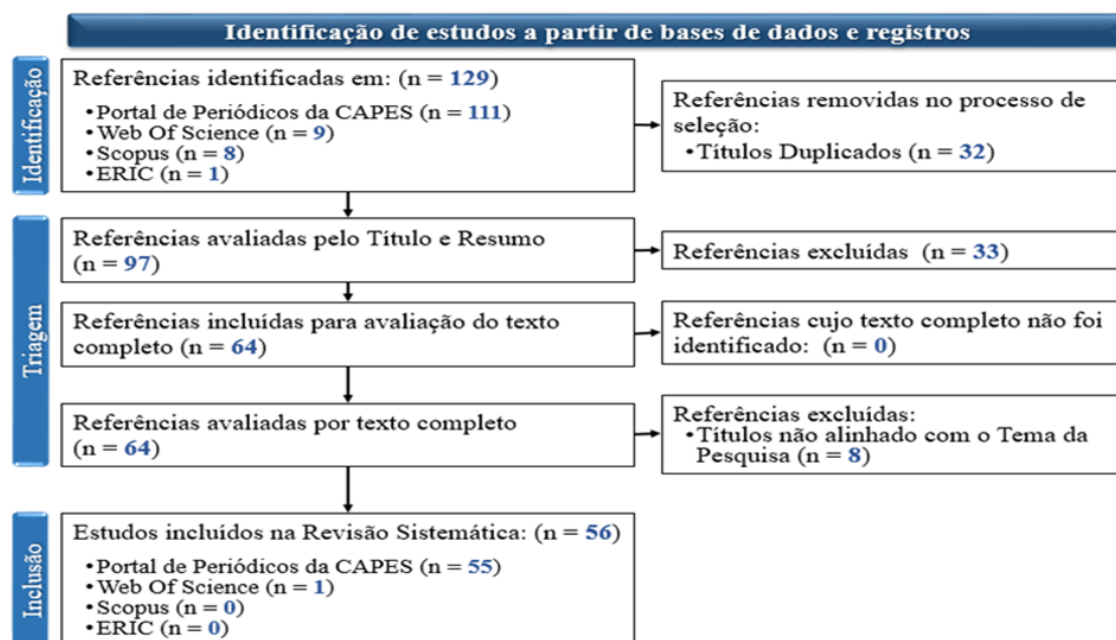
Adotamos como período de busca trabalhos publicados entre 1999 e 2024, ou seja,

abrangendo 25 anos. Para justificar esse período temporal, tomamos como referência o estado de Goiás, por ser pioneiro nesse modelo de escola, além de atualmente ser o ente federativo com maior expressividade sobre escolas cívico-militares/militarizadas. Segundo Santos (2016), a primeira escola militarizada que surgiu em Goiás foi a Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis, em 1999.

Para compor o critério de inclusão utilizamos somente artigos publicados em periódicos científicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, que apresentassem acesso livre ao texto completo e publicados no recorte temporal 1999-2024. Como norma de exclusão utilizamos: estudos que não abordam especificamente o tema da pesquisa; referências em duplicidade; dissertações; monografias; teses; livros; ensaios; resenhas; temas relacionados à Escola Militar; publicações com acesso restrito pelo editor ou pagos.

Desta forma, através da RSL realizada em janeiro de 2024 (1ª etapa) encontramos 129 artigos nas bases de dados consultadas, assim distribuídos: A) Portal de periódicos da Capes [111 trabalhos]; B) Web of Science [9 trabalhos]; C) Scopus [8 trabalhos]; ERIC [1 trabalho]. A Figura 1 a seguir ilustra o protocolo desses resultados:

Figura 1 - Mapeamento Prisma da Pesquisa Bibliográfica em Artigos



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024c, p.106).

Desses 129 trabalhos, 32 foram excluídos por serem duplicatas, logo, 97 referências foram analisadas conforme o título e resumo, a partir dos quais foram excluídos mais 33 trabalhos, resultando em 56 artigos para análise. Todas essas referências foram encontradas em

formato de texto completo e estão discriminadas no quadro seguinte.

Quadro 2 - Referência selecionadas para análise

#	Autor	Título	Ano	Cit.	Cat.
A1	Mendonça, E. F.	Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	2019	28	4
A2	Mendonça, E. F.	Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?	2019	23	1
A3	Pinheiro, D. C.; Pereira, R. D.; Sabino, G. F. T.	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	2019	21	5
A4	Guimarães, P. C. P.; Lamos, R. A. C.	Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora	2018	21	5
A5	Ximenes, S. B.; Stuchi, C. G.; Moreira, M. A. M.	A militarização das escolas públicas sob as abordagens de três direitos: constitucional, educacional e administrativo	2019	19	1
A6	Martins, A. A.	Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática	2019	18	4
A7	Soares, M. G. F.; Silva, S. O.; Almeida, L. R. V. B.; Soares, L. M. S.; Cruz, R. E.	Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí	2019	12	1
A8	Rêses, E. S.; Paulo, W. G.	A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	2019	12	3
A9	Santos, E. J. F.; Alves, M. F.	Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional	2022	12	3
A10	Santos, C. A.	Sentido, descansar, em forma: escola-quartel e a formação para a barbárie	2021	10	2
A11	Santos, G. S.	O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação	2020	8	4
A12	Lima, C. B.; Barboza Netto, N.; Souza, J. M. P.	Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso	2019	5	4
A13	Alves, M. F.; Reis, L. C. R.	Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção Freireana de gestão democrática da educação	2021	4	4
14	Grizotes, B. M. C.; Frick, L. T.	Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade	2021	4	2
A15	Dias, Z. R.; Ribeiro, A. C.	Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira	2021	4	2
A16	Cunha, V. P.; Lopes, A. C.	Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática	2022	4	4
A17	Garrido, R. G.; Filpo, K. P. L.	Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil	2018	3	4
A18	Quiroga, F. L.; Paolucci, B. A.; Pires, K. F.; Neves, I. L.; Almeida, M. O.	Militarização da escola pública em Goiás: dilemas da educação física escolar em tempos de autoritarismo.	2021	2	2
A19	Santos, C. A.; Alves, M. F.	Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação	2023	2	3
A20	Oliveira, M.; Cacao, C. L.; Melo, F. M.	Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM	2021	2	8

#	Autor	Título	Ano	Cit.	Cat.
A21	Souza, C. G. D.; Aguirre, L. E. M.	Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná.	2021	2	1
A22	Strieder, R.; Silva, A. V. L.	Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão	2022	2	3
A23	Viaro, R. V.	Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault	2022	2	3
A24	Bartolozzi, E.; Ellen, S.	Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil	2020	1	3
A25	Miriam, F. A.; Santos, C. A.; Bordin, M.	Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro	2023	1	3
A26	Estormovski, R. C.	O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira	2021	1	3
A27	Veiga, C. C. P. S.; Souza, J. S.	Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação	2019	1	5
A28	Carvalho, A. A. P.; Zientarski, C.; Rech, H. L.	Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no estado brasileiro	2022	1	5
A29	Rosa, K. R.; Reis, A. P. T.; Silva, A. E. R.; Passos, A. M. F.	Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT	2020	1	7
A30	Saraiva, A. P.	Militarização e desmilitarização das escolas públicas brasileiras: contradições e resistências	2023	1	1
A31	Saraiva, A. M.; Silva, A. J.	Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudes	2023	1	3
A32	Machado, M. I.; Bueno, J. R. S.	O tempo inteiro sob esse ar de punição: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada	2023	1	3
A33	Silva, J. R.	Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	2023	1	2
A34	Garrido, R. G.	Uma crítica arendtiana ao programa nacional das escolas cívico-militares	2020	1	3
A35	Camilo, M.; Neves, M. C. D.; Beloni, B. M.; Dutra, A.	A necropolítica das escolas cívico-militares do Paraná	2023	0	2
A36	Lopes, L.; Oliveira, S. S. B.	A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas	2023	0	3
A37	Rocha, R. S. F. S.; Silva, E. F.	Conselho de classe: espaço-tempo de formação docente em escola militarizada	2023	0	4
A38	Pimenta, A. M.	Contribuições de Althusser e Foucault para os estudos sobre militarização de escolas públicas no Brasil	2023	0	3
A39	Sousa, J. S.; Oliveira, D. L.	Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins	2023	0	4
A40	Silva, C. A. R.; Galuch, M. T. B.; Bárbara, R. B. S.	Educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do programa nacional das escolas cívico-militares (PECIM)	2022	0	4
A41	Tapajós, M. C.; Silva, J. B.	Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso	2023	0	4

#	Autor	Título	Ano	Cit.	Cat.
A42	Carvalho, A. A. P.; Zientarski, C.; Bragança, S. Z.	Escolas cívico-militares: expressão da negligência estatal e vetor de privatização da educação pública	2023	0	5
A43	Miranda, E. M. C.; Silva, F. T.	Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil	2023	0	6
A44	Oliose, I. C.; Oliveira, E. C.	Militarização das escolas públicas no Espírito Santo	2023	0	2
A45	Goulart, J. M. O.; Amaral, D. P.	Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público	2023	0	4
A46	Cruz, A. C. P. S.; Cortina, A.	O Ateneu, de Raul Pompéia, e o programa das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico	2022	0	3
A47	Santos, T. S. S.; Andrade, A. C.	O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil	2022	0	4
A48	Santos, R. C.; Sial Neto, A. A.; Nascimento, G. J. S.	O conflito entre a construção da dimensão ética e a especificidade do ensino cívico militar	2023	0	2
A49	Mascarenhas, A. D. N.	Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar	2020	0	2
A50	Serralheiro, C. A.	Projetos da Escola cívico-militares: um paliativo para possível melhora na educação Brasileira: um paliativo para possível melhora na educação Brasileira	2023	0	7
A51	Ferraro, J. L.; Amaral, A. J.	Si vis pacem para bellum? A militarização da educação no Brasil: uma análise dos discursos de três jornais brasileiros	2023	0	3
A52	Tomasini, A. J.; Pereira, F. M.; Holanda, M. A. F.	Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal	2023	0	3
A53	Santos, H. B.; Oliveira, F. N.	A militarização das escolas públicas no Brasil e as discussões sobre a educação em valores e o clima escolar: um balanço de produção	2024	0	2
A54	Daud, R. P.; Lastória, L. A. C. N.; Carvalho, J. M. G. V.; Panigassi, P. L.	Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo	2023	0	2
A55	Silva, F. L. G. R.; Martins, F. S.; Santos, I. P.	Programa nacional das escolas cívico-militares	2022	0	2
A56	Sena, H. C. O.; Klaus, V.	Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão	2023	0	5

Fontes: Freitas, Martins e Arantes (2024c, p.108).

Os dados gerais destes artigos selecionados na 1ª etapa, tais como, metodologia, lupa teórica, ano de publicação, tipo de periódico, categorias criadas, dentre outros, foram

publicados no repositório de dados *Mendeley Data* (Freitas, Martins e Arantes (2024a)² e a análise e consolidação dos resultados encontram-se publicadas no artigo Freitas, Martins e Arantes (2024c)³, disponível no Apêndice A.

Assim, destacamos que a figura 1 (mapeamento prisma da pesquisa bibliográfica em artigos) e o Quadro 3 (referências selecionadas para análises) foram extraídos do artigo de RSL produzido nesta pesquisa. O intuito disso foi aprofundar na temática, apreender sua conjuntura de ideias, os marcos legais, seus apontamentos práticos, bem como suas implicações subjetivas e objetivas, produzindo assim mais evidências sobre as escolas militarizadas. Em um segundo momento (2ª etapa), nos dedicamos às teses e dissertações, apresentadas em seguida.

3.2 RSL em teses e dissertações

A segunda etapa⁴ desta RSL aconteceu em julho de 2024, tendo em vista responder à mesma pergunta que norteou a primeira fase do estudo de RSL, qual seja: o que a literatura está produzindo sobre a temática escolas militarizadas/cívico-militares? Todavia, nesse momento a questão foi discutida partindo de Teses e Dissertações publicadas nos mesmos 25 anos.

Com isso, visamos mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações) elaboradas entre o ano de 1999 a 2024 sobre a educação militarizada, especificamente as escolas militarizadas/cívico-militares. Essa etapa da pesquisa bibliográfica, além de evidenciar apontamentos sobre a viabilidade dessa política, nos coloca em sintonia com as Instituições de Ensino Superior (IES), possibilitando a consulta de estudos elaborados com elevado rigor científico sobre o tema.

Nessa nova etapa da RSL, recorreremos aos principais repositórios que contêm informações sobre as Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em âmbito nacional. Assim, elencamos as seguintes bases de dados:

- 1- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois oferece atualizações bibliográficas anualmente das Instituições de Ensino Superior (IES);
- 2- Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), que integra um banco de dados unificados

² Freitas, Lessandro; Martins, Maria Ines; Arantes, Paola (2024), “Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas?”, *Mendeley Data*, V1, doi: 10.17632/phk6dg6xb6.1

³ FREITAS, L. . A. de .; MARTINS, M. I. .; ARANTES, P. G. da C. Uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas? . *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 18, n. 54, p. 98–121, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12615346. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4680>. Acesso em: 28 nov. 2024.

⁴ Nessa etapa também foi produzido o artigo: Panorama geral sobre a educação militarizada com base em teses e dissertações. Publicado na 42ª reunião nacional ANPED.

sobre as produções das IES participantes;

- 3- Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES, que engloba estudos oriundos da Plataforma Sucupira desde 1987 a 2022.

Posteriormente, decidimos pelas seguintes palavras-chave a serem utilizadas nas buscas, as quais foram adaptadas para cada base de dados: "Escola cívico-militar", "Colégio cívico-militar", "Escola militarizada", "Colégio militarizado", "Programa Nacional Da Escola Cívico-Militar*", "PECIM" e "Militarização de escola pública".

- 1- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: "Escola cívico-militar" OR "Colégio cívico-militar" OR "Escola militarizada" OR "Colégio militarizado"
- 2- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): "Escola* Cívico*Militar*" OR "Escola* militarizada" OR "Programa Nacional da* Escola* Cívico*Militar*" OR "PECIM" OR "Militarização de escola pública"
- 3- Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES: "Cívico-militar", "Militarizada" e após filtragem por "Escola" e "Colégio".

Como critérios de inclusão adotamos: A) Teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação. B) Estudos que compreenderam o marco temporal entre 1999 e 2024. C) Textos com acesso livre.

Paralelamente aplicamos os seguintes critérios de exclusão: A) Pesquisas em duplicidade. B) Exclusão após análise do título e resumo. C) Exclusão após análise completa do texto, se o assunto se distanciou do objetivo proposto. D) Trabalhos em que não houve autorização do autor para divulgação.

Por conseguinte, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram identificados 57 títulos. Como a plataforma não possibilita a exportação automática dos dados, os textos foram extraídos manualmente e agrupados em Planilha Excel. Na BDTD identificamos 59 títulos e a plataforma autoriza a exportação dos dados em formato CCV, possibilitando a sua organização em Planilha Excel.

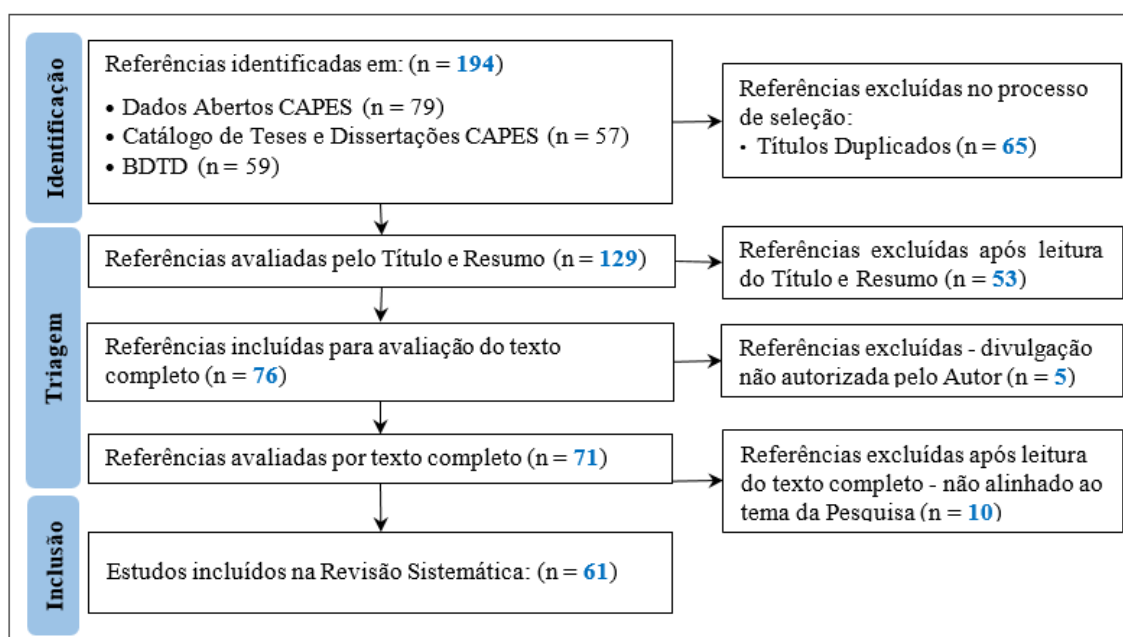
Por fim, a busca ocorreu nos Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES, da qual foram exportadas 24 planilhas Excel referentes ao período de 1999 a 2022 (até o momento o cadastro de trabalhos na plataforma abrange 1987 a 2022). Em seguida foi utilizado a função "Localizar" do Excel para buscar os termos "Cívico-militar" e "Militarizada" em todo o conteúdo. Os resultados obtidos foram reservados e, em seguida, realizou-se uma nova filtragem, agora com os termos 'Escola' e 'Colégio'. A combinação das buscas resultou na recuperação de 78 títulos.

Diante disso, chegamos a 194 trabalhos, que foram armazenados em uma única Planilha

Excel, o que facilitou o manuseio do material e possibilitou a eliminação de 65 títulos duplicados. Em sequência, foram lidos os títulos e resumos dos 129 trabalhos restantes, culminando com a exclusão de mais 53 trabalhos, perfazendo 76 trabalhos. Na filtragem subsequente, mais 5 foram excluídos, por não possuírem divulgação autorizada, consolidando o montante de 71 trabalhos completos para análise.

Diante dos textos completos, foram eliminadas mais 10 obras, por não estarem em consonância com os objetivos da pesquisa, de modo que a RSL foi consolidada a partir de 61 trabalhos, com intenção de compreender a dinâmica que as teses e dissertações empregam a respeito da temática. Na figura 2, é possível identificar o processo de seleção dos trabalhos, bem como as etapas do estudo, conforme o “*PRISMA Flow Diagram*” (Page *et al.*, 2021).

Figura 2 - mapeamento prisma da pesquisa em teses e dissertações



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

O quadro 4, a seguir, apresenta os 61 trabalhos selecionados, sendo possível identificar o ano de publicação do estudo, o tipo de produção, a instituição de ensino superior onde a pesquisa ocorreu e a sua categoria de interpretação. Vale ressaltar que as categorias de interpretação⁵ são discutidas analiticamente no próximo tópico.

⁵ **Essas categorias agrupam teses, dissertações e os artigos que foram analisados na primeira etapa do estudo. * Esse grupo conta apenas com as teses e dissertações, ou seja, foram novas categorias que surgiram na segunda etapa do estudo.

Quadro 3 - Referências selecionadas para análise

#	Autor	Título	TD	IES	Cat.
TD01	Santos, R.J.C.	A militarização da escola pública em Goiás	D	PUC-GO	05*
TD02	Cruz, L.A.C.M.	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	D	PUC-GO	05*
TD03	Bezerra, N.P.	Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	D	UEG	05*
TD04	Lacerda, S.M.B.	A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de João Pessoa/PB	D	UFPB-JP	08**
TD05	Paulo, W.G.	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	D	UNB	04*
TD06	Guimarães, P.C.P.	Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás	D	UFRRJ	10**
TD07	Bezerra, A.C.P.S.	A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO	D	UNIR	05*
TD08	Ribeiro, R.L.S.	Fundamentos e práticas do colégio da polícia militar de catalão: entre fardas, manuais e boletins	D	UFG	05*
TD09	Veiga, C.H.A.	Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do estado	D	UFRRJ	05*
TD10	Santos, E.J.F.	Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	D	UFG	11**
TD11	Pereira, F.C.M.	Militarização da educação em Goiás: a escola pública como espaço de disputas	D	UNB	02*
TD12	Silva, D.C.	O ensino de sociologia e a cultura escolar militarizada: análise das práticas de ensino de sociologia no ensino médio do CPMV em Juazeiro-BA	D	UNIVASF	07**
TD13	Araujo, E.R.	Colégios estaduais da Polícia Militar de Goiás - CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade	T	PUC-GO	07**
TD14	Alves, V.B.	Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita	T	Unesp	01*
TD15	Jesus, M.C.S.	O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação	D	FGV-BSB	11**
TD16	Gomes, A.R.	Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?	D	UNB	04*
TD17	Serafim, G.O.L.	A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada	D	UNB	04*
TD18	Sena, H.C.O.	Escolas militarizadas no maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino	D	UNISINOS	05*
TD19	Silva, T.E.M.	Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil	D	UNIOESTE	05*
TD20	Lengruher, E.A.A.	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM): para onde deve conduzir a educação?	D	UFF	02*
TD21	Ranna, C.C.	Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás /	D	FGV-RJ	06*
TD22	Miranda, E.M.C.	Currículo das escolas militarizadas no distrito federal	D	UNB	02*
TD23	Barros, A.L.A.	Educar para continências ou para contingências? práticas e sentidos de cidadania na escola cívico-militar	D	UNISUL	02*

#	Autor	Título	TD	IES	Cat.
TD24	Alcantara, C.M.M.	Educação, segurança e justiça distributiva no âmbito das políticas públicas: gestão compartilhada cívico-militar da educação no distrito federal	D	UNIEURO	06*
TD25	Barreto, J.S.	A gestão compartilhada nos colégios cívico-militares do Distrito Federal	D	UCB-TAG	06*
TD26	Marques, G.S.	Entre déspotas, bufões e mitos existiam batalhões escolares: analisando as concepções de educação das escolas cívico-militares	D	UFRJ	05*
TD27	Barros, A.S.B	Militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal: desdobramentos na gestão democrática	D	UNB	04*
TD28	Ferrari, D.G.	Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil	D	UNICAMP	05*
TD29	Bueno, B.F.	Escolas públicas militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos	D	UFG	02*
TD30	Oliveira, D.L.J.	Efetividade e limites das estratégias tentativa de legitimação da militarização do ensino público em Goiás	T	UFG	07**
TD31	Rocha, R.S.F.S.	Conselho de classe em uma escola militarizada do Distrito Federal.	D	UNB	04*
TD32	Silva, J.R.	Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná	D	UFPR	02*
TD33	Leite, V.	A práxis pedagógica do manual das escolas cívico-militares: alguns apontamentos para a educação básica	D	FURB	03*
TD34	Prado Filho, A.R.	Dicionário on-line para reflexões acerca da educação básica em estrutura cívico-militar	D	UNINTER	06*
TD35	Goulart, J.M.O.	A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público	T	UFRJ	04*
TD36	Dutra, R.C.G.	O processo de militarização de escolas públicas em Goiás: implicações na consolidação da autonomia da escola	D	FACMAIS	02*
TD37	Oliveira, D.V.	Normativas de implementação dos colégios militares no estado de Roraima	D	UERR	06*
TD38	Mantuano, G.D.S.	No meu colégio militar: uma análise dos relatos de violência de gênero sofrida em escolas cívico-militares	D	UERN	09**
TD39	Rabelo, J.B.	Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia	D	UFG	04*
TD40	Gomes, G.M.	Militarização e a legitimação de pautas populistas	T	UFRGS	03*
TD41	Gonçalves, L.F.C.	Ordinário, marche!: a marcha pela militarização da educação	T	UFF	10**
TD42	Sousa, J.M.	Avaliação em escola cívico-militar do Distrito Federal: há lugar para concepções e práticas formativas?	D	UNB	04*
TD43	Lopes, P.A.	Os valores de patriotismo e disciplina nas escolas militarizadas do DF e seus antecedentes	D	UNB	10**
TD44	Mingori, R.L.	Hegemonia discursiva e campo escolar: a percepção de professores sobre a militarização de escolas públicas no Estado do Paraná	D	UNIOESTE	02*
TD45	Galvão, G.P.	Escolas cívico-militares e os fundamentos para a construção do consenso: entre o discurso da avaliação como ferramenta de mensuração da qualidade educacional e da formação moral	D	UFMS	02*
TD46	Franzin, K.F.	PECIM: um olhar sociológico sobre as escolas cívico-militares no Paraná (2018-2022)	D	UFPR	03*

#	Autor	Título	TD	IES	Cat.
TD47	Vaz, A.N.	Os fundamentos e os limites do projeto das escolas cívico-militares	T	UFU	02*
TD48	Tomazini, A.M.	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019- 2022): regulamentação, implementação e resistências	D	UFG	01*
TD49	Florentino, B.A.M.	A política da SEED PR de implantação das escolas cívico- militares: estudo sobre escolas da região norte do Paraná	D	UEL	03*
TD50	Leite, D.R.T.	Entre coturnos e cartilhas: um estudo sobre o programa de implantação das escolas cívico-militares no Brasil – PECIM	T	UFPB-JP	02*
TD51	Barreto, M.A.	Educação em Direitos Humanos e Militarização de Escola Pública em Águas Lindas de Goiás: Uma Análise a partir da Escuta de Estudantes	D	UNB	02*
TD52	Santos, M.T.	Isso é presídio, moço!: o que pensam os(as) estudantes sobre as escolas militarizadas do DF	D	UNB	02*
TD53	Oliveira, V.G.R.V.	Meia volta, volver: uma análise em contextos da política de gestão compartilhada no Distrito Federal	D	UNB	02*
TD54	Azevedo, J.R.	O dispositivo discursivo em processos de criminalização: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM	T	UERJ	10**
TD55	Santos, H.B.	Clima escolar na percepção dos atores educacionais de uma escola cívico-militar: um estudo à luz da epistemologia genética	D	UEL	02*
TD56	Pio, S.	Programa colégios cívico-militares no estado do Paraná: implicações para a gestão escolar	D	UEL	04*
TD57	Santos, H.F.S.A.	O poder disciplinar e os corpos docilizados: algumas considerações sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)	D	UEMS	02*
TD58	Carminatti, V.L.P.	A caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras e sua marcha forte na contemporaneidade pelo Programa Nacional das escolas Cívico-Militares	D	UFFS	03*
TD59	Silva, J.A.	O poder disciplinar como dispositivo de controle dos sujeitos-discentes da escola cívico-militar	D	UFU	03*
TD60	Dias, Z.R.	Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+	D	UNIFAP	09**
TD61	Paquiella, L.M.	Militarização das escolas públicas no Brasil: uma análise sobre a contrarrevolução e o racismo estrutural	D	UFF	05*

Fonte: Adaptado de Freitas, Martins e Arantes (2024b). Legenda: Cit.: Citação; Cat.: Categoria.; TD.: Tese ou Dissertação; Categorias analíticas a priori * e a posteriori **.

Com esses trabalhos analisados, foram compiladas informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa, as quais se encontram detalhadas no repositório de dados *Mendeley Data* (Freitas, Martins e Arantes, 2024b)⁶. Ora apresenta-se a consolidação de resultados encontrados nas teses e dissertações, em relação aos principais autores que serviram

⁶ Freitas, Lessandro; Martins, Maria Inês; Arantes, Paola Gabriela da Costa (2024), “Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as teses e dissertações?”, *Mendeley Data*, V4, doi: 10.17632/hngxj3crgz.4

de base para esses trabalhos (lupa teórica); a metodologia empregada; evolução das pesquisas, tipo de produção, dentre outros.

Em relação à lupa teórica, os principais autores (seminais) que serviram de base teórica para as teses e dissertações, por grau de relevância, foram: Michel Foucault, Demerval Saviani, Karl Marx, Paulo Freire, Antonio Gramsci, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury, Friedrich Engels, Pierre Bourdieu, Sergio Adorno. O gráfico 1 consolida os resultados.

Gráfico 1 - Lupa teórica



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Dessa análise, destacamos Marx e Engels por aparecerem como referencial teórico em parte das Teses e Dissertações, o que corrobora o fato desses autores ajudarem a compreender a dinâmica dos trabalhos, pois discutem a problemática do capital nas sociedades modernas e a dialética que demarca as relações sociais. Os trabalhos desses autores foram fundamentais para a criação da categoria *Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista*, grupo esse que contabiliza maior quantitativo de trabalhos.

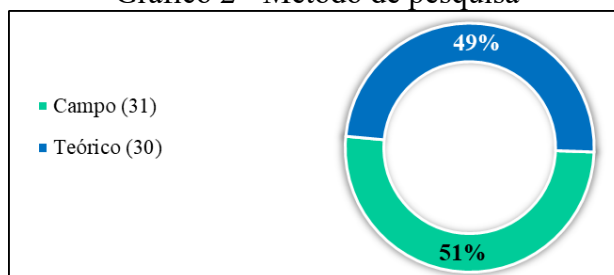
Outra pontuação é para os trabalhos que utilizaram Freire como referencial, situação que ajudou a classificar também outra categoria de destaque: *Danos na promoção da autonomia do aluno*. De fato, o autor por meio de suas obras problematiza a questão dos processos de ensino e aprendizagem, fortalecendo a ideia de que a formação autônoma dos sujeitos deve ser o foco das escolas, situação contrária ao que se observa nas escolas militarizadas, conforme os trabalhos pertencentes a essa categoria.

Consequentemente, outro autor que merece destaque é Foucault, afinal, essa referência é muito utilizada nas teses e dissertações. Sua perspectiva de estudos encontra-se na disciplinarização dos corpos, situação que justifica a utilização desse autor para os trabalhos pertencentes a categoria *Militarização como mecanismo de controle social*, e para outras

categorias.

Em relação à metodologia, classificamos o tipo de estudo, sendo que pesquisas sem sujeitos participantes foram designadas como estudo teórico, totalizando 30 trabalhos. Por outro lado, pesquisas com sujeitos participantes foram classificadas como pesquisa de campo, com um total de 31 trabalhos.

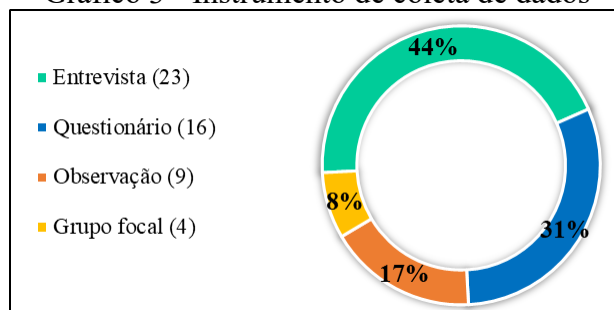
Gráfico 2 - Método de pesquisa



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b).

No que concerne à coleta de dados, observamos a utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas em 23 trabalhos; questionários em 16; observação em 9; grupo focal em 4.

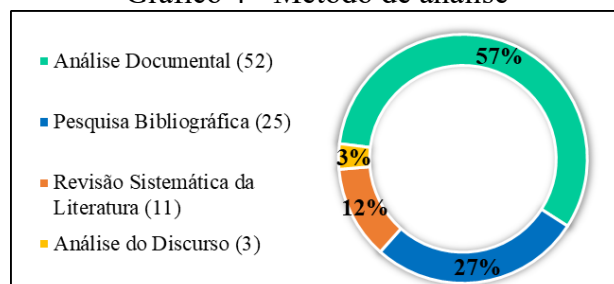
Gráfico 3 - Instrumento de coleta de dados



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b).

No que concerne aos métodos de análise, identificamos a análise documental em 52 trabalhos, seguido de pesquisa bibliográfica (25), revisão sistemática da literatura (11) e análise do discurso (3).

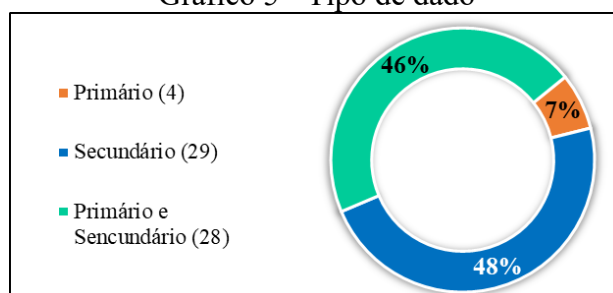
Gráfico 4 - Método de análise



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b).

Sobre os tipos de dados, identificamos 4 trabalhos que utilizaram dados primários, 29 que fizeram uso de dados secundários e 28 que utilizaram ambos, dados primários e secundários.

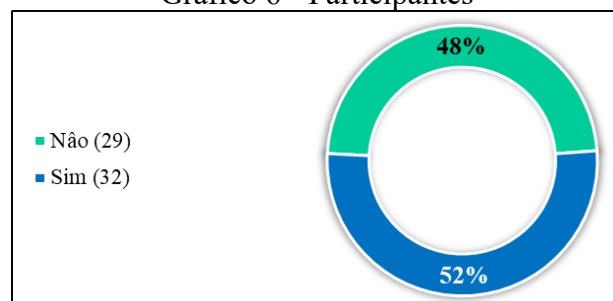
Gráfico 5 - Tipo de dado



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

De modo a finalizar a parte metodológica, analisamos a presença de participantes na composição das pesquisas realizadas pelas teses e dissertações. Com isso, observamos que 32 pesquisas contaram com participação e 29 não realizaram esse tipo de intervenção:

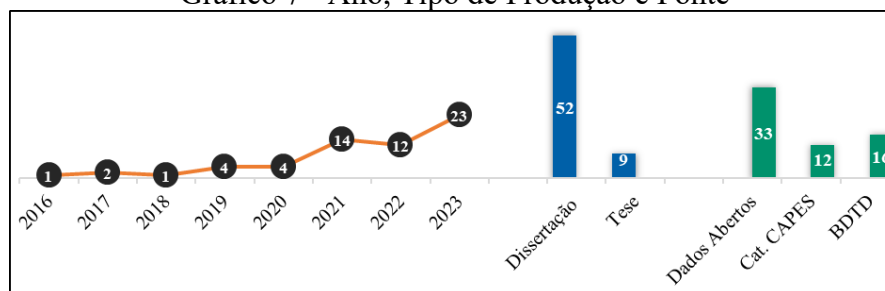
Gráfico 6 - Participantes



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Na sequência elaboramos análises que figuram sobre demandas relacionadas menos ao conteúdo, mas aos aspectos técnicos desses estudos. Por isso, identificamos o ano em que os estudos foram publicados, demonstrando que as pesquisas nessa área são recentes, afinal, o primeiro estudo que identificamos foi no ano de 2016. Quanto ao tipo de produção, existem ainda poucas teses que tratam do assunto, apenas 9. O gráfico a seguir expressa essas informações:

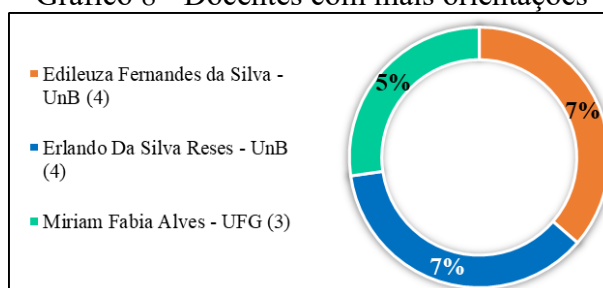
Gráfico 7 - Ano, Tipo de Produção e Fonte



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Feito isso, partimos para outra observação, que foi definir os professores que contavam com mais orientações relacionadas ao tema escola militarizada/escola cívico-militar. Assim, reforçamos a convicção de que ainda há poucos estudos no campo, pois o docente com maior número de orientações contabiliza apenas 4 pesquisas. A seguir os dados:

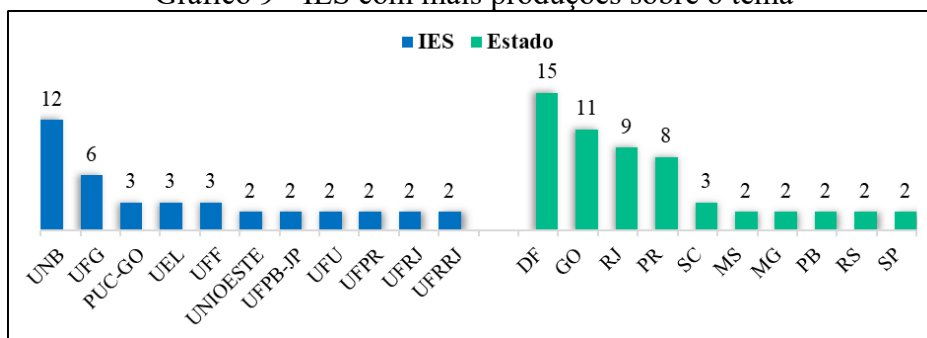
Gráfico 8 - Docentes com mais orientações



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Classificamos também as IES e os estados com maior quantitativo de trabalhos desenvolvidos nesse campo do conhecimento, destacando-se a Universidade de Brasília (UNB) com a maior quantidade de pesquisa na área, seguida pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Esses números se justificam pelo fato do Estado de Goiás ser um expoente nessa política. Assim, instituições como a UFG e a PUC-GO, ao explorarem o fenômeno da militarização escolar, tendem a fundamentar suas análises nas experiências vivenciadas dentro do próprio estado. As pesquisas oriundas da UNB foram realizadas em programas de militarização implantados no Distrito Federal, mas também estudaram alguns casos de militarização em Goiás, refletindo a referência que o estado se tornou, facilitado pela aproximação geográfica. Em suma, o estado de Goiás é foco central das pesquisas sobre militarização da educação básica. Dessa forma, classificamos:

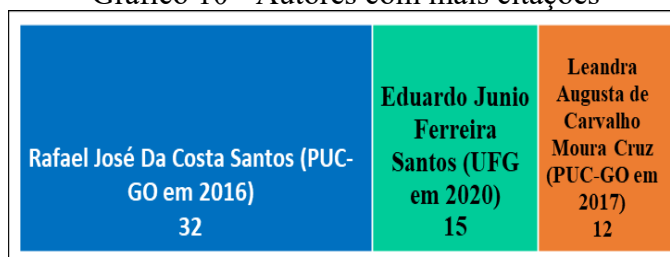
Gráfico 9 - IES com mais produções sobre o tema



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Finalizando nossa análise, apresentamos os autores com mais citações, ou seja, os trabalhos mais consultados. Vale reforçar que todos realizaram pesquisas em IES localizadas no estado de Goiás. Esse resultado se caracteriza da seguinte maneira:

Gráfico 10 - Autores com mais citações



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Feito esse levantamento detalhado sobre as teses e dissertações, na sequência finalizamos com a análise crítica das 61 teses e dissertações selecionadas nessa 2ª etapa do estudo de RSL. Assim, exemplificamos e discutimos cada uma das onze categorias utilizadas, de modo a expor os principais achados e obtermos respostas para a pergunta que norteou esse estudo.

Para a análise dos resultados encontrados com o estudo de RSL foi adotada a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (Bardin, 2011). Essa técnica diz respeito à capacidade de analisar as diferentes formas de comunicação, em que se busca apresentar achados que estão subentendidos. Para a criação das categorias, três momentos foram determinantes, a saber:

- 1-Pré-análise; em que se buscou realizar um exame detalhado das teses e dissertações selecionadas.
- 2-Tratamento do resultado; momento que se caracterizou por identificar os principais pontos dos trabalhos.
- 3-Inferência e interpretação; situação que envolveu vários diagnósticos e apontamentos sobre o mesmo material.

Foram seguidos os modelos que Bardin (2011) descreve como “Inventário” que se caracteriza pela separação dos elementos centrais dos textos. Além disso, ocorreu a “Classificação”, em que acontece o direcionamento dos trabalhos. A autora classifica as categorias da seguinte forma:

As categorias, são rubricas, ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 2011, p.117-118).

Com a intenção de construir importantes inferências do conteúdo, aplicamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), empreendendo categorias analíticas estabelecidas *a priori* e *a posteriori*. Nesse contexto, seis categorias *a priori* (01 a 06) foram extraídas de pesquisa anterior (1ª etapa) realizada com os mesmos condicionantes, focalizando somente artigos científicos (Freitas; Martins; Arantes, 2024)⁷, às quais foram acrescentadas cinco categorias *a posteriori* (07 a 11). Portanto, no total para as teses e dissertações foram consideradas as seguintes categorias de interpretação:

- 01 - A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição;
- 02 - Danos na promoção da autonomia do aluno;
- 03 - Militarização como mecanismo de controle social;
- 04 - Gestão democrática sob ameaça;
- 05 - Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista;
- 06 - Escola militarizada como solução para a educação nacional;
- 07 - O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas;
- 08 - Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas;
- 09 - Escolas militarizadas como local de discriminação;
- 10 - Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares; e
- 11 - Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas.

A seguir apresentamos, justificamos e discutimos as 11 categorias que agrupam e representam as 61 teses/dissertações:

⁷ Artigo Publicado no Boletim de Conjuntura (BOCA) - DOI: 10.5281/zenodo.12615346. Os Dados da pesquisa foram publicados no *Mendeley Data* DOI: 10.17632/phk6dg6xb6.1.

Quadro 4 - Categoria 1

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição	2 Trabalhos	“Com relação à disciplina e à estrutura organizacional dos CPMG, principal discurso adotado pelo governo do estado, traduz-se como um mecanismo de controle das populações que residem em territórios sem a presença de políticas públicas. Nesse sentido, aqueles que não se adaptarem às regras ficará o convite para se retirar e ainda ser responsabilizado pelo seu ‘fracasso escolar’. Quando, a partir de um olhar crítico, é possível compreender que a saída para outra escola pode ocasionar dificuldades econômicas para continuar o processo de escolarização dos estudantes das periferias, logo a militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás tem implicações na garantia da educação pública” (Alves, 2021, p. 174). “Durante a observação foi constatado um processo de descaracterização do antigo colégio para dar lugar ao CPMG em cores marrom e pautado em brasões e insígnias. Com relação à mudança de nomenclatura dos CPMG para CEPMG trata-se de mecanismo para reduzir as inúmeras contestações jurídicas, uma forma encontrada para dizer que os colégios continuam sendo públicos” (Alves, 2021, p.174).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria se configura como um elemento de análise objetiva, pois explora a Constituição Federal de 1988, articulando a política de militarização da educação básica à legalidade constitucional, ou seja, parte de algo concreto para construir seus argumentos, explorando aspectos legais da implementação das escolas cívico-militares/militarizadas.

Para isso, contesta a adequação desse modelo de escolas. Os autores apresentam elementos que discutem como a implementação das escolas militarizadas confronta artigos da Constituição, considerando que essa política de educação básica deva ser questionada do ponto de vista da sua legalidade. A pesquisa “*Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita*” de Alves (2021) retrata essa situação.

Outra formulação que corrobora com esses apontamentos sobre as escolas militarizadas está relacionada à rigidez a qual os alunos são submetidos, de modo que, infringir as regras ocasiona o desligamento do estudante, segundo Alves (2021). Isso contraria os direitos adquiridos, pois a constituição, em seu artigo 206, estabelece que o ensino seja ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Segundo Alves (2021), as próprias escolas, quando são submetidas à militarização, buscam novas formas de se caracterizarem, de modo que se apresentem como escolas que passaram por transformações estruturais (curriculares, administrativas, gestão, dentre outras),

mas mantém-se ainda a nomenclatura de escola pública tradicional. Nessa realidade, as próprias escolas militarizadas demonstram fragilidades em sua organização estrutural, pois de fato se assustam com a possibilidade de embargos legais. Nesse contexto, essa categoria apresenta elementos controversos e delicados no que tange às escolas públicas militarizadas, denotando a urgência de análise dessa política também pelo viés da legislação.

Quadro 5 - Categoria 2

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Danos na promoção da autonomia do aluno.	16 Trabalhos	“Nessa perspectiva o projeto formativo apresentado nas escolas cívico militares é aquele que pretende formar corpos dóceis, ou seja, é aquele que tem por finalidade formar jovens obedientes que se submetem às regras sem questionamentos” (Silva, 2022, p.169). “Para garantir que esse projeto educativo se consolide as escolas cívico militares utilizam estratégias da cultura militar, muito peculiares que tentam adestrar ou disciplinar os estudantes e envolvem desde vigilância e sanções normalizadoras (previstas nos manuais), até processos avaliativos que permite qualificar, classificar e punir, um processo de enclausuramento dos corpos e das mentes muito presente nas escolas militares, mas que também está se expandido para outros modelos educativos. Um exemplo disso é o engessamento das aulas dadas pelos professores na Rede Estadual de Ensino do Paraná, os quais não precisam mais nem planejar suas aulas, devendo apenas executá-las conforme foram inseridas no Registro de Classe On line (RCO)” (Silva, 2022, p.169-170). “A militarização das escolas corrompe a instituição como espaço de formação humana emancipada, com sujeitos críticos e autônomos, com consciência democrática, que promova a cidadania plena. Fica evidente, por meio dos valores e princípios apresentados nos documentos normatizadores, que contam com a centralidade do poder, a uniformidade dos corpos, a relação de hierarquia e a disciplina exagerada. Existe, portanto, a predominância da educação autoritária, marcada por retrocessos de direitos” (Bueno, 2022).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria parte de elemento subjetivo, em que se aponta a política de militarização como prejudicial à formação autônoma dos alunos, ou seja, os discentes aprendem de maneira mecanizada e sem liberdade para outras formas de saberes, ficando restritos aos conhecimentos exclusivamente curriculares. E isso ocorre principalmente em virtude dos fortes sistemas de hierarquização presentes nestas unidades de ensino. O trabalho de Silva (2022) “*Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná*” representa fielmente as ideias dessa categoria.

Conforme Silva (2022), o ensino é direcionado a disciplinar os alunos, de modo que esses se tornam obedientes às normatizações, diretriz totalmente contrária à educação que visa

a formação para a autonomia. Silva (2022) ainda reforça a ideia de que as escolas militarizadas pretendem por meio de mecanismos disciplinadores formar indivíduos com base nos moldes tradicionais. Bueno (2022) também reforça que os sistemas de ensino adotados nessas instituições militarizadas conduzem para a alienação dos sujeitos, prejudicando a sua formação autônoma.

Quadro 6 - Categoria 3

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Militarização como mecanismo de controle social.	6 Trabalhos	“De maneira que a militarização pode agravar a violência patrocinada pelo Estado em relação a determinadas populações” (Gomes, 2023, p.242). “Dessa forma, para que seja possível compreender melhor esse fenômeno, é necessário fazer uma análise sobre as perspectivas desenvolvidas pelo campo sociológico com relação ao conceito de Estado moderno e seu papel nos processos de controle social, que se traduz, entre outros, na (hiper)militarização” (Franzin, 2023, p.69).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria também apresenta elementos de subjetividade ao analisar e discutir o programa de escolas militarizadas. O trabalho “Militarização e a legitimação de pautas populistas”, de Gomes (2023), reflete o sentido dessa categoria.

Segundo Gomes (2023), a militarização condiciona a violência como um dos elementos de controle das populações. Por conseguinte, Gomes (2023, p. 240) afirma que o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares aloca militares “em escolas para, em essência, controlarem a conduta dos alunos e cercearem as atividades dos professores”. Franzin (2023), com sua pesquisa “*PECIM: um olhar sociológico sobre as escolas cívico-militares no Paraná (2018-2022)*”, contribuiu também para a elaboração dessa categoria.

Quadro 7 - Categoria 4

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Gestão democrática sob ameaça.	9 Trabalhos	“A grande diferença entre a gestão militarizada e a gestão não militarizada está na gestão democrática. É no sentido de desencadear uma luta pela educação escolar pública, obrigatória, gratuita e laica para todos que o desenvolvimento de relações efetivamente democráticas e igualitárias na escola, através do exercício de uma cultura de participação de todos os segmentos que a compõem, significa um importante passo na construção da educação democrática no País” (Paulo, 2019, p.107). “Mesmo que o PPP da escola cite a presença do grêmio estudantil e uma “gestão democrática” por parte dos militares, a realidade não

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
		condiz com a fria letra do documento. A gestão e o regime são militares sim. Não há discussões coletivas e as decisões são tomadas de maneira verticalizada e normatizada para cumprimento de toda comunidade escolar” (Paulo, 2019). “Consideramos a elaboração do Projeto Político Pedagógico o principal instrumento para o exercício da autonomia e da participação escolar, e, desse modo, o principal instrumento para realização de uma gestão democrática na escola. Concebemos gestão democrática não apenas como a eleição direta para gestores, e sim como um conjunto de ações que valorizem e estimulem a participação coletiva de todos os atores que estão diretamente envolvidos com a escola. Entretanto, independentemente de como essa gestão democrática é estabelecida pelos sistemas de ensino, seja por prova, lista tríplice ou por eleição do gestor ou equipe gestora, é essencial a efetivação que essa figura do diretor seja eleita ou escolhida pela comunidade escolar. Em Goiás, inclusive, existe a previsão da eleição para diretor de escolas, que está sendo suplantada pela indicação unilateral de um militar de reserva para gerenciar um ambiente educacional” (Paulo, 2019, p.106). “Embora com referenciais para o trabalho pedagógico e a avaliação escolar com função formativa, o Governo do Distrito Federal/Secretaria de Educação implantou o projeto de militarização nas escolas públicas, com argumentos de que esse modelo promoveria uma educação de qualidade. Documentos como o Manual do Aluno-CCMDF (DISTRITO FEDERAL, 2019e) e o Regimento Escolar dos Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal da Rede Pública De Ensino (2019b) são distantes dos princípios e das concepções de uma escola pública democrática no DF e dos processos internos de avaliação dessas escolas, ou seja, a mesma rede que propõe a avaliação democrática e formativa é a que admite a avaliação baseada na seleção, na coerção e na padronização” (Sousa, 2020, p.101).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa categoria interpretamos indagações que surgem de apontamentos objetivos, pois as pesquisas que compõem esse grupo trazem elementos que sustentam a condição de questionar a militarização, enquanto prática que desequilibra a gestão democrática das escolas públicas. Paulo (2019), em seu estudo *“Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar”*, discute isso. O autor compara os dois tipos de gestão e conclui que as escolas militarizadas desconfiguram o panorama democrático até então vivenciado nas escolas públicas regulares, anteriormente ao processo de militarização.

Nesse sentido, o autor reforça a tese de que a militarização pode confrontar a gestão das escolas públicas, centrando em um comando militar as decisões que teoricamente eram alcançadas em consenso. Além disso, o comando desconsidera organizações estudantis. O trabalho de Sousa (2020) *“Avaliação em escola cívico-militar do distrito federal: há lugar para concepções e práticas formativas?”* corroborou para a criação dessa categoria.

Realmente esses apontamentos deixam nítidas questões objetivas, baseadas em

documentos que regem e orientam o trabalho na escola. Apontamentos relacionados à escolha dos diretores por parte das agências militares confrontam a escolha organizada e direcionada ao corpo escolar (comunidade, alunos e profissionais da educação). Isso é nitidamente contrário à lógica das escolas públicas não militarizadas que adotam processos de escolhas de diretores.

Então, nessa perspectiva, o ato de militarizar algumas escolas coloca barreiras no funcionamento democrático de algumas unidades escolares, situação atestada através dos trabalhos que foram classificados nessa categoria.

Quadro 8 - Categoria 5

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista	11 Trabalhos	“O processo de militarização cumpre o propósito de naturalizar a gestão das escolas públicas por grupos não qualificados e, ao mesmo tempo, estabelece as condições necessárias para o processo de terceirização da educação básica do Estado, na parceria público/privado, seguindo a lógica capitalista de converter tudo em dinheiro. No caso específico da educação básica de Goiás, há o direcionamento no sentido de se estabelecer os mecanismos para a mercantilização do conhecimento, pelo viés das Organizações Sociais” (Bezerra, 2017, p.122). “No caso da política de educação, a estratégia de parceria entre as secretarias de educação e as secretarias de segurança para o estabelecimento da gestão compartilhada fomenta uma espécie de parceria do tipo público-público. Nesse caso, o fundo público da área de educação é desviado para o atendimento das demandas da área da segurança pública. Foi possível confirmar, em alguns casos, a existência de parceria do tipo público-privada no processo de militarização de escolas que envolveram ONG para intermediarem as relações entre a secretaria de educação e a secretaria de segurança. Nesses casos, as ONG atuaram na contratação de mão-de obra, no pagamento das gratificações dos militares, gestores e monitores, na compra de materiais de manutenção, entre outras demandas. Detectamos, ainda, a existência de associações de pais e mestres, que são responsáveis por recolher e administrar os recursos oriundos das mensalidades e outras tarifas consideradas como contribuições “voluntárias”. Tais arranjos são fundamentados nos preceitos gerencialista, que tomam como base na ideologia de que essas iniciativas podem oferecer melhores resultados na qualidade do serviço prestados à sociedade, em comparação com o que é realizado por funcionários públicos de carreira” (Veiga, 2020, p??)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria apresenta trabalhos que interpretamos como apontamentos objetivos e subjetivos, por citarem parcerias público-privadas, correlacionando o processo de militarização com oportunidades de mercado, em outras palavras, a militarização das escolas públicas de educação básica visa favorecer grupos empresariais. O estudo de Veiga (2020), intitulado: *Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado*, é um bom

exemplo para discutir essa categoria.

Esse é um apontamento de que a militarização ultrapassa as problemáticas apontadas anteriormente e envolve um outro elemento, qual seja, o mercado. Assim, as políticas de implementação das escolas militarizadas não dizem respeito a um tipo de educação que pode ser entendida como rígidas, hierarquizadas ou não, mas a discussão (partindo exclusivamente dessa categoria) deve ser problematizada também para além dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir do momento que as escolas públicas de educação básica são submetidas à lógica exclusivamente capitalista, tal como alguns estudos apontam, é preciso repensar a inserção de alunos carentes nas escolas, a forma de contratação dos professores, os rumos pedagógicos, dentre outros.

Quadro 9 - Categoria 6

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Escola militarizada como solução para a educação nacional	5 Trabalhos	“Os resultados estatísticos obtidos a partir da percepção dos diretores, revelam que os alunos das escolas militarizadas são mais autocontrolados, disciplinados e menos violentos do que os das escolas não-militarizadas: sendo menos agressivos verbalmente contra professores funcionários e alunos; cometendo menos roubos e furtos; e consumindo menos bebidas alcoólicas e drogas ilícitas. Outro ponto relevante é que as escolas militarizadas desenvolvem mais atividades de discussão sobre machismo e homofobia com os alunos do que as escolas não-militarizadas, o que parece ir de encontro com a percepção geral sobre o ethos militar” (Ranna, 2021, p.75). “O resultado do questionário dos professores corrobora os dados obtidos dos diretores sobre a postura dos alunos das escolas militarizadas: estes são menos agressivos verbalmente contra professores funcionários e alunos; cometem menos roubos; e consomem menos bebidas alcoólicas e drogas ilícitas. Além disso, nas escolas militarizadas há maior assistência e acompanhamento por parte dos pais, menor índice de faltas e melhor autoestima por parte dos alunos” (Ranna, 2021, p.75).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria foi interpretada pela lente da subjetividade. Essa é a única dentre as 11 (onze) categorias que traz argumentos favoráveis à política de militarização das escolas. Nesse contexto, de todas as categorias: 7 tecem críticas ao modelo, 3 se enquadram naquilo que interpretamos como neutras, ou seja, buscam apresentar aspectos relativos, por exemplo, a expansão quantitativa desse modelo de escola, e apenas 1 apresenta resultados que corroboram com a política de militarização da educação básica.

A categoria que interpreta a escola militarizada como solução para a educação nacional

conta com apenas 5 trabalhos. Um exemplo de estudo dessa categoria é o seguinte: *Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás*, de Ranna (2021). A autora tece considerações sobre os benefícios das escolas militarizadas na vida dos alunos, além de apontar desdobramentos diários das escolas, como a diminuição de violência, a aproximação dos pais com a vida escolar dos alunos, o respeito à figura docente, dentre outros.

Assim, essa categoria reforça o que havia sido observado antes, em outras palavras a complexidade desse tema, o quanto os apontamentos podem variar, como as leituras constroem argumentos que refutam ou que criam crenças sobre o alcance desse modelo de educação. Fica nítido que, do ponto de vista de política pública, é possível construir argumentos contrários ou favoráveis sobre a implementação de escolas militarizadas na rede pública de educação. Reitera-se, entretanto, que as pesquisas que apontam vantagens desse modelo de educação são reduzidas, em comparação com o quantitativo de pesquisas críticas ao modelo.

Quadro 10 - Categoria 7

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas	2 Trabalhos	“Ao contrastar os dados que conseguimos coletar nos Capítulos 2 e 3, constatamos que não há escolas de educação básica militares e militarizadas no ES, no RN e em SE. No MS, há apenas uma escola militar federal de educação básica; em SP, há apenas escolas militares privadas” (Santos, 2020b, p.262). “Em AL, PB e SC encontramos apenas escolas militares estaduais; em MG, CE, PE, RJ e RS, há militares estaduais e federais. Por sua vez, na BA há escolas militares federal e estaduais e escolas estaduais e municipais militarizadas. No DF, há escolas militares federal e distritais e também escolas distritais militarizadas. No PR, registramos escolas militares estaduais, federal e privadas e também escolas estaduais militarizadas. No PA e AM, há uma escola militar federal em cada estado e estaduais e municipais militarizadas. Registramos apenas escolas estaduais militarizadas no AC, AP, MT, PI, RO e TO. No MA, há escolas estaduais e municipais militarizadas. Por fim, em RR, localizamos uma escola estadual militar e escolas estaduais militarizadas” (Santos, 2020b, p.262).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria se encaixa também na característica de objetividade. Aqui encontramos análises que apontam para a expansão das escolas, em termos numéricos, ou seja, qual o quantitativo dessas instituições no Brasil. O estudo também faz uma análise que nomeamos de qualitativa, haja vista a profundidade e a discussão sobre a fundamentação dessas escolas. Esses dados são identificados principalmente na pesquisa de Santos (2020b), intitulada: *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*.

Desta forma, com essa categoria foi possível identificar os diferentes tipos de escolas

militarizadas, sendo elas: militarizadas municipais e estaduais. Também foi possível observar que os Colégios Militares, referência para a militarização das escolas públicas, se apresentam em diferentes classificações, ou seja, temos colégios militares federais, vinculados ao Exército, por exemplo, bem como Colégios Militares Estaduais, sob responsabilidade das corporações das Polícias Militares ou Corpo de Bombeiros (Santos, 2020b).

Ademais, através dessa categoria identificamos que o estado da Bahia é aquele que conta com o maior número de escolas públicas militarizadas, entretanto ao estabelecermos como análise apenas as escolas militarizadas estaduais, o estado de Goiás passa a liderar as estatísticas (Santos, 2020b). Com essa categoria, conseguimos dimensionar a amplitude da política de militarização, pois Santos (2020b, p.262) constata que as únicas regiões que não adotaram essa política são apenas três estados. Conforme o autor, “não há escolas de educação básica militares e militarizadas no ES, no RN e em SE”.

Quadro 11 - Categoria 8

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares	4 Trabalhos	“Nesse sentido, a fórmula desse novo modelo de gestão militarizada, é propagandeada como um exemplo de sucesso, pois somam-se vários fatores, essas escolas contam com: maiores investimentos, os melhores profissionais, contam também com os melhores alunos – selecionados – e o governo entrega a melhor estrutura, da melhor escola que tenha naquela cidade. Por esses motivos elencados anteriormente o IDEB dessas escolas é alto, na medida em que há uma “seleção” do corpo discente – o aluno que não se enquadra nas normas e nos ditames militares é convidado a se retirar da escola como também o aluno que não consegue ter o aproveitamento necessário - O IDEB busca avaliar a produtividade do aluno, ou seja, a aprendizagem e se aluno abandonou, ou seja, evasão escolar. Assim, se o aluno não preencher os requisitos exigidos pela gestão militarizada para sua permanência na escola, é convidado a se retirar, ele acaba sendo “transferido” – não foi possível saber o que acontece com esse aluno que foi transferido, pois a responsabilidade de procurar outra escola é imputada ao mesmo – , então para não baixar o IDEB , não pode dizer que esse aluno abandonou, tem que fazer constar que o mesmo foi “transferido”, para onde foi ninguém sabe, se ele transferiu de verdade ninguém sabe, se ele parou de estudar a secretaria não sabe, sabe apenas que o aluno tem nas mãos um documento que o permite estudar em outra unidade da rede” (Guimarães, 2019,p.105). “Outro elemento é que as escolas escolhidas para serem militarizadas, em geral, não são instituições com altos índices de violência, baixo rendimento em avaliações ou de infraestrutura precária. Ao contrário, são escolas consideradas modelo, em boas condições de infraestrutura, ensino e aprendizagem e, assim que são militarizadas, recebem recursos volumosos do governo para investimentos e melhorias, além da arrecadação das “contribuições voluntárias” pagas pelos pais dos alunos, diferentemente das demais escolas da rede” (Guimarães, 2019, p.104-105).

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta categoria, interpretamos os dados produzidos pelas pesquisas como uma análise subjetiva a respeito do assunto abordado. Essa categoria conta com alguns estudos que reforçam sua construção, entre as quais destaca-se a pesquisa: *Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás*”, de Guimarães (2019), por abordar questão controversa.

De acordo com Guimarães (2019) as escolas Hugo de Carvalho Ramos e Vasco dos Reis, em 2017, foram militarizadas, entretanto essas unidades escolares se localizam em bairros de classe média e contam com boa infraestrutura. Essa situação contraria o aspecto do discurso que sustenta a política de militarização da rede pública de educação direcionada exclusivamente às unidades de ensino localizadas em regiões carentes, com baixo IDEB.

Quadro 12 - Categoria 9

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas.	3 Trabalhos	“A partir de referenciais teóricos interdisciplinares compreendemos que o modelo oferece condições de ensino que atendem aos interesses concretos de uma fração de classe que busca emancipação social por meio da escola. Assim, a mobilização de argumentos, categorias e conceitos formulados por Christian Laval, Jessé Souza e Pierre Bourdieu (1930 – 2002) teve como objetivo compreender o sentido das atitudes e investimentos das famílias nos colégios militares. Algumas razões desse esforço puderam ser compreendidas a partir de categorias como: habitus, capital cultural, frações de classe, ethos de classe e neoliberalismo” (Oliveira, 2022, p.183-184). “Com base nos instrumentos concluímos que a busca se dá principalmente por três fatores. Primeiro, a pequena burguesia ou os batalhadores constituem uma fração de classe intermediária e de transição que luta pela emancipação econômica e social através da aplicação racional de estratégias nas possibilidades e limites materiais de existência. A aquisição do capital cultural (diploma de instrução formal) é um fator preponderante para esse objetivo e as condições oferecidas pelos colégios militares se ajustam com os interesses e as condições de vida das famílias inseridas nessa realidade social. A concepção dessas famílias acerca da realidade da escola pública também é um fator decisivo no processo. Pois, a busca pela emancipação material não permite contar com os riscos de falhar nesse objetivo. Do mesmo modo, a dinâmica e lógica mercadológica da militarização e dos colégios militares capta e fomenta um comportamento de competição por escolas entre as famílias. Assim, em uma estratégia prospectiva os indivíduos realizam esforços de modo a arcar com os custos de uma formação educacional em que julgam estar momentaneamente de acordo com seus interesses e condições de vida” (Oliveira, 2022, p.184). “Ao ser apresentado um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade temos aqui revelados que: “disciplina”, “hierarquia”, “ensino”, “qualidade”, “respeito”, “segurança”, “educação”, “professores”, “compromisso”,

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
		“responsabilidade”, “custo”, “educação”, “professores”, “compromisso”, “segurança”, “responsabilidade”, “organização”, “excelência”, “ordem”, entre outros, são verdadeiramente expressões fortes e de peso decisivo para os pais” (Araujo, 2021, p.105).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria foi construída também com a ideia de aspectos subjetivos dos dados. Assim, é fundamental retornarmos à questão do quantitativo de estudos que tecem críticas ao programa de escolas militarizadas, porque mesmo diante de desaprovação, a adesão por parte da população é um ponto favorável da política de militarização das escolas públicas.

A pesquisa: *Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás*, de Oliveira (2022) retrata essa realidade. Neste estudo foram fundamentadas e discutidas as razões de a militarização das escolas públicas contar com a adesão popular no estado de Goiás.

Conforme o autor, esse fenômeno pode ser entendido partindo da lógica de que as famílias vislumbram nas escolas militarizadas o sucesso escolar dos filhos, imaginando a possibilidade de ascensão social, o que não acontece na escola pública regular (Guimarães, 2019). Nesse sentido, “observamos que algumas motivações são puramente estratégicas, pragmáticas e instintivas; manifestações da experiência pela sobrevivência, do querer estar bem” (Oliveira, 2022, p.185).

Quadro 13 - Categoria 10

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Escolas militarizadas como local de discriminação	2 Trabalhos	“Se não fossem as denúncias que podemos encontrar nos ciberespaços, não ficaríamos sabendo das violências contra os educandos que os colégios cívico-militares têm impetrado. Através dos relatos colhidos no Facebook, especialmente na página ‘No meu Colégio Militar’ – nosso objeto de pesquisa –, pudemos ter noção do tipo de crimes que são cometidos nesses ambientes, os quais subvertem o sentido da educação” (Mantuano, 2022, p.81). “Nessa perspectiva da padronização presente na cultura militar, a pesquisa revelou que a ausência de ações sobre diversidade seja ela sexual, religiosa ou cultural é inexistente nas escolas pesquisadas, a padronização assume uma forma de controle, no entanto, o que ficou evidente na pesquisa e que essa padronização influencia a prática docente dos professores, introduzido neles um modelo a ser seguido, que vai desde a forma como abordar um conteúdo, ou até mesmo no modo de pensar, a evidência está nos discursos da neutralidade, muito presente entre muitos professores” (Dias, 2023, p.151).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria aproxima-se de uma análise subjetiva das escolas militarizadas, apresentado elementos que caracterizam esses espaços de ensino-aprendizagem como ambiente de discriminação, que desconsidera as diferenças dos sujeitos e impõem padronizações das mais variadas formas. Os trabalhos *‘No meu colégio militar’: uma análise dos relatos de violência de gênero sofrida em escolas cívico-militares*, de Mantuano (2022) e *Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+*, de Dias (2023) representam as percepções dessa categoria.

Quadro 14 - Categoria 11

Categoria	Quantidade	Justificativa para a categoria
Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas	1 Trabalho	“Concluimos que as duas escolas pesquisadas não têm uma gestão democrática plena. E esse fato não é decorrente da gestão ser gerida por um militar ou por um civil, afinal, o que vai fazer com que a instituição de ensino tenha uma gestão democrática é a forma como o gestor desempenha seu trabalho no decorrer de sua gestão, o que teoricamente através do estudo foi possível observar que a prática de uma gestão democrática não depende se o gestor é militar ou civil, e sim a forma que esse gestor desenvolve o seu trabalho no decorrer de sua gestão. Observamos, que a falta de uma maior participação e envolvimento da comunidade escolar que advém de uma cultura enraizada na sociedade foi considerado o fator responsável por esse resultado” (Lacerda, 2018, p.104).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa categoria também pertence ao grupo que interpretamos como subjetiva, outro aspecto interessante é que o posicionamento de ideias dessa categoria contraria o que foi descrito na categoria 4 (Gestão democrática sob ameaça), pois, conforme Lacerda (2018) em sua pesquisa, o que garante a administração democrática não é o modelo de escola, mas, o envolvimento dos sujeitos no processo e, como os gestores conduzem esse processo, independente de militar ou civil. Como o próprio autor reitera:

Que seja desmistificada a ideia de associar o termo “militarismo” à falta de democracia, porque, nos dois ambientes escolares cujos contextos eram militares e não militares, houve instantes cujas ações foram democráticas e em outros momentos ocorreram práticas não democráticas, o que nos leva a entender que essa interpretação é relativa e não pode ser dita de forma imediata, sem que seja observado o que se pratica (Lacerda, 2018, p.104).

3.3 Consolidação da RSL de Categorias de interpretação

Procurou-se compreender o que dizem as pesquisas sobre as escolas cívico-militares/militarizadas, através da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a qual foi realizada em duas etapas, abrangendo inicialmente o panorama das pesquisas em artigos científicos, o qual se estruturou em 8 categorias de análise, exaustivamente exploradas em Freitas; Martins; Arantes (2024a, 2024c)⁸. Em seguida, foram tomadas como fontes da pesquisa bibliográfica as Teses e Dissertações, para as quais se estabeleceu o panorama descrito no tópico anterior e cujo detalhamento consta do repositório Mendeley Data (Freitas, Martins e Arantes, 2024b)⁹, o qual se estruturou em 6 das 8 categorias estabelecidas *a priori* para os artigos, às quais foram acrescidas outras 5 categorias, exclusivas das teses e dissertações.

O conjunto das 13 categorias (8 + 5) utilizadas para a consolidação¹⁰ do escopo pesquisado (artigos, teses e dissertações), bem como a distribuição das produções por categoria estão descritos no quadro 15.

Quadro 15 - Categorias de interpretação das duas etapas da RSL

#	Categorias	Produções		Total
		Artigo	Teses e Dissertações	
01	A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição	A02, A05, A07, A21, A30,	TD14, TD48	7
02	Danos na promoção da autonomia do aluno	A10, A14, A15, A18, A33, A35, A44, A48, A49, A53, A54, A55,	TD11, TD20, TD22, TD23, TD29, TD32, TD36, TD44, TD45, TD47, TD50, TD51, TD52, TD53, TD55, TD57	28
03	Militarização como mecanismo de controle social	A08, A09, A19, A22, A23, A24, A25, A26, A31, A32, A34, A36, A38, A46, A51, A52	TD33, TD40, TD46, TD49, TD58, TD59	22
04	Gestão democrática sob ameaça	A01, A06, A11, A12, A13, A16, A17, A37, A39, A40, A41, A45, A47	TD05, TD16, TD17, TD27, TD31, TD42, TD39, TD56, TD35	22
05	Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista	A03, A04, A27, A28, A42, A56	TD01, TD02, TD03, TD07, TD08, TD09, TD28, TD26, TD61, TD18, TD19	17
06	Escola militarizada como solução para a educação nacional	A29, A50	TD24, TD25, TD34, TD37, TD21	7
07	Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas	A43		1
08	Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional	A20		1
09	O capital cultural como fenômeno		TD12, TD13, TD30,	3

⁸ Artigo Publicado no Boletim de Conjuntura (BOCA) - DOI: 10.5281/zenodo.12615346. Os dados da pesquisa foram publicados no *Mendeley Data* DOI: 10.17632/phk6dg6xb6.1.

⁹ Os dados da pesquisa com as teses e dissertações foram publicados no *Mendeley Data* DOI:

¹⁰ Militarização da educação básica: consolidação da produção em artigos, teses e dissertações de 1999 a 2024: Apêndice C.

#	Categorias	Produções		Total
		Artigo	Teses e Dissertações	
	para explicar a adesão às escolas militarizadas			
10	Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas		TD04	1
11	Escolas militarizadas como local de discriminação		TD38, TD60	2
12	Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares		TD41, TD54, TD43, TD06	4
13	Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas		TD10, TD15	2
Total: 117				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a consolidação das duas etapas da RSL elaboramos um panorama geral detalhado e conseguimos realizar uma varredura, de modo a extrair o máximo de estudos que a temática possuía até o momento, ou seja, buscamos e analisamos o que havia de disponível nas principais bases de dados. Com isso, apresentamos neste estudo aquilo que havia de produção sobre a temática.

Porém, as análises ultrapassam a ideia de expor artigos, teses e dissertações que compõem o campo analítico de pesquisa, pois construímos apontamentos cruciais para a sequência desse estudo, com destaque para algumas categorias de interpretação, que contam com quantitativo expressivo de trabalhos.

A Categoria 2: *Danos na promoção da autonomia do aluno* (28 trabalhos) faz relação direta e oposta com os fortes sistemas de hierarquia e disciplinas presentes nas escolas militarizadas, no sentido de questionar que a militarização das escolas afeta a formação integral dos discentes.

A Categoria 3: *Militarização enquanto mecanismo de controle social*, com 22 trabalhos, também se destaca, pois nesse caso o entendimento consubstancia-se na possibilidade de cercear indivíduos, seja no ambiente escolar, ou para além dele, constituindo assim, esse modelo de escolarização como algo que carrega intenções que extrapolam o processo de ensino e aprendizagem.

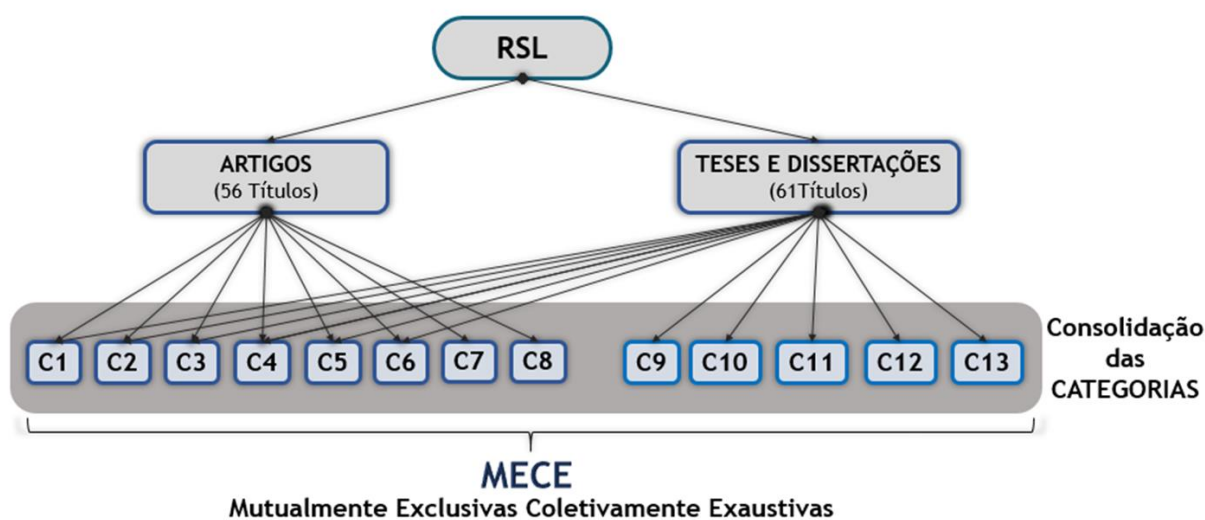
A Categoria 4, também com 22 trabalhos, *Gestão democrática sob ameaça*, é outro destaque da consolidação das pesquisas de RSL, haja vista que esse aglomerado se fundamenta no movimento central da militarização, qual seja, o compartilhamento da gestão escolar. Isto é, essa categoria expõe em termos práticos como ocorre a militarização, no sentido de funcionamento da gestão conjunta, militares e civis. Esse ponto resulta na fragmentação da

gestão escolar identificada pelas pesquisas como democráticas anteriores à adesão militar.

Ressalta-se ainda a Categoria 5: *Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista* (17 trabalhos). Esse grupo de estudos explora a militarização da educação básica pela ótica da possibilidade de oportunidades para o capital privado, tendo em vista que esse movimento de militarização da educação básica tem em seus fins o repasse de serviços essenciais para a iniciativa privada, sendo viável para a execução da proposta as parcerias público-privadas.

Por fim, a figura 3, a seguir, retrata o conjunto das 13 (treze) categorias de interpretação para o escopo pesquisado (artigos + teses/dissertações). Observa-se através do quadro 15, bem como da figura 3 que esse consolidado respeita o princípio MECE, o que significa dizer que as categorias são **M**utualmente **E**xclusivas e que, em seu conjunto, são **C**oletivamente **E**xhaustivas, ou seja, trata-se de um corpo de categorias capaz de expressar o escopo pesquisado (Lee; Chen, 2018).

Figura 3 - Conjunto representativo das categorias de interpretação para o escopo pesquisado (artigos + teses/dissertações)



Fonte: Freitas, Martins e Arantes (2024b)

Destarte, diante das construções desse capítulo, bem como do artigo publicado (1ª etapa da RSL) e dos repositórios de dados (1ª e 2ª etapas da RSL), elaboramos mais algumas percepções sobre a viabilidade das escolas públicas militarizadas enquanto política pública para a educação básica. Constatamos várias críticas ao modelo, em menor proporção, estudos que defendem a implementação dessa política. De modo que obtivemos um panorama capaz de responder à questão: *o que a literatura está produzindo sobre a temática escolas militarizadas/cívico-militares?*

Independentemente dos apontamentos, observamos com a construção desse capítulo a expansão quantitativa dessas escolas. Logo, dissecar o modelo em todas as suas amplitudes é fundamental para apurarmos com mais clareza a viabilidade dos programas de militarização das escolas públicas, presentes em grande parte dos estados Brasileiros.

3.4 (Re)delineamento da pesquisa, a partir da RSL

A pesquisa realizada até o momento apresenta elementos cruciais, pois a RSL nos possibilitou construir alguns apontamentos de suma importância, principalmente entender o posicionamento das pesquisas sobre a política de militarização das escolas públicas de educação básica. De modo geral, demonstra uma relação conflituosa dessas escolas, desde aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, passando por elementos jurídicos e extrapolando as questões inerentes à educação com a perspectiva mercadológica empregada por meio da militarização.

Outra situação considerável é a escassez de trabalhos relacionados à temática. Ao realizarmos a pesquisa para o levantamento do material (artigos, dissertações e teses) percebemos o quanto é fundamental construirmos estudos nesse campo do conhecimento. Como observamos no capítulo anterior, a política de militarização da educação básica está presente em praticamente todos os estados do Brasil, e apesar de apresentar pesquisas sólidas sobre o assunto, o quantitativo de estudos ainda é limitado.

O estudo de RSL foi determinante para o entendimento do assunto, gerando as primeiras evidências sobre a política de militarização das escolas públicas. Entretanto, foi importante reconhecer que, apesar desse desenho teórico que se traduz em diversos apontamentos sobre a militarização da educação básica, algumas questões precisam ser respondidas. Por exemplo: se identificamos apontamentos contrários à militarização e por outro lado estudos, mesmo que poucas pesquisas, apontando para a efetividade desse modelo, como analisá-lo conflitando essas duas perspectivas?

A política de militarização envolve diretamente os professores, atores centrais da escola, afinal, a prática pedagógica no ambiente escolar fica sob responsabilidade desses profissionais. Então, por mais que as pesquisas tenham analisado o ponto de vista dos profissionais da educação, nos propomos a discutir isso, partindo da visão docente, contudo, com sujeitos que vivenciaram dois momentos distintos da escola. Em outras palavras, docentes que atuaram na instituição antes da militarização e após/durante a militarização, ou seja, vivenciaram momentos distintos na mesma instituição de ensino básico. Nesse cenário, qual seria o ponto

de vista desses professores sobre a militarização das escolas?

Por conseguinte, o bom desempenho dos Colégios Militares é uma realidade. Com isso, o discurso de militarização pode ser justificado, pois a lógica das escolas militarizadas se fundamenta na possibilidade de reproduzir essas experiências dos Colégios Militares na escola pública civil. Todavia, questionamos: as escolas que foram submetidas à militarização atingiram resultados satisfatórios em avaliações de larga escala? Diante disso, seria possível discutir desempenho escolar através de uma análise qualitativa, de modo a desvelar os resultados escolares das escolas submetidas à militarização.

Por fim, o delineamento desta RSL demonstrou que é fundamental contrastar os resultados que foram encontrados até o momento com o posicionamento de professores que vivem cotidianamente a realidade das escolas públicas militarizadas, entendendo essa lógica também pela percepção docente. Além disso, pretendeu-se consultar os documentos públicos para analisar os desempenhos escolares, através do ENEM, de instituições que foram militarizadas. A ideia foi problematizar o rendimento escolar, de modo a discutir se o bom resultado em provas de larga escala, verificados nos colégios militares, passaram a fazer parte das realidades das escolas públicas militarizadas e até que ponto é preciso militarizar a educação básica para conseguir resultados satisfatórios em avaliações de larga escala.

4. METODOLOGIA

4.1 Abordagem Qualitativa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, haja vista que a ideia é produzir dados e analisá-los criticamente. Além disso, buscou-se na perspectiva de Bogdan (1994) compreender as percepções pessoais, a descrição de um dado fenômeno e as crenças direcionadas ao tema abordado.

Conforme Godoy (1995), estudos qualitativos passaram por processos importantes, de modo que atualmente eles adquiriram relevância e reconhecimento considerável frente aos estudos dos fenômenos e suas relações de complexidade. Bogdan (1994) defende que a investigação qualitativa produz dados ricos em detalhes, o que envolve diferentes contextos e sujeitos, dimensionando os estudos enquanto condição para examinar determinados fenômenos partindo da subjetividade humana, pois a investigação não parte de variáveis controladas, mas, dos fenômenos em seus ambientes naturais, marcados por toda sua complexidade.

Assim, para melhor assimilação dos fenômenos, nos amparamos em Godoy (1995). O autor orienta que os elementos da pesquisa sejam estudados no contexto em que ocorreram, partindo de uma análise integrada. Nesse sentido, o autor salienta que o pesquisador, ao coletar os dados, deve considerar as particularidades de cada indivíduo, sendo fundamental agregar todos os pontos de vista. Ademais, essa abordagem não deve ser entendida como algo fixo e preestabelecido, pois é permitido que os pesquisadores através da criatividade estabeleçam novos enfoques e diretrizes de trabalho.

Nesse contexto, apoiado em Bogdan (1994), a pesquisa não partiu da lógica de testar e comprovar uma hipótese, pelo contrário, favoreceu análises comportamentais partindo do ponto de vista dos sujeitos. Os dados coletados (dados primários) constituem-se como um elemento caracterizado pelo contato em profundidade com os sujeitos da pesquisa em seus contextos sociais. Além dos dados primários, a pesquisa incorporou a análise documental e dados secundários que serão discutidos adiante.

De forma complementar Bogdan (1994) discorre sobre as análises que recaem sobre os dados coletados:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan, 1994, p. 50).

Quando o pesquisador faz a opção pela imersão qualitativa, para que a pesquisa adquira contornos relevantes, precisa estar nítido que o comportamento dos sujeitos é fortemente influenciado pelo contexto ao qual estão inseridos, tendo isso como um elemento estruturante do estudo. No que tange à forma de produção dos dados, eles são descritivos, palavras, imagens, dentre outros. Por exemplo, transcrições de entrevistas, análise de documentos, notas de campo, registro fotográfico e memorando. No processo de análise desses dados, é fundamental preservar toda sua abundância (Bogdan, 1994).

Outro elemento importante da investigação qualitativa é a consciência de que as pesquisas trabalham dentro de um contexto específico, ou seja, conclusões referentes a determinados assuntos podem não se aplicar em locais e sujeitos diferentes. Desta forma, não é uma preocupação central da pesquisa qualitativa generalizar seus resultados, de modo a constatar que seus achados podem ser expressos em todo contexto.

Por fim, Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa conta com um amplo conjunto de possibilidades para se realizar os estudos, destacando a pesquisa documental e o estudo de caso, ambas as intervenções utilizadas nesse estudo, afinal a coleta de dados foi estruturada em três etapas, a saber: análise documental, revisão sistematizada e a pesquisa empírica, com dados primários e secundários.

Sendo assim, este estudo está em consonância com estruturas que regem a abordagem qualitativa, logo, essa foi identificada como mais adequada para a realização do estudo, além disso pelo fato de trabalhar com aspectos da subjetividade e focar no ponto de vista, crenças e valores dos sujeitos, assim por meio dessa abordagem foi mais fácil atingir os objetivos deste estudo.

4.1.2 Documentos Públicos

Neste tópico discorreremos sobre a natureza dos documentos, tais como a definição e suas formas, e elencamos os documentos que fizeram parte da análise. Em suma, dissertamos sobre o processo de análise documental e apresentamos os documentos que foram fundamentais para a construção inicial dessa pesquisa.

4.1.3 Natureza dos documentos públicos

O documento pode ser definido como um aparato que comprova e apresenta dados a respeito de certos assuntos. Os tipos de documentos são: escritos, gravados (áudio), filmagens, documentos de órgão público e privado (Cechinel *et al.*, 2021).

De forma complementar, Godoy (1995) acrescenta como documento três exemplos: materiais escritos, como jornais, revistas, diários, produções literárias, produção de caráter científico e técnico, cartas e memorandos; estatísticas, como a produção de manuais, tabelas, dentre outros; e elementos iconográficos, como imagens, fotografias, filmagens, grafismo e sinais.

Diante disso, o autor afirma que a pesquisa deve encaminhar seus esforços para estudar as mais diferentes classes de documentos, direcionando suas análises para aqueles que estão articulados aos princípios do estudo. Dessa maneira, estudando artefatos que ainda não foram submetidos a uma análise, ou que foram examinados mais de uma vez, direcionando novas interpretações e posições sobre eles. Tal processo é discriminado como análise documental. O autor destaca dois tipos de documentos: primário e secundário. O primário diz respeito a produtos/evidências que o próprio pesquisador elabora, enquanto o secundário relaciona-se a artefatos construídos por outros pesquisadores.

Segundo Pimentel (2001), após definir o tipo, a classificação e quais documentos analisar, o pesquisador deve, primeiramente, identificar como os documentos utilizados em seus estudos podem ser encontrados, e qual a possibilidade de acessá-los e utilizá-los.

Cellard (2008) afirma que é importante estudar e entender o contexto social no qual os documentos foram desenvolvidos, seus fins, quem produziu, a quem foi direcionado, quem os utilizava, qual a relação dos autores com os artefatos, como esses materiais estão em articulação com os objetivos da pesquisa. O autor complementa que a “compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos” (Cellard, 2008, p. 300).

Além disso, o autor afirma que deve ser atribuída atenção à confiabilidade e autenticidade do texto, devendo ser buscado a legitimidade do material, evitando assim, analisar cópias que podem sofrer alterações em virtudes de interpretações de quem as produziu.

Por conseguinte, deve haver estudos sobre a natureza dos textos, afinal o destino reservado ao documento impacta na forma de sua construção. Callard (2008, p. 302) exemplifica isso da seguinte forma: “não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo. Consequentemente, deve-se levar em consideração a natureza de um texto”.

No campo da análise documental, o autor sugere o levantamento de palavras chaves e a lógica interna do texto, ou seja, o estabelecimento dos significados de termos mais importantes, atentando para conceitos fundamentais e sua descrição ao longo do documento. Ainda, devem

ser considerados os seguintes fatores, tais como: de que maneira essa argumentação foi elaborada; quais os principais pontos das alegações. Cumprida a primeira fase da análise, avança-se para o segundo momento. Cellard (2008), assegura que:

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes- elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (Cellard, 2008, p. 303).

Para realizar exames documentais confiáveis, Pimentel (2001) propõe a construção individual de fichas de análises para os documentos, que contenham resumos, partes principais e transcrições que os autores julguem importantes para utilização posterior, além de enumerar as referências bibliográficas. Assim, para uma leitura eficiente, destaca-se nos textos as palavras e frases que “sintetizam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia que parecia ter relevância no bojo do assunto em discussão” (Pimentel, 2001, p. 189). Por fim, o autor orienta a releitura dos documentos, de modo que se destaquem aqueles termos-chave que não foram identificados no primeiro contato com o texto. Complementando isso, busca-se intensamente por trechos que necessitavam de análises críticas, ou seja, aspectos subjetivos dos documentos.

4.1.4 Fonte dos documentos públicos

A seguir apresentamos os documentos que compuseram a etapa da análise documental. Em outras palavras, tais documentos passaram por análises seguindo as orientações de Pimentel (2001), Cellard (2008), Godoy (1995) e Cechinel *et al.* (2021).

4.1.5 Análise documental: documento legal

Os documentos públicos foram fundamentais para a elaboração dessa pesquisa. Em um primeiro momento analisamos três documentos essenciais para a conjuntura das escolas Cívico-Militares em âmbito federal, sendo eles:

- 1 - Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 que institui o Programa Nacional das

Escolas Cívico-Militares¹¹;

2 - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2 Edição, 2021¹²; e

3 - Portaria Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019¹³.

A análise desse conjunto de documentos possibilitou o entendimento da elevação da militarização da educação básica ao nível federal, sua conjuntura de ideias, seus regulamentos, regras, funcionamento, maneira de implementação, projeções. Além disso, o estudo permitiu compreender como seria a organização administrativa e pedagógica com a implementação desse formato e quais modelos de escolas influenciaram na proposta de militarização das escolas públicas.

Feito isso, partimos para um segundo momento envolvendo o estudo de ordenamentos legais, com as análises de documentos que criaram os programas de militarização da educação básica em âmbito estadual. Nessa etapa analisamos:

4- Projeto de Lei 21.327, de 20 de dezembro de 2022¹⁴.

Este documento trata da Instituição do Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências.

Através desse documento atestamos a continuidade dos programas de militarização da educação básica, elemento fundamental para o decorrer dessa pesquisa, pois o programa em nível federal foi revogado. Ademais, identificamos similaridades entre aquilo que foi proposto em âmbito federal e a conjuntura estadual do Paraná, constatando poucas mudanças, sendo o cerne da proposta de gestão compartilhada entre militares e civis presente em ambos os projetos (Federal/Estadual do Paraná).

4.2 Relevância da RSL

Buscamos analisar como as pesquisas entendem a política de militarização de escolas públicas de educação básica. Especificamente procuramos respostas para a seguinte questão: o que a literatura está produzindo sobre a temática escolas militarizadas/cívico-militares?

Esse estudo possibilitou o entendimento crítico do fenômeno militarização da educação básica, pois o que havíamos produzido relativo à temática anterior à RSL proporcionou o

¹¹ Disponível em: [D10004](#)

¹² Disponível em: [10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf](#)

¹³ Disponível em: [Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 | CEDOC | Observatório de Educação](#)

¹⁴ Disponível em: [Lei Ordinária 21327 2022 do Paraná PR](#)

entendimento sobre a implementação, os requisitos, locais, a essência do modelo e as leis que vigoram para estabelecer essas instituições. Essa etapa foi fundamental, tendo em vista que a ideia estrutural foi captada.

O avanço sobre a temática necessitava de uma análise fundamentada nos aspectos inerentes aos reflexos desse modelo de educação, ou seja, de que forma essas escolas impactam ao serem alocadas como política educacional. Para obter tal avanço, precisávamos de um método rigoroso cientificamente e extrair essas informações de locais com extrema credibilidade, o que foi obtido com a RSL, desenvolvida em etapas.

Na RSL, agrupando artigos, teses e dissertações, elaboramos nossas primeiras evidências sobre o fenômeno de militarização de escolas públicas, situação que resultou também no aprofundamento teórico e de dimensão de como essas escolas operam na prática, pois analisamos estudos que entrevistaram professores, diretores e realizaram estudos de observação nessas escolas. A RSL contribuiu para o entendimento geral dessa política do ponto de vista de posicionamentos favoráveis em sua minoria ou contrários, em sua maioria.

Essa etapa foi cumprida e encontra-se detalhada no capítulo 3 e resultou em duas publicações técnicas no repositório do Mendeley Data e em 3 artigos publicados, sendo dois disponibilizados em Apêndice.

Diante de todos os resultados, entendemos a necessidade de continuar com a pesquisa triangulando os resultados encontrados até o momento com os dados coletados com a pesquisa empírica e a base teórica dessa tese.

4.3 Dados Primários

Na sequência, manifestamos mais uma fase relativa aos procedimentos metodológicos.

4.3.1 Natureza e Instrumentos de Coleta

Com o objetivo de triangular os dados secundários obtidos em sites públicos e a análise documental referida anteriormente, foi realizada uma coleta de dados empíricos, através de entrevistas estruturadas (Apêndice C) com professores da escola cívico-militar em estudo.

De acordo com Duarte (2004), a investigação qualitativa habitualmente utiliza a entrevista como técnica de coleta de dados, em alguns casos longas e semiestruturadas. Trata-se de ferramenta importante quando se busca obter informações em profundidade sobre determinado assunto, identificar aspectos relacionados ao ponto de vista, de forma que seja

possível perceber posições sobre a realidade vivenciada. A entrevista é uma técnica que se caracteriza por diálogos entre dois sujeitos (informantes e pesquisadores), sendo função do pesquisador direcionar a conversa para os objetivos do estudo. Dessa maneira, elementos ligados à vida do sujeito têm importância na medida em que demonstram relação com a pesquisa. As entrevistas contribuem de maneira relevante na obtenção de informações, pois:

São fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p.215).

Complementando essas informações, Bogdan (1994) pondera que o ato de entrevistar corresponde a uma conversa intencional entre dois indivíduos, ou um grupo, conduzida por um dos sujeitos visando coletar informações sobre determinada temática/situação. Boni e Quaresma (2005) reiteram a eficácia da entrevista na pesquisa qualitativa, além disso, apontam que essa é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas de campo, assim:

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (Boni; Quaresma, 2005, p.72).

Esse estudo, conforme orienta Bogdan (1994), partiu da ideia central de que as entrevistas geram informações cumulativas, as respostas vão se conectando, de maneira a compor um arcabouço de dados, em que as informações deverão ser retiradas desse panorama geral que pode ser criado. O autor defende que as entrevistas devem ser realizadas com intuito de entender os diversos pontos de vista dos sujeitos, bem como os motivos que contribuíram para a construção dessas posições. Logo, em hipótese alguma a coleta de dados deve modificar os olhares e as interpretações sobre certos assuntos. A entrevista é utilizada para recolher dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, 1994, p.134).

O roteiro de entrevista foi desenvolvido consubstanciado na literatura supracitada. As perguntas tiveram sequência lógica, procurou-se eliminar questões complexas e que se afastaram do assunto central, evitando assim acrescentar “ao material ‘bruto’ uma enorme quantidade de informações ‘descartáveis’, que dificultarão, em muito, o processo analítico” (Duarte, 2004, p.150). Também foram evitadas perguntas que possibilitam respostas curtas (sim/não), pois Bogdan (1994) considera ser “evidente que uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’”. (p.136). O autor ainda esclarece:

Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração. A pergunta "era bom aluno na escola primária?" pode ser respondida com uma só palavra se o entrevistado o desejar, mas "diga-me que tipo de aluno era quando andava na primária" exige uma descrição mais minuciosa (p.136).

A entrevista foi realizada, em 2025, com um grupo de 7 professores de educação básica, que tinham passado pela experiência de lecionar em escolas não militares e em escolas militarizadas. Assim, o indivíduo selecionado de modo intencional para pesquisa vivenciou os dois modelos de educação, estando teoricamente apto a expor suas experiências, impressões, análises, dentre outras, sobre os modelos de educação.

Duarte (2004) faz importantes inferências sobre o número de participantes na pesquisa qualitativa. De acordo com a autora, o número de participantes deve servir para direcionar o estudo, pois a maior preocupação não focaliza a quantidade de participantes, mas a densidade das informações, dados adquiridos, profundidade das respostas, bem como a camada de recorrência e divergência das informações. A autora também propõe a observação da saturação dos dados:

Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (Duarte, 2004, p.144).

Nesse contexto, as entrevistas foram estruturadas e os professores foram informados anteriormente sobre os objetivos, estando cientes de todo o procedimento por meio do termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (Anexo-A). Foi esclarecido aos participantes que os dados seriam preservados em total sigilo e que eles poderiam abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Os riscos inerentes ao processo de coleta de dados, ainda que mínimos em função dos cuidados previstos de guarda, foram explicitados aos participantes e constam do TCLE. As

entrevistas foram gravadas, com consentimento dos professores, e posteriormente transcritas.

4.3.2 Sujeitos da pesquisa

A entrevista foi composta por 7 professores de uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, uma instituição regular que aderiu ao PECIM, tornando-se cívico militar. Com o encerramento do PECIM em 2023, a escola entrou em um novo formato de militarização, desta vez, por meio de programa de militarização estadual, em que a gestão foi compartilhada com agentes do corpo de bombeiros. Os professores selecionados para o estudo foram aqueles que vivenciaram esses dois momentos da escola, tanto o período civil quanto o militar, estando aptos a discorrer sobre o cotidiano da escola, bem como traçar comparações, avaliar as mudanças, os impactos no direcionamento da educação, bem como seus apontamentos individualizados sobre a militarização.

No que tange o número de professores que participaram da pesquisa, como forma de identificar esse quantitativo, orientou-se através do estudo de Thiry-Cherques (2010, p.24) segundo o qual:

Constatou-se que, considerando as recomendações de não realizar menos do que 6 observações e de não estender além do limite de 12 o número de observações, com a prática de estreitar o foco depois da terceira observação, as categorias saturam quando o equivalente a 1/3 das observações já efetuadas não acrescenta novas propriedades.

4.3.3 Aspectos éticos da pesquisa

O estudo foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado ao comitê de ética e pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), de modo a transparecer toda a responsabilidade do pesquisador e demonstrar o respeito e o conhecimento aos fundamentos éticos que envolvem estudos com seres humanos.

Desta maneira, todas as exigências foram cumpridas e respeitadas, de modo que a pesquisa obtivesse respaldo para sua execução. Sendo assim, esse estudo obteve aprovação (Anexo-B) do Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), sob o Certificado de Apresentação Apreciação Ética (CAAE) número 68666623.0.0000.5137.

4.4 Dados secundários

Nesta etapa, propusemo-nos a explorar o desempenho acadêmico das instituições de ensino, comparando os Colégios militares às escolas militarizadas. O objetivo foi investigar se as escolas públicas de educação básica que se uniram ao movimento de militarização alcançaram resultados satisfatórios em avaliações de larga escala. Para isso, foram analisados os seguintes dados públicos:

- 1 - Microdados do Enem 2023¹⁵.
- 2 - Microdados do Enem 2022¹⁶.
- 3 - Microdados do Enem 2021¹⁷.
- 4 - Microdados do Enem 2019¹⁸.
- 5 - Microdados do Enem 2018¹⁹.
- 6 - Microdados do Enem 2017²⁰.

A proposta consistiu em realizar análises²¹ da escola de Minas Gerais onde ocorreram as entrevistas. Além disso, foram incluídas outras 6 escolas militarizadas em 2020, sendo três instituições no estado de Goiás e uma no Distrito Federal, por serem consideradas referências no tema, conforme evidenciado pelo estudo de RSL. Também foram analisadas duas escolas no estado do Paraná, em virtude do despontamento desse ente federativo na implementação desse modelo de escola.

A investigação teve como foco as médias das notas (Apêndice-D) obtidas pelos alunos dessas escolas antes da militarização, em cada uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Ou seja, foram analisados os Microdados de 2019, 2018 e 2017. Em seguida, procedeu-se com a mesma investigação, mas utilizando os Microdados de 2021, 2022 e 2023. Neste contexto, as instituições educacionais estão inseridas no sistema de militarização, o que permitiu a comparação das médias antes e depois da implementação da militarização.

Por último, procedeu-se com a análise dos Microdados de 2021, 2022 e 2023, focalizando 3 Colégios Militares vinculados ao SCMB, a fim de avaliar os resultados dessas

¹⁵ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

¹⁶ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

¹⁷ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

¹⁸ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

¹⁹ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

²⁰ Disponível em: [Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep](#)

²¹ Para a extração dos resultados, foi utilizado o código das escolas, acessados em: [QEdu - Use dados. Transforme a educação.](#)

instituições no ENEM como referência comparativa para as notas obtidas pelas escolas cívico-militares.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir encontram-se os enquadramentos finais sobre a pesquisa. Inicialmente, apresentam-se as entrevistas categorizadas e discutidas em conformidade com aspectos ligados a dois projetos de militarização, o federal (PECIM) e o estadual (Gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros). Na sequência o desempenho acadêmico das ECIM foi problematizado com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

5.1. O pensamento docente: perspectivas sobre a militarização da educação básica

Foram incluídos professores nessa complexa rede de pesquisa sobre a viabilidade das escolas cívico-militares enquanto política pública para a educação básica. Percebeu-se que nenhum outro sujeito, documento ou forma de expressão sobre o fenômeno da militarização apresenta condições de discutir a militarização da educação básica como os docentes que vivenciam diariamente a inserção desses programas em seus ambientes de trabalho.

Os professores que passam pela experiência de trabalho em escolas cívico-militares se constituem como sujeitos ativos e imersos no cerne das ações propostas nestes ambientes. Buscou-se por docentes que vivenciam as políticas de militarização da escola de educação básica, configurando-se como detentores de pontos de vista, práticas pedagógicas e opiniões que se alinham à realidade do que é uma escola militarizada, como essa instituição opera no cotidiano escolar e como as propostas teóricas dos documentos que fundamentam a militarização se materializam na prática.

Com a intenção de extrair essas informações, realizaram-se entrevistas individuais com um grupo de professores atuante em uma escola cívico-militar. Os profissionais entrevistados vivenciaram os dois momentos da escola, ou seja, antes da militarização e o atual momento da escola, perpassando a transição da escola, de não militarizada para militarizada. Esses elementos esclarecem e aprofundam a pesquisa, a partir da vivência docente em diferentes momentos, etapas distintas, condição que nos auxilia na triangulação de diferentes fontes de informação para melhor entendermos a política de militarização.

Realizou-se uma entrevista estruturada em 11 perguntas. O primeiro bloco de questões buscou a caracterização temporal da experiência docente na escola pública e na escola cívico-militar: *Quanto tempo você é professor na escola pública? E na escola cívico-militar? Qual disciplina?* O quadro a seguir apresenta essa caracterização.

Quadro 16 - perfil dos professores

PERGUNTAS	RESPOSTA DOCENTE
Quanto tempo você é professor na escola pública? E nas escolas cívico-militar? Qual disciplina?	PROF 1 “Eu comecei a lecionar em 2007, eu só trabalhei na rede pública. Na escola militarizada desde 2020, desde que começou aqui.” “Biologia e Ciências.” PROF 2 Não militar tem dois anos [trabalhou dois anos antes da militarização], e já tem cinco anos que eu estou no modelo militar” [no modelo militarizado atua a cinco anos]. “Geografia.” PROF 3 “30 anos, porque eu já me aposentei em um cargo em 2015 e eles começaram [militarização] em 2019. Então, eu já trabalhava na escola antes de ser cívico militar.” “Eu fico com todos [Conteúdos], porque eu sou do primeiro ao quinto, então todas as disciplinas a gente trabalha.” PROF 4 “Então, eu comecei a trabalhar aqui em 2014. Eu acho que tem 4 anos do modelo [militarização].” “Eu trabalho normalmente com os 5º anos, do ensino fundamental 1, e todas as disciplinas, porque eu sou regente de turma, menos a educação física.” PROF 5 “Eu comecei em 2013, eu era do município, nessa escola eu acredito que foi em 2014, eu não sei dizer a data certa. E passamos para militar em 2019, cinco anos, então eu fiquei.” “Educação Física.” PROF 6 “Eu trabalhei no Estado desde 2012, nesta escola, né? Então, desde 2012 eu estou na ativa. Aí trabalhei de 2012 a 2015. Em 2015 eu assumi o cargo [em outra cidade]. Então, fiquei 2015, 2016 fora e retornei em 2017. E estou até o presente momento.” “Física para os alunos do ensino médio. Primeiro, segundo e terceiro anos.” PROF 7 “Então, eu trabalhei alguns anos anteriores como designada. Que eu me recorde, 2016 foi o ano todo, que ainda não era [militarizada]. 2018, se eu não me engano, também acho que ainda não era [militarizada]. Eu não lembro a data exata, que foi [militarizada]. O primeiro ano foi a época da pandemia. Então, eu trabalhei, digamos, dois anos e pouco antes do processo [militarização]. [No atual modelo/militarização], desde 2020.” “Inglês”

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

No que tange o tempo e local de atuação dos professores, reforça-se que todos trabalharam na escola antes da submissão ao programa de militarização, bem como no atual momento da instituição, ou seja, no modelo de militarização. Outro aspecto relevante é que a escola passou por dois programas de militarização. Inicialmente foi implementado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Com o fim do PECIM em 2023, por meio do Decreto nº 11.611/2023, o projeto de militarização tem sua continuidade garantida através da ação estadual, que adotou o modelo de gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros.

O documento intitulado: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Diretrizes das Escolas-Cívico Militares, edição 2021, em seu Capítulo I (Do estabelecimento do ensino), em seu artigo 1º, define o que é uma escola cívico-militar: “Art. 1º As Escolas Cívico-Militares (Ecim) são estabelecimentos públicos de ensino regular, estaduais, municipais e distritais, que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019” (Brasil, 2021a, p.10).

Esse modelo federal (ECIM) que inicialmente foi estabelecido na escola foco desta pesquisa, apresenta também em seu documento no Capítulo I (Do estabelecimento do ensino), em seu artigo 2º, o público estudantil que deve ser contemplado no programa. Assim fica definido que “Art. 2º As Ecim compreendem o ensino regular na educação básica, nas etapas ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano), nos turnos matutino e vespertino” (Brasil, 2021a, p.10).

Nesse contexto, identifica-se o primeiro momento de incoerência do programa federal, pois, por meio da entrevista com os docentes, ficou evidente que o programa de militarização engloba todo ciclo escolar, desde o início das crianças na escola, pois dois docentes que participaram da pesquisa trabalham em ciclos de ensino que não remetem ao ensino fundamental do 6º ao 9º, tampouco 1º ao 3º ano do ensino médio. A incoerência da proposta de militarização fica evidente quando confrontada com a resposta dos docentes:

PROF 3: Eu fico com todos, porque eu sou do primeiro ao quinto, então todas as disciplinas a gente trabalha.

PROF 4: Eu trabalho normalmente com os 5º anos do ensino fundamental 1.

Como mencionado anteriormente, o PECIM tem suas atividades encerradas em 2023, através do Decreto nº 11.611/2023 (Brasil, 2023). Entretanto, a militarização das escolas tem sua continuidade assegurada por meio de projetos estaduais. No caso da escola pesquisada, a continuidade ocorreu através da gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros, estabelecida por meio da Resolução Conjunta SEE/CBMMG nº 01, de 30 de janeiro de 2024, que estabelece a Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais (Minas Gerais, 2024), ficando instituído a Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG e Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais CBMMG (Minas Gerais, 2024). Porém, a resolução não especifica quais níveis de ensino serão contemplados pelo programa. Logo, deduz-se que o novo projeto de gestão compartilhada é destinado a todos os níveis de ensino.

Para a continuidade da investigação e discussão, adotou-se o modelo de análise de Bardin (2011). Assim, para as respostas referentes às próximas perguntas, criaram-se categorias

de interpretação. Os docentes foram indagados sobre a militarização da escola: *Como você descreveria a passagem da escola pública não militarizada para o modelo cívico-militar? Qual sua impressão sobre essa mudança?* As impressões estão representadas no quadro 17.

Quadro 17 - Categoria- A ECIM sem efetividade diante de seus objetivos

Categoria: A ECIM sem efetividade diante de seus objetivos	
Definição: Os professores tinham expectativa diante da melhoria na questão disciplinar envolvendo os alunos. Porém, isso não se configura na prática, existe um distanciamento daquilo que é proposto pelo projeto de ECIM, e a realidade educacional nas escolas. Os docentes questionam se de fato o projeto de escola cívico militar vai cumprir com os objetivos que foram apresentados, principalmente no que tange às questões disciplinares envolvendo os alunos. Diante da incapacidade do programa de lidar com os aspectos disciplinares da escola, os professores descredibilizam o programa e percebem que os militares presentes na escola não agregam nos processos educativos, sendo assim, os professores desconhecem as funções dos militares.	
Tema	Exemplos de Verbalizações
Impressões sobre a transição da escola pública não militar para o modelo militarizado.	PROF 1 “Então, eu como professora, eu fiquei muito entusiasmada, a princípio, muito, muito, muito. Tanto que eu votei a favor e fiz até campanha, porque eu pensava que ia ser uma coisa muito positiva para a escola. Quando começou a ser aplicado, aí a minha expectativa só foi, caiu na ladeira abaixo. Porque nada que foi passado para a gente foi colocado em prática, principalmente das questões disciplinares”. “Para nós, professoras que votaram a favor, a gente queria uma ajuda na questão disciplinar. E a gente não teve e não tem. Em nenhuma das gestões, que passaram vários aqui já, o gestor militar mudou e os monitores também mudaram. Antes era militar (programa federal) e agora é dos bombeiros. Nenhum, tanto do militar (programa federal) como do corpo de bombeiros. A questão disciplinar, ela continua ficando para a escola e a gente fica sem entender qual é a função deles. O que eles estão fazendo na escola? Porque o que era proposto não tem sentido”. “O próprio gestor militar falou que eles não podem interferir na disciplina. O que foi passado para nós, é que essa parte, a militarização ia vir para ajudar a escola na disciplina. Mas se não é na disciplina, o que? A gente fica sem entender. Eles estão presentes na escola todos os dias”. “Como eu posso falar? Ela [militarização] foi mais fictícia. As pessoas existem, vieram. Mas de fato eles não executam o que foi prometido para a gente” PROF 2 “A questão principal nossa, como professor, que a gente via na escola militar, o quê? Aquele porto seguro ali. Agora vai melhorar 100%. A escola vai ter disciplina. Os alunos vão ficar em sala de aula, tranquilo e tal. Vai ter alguém para tomar conta da disciplina, sem ser a gente. Essa responsabilidade ia passar para os monitores”. “Só que para a gente, cara, mudou, assim, a questão de disciplina na escola só tem piorado” “Então, não está sendo o papel que a gente queria que eles fizessem, né? Não está sendo cumprido de forma nenhuma. Agora, de forma nenhuma. Se antes estava ruim, agora piorou”. “A gente entendia que, qual é o modelo que a gente tem quando a gente fala de escola cívico-militar? É o modelo da escola do exército, né? Que é o modelo mais rígido. Não foi isso que foi plantado aqui. Começou bem. Ah, vai ter uniforme, mudou de uniforme, né? A escola tinha, uniforme com divisa, igual os estudantes da escola militar mesmo, do exército. Mas ficou por isso aí”. PROF 3 “Para mim, eu achei uma novidade. Foi muito bom quando começou a proposta, a proposta em si é muito boa. Mas eu acho que deveria ter um preparo para trabalhar na escola, para eles poderem ver como é a escola em si. Porque muitos deles têm dificuldade de se envolver com o aluno, de ser mais rígido com o aluno. Eles recuam um pouco para chamar. Então, nessa parte que é mais disciplinar, que eles têm que atuar, fica um pouco a desejar.”

	PROF 4 “Eu fico pensando, pensando, assim, o que é que era a escola cívico-militar? Porque a gente teve uma visão da escola que não aconteceu. A nossa visão que seria que a disciplina ia melhorar, os projetos iam melhorar, e a gente ia ter mais qualidade de trabalho, e infelizmente, isso não aconteceu. Inclusive os profissionais deixaram bem claro, eles deixam até hoje bem claro para nós que eles não são responsáveis pela disciplina”. “O que é que aconteceu? Os alunos eram disciplinados e os militares vieram para cá. A gente achou que eles ficariam mais disciplinados ainda e isso não aconteceu. A gente tem muito problema aí dentro da disciplina”. “Agora o Corpo de Bombeiros, né? Que antes era o pessoal da Polícia Militar [programa federal], né? Polícia do Exército, né? Antes era do Exército. E eles também não tinham essa postura que a gente achou que tivesse. Então eu fiquei um pouco sem entender qual era o objetivo da escola cívico-militar”. PROF 5 “Porque eles venderam uma ilusão, né? E eu sempre acreditei que era uma ilusão, eu acreditei que não resolveria, eu acreditei que não ia ser bom”. PROF 6 “Os bombeiros, eles ficam inertes. Eles são capazes de ficar um dia inteiro parados. E está vendo a coisa acontecendo”. “Agora, quando chegou esse programa com os bombeiros, nós tivemos um grande problema. Porque a primeira coisa que o governo estabeleceu é a gestão compartilhada”. PROF 7 “Então, a princípio, a gente tinha muita expectativa e a gente imaginava que seria melhor”. “Mas, como eu falei antes, né? Como foi, assim, novidades pra todo mundo e veio a pandemia também que atrapalhou, eu acho que a gente não pôde aproveitar 100% do que poderia vir de bom, sabe?”
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

Nesse contexto, percebe-se que o programa de militarização se configura como algo distante da expectativa dos professores, excepcionalmente no que tange à disciplina dos alunos. Os docentes criaram expectativas diante de uma promessa na melhoria do comportamento discente. Cabe reforçar, que a escola em análise, vivenciou os dois modelos de militarização, isto é, o PECIM relacionado à iniciativa federal e a Gestão Compartilhada com o Corpo de Bombeiros, impulsionada por ações estaduais.

A transição do modelo federal para o modelo estadual de Gestão Compartilhada foi realizada na escola em tela sem consultar os professores sobre a continuidade da escola cívico-militar. Entende-se que os docentes estavam aptos a contribuir e apontar a direção que a escola deveria seguir, pois já haviam sido submetidos a uma proposta similar.

Como podemos observar na fala do PROF 4: “foi *mostrado para a gente o projeto (federal), foi mostrado pra comunidade o projeto, tanto que a comunidade votou, toda a comunidade, a comunidade interna e externa*”. Com isso, percebe-se que a iniciativa federal trabalhou conforme as normas de implementação.

Entretanto, no segundo momento da militarização isso não ocorreu: “*Não, aí não foi consulta, não. Aí já foi a transição mesmo, aí só ficamos sabendo que os militares iam embora,*

mas aí parece que ia continuar com o projeto e seria com a reserva do Corpo de Bombeiro”.

Assim, reitera-se o equívoco da implantação sem consulta do programa da escola cívico-militar de gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros, pois os professores já estavam cientes da realidade das propostas de militarização. Caso a implementação da gestão compartilhada tivesse ouvido os professores, os impactos negativos poderiam ser minimizados e a escola estaria participando de outros projetos que condizem com a realidade e expectativa dos professores. Por meio da percepção docente, essa militarização da gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros perdeu a oportunidade de avaliar os impactos da proposta de militarização de forma realista.

O Programa de militarização estadual no item: Capítulo IV- das competências, Artigo 15, afirma que dentre suas competências, destaca-se:

IV - Promover, quando necessário, a resolução dialogada de conflitos entre os estudantes no ambiente escolar, com respeito às diversidades e diferenças, considerando as diretrizes da SEEMG que tratam do acolhimento e convivência entre os estudantes (Minas Gerais, 2024, p.3).

VI - Contribuir com o gestor escolar, quando solicitado, para verificação da infrequência e de fatos comportamentais e atitudinais que não condizem com o Regimento Escolar (Minas Gerais, 2024, p.3).

Essas questões estão diretamente relacionadas aos aspectos disciplinares, tão esperados pelos professores, e que na prática também não ocorreu, fazendo com que os docentes demonstrassem novamente insatisfação com esse projeto de militarização, e na prática percebessem o distanciamento do programa de militarização e sua vivência cotidiana na escola.

Uma condição que pode ser fator para justificar a crença dos professores no envolvimento dos militares com a disciplina escolar, encontra-se no argumento de Ferreira (2018) que chama atenção para o fato de que existe a confiança de que essas escolas militarizadas são instituições que trabalham valores, atuam sobre a disciplina discente, culminando na redução da violência. Porém, em ambos os projetos de militarização estudados isso não aconteceu.

Outra questão discutida com os professores foi: *Faça um comparativo entre os dois modelos de educação e descreva as principais mudanças em virtude da implementação das escolas cívico-militares ou situações que deveriam ser preservadas.* A seguir apresenta-se as impressões dos docentes.

Quadro 18 - Categoria- A ECIM como projeto que não se concretizou

Categoria: A ECIM como projeto que não se concretizou
--

Definição: Os docentes entendem a Escola Cívico Militar como algo distante da realidade escolar, isto é, um projeto teórico que não se concretiza na prática do cotidiano acadêmico. Com uma proposta teórica atrativa e que gera expectativas de mudanças no desenvolvimento educacional e como um auxílio para os professores. Entretanto, o projeto de escola cívico militar se notabiliza por seu enorme alcance teórico, porém não consegue ser traduzido na prática como uma política efetiva e realista para as escolas e docentes, fazendo com que os professores cheguem à conclusão de que a implementação do modelo cívico militar impacta negativamente na escola.	
Tema	Exemplos de Verbalização
Impactos da implementação do modelo militarizado.	PROF 1 “Eu estou te falando. A minha expectativa era muito alta em relação. Se ia cumprir todas as informações que foram passadas para a gente na questão da organização da escola. Mas para mim está a mesma coisa de antes. Só que um pouco pior, porque tem mais pessoas na escola. Aí dá um mal-estar. Muita gente e você não está vendo resultado. Positivo que eu falo”. PROF 2 “É teoria, né? Na prática não veio a mudança. Na teoria é muito bom, né? Tem lá os militares envolvidos, está aí e tal. Mas na prática não mudou nada” PROF 3 “Mudou-se mais nessa ordem que eles colocam o hino nacional. A gente tem mais momentos cívicos. Os meninos já estão decorando o hino, já sabem. Então, nessa parte, ajudou muito”. PROF 4 “Eu acho que todo mundo ficou achando que ia ser igual o colégio Tiradentes, por exemplo. Eu acho que nós, professores, que somos comprometidos, que a gente tem compromisso com o nosso trabalho, com a nossa dinâmica, com a nossa didática, eu acho que a gente achou que agora a gente vai dar aula mesmo”. “Ah, eu acho. Porque quando não era militarizada, a gente tinha o apoio da vice-diretora. A vice, ela tinha uma postura, assim, muito bacana perante os alunos.” PROF 5 “Antes, a gente tinha disciplina. Antes, nós tínhamos autonomia. Antes, éramos mais organizados. Antes, éramos mais confiantes”. “A direção, a vice direção, era a gente que tinha que lutar. Era a gente que tinha que se virar. Estávamos sozinhos no barco. A gente entendia. E agora, a gente ainda está sozinho no barco. Mas com uma presença a mais nele (militares). Parado lá, que não rema, não rema com a gente. Esse modelo militar não rema junto com a gente, para a gente sair do lugar que a gente está. Então, nós, professores, ainda estamos remando. A vice direção e a direção fazem o que é possível. E a gente tem alguém no nosso barco que não rema. Só não rema”. “Eu não consigo ser positiva com esse sistema. Eu sou extremamente negativa. Eu nunca gostei. Eu nunca acreditei. Então, para mim, o que podia ser conservado era a ausência deles”. PROF 6 “Mas aí quando mudou o programa da escola militar, que trouxe os bombeiros, a gente teve uma queda significativa, incômodo para os professores, porque essa gestão compartilhada é péssima. Trazer um gestor militar que se equipara ao gestor civil, que é o diretor da escola”. PROF 7 “Então, assim, eu acho que a proposta, na teoria, foi muito válida. Tanto que a população e nós professores votamos para que acontecesse”. “Então, assim, a parte prática, ela não foi, não foi, não avançou”. “Quando fomos, realmente, para a prática, a gente ficou meio, assim, sem saber. Ficou meio perdido, né? “

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

Percebe-se nitidamente que os dois programas de militarização, tanto o PECIM quanto a Gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros apresentam uma estrutura teórica muito atrativa. Como “as escolas de educação básica militarizadas são frequentemente confundidas

com as escolas militares” (Santos, 2020b, p.97), esses modelos educacionais têm aceitação, como podemos observar na fala do PROF 7, ao se referir ao PECIM: *“nós tivemos, se eu não estou enganada, mais de 87% de votos a favor da implementação do programa”*.

Nesse sentido, é primordial estabelecer a diferença entre Colégios Militares e Escolas Cívico Militares, para que não haja equívocos como citado pelo PROF 4: *“Eu acho que todo mundo ficou achando que ia ser igual o Colégio Tiradentes”*, e pelo PROF 1 *“Foi apresentada para a gente uma proposta que era muito semelhante ao Colégio Tiradentes. As questões disciplinares, de regras, era praticamente a cópia, foi apresentado isso em slide”*.

De acordo com Ferreira (2018, p.48), as escolas militarizadas “por sua vez, seguem outra estruturação e não estão atreladas ao SCMB, ao contrário do que possam ser levados a crer”. Como consequência disso, por exemplo, “corriqueiramente, acabamos fazendo confusão entre os colégios integrantes do SCMB e os colégios geridos pela Polícia Militar” (CPM) (Ferreira, 2018, p.49).

Segundo Ferreira (2018), os Colégios Militares estão vinculados às Forças Armadas desde sua origem, sendo destinados a filhos e dependentes de militares, com abertura para filhos de civis por meio de concurso público. Esses colégios estão sendo regidos pelas normas do exército e pertencem ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) (Ferreira, 2018). Reitera-se que as escolas cívico militares não são Colégios Militares:

O Sistema Colégio Militar do Brasil é composto pelos 14 Colégios Militares escolas públicas oficiais que se propõem à produção, mediação e construção do conhecimento por meio da abordagem do ensino por competências, dos valores morais e cívicos e do amor à Pátria (Brasil, 2021b, p.17).

Os Colégios que fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, são: 1- Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) – Belo Horizonte, MG; 2- Colégio Militar de Brasília (CMB) – Brasília, DF; 3- Colégio Militar de Curitiba (CMC) – Curitiba, PR; 4- Colégio Militar de Fortaleza (CMF) – Fortaleza, CE; 5- Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) – Juiz de Fora, MG; 6- Colégio Militar de Manaus (CMM) – Manaus, AM; 7- Colégio Militar de Recife (CMR) – Recife, PE; 8- Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) – Porto Alegre, RS; 9- Colégio Militar de Salvador (CMS) – Salvador, BA; 10- Colégio Militar de São José (CMSJ) – São José, SC; 11- Colégio Militar de São Paulo (CMSP) – São Paulo, SP; 12 Colégio Militar de Teresina (CMT) – Teresina, PI; 13- Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) – Campo Grande, MS; 14- Colégio Militar de Curitiba (CMC) – Curitiba, PR (Santos, 2020b).

Ainda, vale ressaltar que os Colégios Militares do SCMB possuem independência no

que tange sua organização, apresentando normas que diferem das escolas públicas de educação básica, condição que confere a essas instituições um caráter próprio e específico no que tange a organização do seu trabalho. Conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases, essas instituições são reguladas por meio de leis específicas (Brasil, 2021b). Do ponto de vista institucional:

Os Colégios Militares apresentam-se como organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial, apresentando regime jurídico diverso dos estabelecimentos públicos pertencentes ao sistema regular de ensino, o que caracteriza – segundo relatório do Ministro do Supremo Tribunal Federal em julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.082 (ADI 5.082/18 DF) – uma natureza *sui generis* aos Colégios Militares em relação ao ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 2021b, p.14-15).

Nesse caso, essas escolas são reconhecidas como Colégios Militares Federais e estão subordinadas ao Ministério da Defesa (Santos, 2020b). No caso específico citado pelo professor, o Colégio Tiradentes trata-se de um Colégio Militar, contudo, pertencente à Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), uma instituição de educação básica estadual, ou seja, um Colégio Militar estadual. Essa instituição também foi criada com os fins de atender filhos e dependentes da PMMG (Santos, 2020b).

Por sua vez, as Escolas Cívico-Militares são instituições públicas de educação básica, vinculadas a secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação, que têm sua gestão compartilhada com militares, geralmente Polícia Militar ou Corpo de Bombeiros. Isso vai depender do tipo de projeto de militarização estadual. Por exemplo, no caso da escola pesquisada, a gestão foi compartilhada com o Corpo de Bombeiros (Minas Gerais, 2024). No caso do PECIM, a gestão foi compartilhada com militares das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) (Brasil, 2019c).

Nesse contexto, fica evidente que ao ser implementada uma escola cívico-militar/militarizada, em nenhuma hipótese a comunidade escolar vai contar com um Colégio Militar. Assim dizendo, não haverá alunos selecionados (Santos, 2011), estrutura diferenciada (Benevides, 2016) e independência administrativa (Sarks, 2019).

Os Colégios Militares Federais atuam a partir de finalidades, tal como a META 2 - Possuir as dependências/instalações listadas no Marco Situacional (Brasil, 2021b), em que “o levantamento de dados, foram elencadas, em uma lista não exaustiva, dependências/instalações que os CM devem possuir, para melhor atendimento da Proposta Pedagógica do SCMB” (Brasil, 2021b).

Nessa lista de requisitos físicos-estruturais encontram-se: Área destinada à

coleta/reciclagem de lixo; Área externa para embarque/desembarque de pessoas; Área externa para estacionamento; Área verde no interior do CM; Auditório com capacidade máxima de 150 pessoas; Auditório com capacidade para mais de 200 pessoas; Biblioteca escolar de grande porte (+ de 6.000 itens no acervo); Campo de futebol; Cantina; Cozinha; Estacionamento interno para funcionários; Gabinete odontológico; Ginásio poliesportivo; Laboratório de Biologia; Laboratório de Física; Laboratório de Informática; Laboratório de Química; Museu; Piscina; Pista de atletismo; Pista de treinamento de circuito (PTC); Posto bancário com autoatendimento; Posto médico; Posto meteorológico; Quadra de esporte descoberta; Sala de atendimento psicopedagógico para alunos; Sala de atendimento para responsáveis; Sala de dança; Sala exclusiva para banda de música; Sala exclusiva para coral; Sala exclusiva para Grêmios e Clubes; Sala exclusiva para professores; Vestiário para alunas; Vestiário para alunos (Brasil, 2021b).

Com isso, esclarece-se que não é esse modelo de escola que é implementado com os programas de militarização da educação básica. Logo, fica compreensível o apontamento dos professores quando afirmam que na teoria a proposta de militarização é atrativa, contudo, do ponto de vista de inclusão junto à escola, não é possível notar mudanças.

Ademais, o projeto de militarização, como bem colocado pelos professores, orbita no plano teórico, sendo incapazes de serem executados na prática, de modo que é apresentado uma proposta e executada outra, gerando desapontamento nos docentes ao vivenciarem a realidade da escola cívico-militar. A proposta se caracteriza como algo distante da realidade escolar, sendo viável e extremamente atrativa para a comunidade acadêmica na teoria, condição que faz com que pais e professores apostem nesse modelo de educação.

Na prática, a escola cívico-militar, partindo de suas próprias aspirações, não existe, tal como os professores apontaram: *é teoria, né? (PROF 2); então, assim, eu acho que a proposta, na teoria, foi muito válida (PROF 7)*. Reitera-se que ao discutir a militarização das escolas públicas de educação básica, é mister esclarecer as diferenças abissais entre os Colégios Militares e as Escolas cívico-militares.

O desempenho acadêmico foi outro aspecto abordado com os docentes, através de: *Você percebe melhoria no desempenho acadêmico dos alunos com a implementação das escolas cívico- militares? Independentemente de sua resposta, comente sobre esta temática*. As respostas foram categorizadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 19 - Categoria-ECIM sem padrão de desempenho acadêmico

Categoria: ECIM sem padrão de desempenho acadêmico

Definição: O projeto de militarização não impactou em absolutamente nada sobre o desempenho acadêmico dos alunos. A adesão ao programa não fez diferença para os discentes conseguirem melhores resultados nas provas de avaliação de larga escala. Os trabalhos que a escola desenvolve nesse sentido são por esforço dos próprios docentes e não em virtude do programa de militarização.	
Tema	Exemplos de Verbalização
A militarização enquanto modelo para o desempenho acadêmico discente.	PROF 1 “Não, não acho. Não teve melhoria”. “Eu fiz um levantamento agora de quem fez a inscrição do Enem. De três turmas de terceiro ano, dezesseis alunos só fizeram a inscrição”. “Não, não vejo. Eu estava aqui antes dela ser cívico-militar, e depois” PROF 2 “É. Esse também é o nosso anseio, né? Anseio anterior. Ah, vai melhorar”. “Os números, né? O ideb vai melhorar e tal. E não foi isso que aconteceu”. “Então, mas se houve um incremento no número do IDEB, mas não foi por conta disso aí, não. Eu vejo assim. Foi por esforço nosso mesmo, o professor da escola, né? Os docentes. A escola cívico-militar não tem papel nenhum”. “Nada externo, né? O modelo que vem de militarização não teve interferência, não”. PROF 3 “Não. Por enquanto, a gente ainda não. Porque isso é um longo processo. Se você chegar a ver isso, temos dez anos, mais ou menos. Então, por enquanto, nós estamos começando. Eles têm esse desejo”. “E eu também trabalho com esse processo de ajudar os meninos que não têm andamento pedagógico. Então, eu fico com essa parte. Ajuda na medida do possível”. PROF 4 “Eu acho que não”. “Eu acho que não melhorou. Eu acho que a gente, com a nossa pedagogia, a gente continuou fazendo o mesmo que a gente fazia antes”. “Não, eu acho que não. Eu acho que esse não é o objetivo do que eles estão fazendo aqui na escola. Eu acho que a gente achou que ia ser isso mesmo”. “Foi mostrado para a gente o projeto, foi mostrado pra comunidade o projeto, tanto que a comunidade votou, toda a comunidade, a comunidade interna e externa. Todos nós votamos a favor e falamos, nós, a gente vai ter uma escola, melhor escola da cidade. Mas, infelizmente, isso não aconteceu”. PROF 5 “Eu percebo uma queda”. “Não sei como eles vão fazer essa melhoria quando eles são um nome. Porque eles não remam com a gente, eles não trabalham, eles não trabalham”. PROF 6 “Nós começamos a melhorar muito as notas, mas sabe por quê? Porque bons alunos, bons alunos que eu digo assim, alunos com rendimento bom de outras escolas começaram a vir para a nossa escola”. “Então, quando você pegar os IDEBs, os índices, você vai ver que no programa do PECIM a gente começou a ter níveis melhores, mas isso se deu muito por esses alunos novos que vieram, uma grande quantidade, que já tinham um bom desempenho e somaram ali porque no final é a média geral, né? Sim, agora, os nossos alunos não mudaram no conteúdo acadêmico, nível de rendimento”. “Mas ali no que diz avaliação do desenvolvimento, a gente continuou tendo as mesmas dificuldades”. PROF 7 “Não fez diferença”. “Não, porque eu acho que, por exemplo, talvez se tivesse diferença, se tivesse ajudado mais na disciplina. Mas, como não ajudou, também não interferiu, não”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

A questão relacionada ao desempenho acadêmico dos alunos das escolas cívico-militares é um tema que acompanhou ambas as propostas. Na federal, o documento Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Diretrizes das Escolas-Cívico Militares, edição 2021,

apresenta na SEÇÃO XI o seguinte tópico: “Desenvolver e reforçar as habilidades básicas em língua portuguesa e matemática” (Brasil, 2021, p.47).

Além disso, o documento apresenta algumas ações, como a “iniciativa estratégica 9: atingir as metas do ideb para a escola” (Brasil, 2021, p.133). Consequentemente, sugere-se o “objetivo estratégico 4: melhorar o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos” (Brasil, 2021, p.134), que direciona a iniciativa estratégica 18 “elevar as médias da escola no exame nacional do ensino médio (Enem)” (Brasil, 2021, p.136).

A proposta estadual também adotou essas perspectivas, haja vista o “Art. 17- Os critérios para a avaliação e monitoramento serão aqueles utilizados como parâmetro pela Secretaria de Estado de Educação para aferir resultados educacionais das escolas estaduais, considerando os seguintes indicadores: I- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. II - Taxa de Rendimento Escolar. III - Taxa de fluxo escolar, com prioridade na distorção idade-série” (Minas Gerais, 2024, p.4).

Essas ideias são complexas, pois a militarização aparentemente desconsidera os fatores sociais. A escola em análise se configura como local que atende alunos carentes, como pode-se observar na fala da PROF 6: *Aqui nós temos uma comunidade com muita defasagem. Infelizmente, nós temos muitos alunos com deficiência. Como você está dizendo isso? Porque o meio social, a vulnerabilidade, às vezes a família não faz um tratamento pré-natal, às vezes a mãe é usuária de drogas ou o pai. A gente precisa de uma família unida ajudando e às vezes os nossos alunos aqui não têm essa família estruturada para ajudar.*

Conforme Bourdieu (1998), um dos aspectos que vão ditar o sucesso acadêmico dos alunos é o capital cultural, ou seja, um arcabouço de valores e comportamentos adquiridos em ambientes familiares e nas relações sociais, que são potencializados pelo capital econômico. Conforme o autor, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social” (Bourdieu, 1998, p. 74).

Bourdieu (1998) afirma que o acesso às artes, ao letramento por parte de alguns alunos, não se concretiza como algo natural, mas vincula-se a um conjunto de condições sociais e econômicas, sendo que essas diferentes experiências construídas em espaços informais, distintos das escolas, edificam o capital cultural das crianças, que interfere diretamente no sucesso acadêmico das mesmas.

Ainda, Bourdieu (1998) faz uma correlação entre o capital econômico e o capital cultural, gerando a lógica que explica a trajetória do sujeito na escola. Para o autor, o capital econômico é responsável por disponibilizar meios da constituição do capital cultural, que se

materializa de maneira objetiva. Assim, o capital cultural é um diferencial que pertence a alguns sujeitos, o que gera as desigualdades escolares, de acesso a diplomas, pois nem todos detêm as mesmas condições. Assim, os resultados escolares não estão relacionados apenas à instituição de ensino, mas aos desfechos sociais.

Com isso, percebe-se o porquê da unanimidade dos professores ao afirmarem que o ato de militarizar a escola não trouxe melhorias no desempenho acadêmico, como foi sugerido pelos projetos de militarização. O desempenho acadêmico encontra-se atrelado a fatores que extrapolam as propostas pedagógicas realizadas nas salas de aula e aos projetos de intervenção acadêmica. Obviamente que essas ações poderiam gerar expectativas positivas sobre a questão, mas cabe lembrar que a militarização não acrescentou nada nesse sentido, sendo que qualquer iniciativa extra parte dos próprios professores.

De modo a continuar explorando os aspectos relativos a melhorias no processo de ensino-aprendizagem, foi apresentada outra pergunta aos professores: *A partir da implementação da escola-cívico-militar, como você descreve a cobrança sobre o aprendizado de conhecimento especializado (matemática, português, ciências, entre outros)?*

Quadro 20 - Categoria-Desempenho acadêmico no imaginário da ECIM

Categoria: Desempenho acadêmico no imaginário da ECIM	
Definição: Os professores não identificam esforços ou projetos realizados por meio da gestão compartilhada/militarizada para auxiliar os alunos no desenvolvimento das disciplinas curriculares. A implementação da escola cívico militar não alterou em nada o cenário de aprendizagem discente, recaindo sobre os professores e a gestão civil da escola desenvolver estratégias para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.	
Tema	Exemplos de Verbalização
Atuação da ECIM frente ao conhecimento especializado.	PROF 1 “Mas aí é que está. Eles ficam muito soltos. Toda parte. O pedagógico fica”. “Vai executar esse ano, está até no nosso projeto da escola. Primeiro socorro. De dar até um certificado. Fazer com os alunos interessados, de primeiro socorro, sabe? De dar uma capacitação mesmo. Com um certificado e tudo mais. Agora, em relação ao desenvolvimento das outras disciplinas, um projeto à parte? Não”. “Não. Toda a orientação da escola, para poder fazer essa ajuda de recuperar o aluno. Sempre foi a mesma coisa, que a gente já seguia antes. É da parte cívica, tudo que envolve o pedagógico, sempre é da parte Cívica. Não tem envolvimento deles (militares)”. PROF 2 “É. Também era outra questão que a gente pensava que ia ter alteração. Não teve. Na teoria, sim, tinha. Tinha o coordenador pedagógico, que era o coronel, abaixo do coronel, o capitão, que era o coordenador pedagógico da escola. Só que não teve nenhuma alteração. Ele ficou pouco tempo também”. “Não teve nada assim para falar ou fazer isso aqui um projeto, aqui um projeto. Mesma coisa. A gente sentiu falta disso também. Teve uma coisa que fez falta, foi isso também. A gente achou que ia melhorar também essa questão pedagógica. Não melhorou”. “Essa cobrança, né? Ah, vamos fazer isso aqui, ajudar também. Ah, vamos fazer aqui um projeto. Formação profissional, professora e tal. Não teve”. PROF 3 “Vem no final do ano. Praticamente, todo final de ano, o governo manda para nós um

	professor para poder melhorar esse aluno. Mas eu acho que o tempo é muito pouco. Você fica de novembro a dezembro para poder querer alfabetizar esse menino, acho que não dá tempo”. “Não, porque é muito pouco tempo. Eu acho que deveria ser direto, né? Apesar de todas as recuperações, todo o trabalho que a gente faz para ver se o aluno recupera, eu acho que mesmo assim ainda fica a desejar”. PROF 4 “Olha, o que que acontece? O meu fundamental, é que a gente já faz intervenções quase diariamente. Nós fazemos intervenção diariamente. Independente do ser cívico-militar ou não, continuou da mesma forma”. “Já acontecia. Na verdade, o formato que está vindo agora foi exatamente porque eu acho que a escola está sendo cobrada porque teve muita retenção ano passado, muita reprovação, muito, acima do normal. Então, eu acho que o Estado sentiu a necessidade de mandar alguns projetos”. “Mas só que eles mandam, assim, uma apostila, manda uma apostilha, isso. A intervenção, quem faz, somos nós mesmos. Não tem um interventor do Estado que eu acho que deveria ter para os alunos”. PROF 5 “Eu não vejo, eu não vejo esse trabalho, eu não vejo. A gente nem tem diretor pedagógico, a gente não tem. Porque o diretor pedagógico é que seria o link direto com a gente, com os professores, para ter algum tipo de trabalho. Agora vamos combinar que era melhor eles terem colocado cinco psicólogos na escola e mais três orientadores, teria sido muito mais positivo do que esse povo militar”. “Como eles (militares) vão fazer esse trabalho pedagógico e de ajudar na matemática quando eles nem estão por dentro da funcionalidade de uma escola? Eu não entendo de onde veio essa ideia de que eles, saindo lá do campo de trabalho deles, que não tem nada a ver com o nosso, com o que eles vão agregar? Eu não entendo. Eu não sei que tipo de coisa eles poderiam fazer para ajudar uma aula de matemática”. “Mas eu não vejo como o militar vai auxiliar nisso. Principalmente uma coisa que está acontecendo dentro da sala de aula e que não está tendo nenhuma atividade interdisciplinar que vá agregar nessa aula de matemática”. “Outra coisa, aqui na escola, a gente tinha (antes da militarização) trabalhos interdisciplinares maravilhosos”. PROF 6 “Olha, o programa, essa gestão compartilhada atual, não é colaborativa. O gestor militar atual não entende nada de processo educacional. A única coisa que ele quer fazer é projeto, levar os meninos para ir não sei onde, não sei o quê.” “Ele não tem esse pensamento de melhorar os índices. Agora, a nossa escola, o nosso gestor militar, o nosso gestor civil, desculpe, é um homem maravilhoso, um diretor referência, exemplar, que tem essa preocupação do desenvolvimento dos alunos, de evitar reprovações, de atividades adaptadas, de intervenções pedagógicas constantes, contínuas, porque a Secretaria de Educação já estabelece que o aluno tem que ter recuperações, ele tem que ter a recuperação trimestral, a recuperação final, e o nosso diretor, ele traz essa fala de que o aluno tem que ter recuperações contínuas, não só no final do trimestre. Ele tem essa linha de preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Nós temos aí supervisores agora muito alinhados, que estão fazendo muitos encaminhamentos ao serviço de saúde, para os alunos que não sabem ler ainda, porque nós temos uma grande parcela de alunos aqui que não estão alfabetizados”. “A gente está investigando, sempre em caminhada, fazendo essa parceria com a Secretaria de Saúde, para os alunos terem essa investigação, se eles têm problemas de neurodesenvolvimento, se tem autismo, TDAH, dislexia, discalculia, mas essa preocupação de melhorar rendimento, de melhorar, de potencializar a aprendizagem dos alunos, do movimento humano, isso tudo é da gestão civil, não é da gestão militar”. “Todas essas preocupações existem, o conselho de classe, nós estamos aí lutando, o diretor está presente, acompanhando dados, o gestor civil, o gestor militar está aéreo, pensando, nem sei em que, mas não é no desenvolvimento dos alunos, naquilo que a secretaria de educação cobra da gente, que são provas do SAEB, avaliações externas e IDEB, a gente está preocupado em trabalhar com isso, mas é uma preocupação da gestão civil, a gestão militar sequer conhece, ou sequer se dispõe a aprender que existem essas avaliações, que a gente precisa dar uma resposta positiva”.
--	--

	PROF 7 “E não estou vendo esse de alfabetização e de leitura”. “Tem os programas de reforço e tal, mas eu sei que isso é coisa de toda escola”.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Quando os projetos de militarização se propõem a trabalhar o desempenho dos alunos, bem como as aprendizagens direcionadas às disciplinas específicas, tais como matemática, português, física, química, dentre outras, é necessário no mínimo que a relação da ECIM com esse tipo de aprendizado seja desenvolvida por meio de projetos.

A Resolução Conjunta SEE/CBMMG nº 01, de 30 de janeiro de 2024, institui a Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, visando o desenvolvimento da qualidade da educação na escola cívico militar, propõem a seguinte intervenção:

Art. 18- Serão desenvolvidos, por meio de ações conjuntas entre SEEMG e CBMMG, programas de formação continuada para os profissionais em exercício nas escolas da Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares, abrangendo temas relevantes para a gestão educacional e práticas pedagógicas no contexto das escolas (Minas Gerais, 2024, p.4).

O programa federal também tinha propostas nesse sentido. No Título 1, Capítulo 1, Apoio Pedagógico, encontra-se que o apoio pedagógico visa oferecer condições para os alunos com dificuldade de aprendizagens e reduzir o fracasso escolar, assim, tendo como “princípio oferecer mais atenção e recursos a quem mais precisa, para que todos eles se apropriem das habilidades e das competências essenciais previstas para o seu ano escolar” (Brasil, 2021a, p.61).

Esse apoio pedagógico, apresenta quatro objetivos:

[...] atuar na identificação e na superação das dificuldades de aprendizagem; ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática; ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem; ajudar os alunos no desenvolvimento afetivo, motivacional e comportamental” (Brasil, 2021a, p.62).

Todavia, essas situações não ocorreram na ECIM, na verdade, os professores e a gestão civil da escola mobilizam ações para intervir nos casos daqueles alunos com dificuldade de aprendizagens. Aliás, os professores demonstram em alguns casos compreensão total sobre o fenômeno da aprendizagem, atrelando a dificuldade de aprender a possíveis casos de deficiência não identificada, haja vista que a escola conta com um quantitativo de alunos considerável que não sabem ler, pois segundo o PROF 6 “*porque nós temos uma grande parcela de alunos aqui*

que não estão alfabetizados”.

Assim, é viável questionar se de fato o modelo educacional de escola cívico-militar, se diferencia da escola pública regular “como um modelo melhor que os das escolas estaduais, municipais e distritais existentes, como se estas não promovessem uma educação de qualidade dentro do orçamento e condições que lhes é destinado” (Tomazini, 2023, p.44).

Ainda sobre a discussão do desempenho acadêmico, foi abordado com os docentes a questão: *Na escola cívico-militar você percebe maior atenção ao aprendizado especializado (matemática, português, ciências, entre outros)? comente.*

Quadro 21 - Categoriza: A realidade do desempenho acadêmico na ECIM

Categoria: A realidade do desempenho acadêmico na ECIM	
Definição: Os professores demonstram que existe um distanciamento no que tange à melhoria no desempenho acadêmico dos alunos, pois a escola cívico militar não implementou nenhum projeto pedagógico visando auxiliar os alunos nas avaliações externas e internas. Todo trabalho e implementação de projetos que envolve essa questão fica sob responsabilidade dos professores, a ECIM em nada alterou o cenário relativo às provas e a aprendizagem dos alunos nas disciplinas curriculares. Qualquer situação que remete ao desempenho escolar é condição relativa à implementação isolada dos professores.	
Tema	Exemplos de Verbalização
Intervenção pedagógica visando avaliações de larga escala	PROF 1 “A escola tem (projeto). Mas isso aí vem, não da parte militar. Isso até está sendo implementado em toda a rede estadual, que é a correção de fluxos”. “Toda a orientação da escola. Para poder fazer essa ajuda de recuperar o aluno. Sempre foi a mesma coisa que a gente já seguia antes. É da parte cívica”. PROF 2 “Essa era a promessa. Na teoria, beleza. A promessa era essa. Só na prática não aconteceu, isso não aconteceu. Então a gente pensava assim, ah, vai chegar. Aí foi falado isso aí, foi exposto para a gente, ah, a gente está aqui para ajudar, inclusive melhorar o desempenho da escola, IDEB, né, tentar fazer com que os alunos do ensino médio, por exemplo, ah, qual que é a porcentagem que faz o Enem? Aí foi falado isso aí também. Foi colocado aí para a gente, né, nas reuniões anteriores. Só que na prática não teve nenhuma ação”. “Na teoria foi colocado muita coisa que ia alterar isso aí. Aí, vamos falar assim, até teve, por exemplo, a prova desse do Saeb, vou citar o Saeb, uma das provas governamentais. Aí você tinha lá, no terceiro ano, para o pessoal vir e participar, fizeram lá um saquinho, com algumas lembrancinhas, um brinde, para eles participarem. É isso aí, foi de bem, que é da verba da Escola Militar. Mas fora isso, nada. Se ajudou ou não, eu tenho minhas dúvidas, porque não ajudou em nada. No meu ver, não ajudou em nada”. “Esse incentivo que o militar falou que ia dar, na prática, não teve nada. Na teoria, o papel aceita tudo. Na teoria, na prática, não foi feito nada. Nesse modelo aí, não foi feito nada”. PROF 3 “Olha, eu não vejo esse lado. Aqui na escola, eu gostaria que desse mais atenção, né? Esse ano ainda não apareceu outros professores para poder ajudar, até então. O ano passado teve professor para poder ajudar o ano atrasado também, para poder ajudar esses que estão mais com dificuldades, né? Tem bastante dificuldade. Agora este ano, vamos ver, né? Nós estamos no início do ano”. PROF 4 “Olha, eu acho que a cobrança da escola foi a mesma. A cobrança foi a mesma, sim. Até certo ponto, a cobrança foi a mesma. Porque os militares não influenciam no nosso pedagógico. Eles não influenciam nada em nosso pedagógico, nada”. “E a gente tenta, nós mesmos professores, vamos dizer, ajudar esses alunos. O professor

	que cobra mais do que a própria escola, eu acho”. PROF 5 “Não tem ninguém construindo nada. A gente não tem um trabalho legal com esses meninos do lado de fora da escola, do lado de fora da sala. Não tem um trabalho interessante”. PROF 6 “Nós tínhamos até então, há muito tempo, sempre avaliações de português e matemática. Então, você tinha lá a prova Brasil, o IDEB, muitas provas, que valorizavam, às vezes a prova era só português e matemática. Então, a cobrança sobre português e matemática sempre foi muito grande por causa das avaliações externas. Agora, a Secretaria de Educação tem mudado. Então, as provas, avaliação diagnóstica, tem vindo de todas as matérias, simulados para o Enem. Agora, eles estão acrescentando todas as matérias com a devida importância. Mas sempre houve, da parte da Secretaria de Educação, essa dura cobrança dos resultados de língua portuguesa e matemática. Então, a escola sempre trabalhou nesse sentido que língua portuguesa e matemática tivessem aquela ênfase para dar resposta no resultado”. “A gente faz essas intervenções para potencializar as habilidades que serão cobradas em Língua Portuguesa e Matemática. Mas não é uma questão da gestão compartilhada, nem do PECIM, é uma questão da Secretaria de Educação”. PROF 7 “Ah, não. Por causa do programa, não. Tem agora pelas políticas estaduais mesmo, que estão sendo trabalhadas com os meninos muito simulados do Enem, está sendo trabalhado apostila do Saeb, mas isso é coisa que está sendo na rede toda”. “Agora, com a gestão compartilhada, o que eu vejo é eles pedirem pra trabalhar, que eles falam muito por ser do lado do bombeiro, para trabalhar esses temas transversais relacionados às coisas que o bombeiro lida”.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Nos documentos que versam sobre a militarização, a questão de atenção direcionada ao aprendizado das disciplinas curriculares são tratadas por meio do Título I, Capítulo I: Apoio Pedagógico, em que são direcionados aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, visando “oferecer mais atenção e recursos a quem mais precisa, para que todos eles se apropriem das habilidades e das competências essenciais previstas para o seu ano escolar” (Brasil, 2021a, p.61). E ainda é reforçado que “o papel do Apoio Pedagógico é ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem, evitando a reprovação, o abandono e a evasão escolar”.

Na *Seção II* - Objetivos do Apoio Pedagógico (Brasil, 2021a, p.62), encontra-se:

Assim, é recomendável a atuação das Ecim nos quatro objetivos específicos do Apoio Pedagógico:

Atuar na identificação e na superação das dificuldades de aprendizagem;

Ensinar e desenvolver as habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática;

Ensinar e desenvolver estratégias de aprendizagem;

Ajudar os alunos no desenvolvimento afetivo, motivacional e comportamental.

No documento estadual, identifica-se o seguinte:

Art. 16- A Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares será avaliada continuamente, de forma conjunta pela SEEMG e pelo CBMMG, para

verificação na melhoria da aprendizagem dos estudantes e no alcance das metas e na realização das ações propostas pela escola. Parágrafo único. Será objeto de avaliação pela SEEMG e do CBMMG as atividades de apoio à gestão educacional, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa (Minas Gerais, 2024, p.4).

Complementarmente, o Artigo 18, expressa:

Art. 18- Serão desenvolvidos, por meio de ações conjuntas entre SEEMG e CBMMG, programas de formação continuada para os profissionais em exercício nas escolas da Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares, abrangendo temas relevantes para a gestão educacional e práticas pedagógicas no contexto das escolas (Minas Gerais, 2024, p.4).

Percebe-se que essas propostas, apesar de atrativas, não se materializaram, conforme as argumentações dos professores, colocando as questões inerentes ao aprendizado das disciplinas curriculares para um contexto que ultrapassa o modelo de Escola Cívico-Militar. Com isso, é visível que as melhorias e esforços sobre essa temática ficam restritos à atuação dos docentes, visto que a participação da escola em um projeto de militarização não impactou o aprendizado discente.

Percebe-se que recai exclusivamente sobre os professores essa tarefa, e que eles não recebem o apoio exposto nos programas de militarização. Os docentes trabalham as dificuldades dos alunos sobre a aprendizagem das disciplinas específicas, ao reforçarem a relevância da incorporação de projetos/profissionais para auxiliar nesse trabalho, visando a recuperação de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Esse cenário de distanciamento entre o processo de ensino-aprendizagem cotidiano das escolas e as propostas de militarização pode ser problematizado partindo de Tomazoni (2023), que reforça a necessidade de conhecimentos em educação para atuar nas escolas. A autora afirma que os militares desconhecem os processos de ensino-aprendizagem, sendo especialistas para lidar com aspectos de caráter militar, situação que se configura como totalmente distante das complexidades que envolvem a prática pedagógica e a intervenção didática em instituições de ensino de educação básica. A formação para o campo militar diverge consideravelmente das necessidades educacionais das escolas públicas de educação básica.

Para finalizar a questão relativa ao desempenho acadêmico dos alunos na escola cívico militar, os docentes responderam: *Como a escola cívico-militar trata a relação dos alunos com o aprendizado de disciplinas específicas (matemática, português, ciências, entre outros)?*

Quadro 22 - O fracasso da ECIM no que tange aos projetos de ensino para avaliações externas

Categoria: O fracasso da ECIM no que tange aos projetos de ensino para avaliações externas	
Definição: Os professores afirmam que a escola cívico militar não desempenha nenhum papel na transformação do ambiente de ensino. Não foram incorporados projetos/profissionais visando o auxílio dos alunos em provas como o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A implantação da escola cívico militar não altera em nada a condição de ensino e aprendizagem discente, e que todo esforço empreendido em projetos e ações parte da iniciativa da gestão civil.	
Tema	Exemplos de Verbalização
Relação da ECIM com projetos para a melhoria nas avaliações externas.	PROF 1 “não” (não existe nenhum trabalho da gestão militarizando ou visando o trabalho com as disciplinares curriculares) PROF 2 “Não. Eu saiba, que eu lembro. Na prática, não foi imposto nenhum projeto desse jeito em prática aqui na escola. Desde o tempo todo, não”. PROF 3 “Olha, os professores têm um período que sempre reservam um tempo para poder trabalhar sobre essas matérias específicas, né? Para poder ver se avançam nas provas”. “Os professores sempre buscam, né? Querer melhorar a escola. Então a gente sempre faz as provas, a gente faz esse trabalho”. “Isso” (toda ação visando auxiliar os alunos no que tange às disciplinas específicas é uma iniciativa docente, não tem relação nenhuma com a implementação do modelo militarizado). PROF 4 “Não, não tem incentivo. Teve uma prova aí do Saeb que eles ganharam um copo. Quem viesse fazer a prova ia ganhar um copo”. “Não tem. Tem a preparação nossa, que a gente já prepara diariamente, que a gente faz com eles. Porque a prova de Saeb são gêneros textuais e números. As quatro operações. É mais isso. E é o que a gente já faz”. PROF 5 “Não atua”. “Você não vê uma ação efetiva dele (gestor militar) sentar e falar assim, olha, professores, não está acontecendo, as notas foram muito baixas, vamos montar um projeto aqui? No que eu auxilio nesse projeto? O que é positivo? Onde eu entro? É para manter os meninos? Uma aula extra, porque eu estou de horário aqui, eu pego eles, a gente vai para outro lugar e eu ajudo. Não tem nada disso. Porque na escola você constrói projetos para você tentar sanar o que ficou para trás”. PROF 6 “Não. Não. Não, não, não. Quem tem a preocupação de fazer trabalho de intervenção para que os meninos se dediquem às provas, se dediquem ao estudo, é a gestão civil, o diretor. Toda a equipe, toda a equipe dentro da escola, professores, supervisores, nós trabalhamos isso demais”. “Eles (discentes) não querem fazer, eles querem trabalhar. Eles não querem fazer faculdade. A grande maioria quer trabalhar, porque é um contexto social muito precário. Eles precisam de dinheiro, eles precisam ajudar as famílias. E aí, a gente tem um problema de evasão no Ensino Médio, porque eles já começam a trabalhar e eles abandonam a escola. Mas essa preocupação de manter o aluno na escola, de manter o aluno ali na sua faixa de aprendizado, do aluno entender a importância das avaliações, do aluno se preparar para o Enem, mostrar ele a oportunidade de carreiras, tudo isso é da gestão civil, é do diretor e da comunidade escolar. Os militares não fazem nada nesse aspecto. Não tem um projeto deles de dizer assim, ah, vamos fazer um projeto para valorizar a participação nos simulados do Enem, que nós vamos ter vários aí, tivemos agora o primeiro do ano, dizendo assim, por exemplo, vamos premiar, a turma que tiver o melhor resultado, não existe isso”. “A proposta que eles (militares) têm destoa completamente daquilo que é a exigência da Secretaria de Educação para o momento das escolas. Não, não tem, não anda em sintonia, destoa, o gestor militar, você sabe o que ele está pensando agora? Que ele

	está dedicando toda a vida dele às energias, é de fazer um programa aqui de primeiros socorros, que a comunidade possa participar, os pais e alunos possam vir aprender primeiros socorros. Isso é uma coisa boa? É bom? É importante? Sim. Mas como isso vai melhorar as avaliações? Como que isso vai melhorar o IDEB das escolas? Como que isso vai melhorar a resposta lá na Prova Brasil, Saeb, nas avaliações externas? Não existe esse incentivo dessas avaliações, não existe”. PROF 7 “Eu não vejo nada, assim, para falar que é por cívico militar. O que eu vejo, como eu falei, são as cobranças, mas é o que eu vejo no Estado todo. Porque eu acompanho, por exemplo, o Instagram, o site da metropolitana, ou da Secretaria de Educação, e a gente vê as apostilas do SAEB, tem em todas as escolas estaduais. O simulado do ENEM está ocorrendo em todas as escolas estaduais. Eu trabalho muito, como eu falei, outras escolas estaduais, então eu vejo as mesmas coisas que tem lá, tem aqui. Então, não é porque é cívico militar que tem aqui. Entendeu? Essa cobrança, essa questão de preparar o menino para o ENEM, tem as redações. O que eu estou vendo aqui é o que acontece nas outras também. Eu não estou vendo nada a mais”.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

As propostas de militarização são no mínimo controversas, ficando evidente quando confrontamos o que esses projetos oferecem e o que de fato acontece no cotidiano das escolas militarizadas. Nesse contexto, retoma-se aos documentos orientadores do processo de militarização. No Título 1, Capítulo 1: Psicopedagogia escolar, encontra-se descrito que certos comportamentos interferem no rendimento escolar discente, causando dificuldades de aprendizagem e afetando a autoestima dos alunos, condição que compromete ainda mais o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2021a).

Em função disso, “com a finalidade de atender a essas demandas, recomenda-se que as Escolas Cívico-Militares (Ecim) tenham, em seus quadros, pelo menos um psicopedagogo, que deve atuar com a Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica)” (Brasil, 2021a, p.65).

O documento base para a implementação da Gestão Compartilhada com o Corpo de Bombeiros também demonstra pontos de intervenção sobre a dinâmica do rendimento escolar dos alunos:

Art. 15- Os militares indicados para desenvolvimento das ações da Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico Militares, Oficial Supervisor e Monitores, desenvolverão as seguintes competências em colaboração com os docentes e equipe pedagógica da escola:

VII - orientar, acompanhar e mobilizar os estudantes a se dedicarem às atividades escolares;

XI - planejar, orientar e acompanhar junto do Especialista da Educação Básica e os professores as atividades dos representantes de turma;

XIV - manter o diálogo permanente com o corpo docente, buscando sempre ações conjuntas, que possam aprimorar as práticas educativas da escola na formação integral dos estudantes (Minas Gerais, 2024, p.3-4).

Diante desse cenário, as expectativas de mudanças no desempenho acadêmico da escola como um todo ficam evidentes. Entretanto, essas ações não saíram do plano teórico. E ainda, podem gerar situações complexas para os professores e gestores da escola, afinal, a expectativa

acerca da melhoria acadêmica existiu por parte dos professores e provavelmente foi um discurso que envolveu os responsáveis pelos alunos.

Nesse contexto, quando isso não se concretiza, corre-se o risco dos professores e a gestão civil serem responsabilizados pelo fracasso das propostas de militarização. Isto é, a ausência de projetos e profissionais nas escolas cívico-militares, tal como apresentado em ambas as propostas de militarização da escola, para lidarem com as diferentes nuances do desempenho acadêmico, pode ser interpretada como incapacidade dos docentes em lidar com a questão.

Cabe ressaltar, a insistência sobre a temática Desempenho Acadêmico, tema presente em 4 das 11 perguntas. A intenção foi discutir o principal argumento dos programas de militarização, qual seja uma possível melhoria nas provas como ENEM, PISA, SAEB e consequentemente IDEB. Porque do ponto de vista da proposta, isso indiscutivelmente atrai a comunidade escolar. É totalmente compreensível que professores e responsáveis por alunos que atuam em escolas marcadas por questões sociais agravantes inicialmente sejam favoráveis à militarização, pensando em uma possível melhoria na qualidade da educação que impacte na vida dos alunos, tal como já explicitado pelo PROF 6: *Infelizmente, nós temos muitos alunos com deficiência. Como você está dizendo isso? Porque o meio social, a vulnerabilidade, às vezes a família não faz um tratamento pré-natal, às vezes a mãe é usuária de drogas ou o pai.*

Nesse contexto, o rendimento acadêmico é uma excelente “moeda de troca”, para reforçar a importância da implementação das escolas cívico-militares. É no mínimo atrativo pensar que a adesão ao modelo de militarização poderia reverter os quadros de rendimento acadêmico em escolas com baixas notas no Ideb, localizadas em regiões de vulnerabilidade social, com um quantitativo entre 500 e 1000 estudantes.

Porém, segundo Tomazoni (2023), não existem evidências concretas de que a militarização impacta positivamente no rendimento acadêmico dos alunos. Isso fica mais nítido quando é identificado que nenhum projeto auxiliar visando trabalhar essas questões foi implementado na ECIM.

Assim, sobre essa temática, fica a vivência de um grupo de professores que apontam que esses projetos não se efetivaram na prática. E que a escola em questão enfrenta problemas de evasão, discentes que ainda não foram alfabetizados, e baixa adesão a exames como o ENEM.

Além disso, ao pensar no sistema educacional, é preciso compreender certas dinâmicas sociais que chegam a “impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentam sua própria força, isto é,

propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu, 1998, p.19).

Na sequência, foi pedido aos professores que apontassem para os aspectos positivos e negativos da escola cívico-militar: Relacione os aspectos positivos e negativos da escola cívico-militar. Essa questão foi dividida em dois momentos, inicialmente analisamos os aspectos negativos da ECIM.

Quadro 23 - Frustração docente com o modelo de ECIM

Categoria: Frustração docente com o modelo de ECIM	
Definição: Os professores voltam a questionar a efetividade da escola cívico militar diante do que foi apresentado como projeto para escola. Demostram decepção com as diretrizes e metas estabelecidas pela implementação da gestão compartilhada com os bombeiros. Reforçam a distância entre as condições práticas da escola e os aspectos teóricos presentes no projeto de militarização escolar. Evidenciam que a escola cívico militar apresenta falhas na execução de suas propostas se configurando apenas numa ideia vaga e sem sentido para a escola.	
Tema	Exemplos de Verbalizações
Os aspectos negativos relacionados a ECIM.	PROF 1 “Para mim, o negativo pesa mais. Pelo fato que a gente criou uma expectativa muito grande, muito grande. A gente criou uma expectativa, porque o governo mandou para a gente, um projeto para a gente votar. E a gente acreditou naquilo que eles tinham colocado, que era essa questão disciplinar. E ela pesava demais, você lia as regras, e a gente falou assim, nossa, é a solução dos nossos problemas”. “Então a expectativa foi muito grande. E a frustração foi enorme”. “Os pontos negativos é [sic] isso. O que foi prometido, nunca, e não está sendo executado”. PROF 2 “A nossa maior preocupação, a nossa maior ânsia, era a questão da disciplina e não foi solucionada. A gente ficou quatro anos com o projeto e praticamente, disciplinarmente falando, na escola, não mudou muita coisa. A gente esperava muito mais”. PROF 3 “Eu acho, assim, que eles ainda não estão se dando conta, assim, da disciplina, né?” PROF 4 “E o ponto negativo é a gente ficar sem saber o que realmente é o cívico-militar. O ponto negativo é esse. A gente não sabe o que é o cívico-militar”. “Eu acho que faltou falar com a gente a verdade. O que é a escola cívico-militar. Porque a gente entendeu uma coisa que não está acontecendo. Que não acontece”. PROF 5 “A disciplina continuava ruim, continua ruim. Não é diferente. A disciplina piorou quando começou a ser militar”. PROF 6 “Não, não. Para mim, não faz diferença na minha prática cotidiana, não faz diferença no ambiente escolar a presença dos bombeiros militares. Não, não, não, eu não vejo pontos positivos”. “Não há uma sintonia com o programa pedagógico e o programa dos bombeiros. Não há ajuda dos bombeiros no quesito disciplina, apoio aos alunos, não existe isso”. PROF 7 “Muitas vezes, tipo assim, a gente teve que falar para eles as nossas expectativas e anseios, sabe? Só que, por exemplo, os bombeiros agora que estão aqui, eles não têm didática para trabalhar com alunos. Eles não sabem lidar com alunos. Entendeu? Então, assim, fica difícil eles lidarem com os alunos”. “Entendeu? Faltou designar o que ele realmente vai fazer, porque a gente nem sabe, nem eles, e é o que a gente queria, que eles ajudassem na disciplina, e eles não estão dando conta também.”

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

Percebem-se críticas direcionadas ao modelo de militarização presente na escola, esclarecendo que o modelo não funcionou. Os professores observam a incapacidade dos militares atuarem na educação básica, especificamente no que tange às questões inerentes à disciplina.

Assim, ficam evidenciadas duas situações: a expectativa docente acerca da proposta de militarização e a realidade enfrentada pelos professores a partir da implementação da escola cívico-militar. A realidade da escola cívico-militar se configura totalmente contrária às propostas votadas pelos professores, expondo a fragilidade da ideia de escola militarizada para ambos, professores e militares que atuam na escola. Quando o modelo é implementado no plano prático, não apresenta nenhuma efetividade, expondo suas debilidades.

A implementação ocorre de forma tão divergente que, conforme relato dos professores, aparentemente os próprios militares desconhecem suas funções na escola. Além de não possuírem conhecimentos para atuarem na área da educação, seja como monitores, gestores, entre outros, conforme expresso pelo PROF 7: *Muitas vezes, tipo assim, a gente teve que falar para eles as nossas expectativas e anseios, sabe? Só que, por exemplo, os bombeiros agora que estão aqui, eles não têm didática para trabalhar com alunos. Eles não sabem lidar com alunos. Entendeu? Então, assim, fica difícil eles lidarem com os alunos”*.

As críticas dos professores ao modelo podem ser caracterizadas como um complemento ao que se levantou ao longo dessa pesquisa nos estudos de revisão de literatura. Assim, a frustração docente com a não materialização das propostas da escola cívico-militar e a decepção com a atuação dos militares frente aos aspectos disciplinares podem ser somadas às críticas identificadas nos estudos de RSL, a saber: a escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição; danos na promoção da autonomia do aluno; militarização como mecanismo de controle social; gestão democrática sob ameaça; militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista; escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional; escolas militarizadas como local de discriminação; escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares (Freitas; Martins; Arantes, 2024a; Freitas; Martins; Arantes, 2025).

Apresentados e discutidos os aspectos negativos, na sequência apresenta-se a construção dos aspectos positivos referentes ao modelo de gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros.

Quadro 24 - A ECIM materializada em aspectos financeiros

Categoria: A ECIM materializada em aspectos financeiros	
Definição: Dentre os apontamentos, ganham maior relevância aqueles que mencionam as vantagens financeiras relativas à implementação do modelo de ECIM. Sendo majoritariamente o fator de alocação de verba a descrição das vantagens diante do modelo ECIM, não sendo apresentadas outras situações que possam caracterizar a importância da implementação do modelo militar.	
Tema	Exemplos de Verbalizações
Os aspectos positivos relacionados a ECIM.	PROF 1 “O ponto positivo, era essa questão, esse cargo que tinha de professor de laboratório, de ciências. O cargo que tinha de laboratório, de informática”. PROF 2 “O positivo é isso que eu falei. A escola passa receber mais verbas”. PROF 3 “Acho que, assim, coisas boas que eles estão fazendo é sempre assim, cada semestre, né? Dar um certificado de merecimento para aqueles alunos que estão aqui, né?” PROF 4 “Eu acho que eles são muito solícitos”. PROF 5 “Quando era federal, era até considerado melhor. Por quê? A gente tinha uma verba melhor, e tinha professor de laboratório, tinha professor de informática”. “Vai ser positivo quando acabar, quando encerrar o programa”. A minha esperança é que eles saiam da escola”. PROF 6 “Então, para mim, só há pontos negativos. Não tenho nada de positivo para falar dessa gestão compartilhada, não tenho nada de positivo para falar do corpo de bombeiros presente nas escolas”. PROF 7 “E o positivo, que eu também já falei, é sobre a questão de verbas e de coisas que vêm para a escola a mais do que uma outra”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

Os professores continuam a tecer fortes críticas ao modelo de militarização, demonstrando insatisfação diante dos rumos que a escola assumiu, sendo destacado por eles como aspectos positivos apenas as questões financeiras, ou seja, o aumento no repasse de verbas, tal como podemos observar: *E o positivo, que eu também já falei, é sobre a questão de verbas e de coisas que vêm para a escola a mais do que uma outra* (PROF 7).

Essa situação suscita algumas indagações, como: para haver repasse de verbas para sanar as necessidades das escolas é preciso militarizá-las? Para ocorrer a contratação de professores de laboratórios de informática a escola deve se submeter a lógica da militarização? Na mesma toada, Ferreira (2018, p. 160) também formula diversas questões:

Por que não se investe na melhoria das condições humanas e materiais da educação e nas condições do trabalho docente nas Escolas da Rede Estadual de modo a contemplar toda a Rede? Por que não se desenvolve uma política de empoderamento dos professores e da Escola Pública ao invés de caminhar no sentido de desqualificá-los? E, finalmente, por que esse mesmo poder atribuído aos policiais de cobrar o acompanhamento familiar dos (as) filhos (as) e de fazê-los cumprir seu papel constitucional não é trazido para as unidades geridas por civis?

Ferreira (2018) complementa questionando que os Colégios Militares são apresentados como modelo de escola para as instituições públicas de educação básica, e que as escolas públicas seriam merecedoras das mesmas condições materiais.

Com isso, a política de militarização opera a partir de uma lógica que minimiza as opções das escolas do ponto de vista financeiro, afinal, se a instituição se submeter ao programa, mais repasses são distribuídos. Essa opção pelo modelo almejando o repasse financeiro pode traduzir uma fórmula de expansão numérica do projeto de militarização.

Por conseguinte, os professores foram perguntados: *em que difere a prática pedagógica da escola cívico-militar comparativamente à escola pública não militar? e como é lecionar na escola cívico-militar?* Em virtude da aproximação das respostas, criamos uma única categoria para essas questões.

Quadro 25 - Desconhecimento dos processos educacionais por parte da ECIM

Categoria: Desconhecimento dos processos educacionais por parte da ECIM	
Definição: O programa de militarização não contribuiu para o desenvolvimento das aulas, não produziu a melhoria das práticas pedagógicas vivenciadas na escola, tão pouco acrescentou novos elementos que estruturam as aulas na ECIM. Implementar uma ECIM não ajudou no desenvolvimento de práticas pedagógicas que conectem os alunos com o aprendizado.	
Tema	Exemplos de Verbalizações
Identificando valores na prática pedagógica da ECIM	PROF 1 “Não consigo ver diferença”. “Mesma coisa. Da mesma forma que a gente trabalhava, a gente continua trabalhando”. PROF 2 “Não teve diferença nenhuma”. “Não alterou nada”. “Não melhorou”. PROF 3 “Para mim não mudou muito, não”. “Para mim não mudou nada”. PROF 4 “Olha, eu vou ser bem sincera. A minha prática vai melhorando a cada dia, porque eu estudo muito, eu busco muito, eu faço muito curso, que eu gosto. Eu participo de vários fóruns de capacitação, de muita coisa, inclusive, de matemática, de português, de todas as disciplinas que eu gosto de todas. Mas, não tem nenhuma influência por ser cívico-militar, nenhuma”. PROF 6 “Na minha prática não mudou se a escola é militar ou não-militar. Isso não mudou nada”. PROF 7 “Para mim, a minha prática é a mesma. Não teve diferença nenhuma”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

Outra proposta ousada dos projetos de militarização compreendia melhorias na prática pedagógica das escolas. Conforme se pode observar no *Título I - Capítulo I: Acompanhamento da prática pedagógica*. O objetivo desse acompanhamento “por parte da Coordenação Pedagógica é propiciar o aperfeiçoamento da atuação docente e a melhoria do processo de

ensino e aprendizagem” (Brasil, 2021a, p. 58).

Nesse contexto, o documento orienta que haja coordenador pedagógico por ano escolar, ficando esse a cargo de acompanhar sua respectiva turma. De modo geral, a coordenação pedagógica é atribuída às funções de planejamentos, ações administrativas, rotinas escolares, formação continuada dos professores, auxiliar nas atividades docentes e acompanhar o aprendizado e desempenho discente (Brasil, 2021a).

De modo a atingir os objetivos e, consequentemente, auxiliar na prática pedagógica docente, a coordenação pedagógica deve estar alinhada com a finalidade de:

Discutir, junto ao Corpo Docente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; Propor reuniões pedagógicas, atividades e entrevistas com professores, visando: promover a interdisciplinaridade; estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores; adotar medidas preventivas relacionadas a problemas de ensino e aprendizagem e adequar metodologias e práticas avaliativas; Realizar o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, instrumentos de avaliação, resultados, formas de superação de problemas); – elaborar diagnósticos, estudos e discussões, para o currículo e outros planos e projetos referentes à Gestão Didático-Pedagógica da escola; Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino; Prestar assistência pedagógica direta aos professores, por meio da observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios; Promover, no âmbito da Gestão Didático-Pedagógica, com os professores, a articulação, a gestão e a organização da escola (Brasil, 2021a, p.59).

O documento estadual que implementou o modelo militarizado, sobre essa temática versa que:

Art. 5º- O quadro de pessoal das Escolas Cívico-Militares será organizado de acordo com as diretrizes da SEEMG, acrescido de servidores disponibilizados pelo CBMMG, sendo um Oficial Supervisor e Monitores. § 1º- O Oficial Supervisor, Coordenador dos Monitores, tem o papel de contribuir para a organização da rotina da escola, em parceria com o Gestor Escolar, Especialista da Educação Básica e o corpo docente. § 2º- Os Monitores são responsáveis por desenvolver as atividades planejadas no âmbito da Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares, em colaboração com o Oficial Supervisor, previstas nas orientações da SEE/MG (Minas Gerais, 2024, p.2).

No entanto, os professores não percebem nenhuma mudança em suas rotinas de trabalho, sendo que a inovação na prática pedagógica continua a cargo exclusivamente da capacidade, do esforço individual e da disponibilidade docente, sem que os professores recebam nenhum tipo de apoio didático e capacitação, visando a melhoria de sua atuação.

Com isso, percebe-se que a escola continua enfrentando as mesmas dificuldades, independentemente de ser militarizada ou não. Em outras palavras, a militarização da escola não acarretou melhorias na forma de atuar dos professores, na verdade, as inovações e melhorias

na prática pedagógica docente ocorrem por iniciativa individual dos professores. Como pode-se observar com o PROF 4: *“A minha prática vai melhorando a cada dia, porque eu estudo muito, eu busco muito, eu faço muito curso, que eu gosto. Eu participo de vários fóruns de capacitação, de muita coisa, inclusive, de matemática, de português, de todas as disciplinas que eu gosto de todas. Mas, não tem nenhuma influência por ser cívico-militar, nenhuma”*.

Para finalizar a entrevista, aos professores foi apresentada a seguinte pergunta: *Partindo da sua experiência profissional, a escola-cívico militar é um modelo adequado para a educação básica? Por quê?*

Quadro 26 - Categoria: Reprovação da ECIM por falta de conexão com as condições docente

Categoria: Reprovação da ECIM por falta de conexão com as condições docente	
Definição: Os professores reprovam o modelo, demonstrando suas diversas falhas, desde o despreparo dos militares para o trabalho na educação, bem como o distanciamento do programa de gestão compartilhada com os bombeiros e as reais necessidades da escola. Os docentes refletem que o projeto é um plano teórico que não consegue ser implementado nas escolas em consonância com as aspirações docentes.	
Tema	Exemplos de Verbalizações
A avaliação docente sobre o projeto de ECIM.	PROF 1 “No modelo atual, do jeito que foi executado, desde quando começou, não. Para mim, ela seria. Seria positivo, se fosse do jeito que eles apresentavam para a gente, fielmente. Foi apresentado uma coisa. Mas está sendo executado outra coisa, não está sendo executado o que foi proposto”. “Aqui não deu certo porque realmente não foi Implementado do jeito que tem que ser. Venderam uma coisa para a gente, entregaram outra. Isso que eu sinto”. “Ele (programa ECIM) no papel, ele é um. E ele na prática é outro. Se você der uma volta aqui hoje mesmo, você vai notar isso. Você vai ver os monitores aqui na escola, e o menino no corredor. Que é uma vice-diretora só, para poder dar conta de tudo. E ela tem outras funções também, às vezes ela tem que fazer outras coisas. Ela tenta, mas ela não consegue”. PROF 2 “Não é. Não. Qual é o modelo ideal que a gente deveria ter? É muito difícil falar isso. Mas o militar talvez não seja”. “Pois é. O que a gente vivenciou aqui não. Não fez diferença nenhuma. Somente na parte financeira melhorou um pouquinho. A parte estrutural da escola melhorou um pouquinho. Fora isso, nenhuma diferença”. PROF 3 “Não, para mim. Eu que trabalho há muitos anos com eles, eu acho que não”. PROF 4 “Não, nesse formato não é. Nesse formato não é”. “O motivo é a desordem. É um modelo que não está funcionando. Acho que funcionaria, sim. Mas não está funcionando. A gente não sabe por quê. Essa é a minha angústia e da maioria dos professores. A gente sai no corredor e fala assim não sei o que o militar está fazendo aqui”. PROF 5 “Não.” “Não trabalha com nada na educação. Não influi na disciplina, não influi no pedagógico, não influi no administrativo, não colabora, não acrescenta”. “Eles estão aqui porque eu estou vendo a presença física deles e está no nome da escola. Fora isso, eu não vejo ação nenhuma”. PROF 6 “O modelo nessa gestão compartilhada com o corpo de bombeiros não é adequado”. “Quando coloca essa gestão compartilhada e traz um bombeiro como um gestor que se equipara ao gestor civil, são homens capacitados, brilhantes no seu trabalho como

	bombeiro, tiveram uma carreira ótima no curso de bombeiros, mas essa carreira de corpo de bombeiros é completamente diferente do processo educacional. Eles não têm nenhuma propriedade sobre os processos educacionais e eles não têm esse esforço de se adequar”. “Ele [gestor militar] não tem a base pedagógica necessária para ele estar da frente de uma escola porque ele não é da educação”. “Isso traz perturbações demais para o ambiente escolar, de que? Insatisfação dos professores, situações constrangedoras com a própria gestão, que aí o gestor civil tem ali um gestor militar difícil, aí o gestor civil tem que ficar ali mediando conflitos que muitas vezes são causados pelo gestor militar. Por quê? Por falta de entendimento dos processos educacionais. Isso é o pior desse programa”. PROF 7 “Ah, eu creio que sim. Porém, para que isso acontecesse de forma satisfatória, teria que ter, como eu disse, preparação adequada. Teria que ter capacitação e ficar bem explicitado, sabe? As funções de cada um, e que tivesse também um grande grupo de pessoas para realmente ajudar”. “Eu acho que ficou falho, por exemplo, porque não tem um grande número de pessoas para ajudar, e que não teve essas capacitações, orientações bem claras mesmo das funções deles [militares], por exemplo. Se tivesse toda uma preparação, né, uma preparação antes, não no meio, tá? Agora, e aí no meio, como dizem, no meio da bagunça, não sai fazendo. Não, tem que ser anterior, né? Tem que ser uma pré-capacitação”. “E também o número bom de pessoas para ajudar, eu creio que seria mais efetivo, assim, e seria benéfico. Mas, por exemplo, só jogar, né, igual jogar e sem informação nenhuma, tipo, no escuro, e com pouco pessoal, não adianta”.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

As respostas para essa pergunta foram esperadas, tendo em vista todo o percurso da entrevista, em que se verifica o incômodo, a decepção e a frustração dos professores com os programas de militarização. Os docentes participantes da pesquisa avaliam a escola cívico-militar de maneira negativa e finalizam suas análises afirmando que esse modelo é inadequado para a educação básica.

Nesse contexto, reitera-se a confusão entre os projetos de escolas cívico-militares e colégios militares pertencentes ao SCMB. Ainda que as escolas públicas de educação básica, submetidas ao processo de militarização, contassem com uma estrutura física semelhante aos colégios militares do SCMB. Segundo Alves, Santos e Bordin (2013), um elemento central a ser considerado diz respeito aos profissionais aptos e adequados a trabalhar nas escolas públicas de educação básica que atendem civis.

Nesse sentido, a PROF 6 destaca uma situação primordial para a educação básica, ao se referir ao despreparo dos bombeiros para atuar na escola: *“quando coloca essa gestão compartilhada e traz um bombeiro como um gestor que se equipara ao gestor civil, são homens capacitados, brilhantes no seu trabalho como bombeiro, tiveram uma carreira ótima no curso de bombeiros, mas essa carreira de corpo de bombeiros é completamente diferente do processo educacional. Eles não têm nenhuma propriedade sobre os processos educacionais e eles não têm esse esforço de se adequar. Ele (gestor militar) não tem a base pedagógica necessária para ele estar na frente de uma escola porque ele não é da educação”*.

Enquanto a busca pela melhoria da qualidade da educação básica pública não passa pelo crivo dos profissionais da educação, corre-se o risco de os projetos educacionais falharem, mesmo se contarem com expressivo investimento financeiro. Projetos para a educação básica não podem afastar professores, diretores, pedagogos, dentre outros profissionais da educação, da escola. A implementação da escola cívico-militar na instituição pesquisada afastou os professores da escola, não no sentido literal, mas fez nascer a descrença com o projeto ao qual a escola está inserida, confrontou os professores com indivíduos despreparados para lidar com o campo educacional, colocou os professores em situações delicadas. Afinal, se a escola cívico-militar não atinge as metas estabelecidas, por exemplo, desempenho nas avaliações de larga escala, quem será responsabilizado? Os responsáveis pelo projeto de escola militarizada ou os professores?

Ademais, professores com vasta experiência educacional, que vivenciaram três modelos de escola, a saber: escola pública de educação básica, escola pertencente ao PECIM e Escola Cívico-Militar de Gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros, apontam que o modelo de militarização da educação básica não é adequado para as escolas públicas civis.

Esse posicionamento pode ser incorporado com o da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que são atores que também são contrários ao projeto de escolas militarizadas (Tomazini, 2023).

5.2. Entrevistas: a pesquisa de campo na construção do conhecimento empírico

O ato de entrevistar é algo relacionado a diversos fatores, como um bom roteiro de perguntas, estabelecer relação de confiança com o respondente, adquirir domínio prévio sobre o assunto a ser abordado, dentre outros. Entrevistas podem dimensionar o objeto de pesquisa em um campo de várias revelações, como observado anteriormente.

Contudo, o ato de entrevistar também é revelador quando se desliga o gravador, e a entrevista ocorre distante do contexto estruturado e planejado rigorosamente do ponto de vista científico. Talvez a entrevista que ocorre de maneira informal, por meio de uma simples conversa, sem planejamentos, sem a doutrina científica, pode nos revelar muito sobre o objeto em estudo, configurando-se como um complemento das nossas análises.

Às vezes, a entrevista esboça-se na forma de encontro subjetivo. O sujeito tem experiências que são a sustentação para a compreensão do universo pesquisado. É importante

observar que este método não se concretiza somente na forma de perguntas e respostas. Sendo também confronto dos saberes, conversa e escuta entre indivíduos.

Assim, ao desligar o gravador e iniciar uma conversa despreocupada, descobre-se várias impressões sobre a militarização. O que um professor queria dizer quando afirma “*Fui muito negativa, espero que você encontre alguém que fale bem desta escola (militarizada)*”. Ou quando um professor diz: “*ficou ruim né*”, depois de criticar o programa de militarização.

Inicialmente, para discutir isso, é primordial trazer novamente a questão da ética na pesquisa. Não a ética já apresentada, que demonstra que todos os impasses sobre a participação de seres humanos na pesquisa foram respeitados, que as normas do Comitê de Ética foram cumpridas e aprovadas através de parecer. Mas a ética que está comprometida com práticas sociais.

O que um diretor com graduação, mestrado, doutorado, experiência com docência e com um total de 10 anos trabalhando na mesma escola pensa sobre dividir a gestão da escola com um oficial do corpo de bombeiros, que não tem formação na área? Para que a formação inicial? Para que o mestrado? Para que o doutorado?

E a posição dos professores, que além de formação específica, ainda adquiriram uma formação que nenhum curso é capaz de produzir, ou seja, a formação cotidiana do “chão da escola”, que capacita esses profissionais para entender o contexto social dos alunos, as necessidades da escola, que faz com que professores consigam até realizar um exercício de “previsão do futuro” dos alunos, em alguns casos, visando interferir por não sentirem bons presságios.

Todo o trabalho foi desenvolvido com base no método de Bardin (2011), em que se construíram categorias de interpretação. Nesse momento elabora-se uma categoria adicional que surge do contato com os professores durante a entrevista, (especialmente quando o gravador foi desligado), para tratar da militarização, a saber: *O processo de militarização da escola pública como expressão de desrespeito com os profissionais da educação*. Que sentido faz, trocar a experiência docente, materializada pelos cursos de formação e pelas vivências da profissão, por militares? Sem dúvida que, no caso específico da escola pesquisada, percebeu-se também que os militares são ótimos profissionais, contudo, para atuarem em seu campo específico, para aquilo que o seu curso de formação o capacitou, mas não para atuarem nas escolas civis.

Os professores estavam preocupados com a escola, queriam algo que realmente complementasse e os auxiliasse em seus trabalhos, visando a excelência dos alunos. Os professores não queriam condições de trabalho que os privilegiassem, mas um sistema que fosse

capaz de ajudar alunos que ainda não estão alfabetizados, alunos que em virtude da falta de oportunidades não sabem o que é uma universidade, do ponto de vista de funcionalidade estudantil, uma escola marcada por altas taxas de evasão.

Os docentes queriam uma escola com bons equipamentos, boa estrutura física, projetos acontecendo, laboratórios de ensino, para uma escola em que as oportunidades dos alunos parecem ser limitadas às suas precárias condições sociais. Nesse contexto, como não se sentir atraído por propostas que prometem melhorar a aprendizagem? Que prometem investir financeiramente na escola? Que prometem levar projetos de reforço para alunos que ainda não estão alfabetizados? Que prometem melhorar as condições físicas da escola? Os projetos de militarização adentram através da fragilidade do sistema educacional, aproveitando a ausência de políticas públicas mais efetivas que contemplem regiões e escolas carentes.

5.3. O desempenho escolar das ECIM

Ao focalizar o desempenho escolar das ECIM nossa intenção foi finalizar as análises sobre a viabilidade dos projetos de militarização da educação básica discutindo um dos principais argumentos que sustentam a implementação e expansão desses programas, isto é, a melhoria no desempenho das escolas que se submeteram à proposta. Conforme pode-se observar:

As Ecim se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares (Brasil, 2021a, p.121).

Durante a pesquisa, percebeu-se a importância de discutir o “rendimento acadêmico”, com intuito de averiguar se isso realmente está acontecendo, mas esclarece-se que a ideia não foi avaliar a qualidade das escolas militarizadas partindo de uma possível melhoria nos índices relacionados às avaliações de larga escala, mas entender essa dinâmica e discuti-la partindo das concepções de Pierre Bourdieu, conforme abordaremos.

Compreendeu-se que a ideia de melhoria das médias em avaliações como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constitui-se, de fato, em um argumento forte e atrativo de convencimento da comunidade escolar (professores, pais, diretores, dentre outros) sobre a importância do modelo militarizado para a educação básica. Em outras palavras, nesta pesquisa defende-se que a concepção de melhorias nas avaliações de larga escala é uma das condições

primordiais que explica a adesão e expansão do modelo de ECIM. Mas existem dados que, de fato, comprovam essa melhoria nas avaliações externas? O que os resultados do ENEM dos últimos anos apontam?

Nesse contexto, extraímos (Apêndice E) e analisamos os resultados dos Microdados de 7 escolas, cientes das limitações desses dados, como a baixa representatividade e o possível número reduzido de alunos em cada escola que realizou a prova do ENEM. Além disso, as notas relativas aos anos de 2021 e 2022 podem ser atreladas ao período da pandemia do coronavírus (Covid-19). Porém, o que é fundamental sobre esses dados recai sobre três fatores: 1- esses dados são um indicativo sobre a possível melhoria do desempenho acadêmico adquirido por meio do efeito da educação militarizada; assim, com base nesses dados, é possível ao menos afirmar que, das 54 escolas cívico-militares implementadas em 2020, algumas delas não conseguem o tão preconizado desempenho acadêmico defendido pelo projeto PECIM. A ideia não foi generalizar esses resultados, mas desvelar um indicativo sobre a concepção de boas notas em escolas cívico-militares. 2- Sobre o período de 2021 e 2022, não desconsideramos o contexto ao analisar os dados; porém, reiteramos que a influência para a política de militarização das escolas públicas de educação básica são os Colégios Militares, e estes, mesmo diante do período complexo da Covid-19, mantiveram bons índices no ENEM. Consequentemente, atrelamos as análises ao modelo de disseminação da militarização. 3- Esses dados se configuram como uma introdução para compreender a política de militarização para além da propaganda das boas notas. Ou seja, os dados servem para problematizar que nem todas as escolas militarizadas obtêm boas notas em avaliações de larga escala e, principalmente, demonstrar a fragilidade do PECIM no que tange às desigualdades sociais. Ou seja, não é prudente apostar em projetos educacionais que desconsideram aspectos como o capital cultural dos sujeitos.

Para problematizar esse aspecto, foram consideradas as médias do ENEM, das quatro áreas do conhecimento, a saber, Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias, de 7 escolas militarizadas no ano de 2020, identificadas através do Observatório do PECIM²². Vale ressaltar que a escola mineira foi militarizada em dezembro de 2019, sendo inserida por ter sido o *locus* das entrevistas. Segue a distribuição geográfica das escolas:

- a) uma (1) escola em Minas Gerais, onde ocorreram as entrevistas;
- b) uma (1) escola em Brasília, em virtude da forte influência dessas escolas no Distrito

²² Disponível em: <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/>

Federal e de sua posição geográfica em relação ao estado de Goiás, maior expoente da política de militarização;

- c) duas (2) escolas no Paraná, pois atualmente o estado se destaca na implementação do modelo, contabilizando 312 Colégios Cívico Militares (Paraná, 2025); e
- d) três (3) no estado de Goiás, haja vista a tradicionalidade desse ente federativo com esse modelo de escola.

Nesse cenário, também foram analisadas as notas de três (3) Colégios Militares pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), porque essas escolas são citadas como referência para os desdobramentos das ECIM. Assim, foram selecionados dois (2) Colégios Militares localizados em Minas Gerais e um (1) em Brasília. Essas instituições foram escolhidas de modo intencional, tendo como justificativa o fato de que dois desses colégios estão em Minas Gerais, que atualmente vem apostando no modelo de escolas militarizadas, e Brasília pela proximidade com o estado de Goiás. A intenção era selecionar um Colégio Militar em Goiás, mas o estado não conta com nenhuma instituição que pertence ao SCMB.

As notas²³ das escolas foram acessadas por meio da Sala Segura SEDAP (Serviço de Acesso aos Dados Protegidos) do INEP, disponibilizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois esses dados atualmente são protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). No Apêndice E, essas notas são apresentadas e no Apêndice F, detalha-se o método utilizado para extração das notas na sala segura SEDAP.

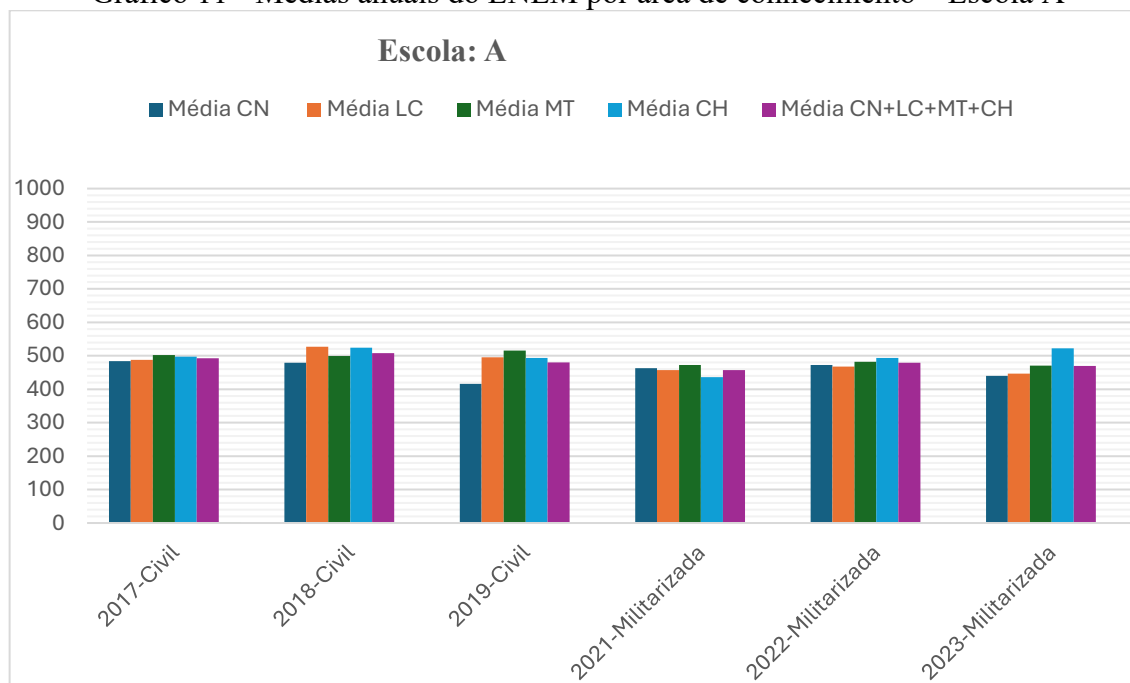
A seguir, os gráficos expressam as trajetórias das escolas militarizadas no que tange ao rendimento no ENEM, por área de conhecimento avaliada pelo Exame. As médias são visualizadas em dois períodos: A) civil: as médias de notas do ENEM 2017; 2018; 2019 referem-se ao período em que as escolas ainda não haviam sido militarizadas; B) militarizada: as médias de notas do ENEM 2021, 2022 e 2023 em que as escolas estão vivenciando o modelo ECIM. As médias referentes ao ENEM de 2020 não foram consideradas, pois as instituições estavam passando pela transição.

As escolas foram nomeadas com as letras do alfabeto, assegurando o anonimato das entrevistas, pois como mencionado anteriormente, a escola mineira que faz parte dessas análises

²³ Os dados utilizados no presente trabalho decorrem de pesquisa realizada com as bases de dados protegidos referentes às planilhas de Microdados do ENEM de 2017, 2018, 2019, 2021, 2022 e 2023, extraídos especificamente as médias das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, durante o período de 26/05/2025 a 30/05/2025; 30/06/2025 a 04/07/2024 e 09/07/2025, acessadas mediante ingresso autorizado na Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados, análises e interpretações apresentados são de responsabilidade única do pesquisador, não representando a visão oficial do Inep, nem se constituindo em estatística oficial.

foi o lócus das entrevistas. A seguir, são apresentados e discutidos os gráficos com os resultados comparativos ao longo dos anos 2017 a 2019 (civil) e 2021 a 2023 (militarizado).

Gráfico 11 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento – Escola A



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

As notas em Matemática e suas Tecnologias (MT) regrediram, afinal em 2017 a média foi 501.95, no ano de 2018 encontra-se 499.26 e em 2019 tem-se 515.31. Durante o período de ECIM as médias para MT foram distribuídas assim: 2021 (472.75), 2022 (481.82), 2023 (470.7). Com isso, evidencia-se que durante o período de escola militarizada, em nenhum dos anos analisados as notas em MT foram superiores às do período em que a escola era civil.

Esse fenômeno se repete para a disciplina de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LC), pois durante o período de ECIM, também em nenhum ano a escola conseguiu média superior ao período da escola civil, haja vista a distribuição das notas: 2017 (487.62); 2018 (526.86); 2019 (495.59). Durante a ECIM: 2021 (457.55); 2022 (467.98); 2023 (447).

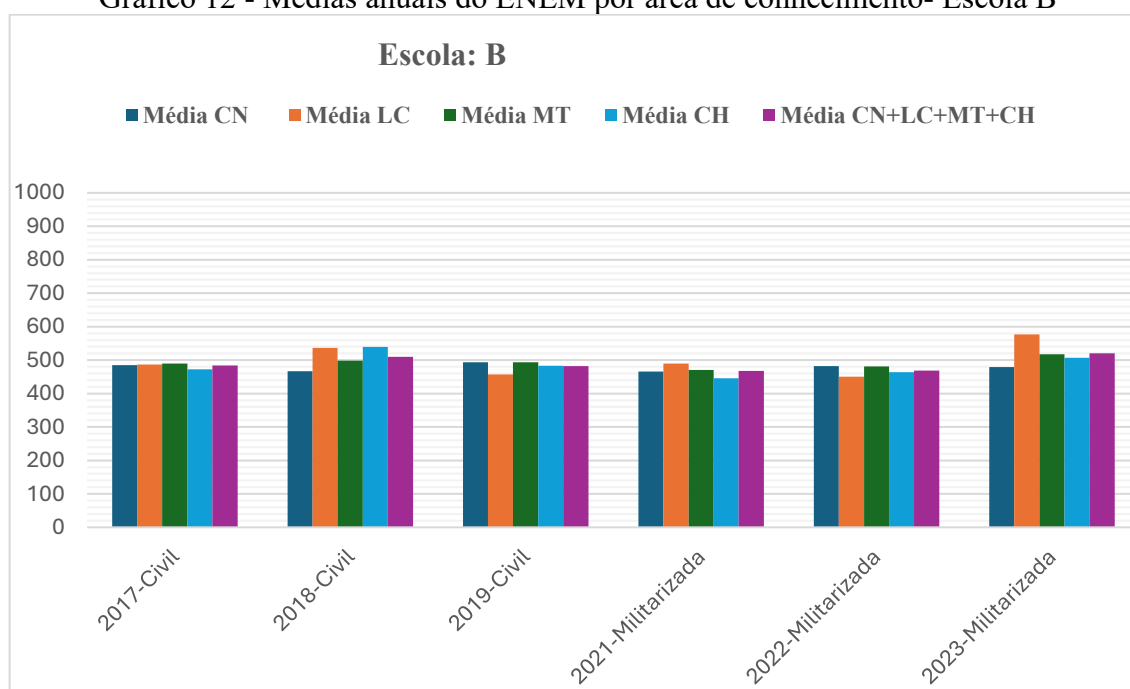
Ao analisar-se a disciplina de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN), a situação praticamente é a mesma, pois a escola no período civil apresenta notas superiores, quando comparada ao período de ECIM. 2019 é o único ano que a escola no modelo civil não apresenta nota em CN superior a ECIM.

Para a disciplina de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH) o cenário permanece, destacando que os melhores rendimentos são encontrados no período em que a escola não está

militarizada. Por exemplo, no ano de 2018, a escola atingiu a média de 524.22, nota superior a todos os anos do modelo ECIM.

As médias gerais (somatório de todas as notas dividido pelas 4 áreas de conhecimento) demonstram que antes de militarização as notas em todas as disciplinas (CN/LC/MT/CH) são superiores. Assim, em 2017 foi de 492.90, em 2018 chegou-se a 507.48 e em 2019 a média atingiu 480.29. Durante a ECIM, temos: 2021 (457.38); 2022 (478.99); 2023 (469.97). Isso demonstra que com a militarização da escola houve uma queda de 74,33 pontos nas avaliações do ENEM.

Gráfico 12 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento- Escola B



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

As médias para essa escola também não são favoráveis à ECIM, afinal a problemática relacionada à queda do rendimento escolar com a implementação da militarização é notória. Observa-se que para a disciplina de MT em 2017 a média foi de 489.61; seguida de 2018 com 498.01; e 2019 apresentou 493.23. Notas consideravelmente superiores aos anos de 2021 (470.3) e 2022 (480.8), período em que prevalece o modelo de ECIM. Apenas no ano de 2023, a ECIM consegue se sobressair em relação ao período civil.

Analisado o desempenho em CH o quadro permanece praticamente igual às evidências anteriores. Ao comparar a média das notas em CH relativas à escola civil: 2017 (472.70); 2018 (539.47); 2019 (482.96), com aquelas do período ECIM: 2021 (445.22); 2022 (463.65); 2023 (507.3), observa-se a superioridade dos rendimentos da escola no período civil. Entretanto, se

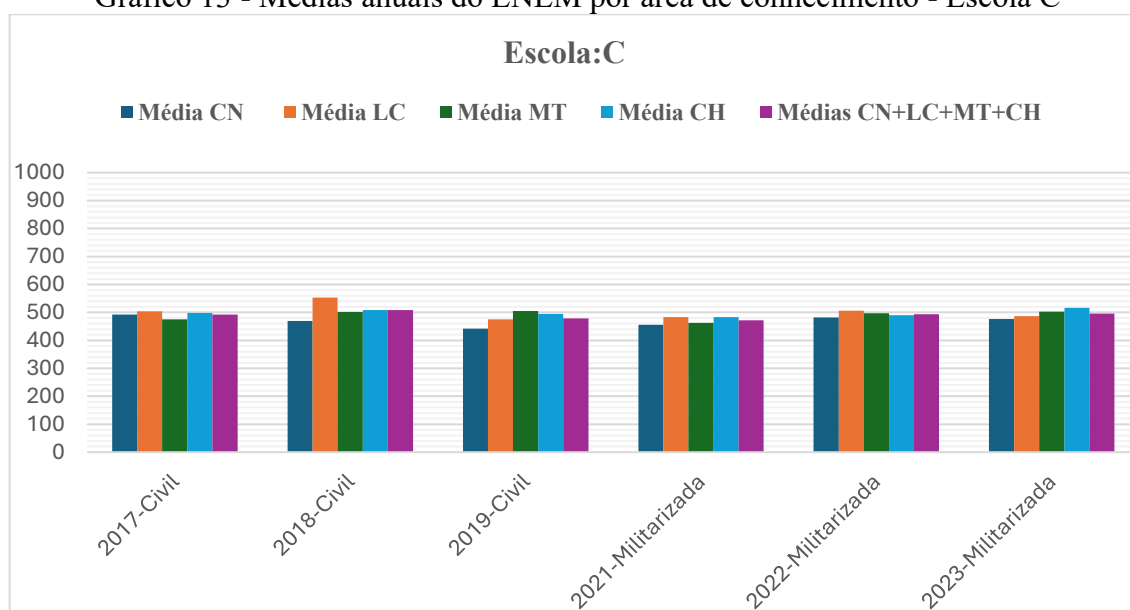
utilizamos para comparação apenas a maior média atingida nos três anos, a escola civil tem uma nota de 539.47 relativa ao ano de 2018, enquanto a maior nota da ECIM corresponde ao ano de 2023 (507.3), isso significa uma diferença relevante entre os modelos de escola, que apresenta nitidamente melhor aproveitamento da escola no momento civil, e conseqüentemente, com a implementação da ECIM, decréscimo nas notas.

As médias em CN permanecem muito semelhantes aos resultados anteriores. A escola civil com as notas de 2017 (484.83), 2018 (466.79) e 2019 (493.23) apresenta desempenho superior a todos os anos da ECIM, 2021 (465.88); 2022 (481.65); 2023 (479.1). A menor média da escola civil em 2018 (466.79), ainda consegue ser maior que a nota de 2021 (465.88) da ECIM.

No que tange à média em LC observa-se que não houve mudanças significativas, sendo mantidas a mesma dinâmica. Por exemplo, no ano de 2018 a escola civil tem seu melhor desempenho (536.43), e na ECIM destaca-se o ano de 2023 (576.35). Nos demais anos, não há crescimento, as notas se assemelham muito, como pode-se observar: 2017 (487.08) e 2019 (456.94); 2021 (489.93) e 2022 (450.28).

Por conseguinte, ao analisar a média geral, considerando todas as áreas de conhecimento, evidencia-se a redução das notas com a implementação da ECIM. Durante o período civil temos: 2017 (483.55); 2018 (510.17); 2019 (481.59), enquanto no período da ECIM temos: 2021 (467.83); 2022 (469.09); 2023 (520.06). Em termos práticos, com a implementação da ECIM houve a redução de 18,33 pontos.

Gráfico 13 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola C



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

Para as médias em LC, percebe-se uma queda nas notas, pois a escola atinge o melhor desempenho em 2018 (553.34), posteriormente (2019) a nota foi 475.23, seguida de 483.62 em 2021, e 2022 foi de 506.245, por fim 2023 totalizou 487.00.

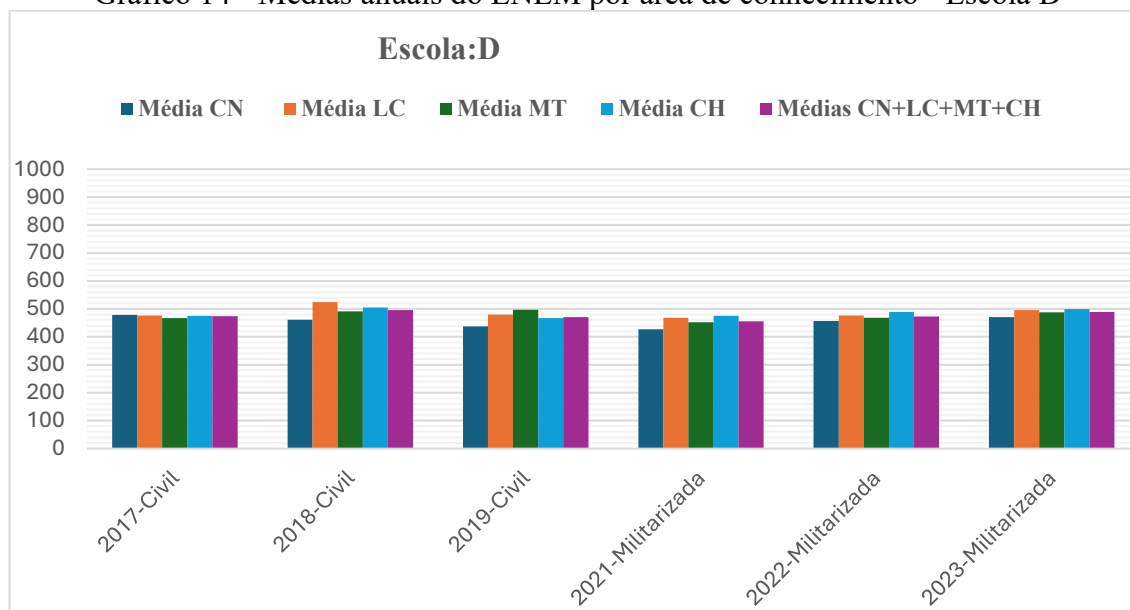
Em MT as médias apresentam pouca oscilação, com queda comparativa entre os dois períodos focalizados e crescimento relativo em cada período. De 2017 a 2019 houve crescimento: 475.34; 501.07; 505.08 e o crescimento se repetiu de 2021 a 2023: 463.17; 496.67; 503.08). Destaca-se a melhor nota em 2019 (505.08) no período civil e que a pior nota em 2021 (463.17) no período ECIM.

Sobre o rendimento em CH, infere-se que a escola no momento civil obteve notas superiores ao momento da ECIM. De fato, as médias do período civil: 2017 (497.57); 2018 (508.99); 2019 (494.63) são superiores às medias do período militarizado: 2021 (483.2); 2022(490.49), 2023 (516.17).

No que tange às análises sobre CN, depreendem-se poucas mudanças em termos de melhorias nessa área do conhecimento. Em 2017 (492.56); 2018 (469.81); 2019 (441.48), com a média de 467.95 no período civil enquanto na ECIM as notas foram: 2021 (455.27), 2022 (482.48), 2023 (476.42), com a média 471,39, o que representa uma queda percentual relativa menor do que 1%, sendo que a maior nota foi obtida em 2017.

Ao se analisar as médias gerais, fica também atestado o regresso nas notas do ENEM com a implementação da ECIM. Conforme pode ser observado: 2017 (492.34); 2018 (508.30), 2019 (479.10). Durante a ECIM: 2021 (471.31); 2022 (493.97); 2023 (495.67). Nesse cenário, ocorre a redução de 18.79 pontos com a implementação da militarização.

Gráfico 14 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola D



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

Na escola D não é possível observar mudanças relevantes nas notas com a implementação da ECIM. As médias em CN são caracterizadas pela similaridade entre os anos. A escola obteve em 2017 (477.95), no ano seguinte (2018) houve uma pequena queda (460.76), isso persistiu em 2019 (436.83). Em 2021, quando a escola está na condição de ECIM, as notas continuaram a decrescer, pois em 2021 a média foi 426.93, nos anos seguintes, ao comparar somente o período da escola militarizada, houve melhoras nos índices, 2022 (456.65), 2023 (470.13) em relação a 2021. Contudo, do ponto de vista de comparação entre os dois momentos da escola, a ECIM não modificou o desempenho da escola. Destaca-se que a pior média da escola foi durante o modelo ECIM, quando em 2021 teve uma nota de 426.93. Por outro lado, o melhor índice da escola é notado durante a escola civil, pois em 2017 conseguiu 477.95 de média.

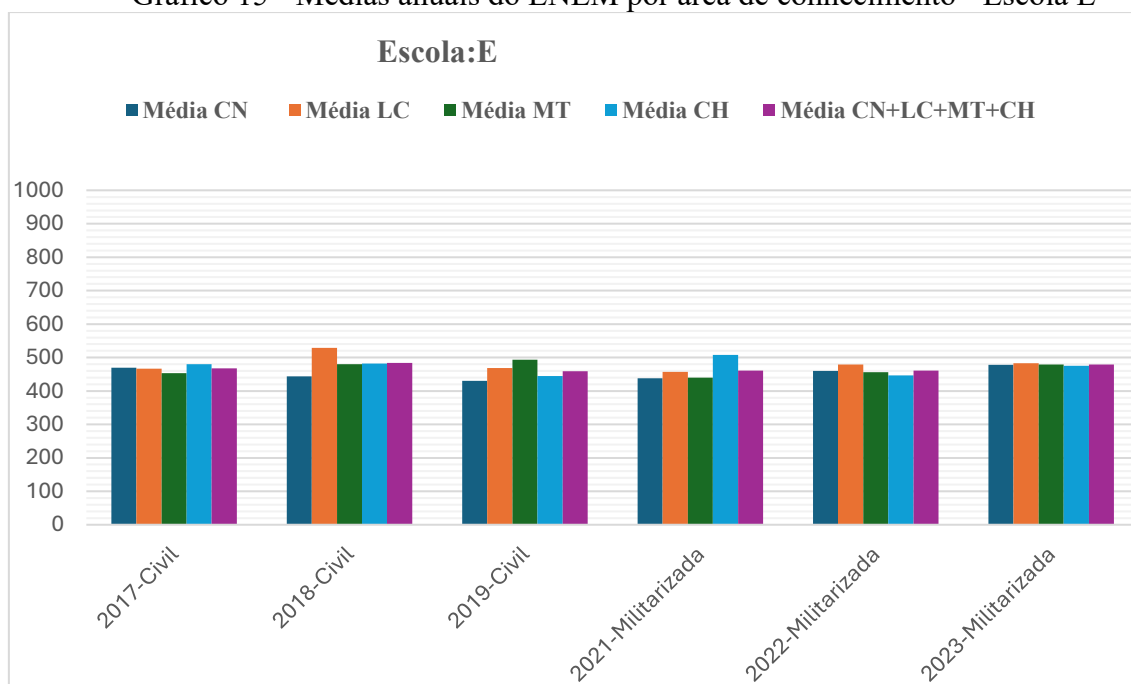
Em LC o panorama se mantém. Entre 2017 e 2023, as notas têm pouca variação, não se distanciando consideravelmente, assim, temos respectivamente: 475.67; 524.596; 479.31; 467.86; 476.57; 496.07. A discrepância em relação à comparação entre a escola no momento civil e a ECIM somente é notada em 2018 (524.596), haja vista que essa é a maior média da escola nos últimos ENEM.

As médias em CH acompanham o cenário anterior. Em 2017 (475.47); 2018 (504.28); 2019 (466.50); 2021 (474.77); 2022 (489.09); 2023 (499.58), as notas variam de forma discreta, o que não configura uma melhora com a implementação da ECIM. Vale salientar, que o melhor desempenho da escola foi em 2018, com 504.28, momento que a escola era civil.

Sobre MT, o fato de implementar a ECIM representa redução nas notas, porque o ano de 2017 (467.54) foi a pior nota da escola, contudo ao compararmos com a ECIM, essa nota é superior ao ano de 2021 (451.78), e praticamente não há diferenças em relação a 2022 (468.23). Já em 2018 (490.57) e 2019 (497.23) a escola no período civil, apresenta notas superiores a todos os anos da ECIM: 2021 (451.78); 2022 (468.23); 2023 (487.67).

Ademais, o quadro negativo sobre o desempenho com a implementação da ECIM se repete. Antes da militarização a escola obteve como médias gerais: 2017 (474.16); 2018 (495.05); 2019 (469.98). Com a militarização as notas foram distribuídas assim: 2021 (455.33), 2022 (472.73), 2023 (488.36). Isso significa que com a ECIM a escola reduziu suas médias em 22.77 pontos.

Gráfico 15 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola E



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

As médias em CN para as avaliações do ENEM alteram pouco. Em 2017, a escola atingiu 469.40, seguida por 443.87 em 2018 e 430.61 referente a 2019. Quando as avaliações recaem sobre o momento em que a escola está sob o regime da militarização, as notas permanecem praticamente iguais, sendo que em 2021 foi de 437.75, no ano seguinte (2022) a nota foi de 460.03 e em 2023 a escola conseguiu 478.41. Dentre todas as notas, destaca-se o ano de 2023, momento em que a escola consegue seu melhor desempenho.

Em LC o cenário é praticamente o mesmo, porém a diferença é que a escola atinge seu

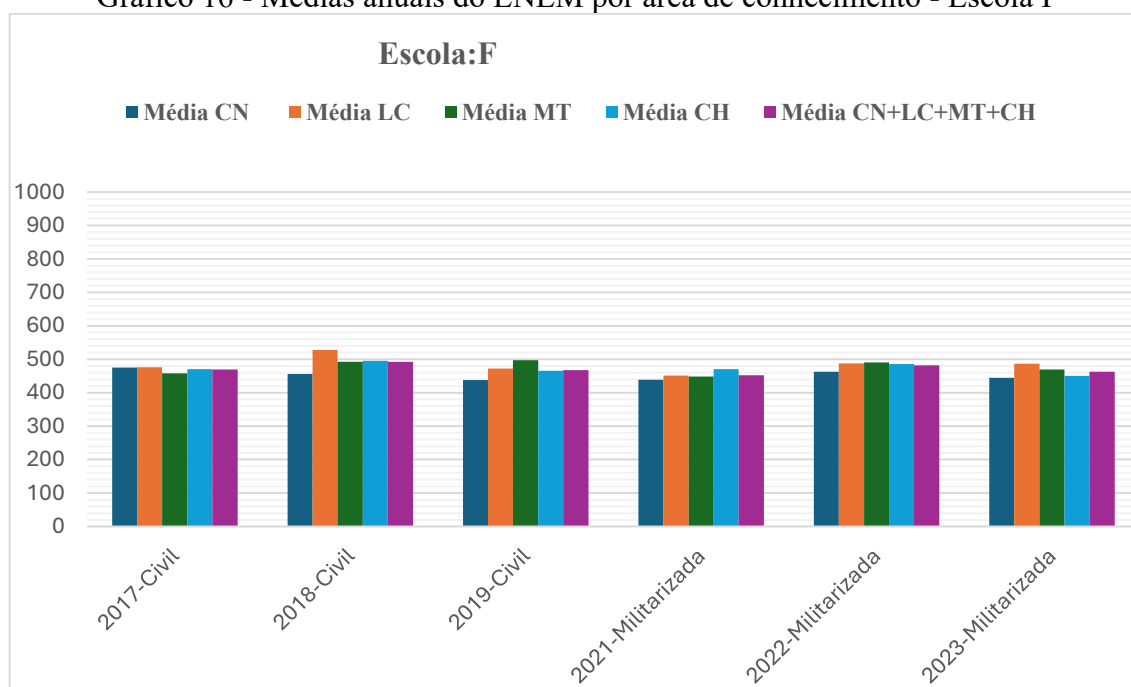
melhor desempenho como escola civil em 2018, totalizando 529.14. Por outro lado, a pior nota é encontrada quando a escola é ECIM, no ano de 2021, com 456.93. Os demais resultados são muito semelhantes, a saber: 2017 (466.65); 2019 (468.61); 2022 (479.52).

Para MT, a escola civil apresenta resultados elevados em comparação à ECIM. Destarte, com exceção a 2017, quando a escola somou 453.22 de média, os alunos dos demais anos conseguiram notas de destaque quando comparadas ao modelo ECIM. As notas de 2018 (480.02) e 2019 (493.31), são superiores a todas as notas do período ECIM, sendo elas: 2021 (440.33), 2022 (456.57), 2023 (479.58).

Na disciplina de CH, as médias oscilaram, começando com 480 em 2017, mantendo-se praticamente em 2018 (481.84) e apresentando queda em 2019 (444.23). Quando a escola passa para o modelo ECIM, em 2021 (507.82) a escola obtém a maior média para os anos analisados, todavia ocorre redução das notas em 2022 (446.75) e 2023 (446.75), sendo que, ao comparar os dois últimos anos (2021/2022) com os dois primeiros anos (2017/2018), percebe-se redução nas médias.

Considerando-se a média geral, depara-se com a escola civil pontuando, assim: 2017 (467,31); 2018 (483,71); 2019 (459,19). As notas no momento da ECIM foram: 2021 (460,70); 2022 (460,71); 2023 (479,15). Ou seja, com a militarização, as notas da escola regredem em 9.65 pontos.

Gráfico 16 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola F



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

A análise sobre as médias dessa escola demonstra que o fato de militarizar não influenciou o desempenho da escola. As médias em CN no ano de 2017 (475.22) e 2018 (455.75) estão acima das médias da ECIM para os anos de 2021 (439.26) e 2023 (444.93). A escola civil tem, em 2019, sua menor média, que é 437.64. Com a militarização isso pouco altera em 2021 (439.26). A melhor nota adquirida pela ECIM corresponde ao ano de 2022 (462.54), porém ao comparar com a maior nota da escola civil, que foi adquirida em 2017 (475.22), percebe-se que a escola civil novamente se sobressaiu.

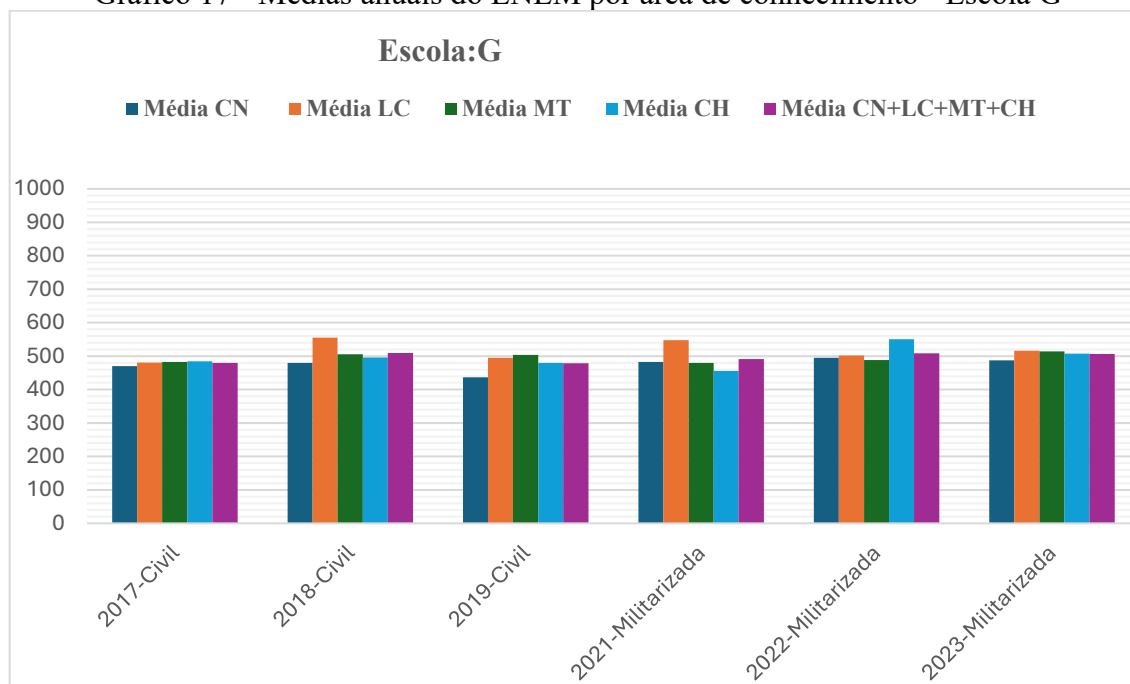
Na prova de LC, ocorreu o seguinte: em 2017, a média foi de 476.30, seguida de 2018 com 527.38 e em 2019 com 471.94. Durante o modelo ECIM o desenho foi: 2021 (471.94); 2022 (488.05); 2023 (487.04). As notas dos dois últimos anos, 2022 (488.05) e 2023 (487.04) superaram ligeiramente as médias do período civil, condição que se configura como aspecto positivo para a ECIM.

Já em MT, a implementação da ECIM significou prejuízos no rendimento acadêmico da escola, haja vista que as notas obtidas no ano de 2018 (492.08) e 2019 (496.82) superaram todas as médias do período de ECIM: 2021 (447.94); 2022 (490.14); 2023 (469.67). A pior média durante a escola civil foi em 2017, com 457.47, já para a ECIM remonta a 2021 (447.94).

O exame sobre CH corresponde também à problemática da ECIM no que tange ao desempenho escolar no ENEM, tendo em vista que a escola apresenta como resultados: 2017 (470.50); 2018 (495.40); 2019 (465.58), que no geral são superiores ao período da ECIM com as notas: 2021 (470.40), 2022 (486.01), 2023 (450.01).

Com isso, a média geral da escola pode ser assim representada: escola civil 2017 (469.87), 2018 (485.20) e 2019 (467.99); e ECIM 2021 (452.13), 2022 (481.61) e 2023 (462.91). Diante desse cenário, a militarização da escola representou uma redução de 26.4 pontos.

Gráfico 17 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento - Escola G



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

A ECIM demonstra evolução na nota relativa à CN. As médias da ECIM em 2021 (482.33), 2022 (495.03) e 2023 (487.45) são todas superiores às notas da escola no momento civil, que pontuaram 470.35 em 2017, 479.86 em 2018 e 436.65 em 2019. A menor nota da ECIM, que foi em 2018 (482.33), ainda está acima de todas as notas da escola no período civil.

Em LC, a ECIM também se sobressaiu, porque todas as suas médias, 2021 (547.6), 2022 (502.13), 2023 (516.32), são maiores que as médias da escola civil em 2017 (481.15) e 2019 (494.83), exceto para 2021 (547.6).

No que tange ao exame sobre MT, a escola civil consegue melhor desempenho, ainda que as notas estejam muito equilibradas. A escola civil teve como média: 2017 (482.32), 2018 (505.24), 2019 (504.00). Já a ECIM, obteve: 2021(479.42), 2022 (488.03) e 2023 (514.28). Percebe-se que a escola no período civil comparativamente consegue boas notas em 2018 e 2019, porém a maior nota corresponde a ECIM, no ano de 2023.

Na disciplina CH, a ECIM novamente se destaca. As médias em 2022 (550.40) e 2023 (507.49) ultrapassaram todas as médias da escola civil no ano de 2017 (484.17), 2018 (496.16) e 2019 (479.28), ainda que a pior média seja em 2021 (455.35) no período da ECIM.

Diante disso, a média geral para a escola civil foi: 2017 (479.50), 2018 (509.19), 2019 (478.69). Para a ECIM se configurou assim: 2021 (491.18), 2022 (508.90), 2023 (506.39). Diante disso, a implementação da ECIM melhorou as notas em 39,07 pontos.

Diante desses dados, emerge a real condição em termos de desempenho acadêmico dessas escolas militarizadas. Se os programas de militarização trabalham por meio de possíveis melhorias nas avaliações externas, percebe-se que na prática, no contexto dos dados pesquisados, isso não vem acontecendo.

Das sete escolas analisadas, em seis escolas a militarização foi negativa, pois as notas das escolas regrediram, ou seja, a militarização das escolas foi prejudicial em termos de rendimento acadêmico no exame do ENEM. Logo as escolas não conseguiram avanços em: A) Português, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. B) História, Geografia, Filosofia e Sociologia. C) Matemática. D) Biologia, Física e Química.

Assim, quando os projetos de militarização trabalham partindo das possíveis melhorias nas avaliações externas, por exemplo, o ENEM, desconsideram os contextos sociais dos alunos. Esses resultados negativos referentes ao período de ECIM podem ser compreendidos em muitos aspectos pela concepção do Capital Cultural. As boas notas não emergem somente do efeito escola, mas as relações são bem mais complexas do que as propostas apresentadas pelos programas de militarização, como veremos a seguir, amparando-nos na perspectiva de Pierre Bourdieu.

Pensar na escola cívico militar enquanto promotora do desempenho acadêmico é temerário em vários aspectos, entre os quais destacamos: a inexistência de projetos que auxiliem o trabalho docente, como ficou constatado pelo testemunho dos professores; as notas no ENEM apontam para uma direção oposta às afirmações sobre a suposta melhoria no rendimento acadêmico dos alunos; o bom desempenho acadêmico reproduz a percepção e condição presente nos Colégios Militares, distinta das escolas militarizadas.

Para Bourdieu e Passeron (1992), o rendimento acadêmico está estritamente relacionado a um conjunto de códigos, costumes e ações sociais, que são constituídos a partir da vivência do sujeito, como acesso a artes. A esse panorama Bourdieu e Passeron (1992) nomeou de Capital Cultural e sem esses códigos sociais, a maioria dos alunos não vão conseguir bons desempenhos acadêmicos.

Alunos atendidos pelas ECIM, de modo geral, carecem de elementos constituintes de suas relações sociais, condições que os façam adquirir códigos sociais, tais como gosto pelo estudo, projeção da escola como local de aquisição de diplomas de curso superior, vivências que os façam desenvolver interesse por um segundo idioma, dentre outros, condições que auxiliam no bom desempenho acadêmico.

Bourdieu (1998) afirma que a noção de capital cultural é um elemento central para

entender o desempenho acadêmico dos discentes, relacionando isso às diferentes classes sociais, ou seja, o sucesso escolar está intimamente ligado à distribuição do capital cultural. Com isso, desconstrói-se a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar está ligado somente à aptidão dos sujeitos e às questões meritocráticas.

Assim, a correlação entre “dom” para os estudos e o investimento escancaram que a “aptidão/dom” são frutos de investimentos em tempo e capital cultural (Bourdieu, 1998). Para o autor “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, transmissão doméstica do capital cultural” (Bourdieu, 1998, p.73).

Em outras palavras, o desempenho em avaliações de larga escala, tal como ENEM, depende da articulação com o desenvolvimento do capital cultural. Situação complexa para alunos(as) oriundos das classes sociais desfavorecidas, haja vista as diferentes formas de desenvolver o capital cultural, exigindo inclusive investimento financeiro.

Bourdieu (1998) aponta que o Capital Cultural pode existir de três maneiras: no estado incorporado, que acontece a partir da vivência dos sujeitos; no estado objetivado, relacionado ao acesso às artes, como museus; e o estado institucionalizado, materializado por meio dos títulos, por exemplo, diplomas de nível superior.

Para que o indivíduo adquira o Capital Cultural no estado incorporado, exige-se sua incorporação e o investimento. Sendo uma condição pessoal, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa um *habitus*” (Bourdieu, 1998, p.74-75).

O capital cultural incorporado é adquirido ao longo de toda a vida do sujeito, por meio de suas experiências, não se configurando como algo adquirido como a compra de um bem material. Logo, as vivências do sujeito configuram seu modo de ser e agir, fazendo com que esse tipo incorporado do capital cultural surja de relações inconscientes, em que, por exemplo, a estrutura familiar possa proporcionar ao sujeito contato com discussões culturais, por isso o capital no estado incorporado refere-se à aquisição de habilidades que fazem parte da natureza do indivíduo (Bourdieu, 1998).

Por conseguinte, a aquisição do capital cultural no estado objetivado está relacionada à formação do sujeito que é oriunda do contato com os bens culturais, tais como museus, teatros, música, pinturas, monumentos, dentre outros, ou seja, é um tipo de capital que pode ser transferido (Bourdieu, 1998).

O autor considera que esse capital faz relação direta com fatores econômicos, isto é, sendo ele transmissível, o acesso a pinturas e quadros pode ser adquirido pela compra desses itens. Entretanto, vale ressaltar que essa aquisição se refere a questões materiais, e não ao

domínio simbólico do item em questão. Para Bourdieu (1998, p.77) “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural”.

Assim, para usufruir, por exemplo, das obras de artes do ponto de vista de seu valor simbólico e de sua construção intelectual, o sujeito precisa ter domínio e ser privilegiado com o capital cultural incorporado, ou seja, o domínio e aquisição do capital cultural objetivado requer experiências anteriores dos sujeitos que os capacitem a compreender certos objetos para além de seu valor objetivo (Bourdieu, 1998).

O capital cultural no estado institucionalizado refere-se à aquisição de diplomas, que conferem ao sujeito a legitimidade legal de seu capital cultural. É o capital cultural do sujeito, adquirido pelo investimento em boa educação, acesso a boas escolas, que se reflete na aquisição de diplomas, que representam muito mais que a simples formação em determinada área, mas, tem um peso social que reconhece o capital cultural dos sujeitos. Segundo Bourdieu (1998, p.79):

Ao conferir o capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomas e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre capital cultural e capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Nesse cenário, é complexo pensar na incorporação do capital cultural pelos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, tais como os atendidos pelas ECIM, como observado nos critérios de seleção das escolas para adesão ao programa no ano de 2020: “com alunos em situação de vulnerabilidade social” e “com desempenho abaixo da média estadual no índice de desenvolvimento da educação básica-ideb” (Brasil, 2019c,n/p). Esse perfil discente faz da proposta de melhoria no desempenho acadêmico da ECIM algo difícil de se materializar.

Partindo do princípio de que para o sucesso escolar (em termos de rendimento acadêmico) acontecer, são fundamentais três pilares sociais, sendo o primeiro deles as vivências relativas à incorporação de uma cultura não perceptível, mas internalizada no sujeito, que o faz compreender certos processos em virtude do contato com elementos construídos em seu ambiente familiar (Capital incorporado). Além disso, vivências distintas com os bens culturais reconhecidos socialmente, como os museus, pinturas, entre outros, que podem ser usufruídos e adquiridos por meio das condições econômicas (Capital objetivado). Por fim, o acesso e aquisição de diplomas, no caso específico deste trabalho, diplomas que podem beneficiar os pais/responsáveis pelos alunos(as), pelo fato de poderem ser utilizados como forma de

aquisição de capital econômico, pois quanto maior o prestígio social dos diplomas, maior as chances de se colocar no mercado de trabalho em empregos que contam com boas remunerações (Capital institucionalizado).

Nesse contexto, de que forma a ECIM pode garantir a melhoria do desempenho acadêmico dos seus alunos? A ECIM pensou no público atendido somente no sentido de oferecer o projeto, mas desconsiderou seus desdobramentos na prática e na realidade social a qual a militarização foi submetida. Realidade essa que limita os discentes a adquirirem os códigos sociais que servem como divisores entre o bom desempenho acadêmico e o fracasso escolar.

Esse contexto é ilustrado por Bourdieu e Passeron (1992) de forma objetiva e categórica. Os autores apresentam um esquema de oportunidades de acesso ao ensino superior, correlacionando essa situação às condições sociais dos pais dos alunos(as). Esse esquema pode ser equiparado à ausência de capital cultural nos alunos de educação básica, logo isso pode ser utilizado como uma analogia relativa ao sucesso escolar na educação básica, ou seja, da mesma forma que pais de alunos com empregos desqualificados socialmente impactam na trajetória dos estudos dos filhos no ensino superior, esse contexto pode ser aplicado quando a discussão é a aquisição de boas notas em avaliações de larga escala.

No caso específico desta pesquisa, o esquema de Bourdieu (1992) é viável, afinal, os alunos com acesso ao ensino superior pertencem à classe social com as melhores condições. O ENEM representa a principal forma de entrada no ensino superior, portanto se pensarmos em acesso à educação superior, consequentemente deve-se pensar em boas notas em avaliações externas (ENEM). Além disso, a ideia de continuidade no ensino superior, independente da forma de acesso, e o sucesso na educação básica estão correlacionadas.

Desta forma, Bourdieu e Passeron (1992) ilustram a situação de forma objetiva, com um exemplo sobre a progressão nos estudos, demonstrando que mesmo com a expansão do acesso ao ensino superior, as desigualdades continuam a prevalecer no campo educacional, sendo que o acesso está diretamente relacionado ao capital cultural que é materializado através do capital econômico.

Reitera-se que o contexto apresentado pelos autores pode ser problematizado, pensando especificamente no caso das notas no ENEM, afinal, o capital cultural pode determinar a entrada dos sujeitos no ensino superior. Consequentemente, alunos com baixas notas nas avaliações de larga escala também são aqueles pertencentes às classes que detêm menores condições sociais.

Por conseguinte, Bourdieu e Passeron (1992) deixam evidente que o sucesso escolar não depende exclusivamente do sujeito e tampouco tem relação apenas com fatores de meritocracia.

Em suas palavras:

As características associadas à eliminação ou à sobrevivência no sistema não se distribuem ao acaso entre os indivíduos de uma mesma classe, mas são elas mesmas suscetíveis de serem ligadas a critérios sociais ou culturais que diferenciam subgrupos no interior de uma classe: por exemplo, os estudantes filhos de operários diferem por um grande número de características secundárias (sociais, como o nível de instrução da mãe ou a profissão do avô, e escolares, como a seção de admissão no secundário) daquelas dos membros de sua classe de 'idade que pertencem à mesma classe social; mais' precisamente, eles apresentam um número tanto maior dessas características compensadoras quanto são elevados a um estado mais avançado do curso, ou quanto num mesmo nível do curso eles estão situados mais alto na hierarquia das disciplinas ou dos estabelecimentos (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 116).

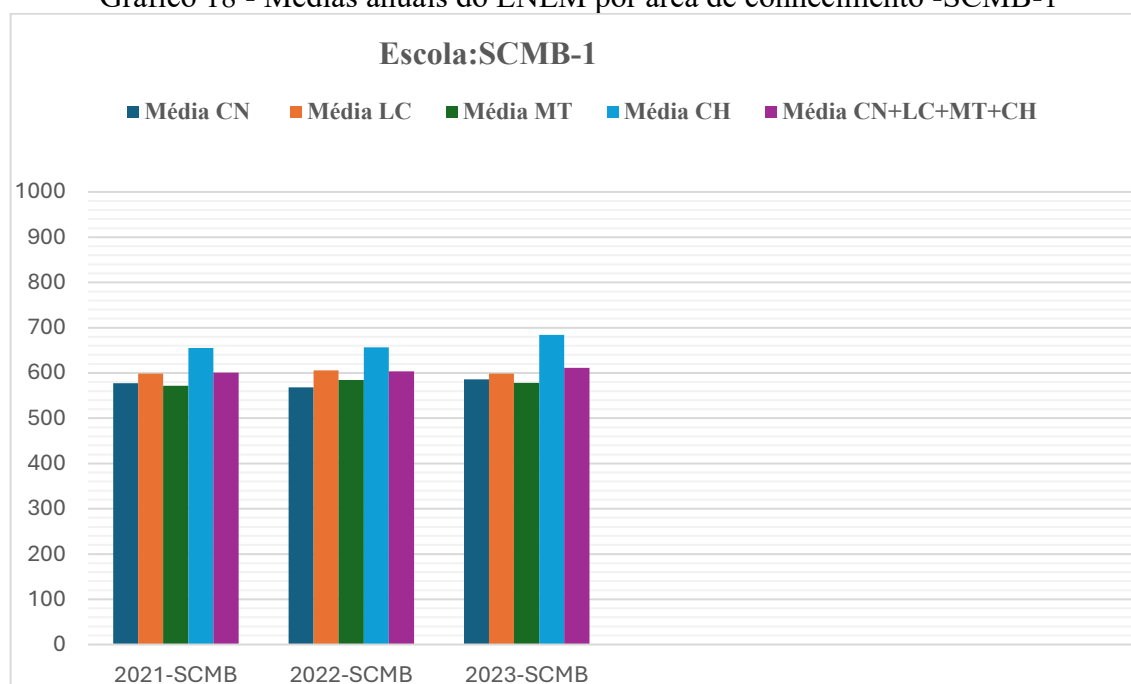
Para os autores, alunos oriundos de classes desfavorecidas ao acessar a escola já o fazem por meio de instituições de menor prestígio, gerando assim uma situação de desigualdade entre os diferentes sujeitos, pois o que ocorre é que certos alunos frequentam escolas qualificadas socialmente, conseqüentemente gerando oportunidades diferentes.

5.4. O desempenho escolar do SCMB

A seguir apresentam-se e discutem-se as notas de três Colégios Militares pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil. Diferente do que foi elaborado com as notas das escolas militarizadas, aqui a base de comparação não foi a própria escola, pois neste caso os colégios militares do SCMB não vivenciaram o modelo de ECIM.

Mas a ideia central foi comparar as notas dos três últimos ENEM (2021/2022/2023), nas áreas de Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, dos Colégios Militares pertencentes ao SCMB com as médias das escolas cívico militares, pois a implementação das ECIM é baseada “nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares” (Brasil, 2019a, n/p). A seguir, apresentam-se os dados e as análises.

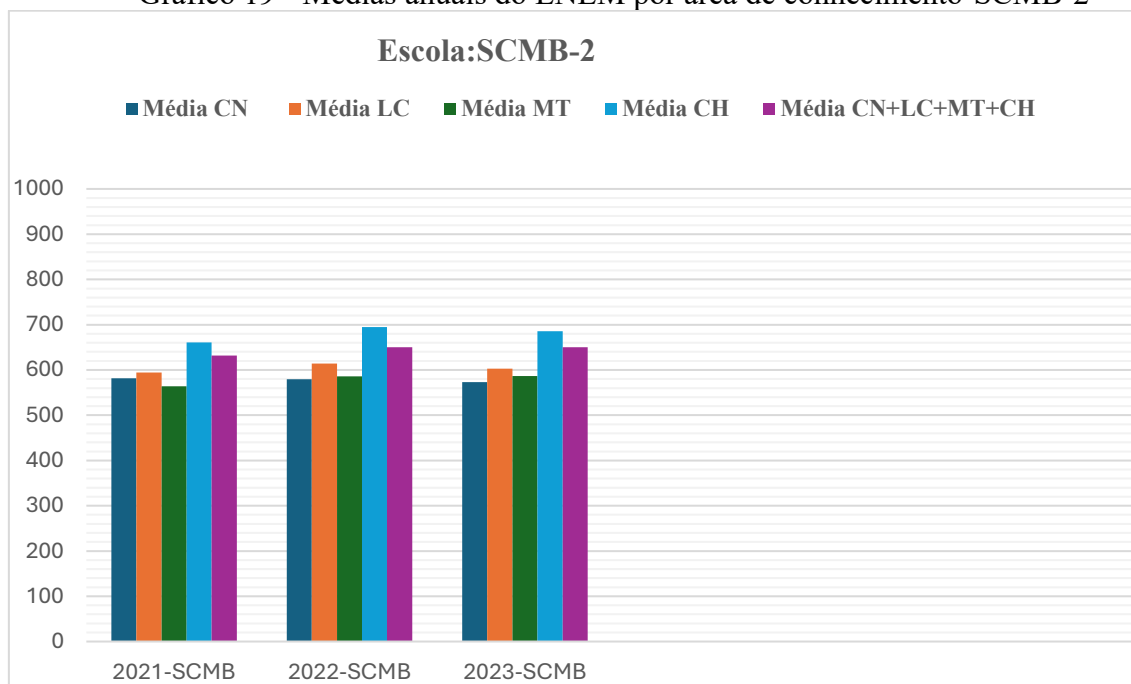
Gráfico 18 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento -SCMB-1



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

Percebe-se que as notas são altas, atingindo médias consideravelmente de destaque. Em CN, as notas do Colégio Militar 1 foram: 613.38 pontos em 2021; 610.77 pontos em 2022 e 616.76 em 2023. As notas em LC ultrapassam as anteriores: 613.15 em 2021, 644.48 pontos em 2022 e 626.44 pontos em 2023. Nas médias em MT percebe-se uma pequena queda, com as notas assim distribuídas: 586.49 pontos em 2021; 618.24 pontos em 2022 e 608.2 pontos em 2023, configurando-se como a área de conhecimento no qual o Colégio adquiriu suas menores médias, ainda que todas as notas podem ser consideradas excelentes. No que diz respeito às notas em CH, a média é muito elevada: 715.58 pontos em 2021; 727.68 pontos em 2022; 748.77 pontos em 2023, com a escola atingindo um percentual de mais de 70% de aproveitamento em todos os três anos.

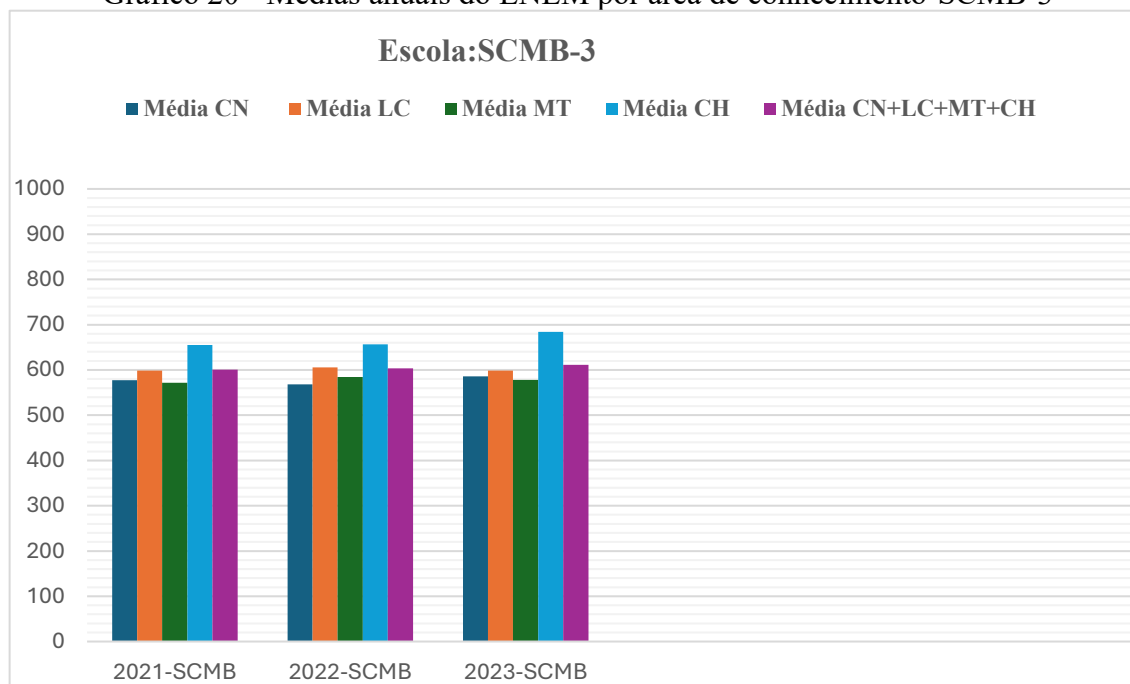
Gráfico 19 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento-SCMB-2



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

As notas do Colégio Militar 2 mantêm o destaque da instituição SCMB. As médias distribuídas para CN foram: 581.75 pontos em 2021; 579.7 pontos em 2022 e 573.15 pontos em 2023. Na área de LC, as notas mantiveram bom padrão de desempenho, a saber: 594.64 pontos em 2021; 614.20 pontos em 2022 e 603.15 pontos em 2023. Em MT as notas foram: 564.01 pontos em 2021; 586.05 pontos em 2022 e 586.60 pontos em 2023. Em CH, as médias foram ainda superiores às demais áreas, com as médias assim distribuídas: 660.54 em 2021; 695.09 em 2022 e 685.91 em 2023.

Gráfico 20 - Médias anuais do ENEM por área de conhecimento-SCMB-3



Fonte: Elaborada pelo autor, com os dados da pesquisa

As médias para o Colégio Militar 3 confirmam as boas notas das instituições escolares que pertencem ao SCMB. Em CN, a instituição conseguiu 577.68 pontos em 2021; 568.50 pontos em 2022 e 586.01 pontos em 2023. Em LC foram obtidas as seguintes médias: 598.89 pontos em 2021; 605.39 pontos em 2022 e 598.44 pontos em 2023. Para MT o desempenho foi também satisfatório, ainda que essas tenham sido suas menores notas: 571.40 pontos em 2021; 584.47 pontos em 2022 e 578.13 pontos em 2023. Ademais, em CH foram obtidas as médias: 654.90 pontos em 2021; 656.61 pontos em 2022 e 683.98 pontos em 2023.

Diante disso, fica evidente que as médias dos Colégios Militares que pertencem ao SCMB são, de fato, muito elevadas enquanto as escolas militarizadas não conseguiram resultados semelhantes, diferentemente do que o projeto do PECIM deixou a entender. Afinal, reitera-se que a base de sustentação da militarização das escolas públicas de educação básica é o Colégio Militar, como um forte apelo à melhoria do desempenho acadêmico das escolas submetidas à militarização.

Quando as análises recaem sobre a média de todas as áreas do conhecimento (CN/LC/MT/CH), a disparidade é visível. De modo ilustrativo: SCMB-1 conseguiu como média geral 632.15 pontos em 2021; 650.29 em 2022 e 650.04 em 2023. A ECIM *escola C* contabilizou como média geral: 471.31 pontos em 2021; 469.09 em 2022 e 520.06 pontos em 2023. Com isso, atesta-se que a utilização dos Colégios Militares como modelo de projeto de

militarização, embora seja um argumento sedutor, não surte efeitos nas escolas militarizadas, ou seja, o esperado padrão de qualidade não se materializa.

Nesse cenário, fica notório que o Colégio Militar é uma ferramenta valiosa e sedutora para a implementação da ECIM, principalmente quando a discussão se refere ao sucesso acadêmico frente às avaliações de larga escala. Contudo, o sucesso acadêmico das escolas militarizadas, pautadas nos processos educacionais desenvolvidos nos Colégios Militares, restringe-se ao plano teórico, pois na realidade prática a ECIM não se assemelha e tampouco performa comparativamente ao almejado sucesso acadêmico dos colégios militares.

Em relação ao desempenho acadêmico, a implementação da ECIM falha tanto na comparação consigo mesma quanto em comparação aos colégios militares. De um lado, a ECIM gerou um efeito contrário frente à proposta de melhorias no desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas, sendo perceptível que, com a execução da proposta de militarização, as escolas reduziram suas margens de aproveitamento no ENEM. De outro lado, a ECIM que tem como referência os Colégios Militares performou muito aquém do desempenho encontrado em suas bases de referências.

Assim, limita-se ao discurso, a implementação do modelo militarizado, partindo da ideia central de levar uma proposta para a educação básica que visa a utilização de “modelo para as ECIM baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (Brasil, 2019b, n/p). O bom desempenho acadêmico restringe-se aos Colégios Militares e não se concretiza na realidade da ECIM. O padrão de ensino dos colégios militares serve enquanto discurso para expansão do programa, pois a ECIM não apresenta padrões de desempenho acadêmico semelhantes aos colégios que são o núcleo central da proposta, consubstanciada na ideia de melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por meio da implementação da ECIM (Brasil, 2019b).

Além disso, é preciso compreender os resultados superiores dos Colégios Militares do SCMB nas avaliações do ENEM, para que possamos ir além de demonstrar que a ECIM não reproduz tais resultados, pelo fato da proposta ser desenvolvida com base nesses colégios. É preciso compreender as diferenças nas estruturas escolares, do ponto de vista social.

Os Colégios Militares do SCMB destinam suas vagas majoritariamente para filhos e dependentes de militares, com posição social e empregos que se encontram na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992) em famílias com melhor capital econômico, quando comparados com os alunos da ECIM.

Destaca-se ainda que o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil

(PPSCMB) afirma que o objetivo da educação nos Colégios Militares é conduzir os alunos “à aprovação para as escolas militares ou para as instituições de ensino superior por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou/e de vestibulares específicos” (Brasil, 2021b, p.7).

Nesse contexto, já não estariam os Colégios Militares do SCMB preparando seus alunos para a aquisição do capital cultural no estado institucionalizado (diplomas de ensino superior) de modo a diferenciar esses alunos e posicioná-los em empregos que podem ser negociados com base no diploma (principalmente os de maior prestígio social)?

Segundo Bourdieu e Passeron (1992) alunos oriundos de classes com boas condições econômicas conseguem mais êxitos escolares, porque encontram em seus ambientes sociais condições mais próximas do capital cultural exigido pelas escolas. Para os autores, a dinâmica escolar envolvendo os alunos e suas trajetórias de sucesso na escola está relacionada ao *habitus*, que é um conjunto de dispositivos internalizados nos sujeitos, adquiridos a partir de suas vivências com o meio social, que vai edificar os gostos, costumes, vocabulário, a maneira de interpretar as situações, dentre outros. O *habitus* é um componente gerado a partir das relações sociais que também demarcam o lugar do sujeito na hierarquia social.

Bourdieu e Passeron (1992), para explicar a trajetória do indivíduo na escola, recorrem ao capital cultural que a própria instituição escolar exige dos discentes e ao *habitus*:

Se é verdade que a relação que um indivíduo mantém com a Escola e com a cultura que ela transmite é mais ou menos "desembaraçada", "brilhante", "natural", "laboriosa", "tensa" ou "dramática", segundo a probabilidade de sua sobrevivência no sistema, e se se sabe, por outro lado, que em seus veredictos o sistema de ensino e a "sociedade" levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o *habitus* - esse princípio gerador e unificador das condutas e das opções que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto (p.170-171).

Além disso, outra situação que corrobora o bom desempenho desses colégios é o direcionamento pedagógico. Nesse contexto, em fevereiro de 2012, o Comando do Exército aprovou a Portaria nº 137- Cmdo Ex, em que se estabelece a implantação do ensino por competência. Com isso, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistência (DEPA) elaborou um subprojeto para implementação do modelo de ensino por competência, instituindo 5 objetivos para sua implementação, com destaque para a ideia de combater o baixo desempenho dos alunos. Assim, ficou estabelecido que seria implementada “metodologia específica para o combate ao fracasso escolar” (Brasil, 2021b).

Existem também testes direcionados às provas externas; essas avaliações são divididas da seguinte maneira: “A1, A4 e A7 – avaliam os conteúdos da Base Comum do Currículo; A2, A5 e A8 – avaliam os Itinerários Formativos: Carreiras Militares (CAMil) e Carreiras Universitárias (CAUni); A3, A6 e A9 – Avaliações Centralizadas simulando o ENEM” (Brasil, 2021b, p.51).

O Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PPSCMB) no tópico 13.2 Metas refere-se à caracterização geral dos Colégios Militares. Na meta 5, encontra-se: “planejar e executar estratégias específicas para o combate ao fracasso escolar na área de conhecimento ‘Ciências da Natureza e suas Tecnologias’ e ‘Matemática’, com destaque para esta última”. (Brasil, 2021b, p.71).

As estratégias para isso, focalizam explicitamente a disciplina de matemática, como pode-se observar:

Conforme explicitado neste documento, a disciplina de Matemática, para os Ensinos Fundamental e Médio, e as disciplinas da área de conhecimento “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, para o Ensino Médio, são aquelas que apresentam altos índices de reprovação dentro do SCMB. No último quinquênio, várias estratégias e ações foram desenvolvidas para combater o fracasso escolar nessas disciplinas. Ressalta-se que a revisão curricular, realizada em seu 3º ciclo no ano de 2019, deve ser observada de perto pelos CM, a fim de se ratificar se as mudanças curriculares propostas – separação da disciplina Matemática da área de Ciências para integrar uma área de conhecimento específica; construção de Planos de Execução Didática (PED) centralizados, com indicação de avaliação centralizada pela DEPA; inclusão de estratégias de aprendizagem nos PED ao final de cada sequência didática – serão medidas eficientes para colaborar com o alcance da meta. Simultaneamente, os CM devem investir fortemente nas TDIC voltadas para as disciplinas em questão – em especial Matemática – e nas atividades que despertem o interesse dos alunos para essas áreas de conhecimento como as Olimpíadas de Matemática, o Programa de Iniciação Científica e o Desafio Global do Conhecimento, além do resgate de pré-requisitos junto aos alunos que ingressam no SCMB (Brasil, 2021b, p.71-72).

Ademais, os bons resultados dos Colégios Militares do SCMB são o somatório da aquisição de capital cultural e projetos de intervenção pedagógica, direcionados aos alunos que não conseguem performar em avaliações como as do ENEM.

Por fim, ressalta-se que a teoria do Capital Cultural de Bourdieu é utilizada para apontar que os aspectos sociais também interferem na trajetória acadêmica dos alunos. Bons resultados acadêmicos são construídos por meio de uma fusão de possibilidades, e não apenas pelo “efeito escola militarizada”. Ao utilizar o Capital Cultural para problematizar essas questões, é fundamental o cuidado com as análises, afinal ao estabelecer que as baixas médias no ENEM estão ligadas à ausência de Capital cultural de alunos com baixo Capital econômico, corre-se o risco do determinismo, isto é, alocar os alunos em uma condição que não pode ser modificada.

O Capital Cultural é utilizado como suporte para entender a realidade social das escolas e como isso se desdobra no trabalho cotidiano com os discentes, e não para demarcar a posição social dos alunos e projetar suas trajetórias acadêmicas, utilizando como marcador social suas condições econômicas. A compreensão do Capital Cultural é fundamental para que os projetos de educação básica ofereçam diversas possibilidades para os alunos, fazendo das escolas locais de projetos interdisciplinares, esportivos, ambientes com vivências múltiplas e projetos pedagógicos que estimulem os alunos a seguirem carreira acadêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo investigar se a política de militarização de escolas públicas pode ser utilizada como política pública para a educação básica. Discutir a temática é questão crucial para os desdobramentos relativos à implementação das políticas públicas para a educação básica. Afinal, os programas de militarização iniciaram ainda na década de 1990, de forma discreta e silenciosa e foram ganhando espaço em vários estados brasileiros, com sua visibilidade máxima sendo atingida em 2019, quando o mesmo é elevado à programa federal.

Os programas de militarização assumiram diversas configurações, por exemplo, iniciaram em alguns estados como escolas militarizadas e acenderam como escolas cívico militares federais (programa federal). Com o fim do PECIM, se reagrupam em alguns lugares como escolas cívico-militares sob gestão do Corpo de Bombeiros e em outros locais como Colégios Cívico-Militares, tal como observado no Paraná. Independente do nome concebido, a realidade é que essas escolas públicas de educação básica, com a gestão compartilhada com militares ganhou espaço nas políticas públicas para a educação básica.

Configurando-se como um campo de debates, em que diversas justificativas podem ser utilizadas para sua implementação ou diversas críticas podem ser tecidas em relação à temática, o fato é que a influência da militarização das escolas públicas alastrou-se por todo o país. Apesar do crescente interesse dos campos da pesquisa relacionados a essas escolas, ainda existem poucos estudos que desmembram os complexos programas de militarização da educação básica.

Tendo em vista a dimensão que essa política de educação básica atingiu, entendeu-se como premente examiná-la em suas diversas composições, ou seja, compreendê-la como política pública, de modo a atestar ou não sua eficácia para a educação básica, pois uma das maneiras mais eficazes de contestar uma política pública é analisá-la e questioná-la a partir de suas próprias propostas.

Para isso, a pesquisa estabeleceu quatro pilares para responder se esse modelo de escola pode ser replicado nas escolas públicas de educação básica: a análise documental e os desdobramentos do programa de militarização, em seu componente federal e estadual; a análise da militarização das escolas com base em pesquisas científicas; o exame sobre o ponto de vista de professores que foram submetidos ao programa e; a verificação sobre a preconizada melhoria do desempenho acadêmico com a militarização.

A análise documental foi importante, pois permitiu identificar o cerne dos projetos de militarização. Afinal, a pesquisa tem seu início pautada exclusivamente no Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), todavia esse modelo de escola teve seu ciclo encerrado

em 2023. Mesmo assim, compreender sua lógica e seus desdobramentos foi fundamental, pois o fim do PECIM não representou o encerramento da militarização da educação básica, pelo contrário.

Assim, ao analisar o PECIM, compreendeu-se que esse projeto para as escolas não representa uma criação do ente federal, mas a reprodução de um modelo fortemente enraizado em alguns estados, como Goiás. O programa federal de militarização das escolas públicas reproduz uma ação dos estados. Quando a militarização ganha esses contornos, a visibilidade sobre suas ações passa a ser notória.

Nesse contexto, as iniciativas de militarização das escolas por meio do programa federal reproduzem uma lógica até então reservada a alguns estados brasileiros. Isto é, a questão central da militarização das escolas recai sobre a política pública para a educação conduzida nos estados. Ainda que o programa federal tenha sido oficialmente encerrado, vários estados sinalizaram com a continuidade do modelo.

O modelo de militarização federal deu uma visibilidade simbólica a essas escolas, construindo possíveis valores, crenças, certezas e disciplina. Essa visibilidade simbólica era a condição teórica que elevaria a qualidade da educação básica, com o simples “efeito educação militarizada”. Esse fenômeno pode ter fortalecido os programas estaduais e sua aceitação diante da comunidade escolar.

Quando a ECIM adquire esse valor simbólico, ultrapassam-se os dados, os apontamentos, as denúncias de inconformidade com a lei, dentre outros aspectos, pois as ECIM conseguiram um enraizamento cultural, principalmente em locais vulneráveis e com uma tradição em termos de implementação. Basta lembrarmos que em Goiás, a implementação dessas escolas remonta à década de 1990.

Isso ajuda a compreender os motivos da aceitação dessas escolas em algumas regiões do Brasil, e sua sustentação, mesmo a ECIM não apresentando resultados satisfatórios em termos de seus rendimentos educacionais. Desconstruir a concepção de que a ECIM representa a tão esperada “qualidade da educação” configura-se como uma tarefa ainda complexa.

Como mencionado anteriormente, o PECIM eleva essas escolas a um patamar de visibilidade considerável. Isso corroborou para construir algumas crenças sobre a potencialidade da militarização. Por outro lado, despertou nos Programas de Pós-graduação em educação a urgência em discutir essa política pública e apontar os reais impactos desse modelo na educação básica.

Ainda no que tange à análise documental, foi ponto central compreender o programa partindo de suas influências, ou seja, das referências que solidificam os programas de

militarização. Nesse cenário, identificam-se os Colégios Militares como o cerne da proposta. Com isso, passa-se a evidenciar o enorme potencial de fracasso da ECIM, porque os Colégios Militares, principalmente aqueles pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), são escolas opostas àquelas objeto de implementação da militarização.

Os Colégios Militares dispõem de investimentos financeiros, autonomia, docentes com regime de trabalho dedicado, alunos selecionados, excelente estrutura física. Os colégios pertencentes ao SCMB são apenas 14 unidades, com discentes com elevado capital econômico, quando comparados aos alunos da ECIM. A questão fulcral que se coloca é: como um modelo de escola embasado em uma condição oposta à escola pública de educação básica conseguiria melhorar o desempenho em avaliações externas? Entendendo esse momento da pesquisa como propício para consolidar as possibilidades de soluções, entende-se que essa pergunta fulcral tem como resposta: não será possível atingir a discutida qualidade da educação básica com a política de militarização.

Entendidas as direções da militarização, as propostas, influências e seu alcance simbólico, foi fundamental reforçar as concepções com base nas pesquisas científicas. Era momento de conectar esta pesquisa aos pesquisadores dos Programas de Pós-graduação. Para isso, investimos esforços nas Revisões Sistemáticas da Literatura (RSL).

Sobre a RSL, vale ressaltar que a busca ocorre em artigos científicos, teses e dissertações produzidos em 25 anos, oriundos de bases de dados relevantes, revistas de prestígio acadêmico e trabalhos desenvolvidos nos melhores programas de pós-graduação do país. Os resultados reforçam que a militarização prejudica as seguintes dimensões relacionadas à educação: implementação do modelo sem o devido alinhamento com a Constituição Federal de 1988; problemas na formação acadêmica dos discentes; forma de controle social; ruptura com a gestão democrática escolar; militarização enquanto mecanismo da mercantilização da educação pública; a militarização como meio de manutenção do currículo tradicionalista; militarização como forma de discriminação; consequentemente, escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão.

Assim, as pesquisas demonstram que a implementação e expansão da política de militarização não está alinhada com elementos importantes a serem pensados na educação, em termos de aprendizagem discente e funcionalidade administrativa da escola. Ainda, é preciso analisar com profundidade a implementação dessas escolas do ponto de vista legal.

Com as revisões, fomos alicerçando as certezas sobre a política de militarização. Mais uma peça foi conectada à complexa trama da militarização das escolas públicas de educação básica. Agora os argumentos foram materializados em pesquisas de especialistas no tema, com

estudos sólidos, realizados em profundidade, nas universidades reconhecidas nacionalmente.

Com isso, um conjunto de apontamentos foi dando direção a essa pesquisa. Nesse contexto, a ECIM se apresenta como incoerente do ponto de vista legal, logo é preciso contestá-la a luz da Constituição Federal. Outro aspecto é a direção que a ECIM estabelece ao corpo discente, com ênfase para a formação pragmática. Consequentemente, essas escolas mais afastam os alunos do ambiente de aprendizagem do que aproximam. Em suma, as Revisões Sistemáticas da Literatura tecem fortes críticas à política de militarização da educação básica.

Nesse sentido, percebemos que a política de militarização compreendeu vários aspectos, tanto é que se inspirou nas experiências dos Colégios Militares, mas não naquilo que diversos pesquisadores produziram com seus estudos. Como uma política pública para a educação básica, com impacto direto em diversas regiões do Brasil, desconsidera a trajetória das pesquisas consubstanciadas em dissertações e teses realizadas nas universidades?

Com isso, mais um indício de que a ECIM não se concretizaria na prática, tendo sua sobrevivência atrelada à tradicionalidade e à crença simbólica de sua efetividade. Não se pode trocar evidências por concepções vazias relativas à educação, tampouco confiar em um “efeito educação militarizada” para investirmos em um programa que está implementado em vários estados brasileiros.

Apesar dos fortes indícios, ainda precisávamos de mais uma peça para desvelar o programa de militarização: era chegado o momento de ouvir os principais atores da escola, que lidam diretamente com militarização da educação básica, o(a) professor(a). O que esses sujeitos, que tinham vivenciado os dois momentos da escola (anterior a militarização e durante a ECIM), poderiam nos revelar? Como é, de fato, uma ECIM operando no cotidiano escolar?

Esse momento foi fundamental na tese, pois demarca o momento em que a pesquisa se afasta do campo teórico (análise documental e estudo de RSL) e emerge no campo prático da militarização, vivenciando o que é de fato uma ECIM no cotidiano escolar.

Nesse contexto, no posicionamento docente encontraram-se também diversas críticas ao modelo de militarização. Os professores demonstram insatisfação com a implementação da escola cívico militar, tecendo sobretudo as seguintes críticas: a militarização que não atinge os objetivos instituídos no programa; de modo complementar uma militarização que não consegue se efetivar na prática escolar; escolas militarizadas perdidas sobre o desempenho acadêmico dos alunos, diante do prometido desempenho acadêmico, restrito ao imaginário dos que foram submetidos à militarização. Nessa perspectiva, os professores escancaram o fracasso da escola militarizada e sua tentativa de melhorar o sucesso acadêmico nas avaliações externas. Os docentes apresentam como realidade a frustração e o desânimo com esse modelo. Além disso,

fica expresso o despreparo da gestão militar para lidar com os aspectos inerentes ao aprendizado dos alunos. Em consequência, os professores reprovam a escola militarizada, apontando que esse não é um projeto adequado para a educação básica.

Ademais, a materialização da ECIM no cotidiano escolar impacta negativamente no transcorrer do trabalho docente. Os professores caracterizam a ECIM como algo fictício, pois os objetivos fundamentados na proposta de militarização da escola nunca saíram do papel. A única coisa que aconteceu foi acrescentar militares no ambiente escolar, que se caracterizam pelo despreparo no trato com a educação pública básica, o que era logicamente esperado.

O último pilar dessa análise foi o rendimento acadêmico. No entendimento dessa pesquisa é o ponto central, o argumento maior da militarização, haja vista a potencialidade da frase “melhorar os índices do IDEB e do ENEM” para escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade, com ausências de políticas públicas para a educação e com uma comunidade escolar sedenta por mudanças.

O possível desempenho acadêmico alcançado pela militarização é uma excelente “moeda de troca” para instituir uma ECIM. Qual comunidade escolar não deseja um desempenho acadêmico no ENEM no patamar dos Colégios Militares do SCMB? Qual comunidade escolar não vislumbra que alunos de regiões carentes acessem as universidades por meio do bom desempenho no ENEM, ocasionado pela ECIM?

O desempenho acadêmico, tão difundido pelos projetos de militarização, que atraem e facilitam a implementação dessas escolas, se desdobra numa forte ferramenta de divulgação do modelo de militarização, mas militarizar as escolas públicas não alterou o desempenho dos alunos no ENEM. Pelo contrário, observou-se que a militarização corroborou a regressão nas notas das escolas. Desta forma, um dos argumentos centrais dos projetos de militarização, acerca da melhoria da qualidade da educação básica, consubstanciando possíveis melhorias em avaliações externas (ENEM/IDEB), restringe-se ao plano teórico.

Reitera-se que os dados públicos evidenciaram que as escolas militarizadas pesquisadas diminuíram suas médias no ENEM, apontando que o modelo para a militarização não está em consonância com as realidades sociais de implementação da ECIM. Adicionalmente, as pesquisas apontaram que esse modelo desconfigura as escolas em várias dimensões do saber educacional, e complementado com as análises docentes, não houve nenhum movimento da ECIM, no sentido de preparar os alunos para as avaliações externas. Atrelado a tudo isso, é importante lembrar do Capital Cultural de Bourdieu, pois sucesso acadêmico está intimamente relacionado aos códigos sociais produzidos no ambiente familiar.

É preciso esclarecer que somente o “efeito educação militarizada” não vai alterar as

notas dos alunos da ECIM. O desempenho acadêmico não pode ser utilizado como ponto favorável dessas escolas, pois o bom desempenho fica restrito à instituição que inspira a ECIM, isto é, os Colégios Militares. Entende-se, portanto, que essa “moeda de troca” não pode ser utilizada na apresentação e defesa da implementação da militarização da educação básica pública.

Por fim, o objetivo foi investigar se a política de militarização de escolas públicas pode ser utilizada como política pública para a educação básica. A partir da relação entre análise documental, pesquisas científicas, vivências docentes e análise sobre desempenho acadêmico, as escolas militarizadas não devem ser utilizadas como política pública para a educação básica. A instituição Escola depende de políticas atreladas ao campo da pesquisa, caminhando junto com o conhecimento produzido. As escolas podem e devem pensar em melhorar o desempenho acadêmico de seus alunos, mas essa discussão deve se encontrar no campo dos códigos sociais de Bourdieu e nas políticas públicas e não em propostas de militarização escolar, para que não seja apenas desempenho pelo desempenho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila.; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Revista Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 41-60, 2023.

ALVES, Vinicius Borges. **Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro (SP), p. 206, 2021.

ARAUJO, Edna Rodrigues. **Colégios estaduais da polícia militar de Goiás – CEPMG: um estudo com foco no discurso da qualidade de ensino e seus dispositivos de verdade**. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia (GO), p.172, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiros). Lisboa: Edições 70, 2001.

BARBOSA, Karla Marisa Fernandes. **Estudo comparativo da eficiência dos colégios militares e das escolas de aplicação**: uma análise de benchmark no contexto de implementação do programa nacional das escolas cívico-militares. Dissertação (Mestrado em gestão pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília. Brasília (DF), p. 102, 2021.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo. **Avaliação do desempenho educacional no Ceará**. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia - CAEN, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), p.130, 2016.

BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), p.199, 2017.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122, 2015.

BONFIM, Andreia Pereira.; DAMASCENO, Arielle Barros.; SOARES, Luciene Simplicio dos Santos.; RODRIGUES, Luzia Coelho.; FERNANDES, Sieton Soares. Influência da

Administração Militar nas Escolas Públicas de Ensino Básico. **Rev.Mult.Psic**, v.11, n. 37, p. 484-499, 2017.

BUENO, Bárbara Nunes Ferreira. **O modelo cívico-militar como política educacional à luz da constituição federal de 1988**. Dissertação (Mestre em Direito Constitucional) - Instituto brasileiro de ensino, desenvolvimento e pesquisa escola de direito e administração pública. Brasília, p.103, 2020.

BUENO, Bárbara Ferreira. **Escolas Públicas Militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.202, 2022.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3º ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital** (Tradução Magali de Castro). In: Escritos da educação. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (Org). Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, 2 Edição, 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de Resultados do Saeb 2021: Volume 1**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil: 2021-2025**. Brasília: Exército Brasileiro, 2021b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, 2019b.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, ed. 173, p.1-7, set. 2019a.

BRASIL. **Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019**. Edição: 225, Seção.1, p. 42. Brasília, 2019c.

BRASIL. **Decreto nº 11.611/2023, de 19 de julho de 2023**: revoga o Decreto nº 10.004/2019 que institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Brasília, jul.2023. Secretaria especial para assuntos jurídicos.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro

de 1996.

BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p.68-80, jan./jul. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CÂMARA. Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, n 6, v.2, p.179-191, 2013.

CARDOSO, Maria Luiza. A produção do inventário da coleção da prof.^a Maria Luiza Cardoso sobre a história do ensino militar: perspectivas e desafios. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, v. 2, n. 2, p. 156-171, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: Jean Poupart Jean-Pierre Deslauriers Lionei-H. Groulx Anne Laperriere Robert Mayer Álvaro Pires. **A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos** (Tradução de Ana Cristina Nasser). Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Angelo Brandelli.; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H. Koller.; COUTO, Maria Clara P. de Paula.; HOHENDORFF, Jean Von. (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CECHINEL, André.FONTANA, Silvia Aparecida Pereira.;GIUSTINA, Kelli Pazetom Della.;PEREIRA, Antonio Serafim.PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v.5, n. 1, Jan/Jun,2021.

DIAS, Zenilda Rodrigues. **Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Macapá (AP), p.180, 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba: *Editora UFPR*. n. 24, p. 213-225, 2004.

FABER, Daniel Armando. **Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar**. Dissertação (Mestrado em ciências sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Santa Maria (RS), p.150, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi.; LIEVORE, Sue Ellen. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. *Revista Temas em Educação*, v.29, n.3, p.302-320, set/dez, 2020.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiás (GO), p.196,2018).

FERNANDES, S. A. S. **Projetos de Pesquisa: a prática docente entrelaçada ao ensino de**

Ciências e de Arte a partir de temas ambientais. Orientadora: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas. 2019. 126f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática) - IFG: Jataí, 2019.

FRANZIN, Karla Fassio. **PECIM: um olhar sociológico sobre as escolas cívico-militares no Paraná (2018-2022).** Dissertação (Mestrado em sociologia) - Pós-graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), p.81, 2023.

FREITAS, Lessandro; MARTINS, Maria Ines; ARANTES, Paola Gabriela da Costa. Uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas? **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 18, n. 54, p. 98–121, 2024a.

FREITAS, Lessandro; MARTINS, Maria Ines; ARANTES, Paola Gabriela da Costa. Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as teses e dissertações? **Mendeley Data**, v3, 2024b.

FREITAS, Lessandro; MARTINS, Maria Ines; ARANTES, Paola Gabriela da Costa. Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas?”, **Mendeley Data**, v1, 2024c.

FREITAS, Lessandro; MARTINS, Maria Ines; ARANTES, Paola Gabriela da Costa. Panorama geral sobre a educação militarizada com base em teses e dissertação. In: ANPED, 42., João Pessoa. **Anais**, 2025.

GAZETA DO POVO. Em reação ao governo Lula, 19 estados decidem manter escolas cívico-militares. Revista online Gazeta do Povo, 2023. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/reacao-lula-19-estados-manter-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 30 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem 2023-resultados.** Ministério da educação, 2023.

LEE, Chia-Yen; CHEN, Bo-Syun. Mutually-Exclusive-and-Collectively-Exhaustive Feature Selection Scheme. **Applied Soft Computing**, v. 68, 2018.

LOHMANN, Liliana Adiers. **A interação de alunas do Colégio Militar do Rio de Janeiro em atividades escolares e práticas corporais.** 2015. 87 f. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico e Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MANTUANO, Giovanna Duarte da Silva. **‘No meu colégio militar’: uma análise dos relatos de violência de gênero sofrida em escolas cívico-militares.** Dissertação (Mestrado em ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pau dos Ferros (RN), p.88, 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019.

MELO, Janderson Nunes de. **Direito à educação: procedimentos das escolas cívico - militares do estado de goiás que podem violar princípios constitucionais.** Trabalho de

Conclusão de Curso. (Curso de Direito) - Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Pontifícia Universidade de Goiás. Goiânia, p.49.2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação; CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE MINAS GERAIS. **Resolução Conjunta SEE/CBMMG nº 01, de 30 de janeiro de 2024**. Institui a Política Educacional de Gestão Compartilhada: Escolas Cívico-Militares no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jan. 2024.

MOREIRA, Márcio Alan Menezes; STUCHI, Carolina Gabas; XIMENES, Salomão Barros. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p.612-632, 2019.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Educação militar no Brasil: um breve histórico. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, v. 6, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, Daniel Lucas de Jesus. **Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás**. Tese (Doutorado em história) - Programa de Pós-graduação em História, na Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia (GO), p.230, 2022.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **The BMJ**, n. 71, 2021.

RANNA, Caio de Carvalho. **Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás**. Dissertação (Mestrado em administração pública e de empresas) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ). Rio de Janeiro (RJ), p.135, 2021.

GODOY, Emerson Andre de. FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. Escolas cívico-militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v.27, n.54, p.197-212, jul./dez. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOIÁS. **Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976**: dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. D.O de 01 de julho de 1976.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, n. 3, p. 20–27, 2009.

GOMES, Greice Martins. **Militarização e a legitimação de pautas populistas**. Tese (Doutorado em administração) - Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), p.273, 2023.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. **Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás.** Dissertação (Mestrado em educação) - Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, (RJ), p. 163, 2019.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. **Práticas de poder e movimento identitários de docentes de um colégio militar.** Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo (SP), p.259, 2013.

PARANÁ. **Projeto de Lei 21.327, de 20 de dezembro de 2022:** Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Paraná, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acessado: 22/07/2025.

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília (DF), p.125, 2019.

PINHEIRO, Daniel Calbino.; PEREIRA, Rafael Diogo.; SABINO, Geruza de Fatima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, p.131, 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida.; ALVES, Mirian Fábila.; MORCARZEL, Marcelo.; MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 580 - 591, 2019.

SANTOS, Graziella Sousa dos. **O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1-19, 2020a.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia (GO), p. 447, 2020b.

SILVA, Joselita Romualdo da. **Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), p. 200, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v.8, n.16, p.20-45, 2006.

SOUSA, Janyla Martins de. **Avaliação em escola cívico-militar do distrito federal: há lugar para concepções e práticas formativas?** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB. Brasília (DF), p. 138, 2022.

TOMAZINI, Amanda Marques. ***Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*** (2019-2022): regulamentação, implementação e resistências. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia (GO), p.146, 20230.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ), p.256, 2020.

APÊNDICE A

Boletim de Conjuntura Ano
VI, Volume 18, nº 54, 2024

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

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

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



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 18 | Nº 54 | Boa Vista | 2024

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

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.12615346>



UMA ANÁLISE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MILITARIZADA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Lessandro Antônio De Freitas¹

Maria Inês Martins²

Paola Gabriela da Costa Arantes³

Resumo

Este texto trata-se de estudo sobre a política de militarização de escolas públicas no Brasil. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar, instituído em 2019 e revogado em 2023, continua em implementação no país, por acordos, sobretudo de âmbito estadual. O Programa visa implementar um modelo de gestão compartilhada com militares nas escolas públicas civis de educação básica. A pesquisa objetivou mapear artigos científicos acerca de escolas militarizadas/cívico-militares no período de 1999 a 2024, visando traçar um panorama sobre a discussão da educação militarizada na literatura. A metodologia adotada foi a Revisão Sistemática da Literatura seguida da análise de conteúdo de Bardin. Dos 129 textos encontrados, 56 foram incluídos no estudo após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. A tabulação sobre os artigos selecionados foi disponibilizada no Mendeley Data e incluiu dados extraídos dos textos (título, autoria, revista, lupa teórica, metodologia), outras informações obtidas (Qualis da revista, índices de citação, links de validação), bem como a sua consolidação analítica, a qual incorporou 8 categorias, materializadas, a partir de clusters temáticos. A pesquisa constatou carência de trabalhos que discutem a temática, poucos posicionamentos favoráveis à política de militarização da educação básica, críticas ao processo de ensino e aprendizagem e possível controle social, além de questionamentos sobre a legalidade dessas escolas frente a constituição federal de 1988.

Palavras-chave: Escolas Cívico-Militares; Escola Militarizada; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar.

Abstract

This is a study on the policy of militarization of public schools in Brazil. The National Civic-Military Schools Program, established in 2019 and revoked in 2023, continues to be implemented in the country through agreements, mainly at the state level. The Program aims to implement a shared management model with the military in civilian public basic education schools. The research aimed to map scientific articles about militarized/civic-military schools from 1999 to 2024, aiming to provide an overview of the discussion of militarized education in literature. The methodology adopted was the Systematic Literature Review followed by Bardin's content analysis. Of the 129 texts found, 56 were included in the study after applying the inclusion and exclusion criteria. The tabulation of the selected articles was made available in Mendeley Data and included data extracted from the texts (title, authorship, magazine, theoretical magnifying glass, methodology), other information obtained (Qualis of the journal, citation indexes, validation links), as well as its analytical consolidation, which incorporated 8 categories, materialized from thematic clusters. The research found a lack of works that discuss the topic, few positions in favor of the policy of militarization of basic education, criticism of the teaching and learning process and possible social control, and questions about the legality of these schools in light of the 1988 federal constitution.

Keywords: Civic-Military Schools; Militarized Schools; National Program of Civic-Military Schools.

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: lessandro.freitas@sga.pucminas.br

² Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: ines@pucminas.br

³ Especialista em Gestão de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: paolagabriela@pucminas.br



INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresenta-se a agenda da pesquisa, incorporando o tema, a justificativa, os objetivos, a metodologia e a caracterização das seções que compõem o artigo. O tema da pesquisa é a política de militarização das escolas públicas de Educação Básica. O programa de militarização de escolas públicas tem alguns expoentes em sua implantação, com destaque para o Estado de Goiás que implementou essa política no final da década de 1990. Apesar da longevidade dessa política educacional e de sua expansão para outros estados, pouco se discutiu a respeito, até que surgiu em 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar (PECIM). O PECIM foi instituído em 2019 e revogado em 2023, mas continua em implementação no país, através de acordos, em âmbito municipal e estadual. O Programa visa implementar um modelo de gestão compartilhada com militares nas escolas públicas civis de educação básica, privilegiando as unidades escolares com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e localizadas em regiões socialmente vulneráveis. O compartilhamento da gestão pressupõe uma divisão de atribuições, com funcionários civis responsáveis por ações voltadas aos professores, atos administrativos e questões pedagógicas e, funcionários militares responsáveis por aspectos relacionados à infraestrutura, segurança, disciplina e atividades cívico-militares.

99

A pesquisa se justifica, na medida em que estudos sobre políticas educacionais para a educação básica assumem posições centrais na pauta das pesquisas no campo da educação. Evidenciar as propostas e suas intenções, bem como inferir os resultados é um exercício de pesquisa fundamental para as direções que as escolas públicas devem seguir. Assim, é fundamental desvelar as intenções propostas no Programa de militarização de escolas públicas civis. Como esse projeto de educação ganha evidência em 2019, ao se tornar uma política pública federal para as escolas de educação básica, reforça-se a tese de que é preciso produzir conhecimento sobre essa pauta. Deste modo, torna-se imprescindível compreender como esse processo educativo impacta a rede de educação básica, quais suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, baseado em quais experiências essa proposta é estendida para escolas públicas civis, quais os resultados esperados e de fato quais os resultados e apontamentos sobre esse modelo de educação.

O objetivo desta pesquisa foi mapear publicações, em artigos de Revistas, acerca de escolas militarizadas/cívico-militares no período de 1999 a 2024. A intenção foi traçar um panorama geral de como a temática é discutida na literatura, identificando os aspectos debatidos, os posicionamentos em relação ao modelo e a forma como as pesquisas interpretam essa política educacional.

A metodologia adotada foi a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) consubstanciada em etapas e Costa e Zoltowski (2014) fundamenta na perspectiva do Preferred Reporting Items for Systematic



Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), seguida da análise de conteúdo de Bardin (2011). O período temporal das publicações foi estabelecido (1999 a 2024) em virtude da criação desse modelo em 1999 no estado de Goiás, até os dias atuais, pois o modelo não se encerra com a revogação em âmbito nacional do Programa, pois os acordos continuam sendo possíveis e realizados, sobretudo em âmbito estadual.

O texto se organiza, a partir dessa introdução, no referencial teórico sobre a educação militarizada, o qual considera a legislação educacional e, sobretudo as referências mais citadas sobre a temática. Em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos, com o detalhamento dos protocolos adotados e da tabulação e análise dos dados e informações obtidas. Em sequência são apresentados os resultados e a sua discussão em seções específicas. Por fim, destacam-se as conclusões do estudo, apontando possibilidades de aprofundamentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No estado de Goiás, a política de escola militarizada foi concebida e implementada, em 1999, com a transferência da gestão da Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis para a Polícia Militar. Goiás destaca-se neste contexto por ser pioneiro e referência na implementação desse modelo, configurando-se, em 2019, como o estado com o maior número de escolas militarizadas no Brasil, com 60 unidades de educação básica com processo de militarização autorizado por lei. O modelo difundiu-se na educação básica em diversos estados brasileiros, com destaque para Goiás, Minas Gerais, Paraná e o Distrito Federal (SANTOS, 2016; MENDONÇA, 2019a, 2019b; XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019).

A ascensão da militarização nas escolas públicas tornou-se um fenômeno notável em 2019, impulsionada pelo Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), o qual estabeleceu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que propõe um modelo educacional baseado na cogestão escolar com militares. Para Mendonça (2019b):

Com a iniciativa do Governo Federal de criação do Pecim, a proposta de colégios militares nas capitais fica alterada para seguir o modelo das iniciativas de governos estaduais, que vêm se alastrando país afora, de militarizar escolas públicas, entregando a gestão às respectivas corporações de polícias militares e, em alguns casos, também de bombeiros militares (MENDONÇA, 2019b, p. 624).

Para atender às propostas de implementação do PECIM, o Ministério da Educação (MEC) cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com o objetivo de implementar 27 escolas



militarizadas anualmente, até o final de 2023. A secretaria de educação básica do MEC, assume a responsabilidade de implementação do PECIM, tendo como referência os colégios militares para o organograma administrativo, educacional e didático-pedagógico. Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) apontam que as práticas dos colégios militares são trazidas para as diferentes redes de educação pública:

Partindo da premissa de que os colégios militares são mais eficientes e possuem melhores indicadores de qualidade (especialmente o IDEB), e considerando a necessidade de uniformização dos modelos existentes, o MEC estuda a normatização do modelo e a certificação das escolas que o aplicarem na sua integridade. O detalhamento dos requisitos para essa certificação ainda não foi apresentado, porém já se sabe que a participação militar estará pautada na presença dos militares na escola, atuando na função de tutoria (junto aos profissionais) e monitoria (junto aos alunos), com o objetivo de fortalecimento da gestão das escolas (XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019, p. 615).

O modelo propõe a militarização de escolas em localidades socialmente vulneráveis e que registram baixo desempenho em avaliações de grande escala (RÊSES; PAULO, 2019). Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 622) coadunam os argumentos centrais para justificar a inserção do programa, pois “[...] a transformação das escolas civis em cívico-militares tem sido justificada como medida para: i) atenuar altos índices de violência em áreas de periferia; ii) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas”.

Nesse contexto, ao discutir a questão da militarização de escolas públicas, é fundamental distinguir escolas militarizadas/escolas cívico-militares de colégios militares/escolas militares. As escolas militarizada/cívico militar, refere-se a escolas públicas regulares, submetidas às secretarias de educação estadual ou municipal e orientadas por normas do MEC, com gestão compartilhada com militares, normalmente a polícia militar e o corpo de bombeiros. Os colégios militares/escolas militares estão vinculados à secretaria de segurança e às forças armadas (Marinha, Exército, Aeronáutica), bem como à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiros. Tais escolas nascem militares, são delineadas para filhos ou dependentes de militares, sendo as vagas remanescentes, caso existam, ofertadas aos demais estudantes de escolas civis por meio de processo seletivo (SANTOS; ALVES, 2020).

Partindo das experiências exitosas dos colégios militares, a militarização das escolas públicas de um lado cresce e ganha adeptos em estados e municípios em diversas regiões do país, mas, de outro lado observa-se um cenário de contestação política contra esse processo maciço de militarização. Martins (2018) pondera que a relação que demarca a implementação desse modelo de escola é caracterizada por propostas autoritárias, contrariando a lógica da gestão escolar e mudando a dinâmica social das escolas. Para Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 679), o modelo de colégio militar não deve ser considerado como padrão para aprimoramento do desempenho acadêmico através da militarização das escolas



públicas, conforme observado a maioria “[...] das escolas públicas adota o acesso amplo (sem provas para inclusão) e têm seu quadro composto por estudantes cujo nível socioeconômico é médio, nos treze colégios militares do exército, o nível socioeconômico é considerado muito elevado”.

Nesse cenário de contestação da política de militarização das escolas públicas, Mendonça (2019b) aponta que a expansão é demarcada por relações conflituosas, com graves apontamentos para aspectos que ferem a gestão democrática das escolas públicas não militares, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois as militarizações apresentam propostas pautadas em processos rígidos de hierarquia e disciplina.

Santos (2021) aponta que a militarização afeta diferentes áreas do processo educacional, desde a organização curricular, com a inclusão de disciplinas como civismo, educação moral e cívica e ordem unida. O processo altera também a cultura escolar, por trazer no seu arcabouço novas práticas e novos códigos de conduta, tendo em vista que esse modelo estabelece rotinas diárias aos alunos, além de criar sistema de premiações para os que se destacam. A autora conclui como complexo o processo de implementação de políticas de militarização na rede pública de educação e destaca problemas potenciais que podem advir da militarização:

A análise das normativas da escola leva a um conjunto de questionamentos e alguns apontamentos. A militarização das escolas desfigura a instituição escolar como espaço de formação, bem como seus objetivos formativos, e leva à negação de princípios, como: Liberdade de aprender, ensinar, quando os estudantes são submetidos não só às normas rígidas e hierárquicas, mas também obrigados a seguir não preceitos humanos universais, mas sim do militarismo; Gestão democrática do ensino público, quando substitui as relações horizontais pela hierarquia e a obediência próprias do meio militar; A diversidade étnico-racial, quando impõem a uniformização de vestimentas, cortes de cabelo, comportamentos e imposição da cultura militar, provocando a homogeneização e negação dos sujeitos (SANTOS, 2021, p. 16-17).

A política federal de militarização de escolas públicas aprovada pelo decreto nº /2019 (BRASIL, 2019) foi revogada em julho de 2023, pelo decreto nº 11.611/2023 (BRASIL, 2023). Entretanto, a revogação do PECIM não significou o fim da militarização das escolas públicas brasileiras, tendo apenas impactado a velocidade de seu crescimento, pois, com base em leis específicas, os estados têm a autoridade para criar e implementar suas próprias políticas de militarização da educação básica. Diante desse cenário de crescente militarização da rede pública de ensino, e considerando possíveis desafios - pedagógicos, disciplinares, culturais e de desconexão entre os colégios militares, usados como referência para a implementação da política, e as escolas cívico-militares - torna-se essencial mapear e diagnosticar como a literatura compreende a militarização das escolas públicas.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo adotou a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) como método de pesquisa para melhor avaliar o panorama da produção científica sobre a escolas militar e cívico-militares. No contexto da escrita de uma RSL, Felizardo *et al.* (2017, p. 3) explicam que este tipo de revisão “[...] tem como objetivo identificar, analisar e interpretar as evidências disponíveis relacionadas com um particular tópico de pesquisa ou fenômeno de interesse”, assim sendo um dos principais meios para compreender e evidenciar um tema de pesquisa.

Conforme Costa e Zoltowski (2014), essa técnica se destaca por permitir a obtenção de volumes significativos de dados, além de rastrear os estudos do campo em análise de maneira aprofundada. Afinal:

Seria possível simplesmente consultar livros-texto ou bases eletrônicas de dados que permitem que milhares de artigos sejam pesquisados em um período de tempo relativamente curto. No entanto, essa forma tradicional de revisão organiza o material de acordo com a perspectiva dos autores. Ao fazer uma revisão assim, corremos o risco de que a busca fique enviesada, já que, como autores, temos a tendência de supervalorizar estudos que estejam de acordo com nossas hipóteses iniciais e ignorar estudos que apontem para outras perspectivas. Nesse sentido, a revisão sistemática é um método que minimiza esse viés (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

103

Para responder à questão central que norteou esta pesquisa: “o que a literatura está produzindo, em artigos sobre escolas militarizadas/cívico-militares?”, foram consideradas a orientação de Costa e Zoltowski (2014) e com o apoio da “[...] abordagem *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), a qual possibilita uma descrição mais acurada dos dados coletados e do processo de seleção” (RABELO; NENES; SILVA JÚNIOR, 2024).

Para alcançar o objetivo proposto, as orientações de Costa e Zoltowski (2014) destacam oito etapas básicas que envolvem: i) a delimitação da questão do estudo; ii) a seleção de fontes de pesquisa, priorizando as de maior prestígio; iii) a definição de palavras-chave utilizadas nas buscas, sempre em relação com o tema e o objetivo da pesquisa; iv) a organização dos resultados, destacando a relação do tema pesquisado com a questão central que orienta o estudo com auxílio do software; v) a determinação dos critérios de inclusão e exclusão; vi) a seleção dos achados relevantes ao tema vii) a análise do material selecionado; viii) a apresentação dos resultados.

Nesta perspectiva, para melhor compreensão das etapas de elaboração, organizou-se no quadro 1- Protocolo estratégico, o registro dos aspectos de planejamento, condução e critérios adotados na busca e seleção dos estudos. Felizardo *et al.* (2017) apontam que o principal objetivo do protocolo é



reduzir vieses na pesquisa, definir as estratégias e critérios adotados, de forma que sejam compartilhados e interpretados por outros pesquisadores facilitando a reprodutibilidade.

Quadro 1 - Protocolo estratégico

Informações Gerais	
Descrição	Obter informações sobre o que já foi publicado em artigos sobre o tema, na finalidade de desvendar e analisar as principais contribuições sobre o assunto.
Objetivos	Aplicar a RSL para mapear publicações acerca de escolas militarizadas/cívico-militares.
Questão da Pesquisa	
Objetivo	Mapear publicações acerca de escolas militarizadas/cívico-militares no período de 1999 a 2024, com intenção de traçar um panorama geral de como a temática é discutida na literatura.
Identificação de estudos	
Palavras-chave e Descritores	"Escola Cívico-Militar", "Escola Militarizada", "Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares", "PECIM" e "Militarização de Escola Pública"
Strings de busca	- Portal de Periódicos da CAPES: "Escola* Cívico*Militar*" OR "Escola* militarizada" OR "Programa Nacional Da* Escola* Cívico*Militar*" OR "PECIM" OR "Militarização de escola pública" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools" - Web of Science; Scopus e ERIC: "PECIM" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools"
Critério de seleção das fontes de busca	Importantes fontes referenciais na temática da educação e multidisciplinar em âmbito nacional e internacional.
Lista de fontes de busca	Portal de Periódicos da CAPES; ERIC (Education Resources Information Center); Scopus (Editora Elsevier); Web Of Science (SciELO Citation Index).
Estratégia de busca	Uso dos operadores booleanos OR e AND e dos elementos de truncagem para formular a estratégia de busca. Os termos foram adaptados conforme idioma das Fontes e as buscas foram realizadas, coletadas e organizadas conjuntamente na mesma data (01-2024).
Seleção e avaliação de estudos	
Critério de inclusão e exclusão dos estudos	Inclusão: - Somente Artigos publicados em periódicos científicos; - Idiomas: Português, Inglês e Espanhol; - Acesso livre ao texto completo; - Recorte temporal de 1999 a 2024. Exclusão: - Pesquisas que não abordam especificamente o tema da pesquisa; - Referências em duplicidade; - Dissertações, monografias, teses, livros, ensaios, resenhas; - Temas relacionado a Escola Militar; - Publicações com acesso restrito pelo editor ou pagos.
Estratégia para seleção dos estudos	Armazenamento dos resultados no gerenciador bibliográfico EndNote. Triagem inicial para eliminar as referências duplicadas e textos não alinhados ao tema. Triagem definitiva realizando a Leitura na íntegra dos textos (PDF).
Avaliação da qualidade dos estudos	Conter estudos que abarquem os termos chaves ao assunto da pesquisa.
Síntese dos dados e apresentação dos resultados	
Estratégia de extração de dados	Análise e tabulação dos dados dos artigos selecionados: Fonte, Autor, Título, Revista, Ano, Qualis, Citações, Metodologia aplicada, clusters por e outros.
Estratégias de sumarização dos dados	Levantar inferências: evolução temporal do tema, aspectos metodológicos mais aderidos, teóricos mais adotados e outros.
Estratégia de publicação	Publicar os resultados alcançados para contribuir nos debates sobre o tema

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Page *et al.* (2021); Felizardo *et al.* (2017); Zucatto *et al.* (2023) e Rabelo, Nenes e Silva Júnior (2024).



Com base no exposto, considerando os respectivos itens do protocolo PRISMA 2020, as palavras-chave utilizadas e descritores para compilar o material incluíram: "Escola Cívico-Militar", "Escola Militarizada", "Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares", "PECIM" e "Militarização de Escola Pública".

Empreendemos a adequação dos termos de busca ao assunto da pesquisa, utilizando os operadores booleanos OR (ou) e AND (e), além dos elementos de truncagem para estabelecer a intersecção entre as sentenças pesquisadas com o propósito de garantir a amplitude de resultados nas buscas.

As fontes de pesquisa consultadas incluem a base específica de ciência educacional “*Education Resources Information Center (ERIC)*”, e na temática multidisciplinar o Portal de Periódicos da CAPES, a *Scopus* e a *Web of Science* por consistirem em importantes bancos de dados referenciais entre os membros da comunidade científica nacional e internacional.

O conceito adotado foi mapear a produção identificando o panorama geral de como a temática é discutida na literatura. Para essa finalidade realizamos a pesquisa em janeiro de 2024, determinando para o melhor alcance da pesquisa com critério de inclusão: o tipo de documento, exclusivamente artigos científicos, compreendeu trabalhos nos idiomas inglês, português e espanhol, com um escopo temporal de 1999 a 2024, pois a primeira escola militarizada que surgiu no estado de Goiás (referência para esta política) remete a 1999, tal como aponta Santos (2016, p. 22) “[...] em 1999, o Estado goiano, por meio da Secretaria de Educação, concedeu à polícia a Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis”. Igualmente determinou-se como critérios de exclusão: pesquisas que abordam o tema “Escola Militar”, sem estar alinhadas com os termos chaves deste estudo; referências em duplicidade; publicações em formato de dissertações, monografias, teses, livros, ensaios, resenhas e aquelas com o acesso restrito ou pago.

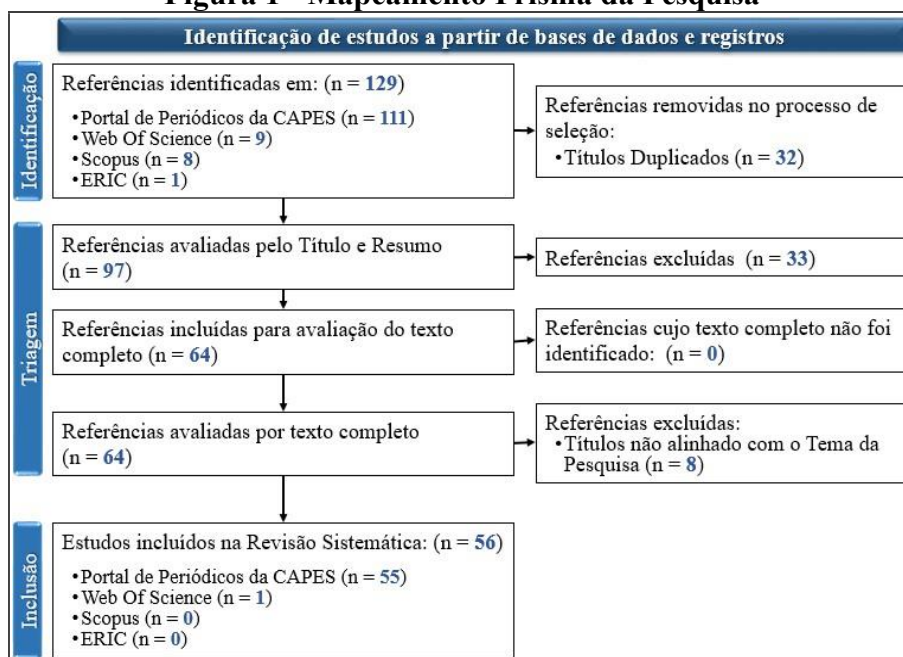
Nas bases de dados foram identificados 129 textos, sendo 111 no Portal de Periódicos da CAPES, 9 na *Web of Science*, 8 na *Scopus* e por fim, 1 na *ERIC*. Na figura -1 é possível identificar o processo de seleção dos trabalhos, bem como as etapas do estudo, conforme o “*PRISMA Flow Diagram*” (PAGE *et al.*, 2021).

Para otimizar a sistematização dos resultados utilizamos o programa de gerenciador bibliográfico *EndNote*, o qual possibilitou organizar e remover 32 textos duplicados. Para a seleção e triagem dos 97 textos resultantes, realizou-se a leitura dos títulos e resumos pautando-se nos termos chaves do estudo "Escola Cívico-Militar", "Escola Militarizada", "PECIM" e "Militarização de Escola Pública", efetivando-se a exclusão de 33 textos que não estabelecem menção clara ao tema. Este processo resultou na seleção de 64 artigos, cujos textos completos foram todos localizados em suas respectivas fontes de



dados. Em seguida, procedeu-se à leitura completa e análise inicial dos 64 artigos, o que culminou com a exclusão de 8 textos adicionais, por não estarem em conformidade com o tema da pesquisa. Assim, foram selecionados para compor a RSL 56 artigos, que correspondem ao escopo do estudo.

Figura 1 - Mapeamento Prisma da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Page *et al.* (2021).

Com a intenção de construir importantes inferências do conteúdo, aplicamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), empreendendo categorias analíticas estabelecido a posteriori, como o modelo expresso por Zucatto *et al.* (2023). Esta abordagem consiste em um conjunto sistemático de procedimentos destinados a examinar minuciosamente várias formas de comunicação, incluindo documentos, que no nosso caso consubstanciam-se nos 56 artigos selecionados. Por meio deste método, conseguimos extrair informações que não são diretamente identificáveis.

Para garantir clareza e eficácia nas análises, estas foram organizadas em três etapas distintas: A) Pré-análise, uma fase intimamente ligada à revisão do material selecionado. B) Tratamento dos resultados, etapa que teve como objetivo reunir as ideias principais presentes nos trabalhos. C) Inferência e interpretação, estágio que englobou múltiplas análises do mesmo material (BARDIN, 2011).

Durante as análises, os elementos-chave nos documentos revisados foram isolados, um processo que Bardin (2011) descreve como “inventário”. Adicionalmente, as informações foram submetidas a etapas de estruturação, o que Bardin (2011) denomina como “classificação”. Após esta ação, estabelecemos categorias de interpretação, nas quais os artigos foram organizados com base na



semelhança de suas ideias apresentadas. Portanto, foram estabelecidas as seguintes categorias de interpretação: 1 - A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição; 2 - Danos na promoção da autonomia do aluno; 3 - Militarização como mecanismo de controle social; 4 - Gestão democrática sob ameaça; 5 - Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista; 6 - Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas; 7 - Escola militarizada como solução para a educação nacional; 8 - Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional.

RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados da RSL, detalhando a seleção dos textos (exclusão/inclusão) no decorrer da leitura na íntegra, assim como a análise bibliométrica e temática que se revelaram do corpus da pesquisa.

Após a seleção dos 64 artigos, procedeu-se à leitura na íntegra de cada artigo pré-selecionado, destes 8 textos foram excluídos por não estarem em conformidade com o conjunto de itens propostos no protocolo de inclusão e exclusão.

Assim, passam a compor os estudos incluídos na RSL 56 artigos, identificados no Quadro 2. Por meio de uma ampla leitura desses textos foi possível identificar e tabular informações, tal como as Fontes, Autores, Títulos, Revistas, Ano de publicação, avaliação Qualis, índices de Citações, Metodologia aplicada, *clusters* temáticos e outros que facilitam o entendimento das informações. No que se refere a atribuição das métricas de citações por artigo, consultamos os indicativos do *Google Scholar* em conjunto com a plataforma *Dimensions Analytics*, considerando o maior índice de citação entre as duas fontes como parâmetro do impacto e relevância de cada publicação.

Por meio de uma ampla leitura dos 56 artigos foi possível realizar a análise dos textos e construir importantes inferências do conteúdo. Assim, embora a fundação pioneira em Goiás remonte a 1999, os estudos sobre as escolas militarizadas são bastante recentes, conforme detalhado no gráfico 1. De fato, 22 (39%) dos 56 artigos foram publicados apenas em 2023, com 9 (16%) trabalhos em 2022, 8 (14%) artigos em 2021, 5 (9%) artigos em 2020, 9 (16%) artigos em 2019, 2 (4%) artigos em 2018, e, por fim, apenas 1 (2%) artigo em 2024.



Quadro 2 - Artigos incluídos na RSL

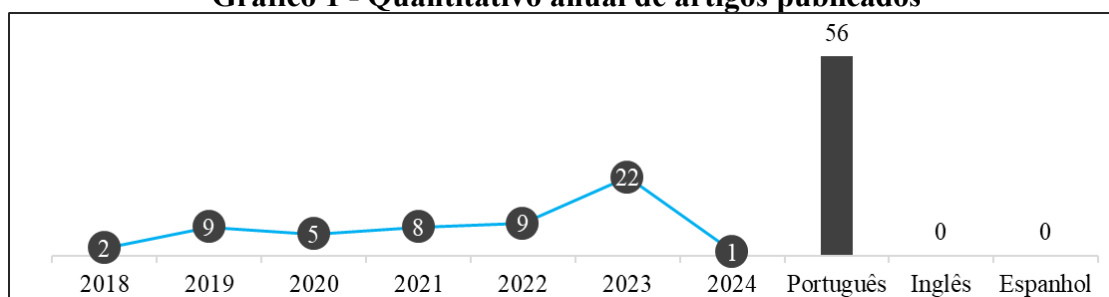
#	Autoria	Título	Ano	Citações	Categoria
1	Mendonça, E. F.	Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	2019	28	4
2	Mendonça, E. F.	Escolas civico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?	2019	23	1
3	Pinheiro, D. C.; Pereira, R. D.; Sabino, G. F. T.	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	2019	21	5
4	Guimarães, P. C. P.; Lamos, R. A. C.	Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora	2018	21	5
5	Ximenes, S. B.; Stuchi, C. G.; Moreira, M. A. M.	A militarização das escolas públicas sob as abordagens de três direitos: constitucional, educacional e administrativo	2019	19	1
6	Martins, A. A.	Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas civico-militares e o simulacro da gestão democrática	2019	18	4
7	Soares, M. G. F. <i>et al.</i>	Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí	2019	12	1
8	Rêses, E. S.; Paulo, W. G.	A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	2019	12	3
9	Santos, E. J. F.; Alves, M. F.	Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional	2022	12	3
10	Santos, C. A.	Sentido, descansar, em forma: escola-quartel e a formação para a barbárie	2021	10	2
11	Santos, G. S.	O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação	2020	8	4
12	Lima, C. B.; Barboza Netto, N.; Souza, J. M. P.	Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso	2019	5	4
13	Alves, M. F.; Reis, L. C. R.	Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção Freireana de gestão democrática da educação	2021	4	4
14	Grizotes, B. M. C.; Frick, L. T.	Escolas civico-militares e o desenvolvimento da moralidade	2021	4	2
15	Dias, Z. R.; Ribeiro, A. C.	Escolas civico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira	2021	4	2
16	Cunha, V. P.; Lopes, A. C.	Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática	2022	4	4
17	Garrido, R. G.; Filpo, K. P. L.	Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil	2018	3	4
18	Quiroga, F. L. <i>et al.</i>	Militarização da escola pública em Goiás: dilemas da educação física escolar em tempos de autoritarismo	2021	2	2
19	Santos, C. A.; Alves, M. F.	Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação	2023	2	3
20	Oliveira, M.; Cacau, C. L.; Melo, F. M.	Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM	2021	2	8
21	Souza, C. G. D.; Aguirre, L. E. M.	Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná	2021	2	1
22	Strieder, R.; Silva, A. V. L.	Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão	2022	2	3
23	Viaro, R. V.	Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault	2022	2	3
24	Bartolozzi, E.; Ellen, S.	Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil	2020	1	3
25	Alves, M. F.; Santos, C. A.; Bordin, M.	Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro	2023	1	3
26	Estormovski, R. C.	O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira	2021	1	3
27	Veiga, C. C. P. S.; Souza, J. S.	Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação	2019	1	5
28	Carvalho, A. A. P.; Zientarski, C.; Rech, H. L.	Escolas civico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no estado brasileiro	2022	1	5
29	Rosa, K. R. <i>et al.</i>	Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT	2020	1	7
30	Saraiva, A. P.	Militarização e desmilitarização das escolas públicas brasileiras: contradições e resistências	2023	1	1
31	Saraiva, A. M.; Silva, A. J.	Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudes	2023	1	3
32	Machado, M. I.; Bueno, J. R. S.	O tempo inteiro sob esse ar de punição: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada	2023	1	3
33	Silva, J. R.	Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios civico-militares no estado do Paraná	2023	1	2
34	Garrido, R. G.	Uma crítica arendtiana ao programa nacional das escolas civico-militares	2020	1	3
35	Camilo, M. <i>et al.</i>	A necropolítica das escolas civico-militares do Paraná	2023	0	2
36	Lopes, L.; Oliveira, S. S. B.	A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas	2023	0	3
37	Rocha, R. S. F. S.; Silva, E. F.	Conselho de classe: espaço-tempo de formação docente em escola militarizada	2023	0	4
38	Pimenta, A. M.	Contribuições de Althusser e Foucault para os estudos sobre militarização de escolas públicas no Brasil	2023	0	3
39	Sousa, J. S.; Oliveira, D. L.	Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins	2023	0	4
40	Silva, C. A. R.; Galuch, M. T. B.; Bárbara, R. B. S.	Educação democrática, emancipação humana e formação civico-militar: uma análise do programa nacional das escolas civico-militares (PECIM)	2022	0	4
41	Tapajós, M. C.; Silva, J. B.	Escola civico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso	2023	0	4
42	Carvalho, A. A. P.; Zientarski, C.; Bragança, S. Z.	Escolas civico-militares: expressão da negligência estatal e vetor de privatização da educação pública	2023	0	5
43	Miranda, E. M. C.; Silva, F. T.	Escolas civico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil	2023	0	6
44	Olíose, I. C.; Oliveira, E. C.	Militarização das escolas públicas no Espírito Santo	2023	0	2
45	Goulart, J. M. O.; Amaral, D. P.	Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público	2023	0	4
46	Cruz, A. C. P. S.; Cortina, A.	O Ateneu, de Raul Pompéia, e o programa das escolas civico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico	2022	0	3
47	Santos, T. S. S.; Andrade, A. C.	O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil	2022	0	4
48	Santos, R. C.; Sial Neto, A. A.; Nascimento, G. J. S.	O conflito entre a construção da dimensão ética e a especificidade do ensino civico militar	2023	0	2
49	Mascarenhas, A. D. N.	Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola civico-militar	2020	0	2
50	Serralheiro, C. A.	Projetos da Escola civico-militares: um paliativo para possível melhora na educação Brasileira: um paliativo para possível melhora na educação Brasileira	2023	0	7
51	Ferraro, J. L.; Amaral, A. J.	Si vis pacem para bellum? A militarização da educação no Brasil: uma análise dos discursos de três jornais brasileiros	2023	0	3
52	Tomasini, A. J.; Pereira, F. M.; Holandal, M. A. F.	Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal	2023	0	3
53	Santos, H. B.; Oliveira, F. N.	A militarização das escolas públicas no Brasil e as discussões sobre a educação em valores e o clima escolar: um balanço de produção	2024	0	2
54	Daud, R. P. <i>et al.</i>	Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo	2023	0	2
55	Silva, F. L. G. R.; Martins, F. S.; Santos, I. P.	Programa nacional das escolas civico-militares	2022	0	2
56	Sena, H. C. O.; Klaus, V.	Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão	2023	0	5

Fonte: Elaboração própria.



Referindo-se aos idiomas dos trabalhos, a língua portuguesa predominou em todos os 56 artigos (100%), o que evidencia uma temática nacionalizada pelo alcance das pesquisas na área das escolas militarizadas, sem a presença de estudos nos outros idiomas considerados, espanhol e inglês. O gráfico 1 mostra tanto a representação anual de artigos publicados quanto o idioma de publicação.

Gráfico 1 - Quantitativo anual de artigos publicados



Fonte: Elaboração própria.

O estudo também analisou a abordagem metodológica empregada nos trabalhos selecionados. Dos trabalhos analisados, 53 (95%) são estudos qualitativos, enquanto 3 (5%) são quantitativos. No que tange aos métodos de pesquisa, observam-se em muitos artigos múltiplas estratégias metodológicas. Por exemplo, o estudo de Rêses e Paulo (2019) utiliza a revisão da literatura, a análise documental, e a coleta de dados empíricos. No cômputo geral dos artigos, encontramos a seguinte distribuição metodológica: 39 (67%) trabalhos utilizaram análise documental, seguidos por revisão da literatura em 17 (30%) trabalhos e revisão sistemática da literatura em 2 artigos (4%).

O *corpus* da pesquisa foi composto por 111 autores. Entre eles, destacam-se seis: Miriam Fábria Alves, Catarina de Almeida Santos, Erasto Fortes Mendonça, Rodrigo Grazinoli Garrido, Anderson dos Anjos Pena de Carvalho e Clarice Zientarski. Esses autores se diferenciam por possuírem um número elevado de publicações e citações em estudos sobre escolas militarizadas/cívico-militares nos últimos sete anos em revistas Qualis-Capes "A", conforme ilustrado no gráfico 2. Nota-se uma colaboração científica significativa entre as autoras Miriam F. Alves e Catarina de A. Santos, assim como entre o autor Anderson dos A. P. de Carvalho e a autora Clarice Zientarski. Essas colaborações favorecem a construção de conhecimento sobre o tema.



Gráfico 2 – Autores com mais publicações e citações

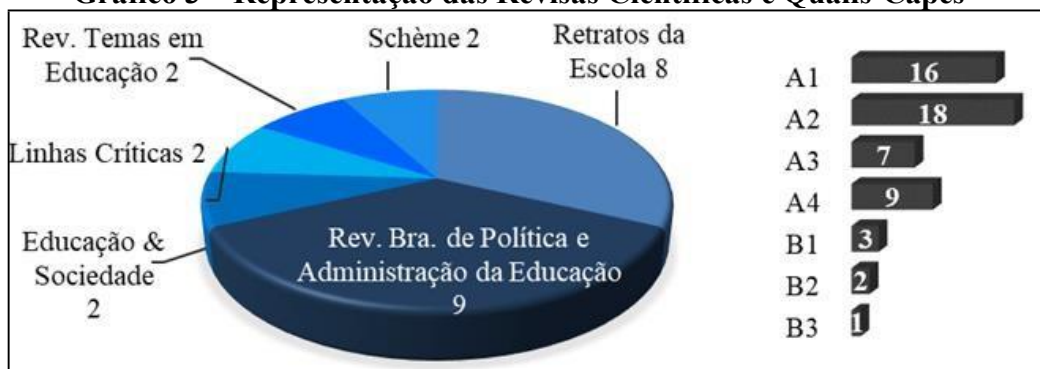
Miriam F. Alves 4 Artigos A: 12 citações; Ano 2022; Revista Qualis A1 B: 4 citações; Ano 2021; Revista Qualis A1 C: 2 citações; Ano 2023; Revista Qualis A4 D: 1 citações; Ano 2023; Revista Qualis A2	Catarina A. Santos 3 Artigos A: 10 citações; Ano 2021; Revista Qualis A1 B: 2 citações; Ano 2023; Revista Qualis A4 C: 1 citações; Ano 2023; Revista Qualis A2	Erasto F. Mendonça 2 Artigos A: 28 citações; Ano 2019; Revista Qualis A1 B: 23 citações; Ano 2019; Revista Qualis A2	Rodrigo G. Garrido 2 Artigos A: 3 citações; Ano 2018; Revista Qualis A3 B: 1 citação; Ano 2020; Revista Qualis A3
		Anderson A. P. Carvalho 2 Artigos A: 1 citações; Ano 2022; Revista Qualis A1 B: 0 citação; Ano 2023; Revista Qualis A2	Clarice Zientarski 2 Artigos A: 1 citações; Ano 2022; Revista Qualis A1 B: 0 citação; Ano 2023; Revista Qualis A2

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os periódicos que retratam o escopo do estudo, 37 Revisas Científicas representam o tema, destes 2 periódicos científicos “Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação” e “Retratos da Escola” se evidenciam ao promover o progresso dos estudo sobre escolas militarizadas/cívico-militares. Quanto a classificação do Quali-Capes, 89% das Revisas Científicas correspondem à categoria “A” que contempla periódicos de excelência nacional e internacional (gráfico 3).

110

Gráfico 3 – Representação das Revisas Científicas e Qualis-Capes



Fonte: Elaboração própria.

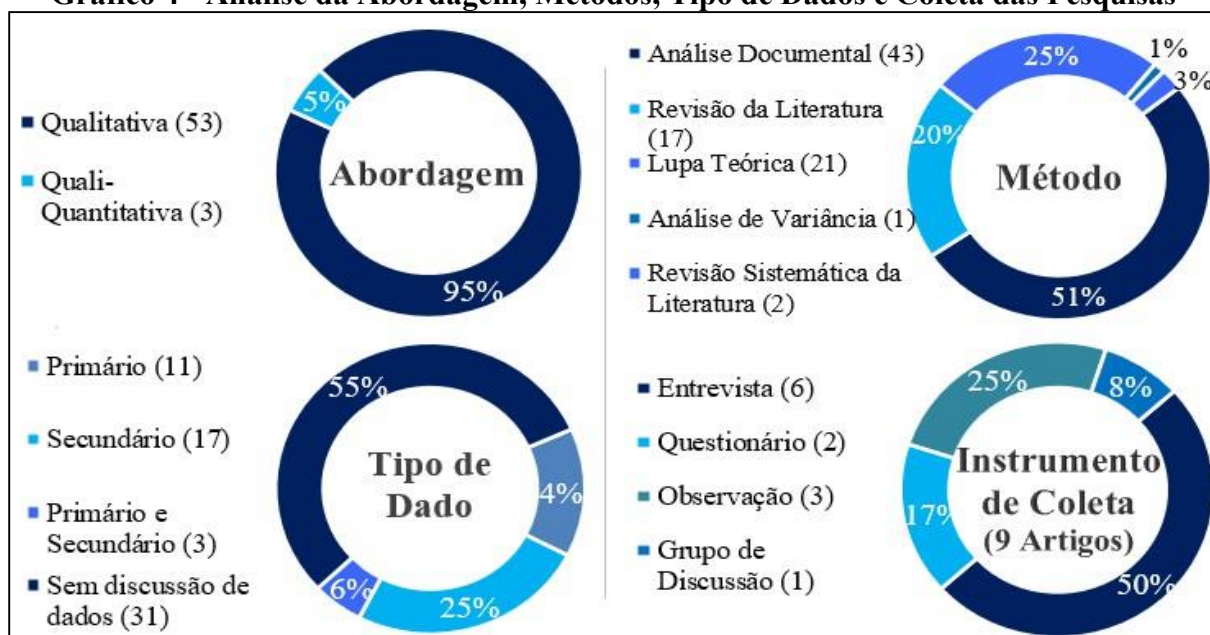
A respeito do uso de instrumentos de coleta de dados empíricos, verificam-se 9 artigos (16%) com dados empíricos coletados, sendo que a entrevista foi utilizada em 7 artigos (12%), seguido de observação com 4 (7%), questionário 2 (4%) e grupo de discussão 1 (2%). Os dados mencionados nos artigos foram classificados como primários quando foram coletados para a pesquisa e secundários quando não foram coletados para a pesquisa, mas sim extraídos de dados públicos ou de outras referências bibliográficas. Nessa perspectiva, 14 (25%) dos textos utilizaram exclusivamente dados



secundários, enquanto 8 (14%) artigos usaram exclusivamente dados primários. Por fim, 3 (5%) artigos utilizaram tanto dados primários quanto secundários.

Os resultados mencionados encontram-se consolidados no gráfico 4 e o detalhamento completo dos dados e informações dos artigos que compuseram a RSL estão disponíveis em Planilha do *software Microsoft Excel®*, com acesso livre no Repositório de Dados de Pesquisa “Mendeley Data”, através do DOI: [10.17632/phk6dg6xb6.1](https://doi.org/10.17632/phk6dg6xb6.1).

Gráfico 4 - Análise da Abordagem, Métodos, Tipo de Dados e Coleta das Pesquisas



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à fundamentação teórica, verificam-se que 21 (38%) dos artigos fazem uso de alguma lupa teórica, dentre os quais são prevalentes as lentes de Michel Foucault (7 artigos, 33%) e Paulo Freire (4 artigos, 19%). Vários autores (Anísio Teixeira; Michael Apple; Theodor W. Adorno) aparecem, cada um deles, em dois (10%) artigos e os demais autores configuraram como lupa teórica de apenas um (5%) artigo cada.

Na etapa seguinte, de inferência e interpretação, foram estabelecidas categorias à posteriori, emergentes da pesquisa, a partir do aprofundamento e apropriação dos textos selecionados. Por aproximação sucessiva e com a criação de categorias excludentes foi possível classificar cada um dos textos em uma única das 8 (oito) categorias de interpretação. Cada categoria encontra-se nomeada, discriminada, exemplificada e consolidada no Quadro 3.



Quadro 3 - Categorias de interpretação

Categoria	Descrição e Exemplificação	Artigos
1 - A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição.	Para a formação desta categoria, consideramos estudos que abordam a militarização de escolas de educação básica em alinhamento com as diretrizes e normas estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Isso significa que analisamos como o projeto de militarização de escolas públicas contém elementos dentro da CF que poderiam justificar ou refutar tal prática. Neste contexto, conceitos apresentados por Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 627) refletem essa categoria. “[...] a crescente militarização das escolas públicas é, portanto, inconstitucional por diversas perspectivas, além disso, viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber’, do ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente)”.	5
2 - Danos na promoção da autonomia do aluno.	Esta categoria reuniu pesquisas que interrogaram a qualidade da militarização das escolas, visando uma formação abrangente. Aqui, o ideal educacional está em harmonia com a busca pela autonomia do estudante, significando que a escola se alinha ao desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos. Argumentos apresentados por Santos e Oliveira (2023, p. 1131) ilustram o que esta categoria procurou congregar: “[...] essa política que transforma a educação em algo morto no seu ideal de gerar autonomia no indivíduo é intensificada com a ideia das escolas cívico-militares, em um projeto que relembra vários aspectos do fascismo italiano, em que o foco é a obediência sem senso crítico, baseado em um mecanismo parasita de estímulo-resposta do autoritarismo do medo, superficializando os conhecimentos uma vez que o decorar é mais importante que o compreender”.	12
3 - Militarização como mecanismo de controle social.	Nesta categorização, identificamos uma série de argumentos nos artigos que reforçam a lógica da política de militarização como um instrumento para controlar as classes economicamente vulneráveis. A ideia por trás disso é exercer controle por meio de uma educação com objetivos disciplinares, utilizando a vulnerabilidade social como justificativa para seus métodos, conforme podemos observar: “o processo de militarização das escolas goianas envolve uma educação disciplinadora e controladora a serviço da docilidade do comportamento humano, o que exemplifica a teoria do controle social. Grosso modo, essa teoria designa um conjunto heterogêneo de recursos materiais e simbólicos que mantêm a ordem social, ou melhor, que garantem que os indivíduos comportem-se de maneira previsível e de acordo com as normas sociais vigentes em sua sociedade. Dessa forma, o controle social é a regulação do comportamento (e até do pensar) dos indivíduos dentro de uma conduta desejável por aqueles que governam e legislam sobre o grupo social controlado” (RÊSES; PAULO, 2019, p. 713).	16
4 - Gestão democrática sob ameaça	As pesquisas que abordaram aspectos ligados ao compartilhamento da gestão das escolas públicas com os militares, situação que caracteriza a constituição das escolas militarizadas/cívico- militares, foram classificadas nessa categoria. Assim, os trabalhos aprofundaram na discussão de como esse processo de militarização colocam em debate a administração escolar do ponto de vista democrático, haja vista que segundo os artigos pertencentes a esse grupo, ocorre a indicação de um militar para assumir a gestão compartilhada da escola com um diretor civil, sem consulta a comunidade escolar. Fragmentos de Sousa e Oliveira (2023, p. 70) ilustram essas ideias: “[...] esse modelo, baseado em relações unilaterais, hierarquizadas, centralizadoras, autoritárias e que assume o punitivismo, a rigidez e a inflexibilidade como princípios educativos, é antagônico à concepção da gestão democrática e desconsidera a escola como instância de vivências e experiências democráticas”.	13
5 - Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista.	Os estudos neste contexto foram orientados para análises que debatem a militarização das escolas públicas a partir de uma perspectiva econômica. Em outras palavras, o interesse subjacente ao movimento de militarização das escolas públicas reside em potenciais oportunidades de mercado, relegando aspectos relacionados à qualidade da educação ao segundo plano. O interesse por essa prática beneficia as empresas que, por meio desse movimento, buscam explorar economicamente a educação pública. Carvalho, Zientarski e Rech (2022, p. 13) refletem essa visão em sua pesquisa: “[...] a militarização facilita a expansão e torna mais fácil todo acesso das empresas para que se rentabilizem através desse processo de dilapidação da escola pública. Em outras palavras, com as escolas cívico-militares estão totalmente transpostas as barreiras para a realização da parceria público-privada, para privatização de processos escolares por meio da negociação de insumos curriculares, cimentando o privado em detrimento do caráter necessariamente público da educação”.	6
6 - Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas.	Em relação a essa categorização, o estudo procurou, através da revisão da literatura, explorar teses e dissertações para compreender o estado atual do conhecimento sobre o assunto. A partir dessas análises, o estudo destaca a falta de pesquisas referentes a esse campo específico do conhecimento, conforme indicado por Miranda e Silva (2023, p. 21): “[...] constatou-se que as escolas cívico-militares constituem amplo campo de investigação, o número total de pesquisas realizadas evidencia que até o presente momento poucos pesquisadores se interessaram pelo assunto”.	1
7 - Escola militarizada como solução para a educação nacional.	Agrupando as pesquisas nesta categoria, analisamos o progresso do estudo que forneceu justificativas para a introdução da política de militarização na educação básica. O estudo parte do pressuposto de que este modelo pode gerar benefícios positivos para os envolvidos. O segmento do estudo de Rosa <i>et al.</i> (2020, p. 538) espelha o que esta categoria procurou entender: “Mesmo não havendo outros trabalhos para se comparar, os dados obtidos neste estudo demonstram que a escola militarizada, quando bem inserida na sociedade, pode, sim, expressar melhorias nos índices de desempenho escolar, principalmente quando se trata de escolas que anteriormente possuíam baixos índices. Isso faz com que o nível educacional de uma cidade como, neste caso, Guarantã do Norte, venha aumentar, com o desenrolar do ‘Projeto Escola Segura’”.	2
8 - Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional	O trabalho se insere nesta categoria por analisar a maneira como a questão do combate à violência sexual contra crianças e adolescentes é tratada no currículo de uma escola militarizada em Manaus-AM. De acordo com os pesquisadores, essa questão não é abordada no currículo da escola, mantendo uma aproximação com currículos tradicionais e inflexíveis. “Consideramos que, embora os documentos legais citados durante o artigo apontem que se faz necessária a implementação de ações voltadas à prevenção e/ou combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, não se constatou no PPP da escola pesquisada (mesmo sendo apresentada socialmente como um ‘modelo’ a ser seguido), nenhuma ação voltada, especificamente, a este tema” (OLIVEIRA; CACAU; MELO, 2021, p. 163).	1

Fonte: Elaboração própria.



DISCUSSÃO

Nesta seção de discussão, serão retomados, em sequência, todos os resultados apresentados na seção anterior.

No que diz respeito aos artigos excluídos após leitura completa, considera-se importante frisar as motivações que levaram a essa decisão. Os 8 estudos descartados durante a leitura completa dos 64 artigos passar a ser tratados:

1. A Autoridade do Professor na Sociedade Escolarizada (TUNES; PRESTES, 2020). O artigo não aborda o tema central desta pesquisa, as escolas militarizadas, ainda que trate de tópicos ligados à autoridade, escola, educação, entre outros.
2. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral (SILVA, 2023). O artigo aborda majoritariamente aspectos relacionados à educação integral.
3. Autoridade, Obediência e Disciplina na Educação: Reflexões sobre o Discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos Apoiadores da Militarização Escolar (PICOLI; CARAGNATO; GUIMARÃES, 2021). Embora o artigo apresente a temática central desta pesquisa, o faz de maneira superficial, atribuindo relevância e correlacionando escolas militarizadas com outras propostas. Esta situação, na interpretação deste estudo, amplifica o debate, desviando o foco das escolas militarizadas.
4. Escola cívico-militar: sinônimo de disciplina e interesse? (ROSA; CARRAIS, 2022). O conteúdo do texto concentra-se especificamente na temática da disciplina, apenas abordando de maneira superficial o tema da militarização das escolas públicas.
5. Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares (ROSEIRO; GONÇALVES; RODRIGUES, 2020, p. 13). Justifica-se a exclusão desse trabalho, a partir do excerto “[...] o texto aqui apresentado é uma fabulação. Escrevemos criando personagens, criando vida onde as formas de controle se fazem demasiado altas”. Assim, [...] esse texto não é um artigo científico em seu sentido padrão, não se trata de um resultado de pesquisa, mas, antes, trata-se de uma fabulação sobre a escola (p. 2).
6. Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS (SEVERO, 2023). O estudo concentra-se exclusivamente em uma pesquisa realizada em um colégio militar, sendo que são as escolas civis cívico-militares o nosso foco.
7. Escolas militarizadas: a educação na linha de fogo (SILVEIRA, 2015). Trata-se de uma resenha de texto que não consta como material de análise deste estudo.
8. When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto (GIROUX, 2014). O artigo retrata o sistema escolar norte americano.

Em relação ao gráfico 1, Quantitativo Anual de Artigos Publicados, considerando-se o período de 25 anos, entre 1999 e 2024, nota-se a contemporaneidade do tema, sobretudo a partir da implantação do PECIM em 2019, ainda que se evidencie a escassez de estudos na temática.

Referindo-se ao gráfico 2, é notável que os seis autores que mais se destacaram em número de publicações e citações sobre escolas militarizadas/cívico-militares demonstram um vasto domínio de conhecimento, fortalecendo e solidificando os fundamentos teóricos nesta temática. Ao considerarmos as revistas, é evidente a predominância de dois periódicos científicos: "Revista Brasileira de Política e



Administração da Educação" e "Retratos da Escola". No entanto, é essencial ressaltar que, mesmo nas revistas com apenas uma ou duas publicações, a classificação Qualis-Capes "A" (89%) se mantém em alto nível. Isso comprova a qualidade dos estudos, mesmo que sejam escassos e publicados em diferentes periódicos.

No que tange ao gráfico 3, Análise da Abordagem, Métodos, Tipo de Dados e Coleta das Pesquisas, a abordagem qualitativa foi a mais empregada, o que se alinha com as pesquisas nas ciências humanas e sociais, afeitas à abordagem qualitativa, o que também explica a escolha observada dos instrumentos de coleta de dados. Estes métodos se referem às maneiras de interpretar e se posicionar na realidade que está sendo investigada, de modo a compreendê-la como fenômeno social, porque os pesquisadores estão preocupados com os processos das pesquisas e, não somente com o resultado.

No contexto da Fundamentação Teórica, observou-se quais as bases de conhecimento foram utilizadas para discutir, defender posicionamentos e apresentar teorias que articularam as ideias defendidas nos artigos encontrados. Nesse sentido, sob a denominação de Lupa Teórica, foram elencados os principais autores presentes nos textos. Destacam-se autores como Michael Foucault que abordam questões pertinentes à disciplina, pois, existem apontamentos que questionam os processos educativos das escolas militarizadas baseados nos sistemas disciplinares. Além disso, em textos que percebem os processos pedagógicos tradicionais de ensino como um entrave para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, autores como Paulo Freire, recebem atenção especial nos estudos que vinculam o tipo de formação empregada nas escolas militarizadas aos modelos tradicionais de ensino. Esta visão se ratifica na centralidade na disciplina e no desempenho acadêmico dos programas de militarização nas escolas públicas.

Para a discussão do quadro 3 - Categorias de interpretação apresentam-se, a seguir, detalhes e interlocuções entre o material delimitado pela RSL que pretendem agregar valor e iluminar a discussão sobre as categorias de interpretação.

Categoria 1 (5 artigos) - *A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição*. É particularmente notável encontrar vários artigos neste cluster temático, pois representa um obstáculo para o funcionamento desse modelo de escola nos estados e municípios. Sousa e Aguirre (2021) examinam o projeto que originou a Lei nº 20.338/2020 (PARANÁ, 2020), que estabelece escolas cívico-militares no estado do Paraná. Na gestão compartilhada das escolas, observa-se a seguinte divisão de atribuições: A) Funcionários civis são designados como diretor geral e diretor auxiliar, responsáveis por ações voltadas aos professores, atos administrativos e questões pedagógicas. B) Funcionários militares assumem a função de diretor cívico-militar, sendo responsáveis por aspectos relacionados à infraestrutura, segurança, disciplina e atividades cívico-militares. Em contraposição, a Lei Estadual nº



18.590/2015 (PARANÁ, 2015) estabelece que os cargos de diretores são escolhidos pela comunidade escolar, situação que não ocorre na implementação das escolas militarizadas no Paraná. Na mesma toada, Soares *et al.* (2019) afirmam que no estado do Piauí a militarização das escolas públicas também é uma realidade, e que:

A inserção da perspectiva militar no ambiente escolar fere princípios constitucionais como o direito à educação, a gestão democrática e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, situação que vem ocorrendo no Estado do Piauí mediante a entrega da gestão de escola estadual de Ensino Médio para a corporação militar (SOARES *et al.*, 2019, p. 789).

Podemos concluir que o tema investigado pelas pesquisas na categoria 1 é sensível, pois, se de um lado as entidades que estabeleceram a política de militarização possuíam argumentos legais não abordados na pesquisa, de outro lado, foram apontadas contrariedades à Constituição Federal. Portanto, parece-nos crucial preencher essa lacuna de pesquisa focalizando os aspectos jurídicos e legais desse modelo educacional.

Categoria 2 (12 artigos) - *Danos na promoção da autonomia do aluno*. Os estudos questionam os rígidos sistemas de hierarquia presentes nas escolas militarizadas, os quais contribuem para formar um indivíduo moldado pelos padrões da educação tradicional, o que, de modo geral, vincula-se à ideia de memorização e reprodução de elementos de aprendizado.

Segundo Grizotes e Frick (2021), as escolas militarizadas adotam um conjunto rigoroso de regras, apoiado por punições e um intenso controle disciplinar e hierárquico. Corroborando com isso, Dias e Ribeiro (2021, p. 414) afirmam que “[...] a padronização de comportamentos, inibição aos questionamentos, desvalorização de aspectos da identidade individual das pessoas, estímulo ao cidadão passivo, são marcas desse modelo educacional”. Com isso, o que se observa é que esse modelo impõe o autoritarismo em virtude da autoridade, causando efeitos que minimizam a potencialidade dos estudantes em exercerem suas liberdades, o que remete a autonomia, logo, retira dos discentes qualquer forma de autonomia (QUIROGA *et al.*, 2021).

Esta situação impacta a didática e as relações estabelecidas no ambiente escolar, ainda que as escolas públicas civis, mesmo sob gestão compartilhada com militares, sigam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a formação de indivíduos acríticos pode parecer não estar alicerçada no conteúdo em si, mas na maneira como é veiculado, após a adoção da militarização. É, portanto, essencial reconhecer os professores, devido à sua formação específica, como os únicos profissionais qualificados para intervir no campo educacional. Assim, é crucial compreender no contexto educacional militarizado, a formação dos militares e a sua relação com as funções educacionais.



Categoria 3 (16 artigos) - *Militarização como mecanismo de controle social*. Os textos apresentam argumentos sugerindo que esta política educacional privilegia o controle social dos mais vulneráveis. Este conceito é apoiado pelo raciocínio de Lopes e Oliveira (2023):

O recrutamento de militares na organização da escola não habilita apenas sua incumbência de garantir um policiamento ostensivo ou a presença policial em áreas de violência deflagrada. O papel exercido na comunidade escolar vai regular o comportamento, a cultura, as relações sociais na organização dos trabalhadores, estudantes e famílias mediadas pelo medo da repressão policial característico em áreas de vulnerabilidade social (LOPES; OLIVEIRA, 2023, p.14858).

Além disso, os autores apontam que os métodos da política de militarização aumentam os procedimentos disciplinares e os mecanismos de punição. A inclusão de militares no sistema educacional civil, ao adotar práticas dos quartéis, representa um conjunto de elementos que podem ser classificados como repressivos. Com base nessas observações, a categoria 3 destaca a atuação dos agentes militares não somente no contexto educacional. Paralelamente à categoria anterior (2), a intervenção não se limita apenas aos processos de ensino e aprendizagem.

Categoria 4 (13 artigos) - *Gestão democrática sob ameaça*. A análise das pesquisas publicadas sugere que, quando a gestão escolar é compartilhada entre civis e militares, pode haver um desequilíbrio que pode resultar no enfraquecimento de processos democráticos, que são fundamentais na área da educação. Tapajós e Silva (2023) reforçam essa ideia, indicando que o projeto de militarização se apresenta como reacionário, contrapondo-se às conquistas sociais do período de redemocratização. Os autores observam que uma escola de Belém, no Pará, passou pelo processo de militarização, sem cumprir alguns critérios estabelecidos pelo PECIM. A escola não apresentava baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos requisitos para integrar o Programa e a comunidade escolar não foi consultada, como exige o processo de consulta pública. Entende-se como necessário mapear outras escolas militarizadas em relação à sua implementação, para verificar se existem infrações similares.

Categoria 5 (6 artigos) - *Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista*. Os artigos apontam os caminhos complexos que esse modelo de educação percorre. Carvalho, Zientarski e Rech (2022) inferem que:

A camufladora “lona” interdita qualquer perspectiva desenvolvimentista de projeto de nação das novas gerações. Todavia, a perspectiva intervencionista extrapola os limites no que diz respeito ao favorecimento das elites e se consolida como um grande negócio para aumentar os lucros das corporações. Nesse caso, o objetivo é usar a força da militarização para destruir resistências, facilitar o processo em curso de privatização de processos escolares por meio da venda de



insumos curriculares e legitimar o mercado que torna o conhecimento um produto acessível e de melhor qualidade para aqueles que possam por ele pagar (CARVALHO; ZIENTARSKI; RECH, 2022, p. 10-11).

Guimarães e Lamos (2018) argumentam que, quando a gestão do espaço público - exemplificado aqui pela escola - passa a ser conduzida pela política de militarização, esta tende a favorecer primariamente os interesses de classes econômicas específicas. Isso resulta na divisão do processo educacional em duas trajetórias distintas: uma voltada para a formação das elites e outra destinada aos filhos dos trabalhadores.

Categoria 6 (1 artigo) - *Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas*. O único trabalho objetivou “[...] apresentar um estado do conhecimento acerca das pesquisas realizadas no Brasil sobre as escolas cívico-militares (MIRANDA; SILVA, 2023, p. 3). Os autores concluíram que é preciso diferenciar escolas militares de escolas cívico-militares, e que a temática ainda é pouco explorada nos meios acadêmicos. Esta evidência realça a relevância da pesquisa atual, que se apresenta como uma contribuição para o campo de conhecimento sobre a militarização da educação básica.

Categoria 7 (2 artigos) - *Escola militarizada como solução para a educação nacional*. Os artigos que defendem a tese da relevância desse modelo para a educação básica, destacando os potenciais benefícios que tais escolas podem proporcionar. Conforme Serralheiro (2023), é um desafio assegurar a eficácia dessa iniciativa, no entanto, a militarização das escolas pode ter um impacto positivo se for implementada de maneira responsável e fundamentada em pesquisas. Nesse contexto, o modelo tem potencial para melhorar o desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), diminuir a evasão escolar, atenuar questões de violência nas escolas e proporcionar condições de trabalho mais agradáveis para os professores.

No âmbito desse contexto, percebe-se como necessário aprofundar o estudo das escolas militarizadas, analisando os possíveis efeitos dessa política, sobretudo no rendimento escolar. Sugere-se ultrapassar o discurso dos potenciais benefícios propagados pelos seus defensores, mergulhar nos dados públicos e identificar se, de fato, houve efetiva melhoria no rendimento acadêmico, resultante dessa política.

Categoria 8 (1 artigo) - *Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional*. O único artigo objetivou verificar a contemplação [ou não] de direcionamentos para ações voltadas ao combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Com isso, foi observado que não há menção no Projeto Político Pedagógico sobre o tema (OLIVEIRA; CACAU; MELO, 2021).



CONCLUSÃO

Reitera-se que o presente estudo seguiu um percurso científico marcado pela apresentação de trabalhos em formato de artigos publicados nos últimos 25 anos em revistas científicas, baseando-se em bancos de dados selecionados e palavras-chave utilizadas, consolidando, assim, uma temática que tem sido pouco explorada.

A pesquisa focalizou os artigos relacionados às escolas militarizadas/cívico-militares, analisando as bases de dados do Portal de Periódicos Capes, *ERIC*, *Scopus* e *Web of Science*, publicados desde 1999, com o surgimento da primeira escola militarizada, no estado de Goiás. A análise revelou poucos trabalhos (56 artigos) sobre esse tópico, reforçando assim a relevância deste estudo. É mister ainda considerar que estudos com outras abrangências (em outras bases, com diferentes palavras-chave) possam traduzir informações complementares sobre a política de militarização da educação básica.

Em relação à questão fundante deste estudo - o que a literatura está produzindo sobre este tema? – destacam-se apenas dois artigos (ROSA *et al.*, 2020; SERRALHEIRO, 2023) com perspectivas positivas em relação ao programa. Os autores indicam como o programa pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico, aprimorar o ambiente escolar, reduzir a evasão escolar, amenizar incidentes de violência nas escolas, entre outros benefícios. Além disso, um único artigo apenas reforça a tese sobre a falta de estudos na área da educação militarizada, sem apresentar aspectos positivos ou negativos sobre essa política.

No entanto, os demais 53 artigos oferecem diversas críticas ao modelo em questão, abordando aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os textos discutem potenciais prejuízos para a formação dos alunos, especialmente no que diz respeito à autonomia discente. As críticas vão além do contexto escolar, questionando como a implementação de escolas militarizadas pode contribuir para o controle social. Além disso, há debates sobre a legalidade da política, bem como sobre o aspecto administrativo e como a gestão compartilhada com os militares pode ser prejudicial às decisões democráticas que costumavam ocorrer nas escolas públicas civis. As críticas também se concentram fortemente nos aspectos econômicos, indicando que a militarização pode permitir a exploração da educação básica por grupos econômicos.

Como lacunas de pesquisa, a presente Revisão Sistemática da Literatura abre várias possibilidades, entre as quais destacamos: 1) a pertinência de evocar dados públicos que revelem (ou não) a melhoria do rendimento acadêmico, objetivando ultrapassar o discurso dos potenciais benefícios propagados pelos defensores da política de militarização; 2) o aprofundamento jurídico sobre a



legalidade da política de militarização da educação básica no âmbito das escolas públicas, em conformidade (ou não) com a Constituição Federal.

Espera-se, por fim, que a presente Revisão Sistemática da Literatura contribua para o entendimento da temática da política de militarização da educação básica. Ratifica-se a relevância da continuidade da pesquisa sobre o tema, pois a militarização das escolas públicas não se encerrou com a revogação do Decreto nº 10.004 (BRASIL, 2019) pelo Decreto nº 11.611 (BRASIL, 2023) e continua sendo implementada por acordos de âmbito estadual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/03/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2024.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023**. Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2024.

CARVALHO, A. A. P.; ZIENTARSKI, C.; RECH, H. L. “Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro”. **Educação**, vol. 45, n. 1, 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. “Como escrever um artigo de revisão sistemática”. In: KOLLER, S. H. K. *et al.* (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C. “Escolas cívicos militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira”. **Revista Teias**, vol. 22, 2021.

FELIZARDO, K. R. *et al.* **Revisão sistemática da literatura em engenharia de software: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2017.

GIROUX, H. A. “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto”. **Policy Futures in Education**, vol. 12, n. 4, 2014.

GRIZOTES, B. M. C.; FRICK, L. T. “Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade”. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, vol. 13, n. 2, 2021.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. “Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora”. **Revista Pedagógica**, vol. 20, n. 43, 2018.

LOPES, L.; OLIVEIRA, S. S. B. “A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas”. **Revista GeSec**, vol. 14, n. 9, 2023.



MARTINS, A. A. “Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

MARTINS, L. P. M. “A educação militar no debate sobre o fracasso escolar”. **Revista Dissertar**, vol. 1, n. 30, 2018.

MENDONÇA, E. F. “Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019a.

MENDONÇA, E. F. “Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?” **Revista Retratos da Escola**, vol. 13, n. 27, 2019b.

MIRANDA, E. M. C.; SILVA, F. T. “Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil”. **Revista do Centro de Educação**, vol. 48, 2023.

OLIVEIRA, M.; CACAU, C. L.; MELO, F. M. “Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM”. **Debates em Educação**, vol. 13, n. 32, 2021.

PAGE, M. J. *et al.* “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews”. **The BMJ**, n. 71, 2021.

PARANÁ. **Lei n. 18.590, de 13 de outubro de 2015**. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 13/04/2024.

PARANÁ. **Lei n. 20.338, de 06 de outubro de 2020**. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em: <www.legislacao.pr.gov.br>. Acesso em: 13/04/2024.

PICOLI, B. A.; CARAGNATO, M.; GUIMARÃES, R. “Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar”. **Educação**, vol. 44, n. 3, 2021.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. F. T. “Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

QUIROGA, F. L. *et al.* “Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo”. **Conexões**, vol. 19, 2021.

RABELO, A.; NUNES, A.; SILVA JÚNIOR, L.H. “Governança e arranjos institucionais no programa minha casa, minha vida: uma revisão sistemática da literatura”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 52, 2024.

RÊSES, E. S.; PAULO, W. G. “Posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

ROSA, K. R. *et al.* “Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT”. **Revista Prática Docente**, vol. 5, n. 1, 2020.



ROSA, M. A. L. P.; CARRAIS, R. S. “Escola cívico-militar: sinônimo de disciplina e interesse?” **Cadernos Zigmunt Bauman**, vol. 12, n. 29, 2022.

ROSEIRO, S. Z.; GONÇALVES, N. T. L. P.; RODRIGUES, A. “Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares”. **Educação e Realidade**, vol. 45, n. 3, 2020.

SANTOS, C. A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie”. **Educação e Sociedade**, vol. 42, 2021.

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

SANTOS, H. B.; OLIVEIRA, F. N. “A militarização das escolas públicas no brasil e as discussões sobre a educação em valores e o clima escolar: um balanço de produção”. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia genética**, vol. 15, n. 2, 2023.

SANTOS, R. J. C. **A militarização da escola pública em Goiás** (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: PUC-Goiás, 2016.

SERRALHEIRO, C. A. “Projeto de escolas cívico-militares: um paliativo para possível melhora na educação brasileira”. **Revista Semina**, vol. 23, n. 1, 2023.

SEVERO, R. G. “Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 17, n. 37, 2023.

SILVA, B. A. R. “A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral”. **Educação e Sociedade**, vol. 44, 2023.

SILVEIRA, T. G. “Escolas militarizadas: a educação na linha de fogo”. **Em Debate**, vol. 13, 2015.

SOARES, M. G. F. *et al.* “Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

SOUSA, C. G. D.; AGUIRRE, L. E. M. “Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná”. **Teoria e Prática da Educação**, vol. 24, n. 3, 2021.

SOUSA, J. S.; OLIVEIRA, D. L. “Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 17, n. 37, 2023.

TAPAJÓS, M. C.; SILVA, J. B. “Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso”. **Revista Retratos da Escola**, vol. 17, n. 37, 2023.

TUNES, E.; PRESTES, Z. “A autoridade do professor na sociedade escolarizada”. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 32, 2020.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. “A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, 2019.

ZUCATTO, L. C. *et al.* “Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 18 | Nº 54 | Boa Vista | 2024

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

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

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

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima

APÊNDICE B

Boletim de Conjuntura Ano
VII, Volume 23, nº 68, 2025

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

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

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



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista | 2025

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

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17138459>



REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1999-2024)

Lessandro Antônio de Freitas¹

Maria Inês Martins²

Paola Gabriela da Costa Arantes³

Resumo

Os programas de militarização adentraram o campo educacional ainda na década de 1990. Apesar de sua notável influência na educação básica, pouco se discute sobre a temática. O objetivo deste estudo é apresentar um panorama sobre a educação militarizada, por meio da consolidação de dois estudos de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), os quais envolveram 56 artigos, agrupados em 8 categorias e 61 teses e dissertações, as quais demandaram 5 categorias adicionais. Adotou-se a RSL e a análise de conteúdo como percurso metodológico, para ambos os portfólios (artigos e teses/dissertações), gerando uma consolidação em 13 categorias de interpretação, as quais representam uma estrutura MECE (mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas) de categorias, majoritariamente críticas ao modelo de militarização escolar. Além disso, realizou-se a análise subjetiva das categorias por meio de metodologia construtivo-interpretativa. Três categorias (Danos na promoção da autonomia do aluno, Militarização como mecanismo de controle social e Gestão democrática sob ameaça) concentram 61,53% dos trabalhos. O conjunto MECE de categorias foi ainda reagrupado em função de sua percepção de análise, a qual foi organizada em objetiva, subjetiva ou objetiva/subjetiva, evidenciando a pluralidade na percepção das análises encontradas nos portfólios. A maioria dos trabalhos (90,59%) e das categorias de interpretação (69,23%) tecem críticas ao programa de militarização da educação básica, demonstrando a sua fragilidade. Em suma, a pesquisa aponta que a militarização não respeita alguns princípios constitucionais, prejudica a formação autônoma e exerce certo controle social sobre os alunos, compromete a gestão democrática das escolas, abre margens para a mercantilização na educação básica, reproduz currículo tradicionalista, corrobora com situações de discriminação e contribui para a exclusão discentes.

Palavras-chave: Educação Básica; Escola Cívico-militar; Militarização; Revisão Sistemática da Literatura.

Abstract

Militarization programs entered the educational field in the 1990s. Despite their notable influence on basic education, little discussion of the topic remains. The objective of this study is to present an overview of militarized education through the consolidation of two Systematic Literature Review (SLR) studies, which included 56 articles, grouped into eight categories, and 61 theses and dissertations, which required five additional categories. SLR and content analysis were adopted as the methodological approach for both portfolios (articles and theses/dissertations), resulting in a consolidation of 13 interpretative categories, which represent a MECE (mutually exclusive and collectively exhaustive) framework of categories, mostly critical of the school militarization model. Furthermore, a subjective analysis of the categories was conducted using a constructive-interpretative methodology. Three categories (Damage to the Promotion of Student Autonomy, Militarization as a Mechanism of Social Control, and Democratic Management Under Threat) account for 61.53% of the papers. The MECE set of categories was further regrouped based on their analytical perception, which was organized as objective, subjective, or objective/subjective, highlighting the plurality of perceptions found in the portfolios. The majority of papers (90.59%) and interpretation categories (69.23%) criticize the program of militarization of basic education, demonstrating its fragility. In short, the research indicates that militarization fails to respect certain constitutional principles, harms the autonomous development of students, exerts a certain social control over students, compromises the democratic management of schools, opens the door to the commercialization of basic education, reproduces traditionalist curricula, corroborates situations of discrimination, and contributes to student exclusion.

Keywords: Basic Education; Civic-military School; Militarization; Systematic Literature Review.

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Email: lessandro.freitas@yahoo.com.br

² Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Educação. E-mail: ines@pucminas.br

³ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: paolagabriela@pucminas.br



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como tema a discussão das escolas cívico-militares/escolas militarizadas, buscando elucidar isso baseado em pesquisas científicas, demarcada tanto por artigos científicos, como por teses e dissertações, sobretudo apresentado uma análise subjetiva das categorias por meio da metodologia construtivo-interpretativa da temática diante das diversas possibilidades de discussão.

Diante disso, a justificativa do estudo encontra-se acerca da contemporaneidade do tema, haja vista, a escassez de pesquisas nesse campo de conhecimento. Além disso, destaca-se a importância de apresentar sólidas análises sobre a militarização com base em aspectos científicos, tendo em vista sua expansão por vários estados brasileiros. O estudo é pioneiro, pois, o seu recorte temporal considera desde o surgimento da primeira escola militarizada no estado de Goiás, até os dias atuais.

Assim, a pergunta norteadora da pesquisa foi: o que a consolidação de artigos, teses e dissertações publicados nos últimos 25 anos apresenta sobre a militarização da educação básica?

Nesse cenário, identifica-se que a militarização das escolas públicas de educação básica, também denominadas de escolas cívico-militares, escolas militarizadas ou escolas de gestão compartilhada constituem-se como um tema recorrente que ganha contornos diferentes a cada momento. Esses programas de militarização adentraram no campo educacional na década de 1990 e, apesar de sua notável influência na educação básica, até recentemente pouco se discutia sobre a temática.

O momento de maior evidência desse fenômeno foi o ano de 2019, quando esse modelo educacional, passa a figurar como política pública federal, denominada de Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM). Apesar do encerramento do Programa em 2023, as escolas cívico militares, continuam a serem fomentadas por meio de iniciativas estaduais.

Com isso, o marco metodológico corresponde a um estudo de consolidação realizado em duas etapas, primeiramente em artigos científicos, e posteriormente em teses e dissertações. Cada uma das etapas foi construída por meio de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), e analisada através da técnica de Análise de Conteúdo.

Para o estudo de consolidação das duas etapas, procurou-se compilar todos os resultados anteriores e agrupar um conjunto de categorias que representasse os dois portfólios (artigos e teses/dissertações), articulados em um modelo de categorias Mutuamente Exclusivas e Coletivamente Exaustivas (MECE). Além disso, por influência da metodologia construtivo-interpretativo, novos elementos foram incorporados aos exames das categorias.

Assim, construiu-se um quadro teórico sobre a militarização das escolas, baseado na literatura dos últimos 25 anos, e por conseguinte, apresentou-se um posicionamento fundamentado em pesquisas sobre



os impactos desse modelo de escola na educação básica.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou mapear a temática da militarização, a partir da consolidação da RSL conduzida em duas etapas: Na primeira etapa: foram analisados e categorizados 56 artigos publicados nos últimos 25 anos sobre o tema. Na segunda etapa: partindo da mesma lógica, foram analisadas e categorizadas 61 teses e dissertações, produzidas no mesmo recorte temporal, e publicadas por Programas de Pós-Graduação em âmbito nacional. A presente pesquisa focaliza os dados e resultados das duas etapas, com a finalidade de apresentar um panorama consolidado do que foi publicado de 1999 a 2024 sobre as escolas cívico-militares.

O estudo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente com essa introdução que evidencia o tema, a justificativa, o problema, o marco conceitual e o marco metodológico; na sequência expõe-se o referencial teórico sobre a militarização das escolas brasileiras; posteriormente, descreve-se o percurso metodológico; então relatam-se os resultados das RSL; e, ulteriormente apresenta-se a discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

342

A militarização de escolas de educação básica é percebida também em outros países. Galaviz *et al.* (2010) estuda esse fenômeno no contexto norte americano (Estados Unidos), de modo a identificar os impactos desse modelo educacional entre os estudantes, questionando a efetividade das escolas militares como suporte para a educação básica.

Ortiz (2021) por meio de aprofundamentos histórico apresenta a dimensão da educação militarizada. Em seus estudos sobre a formação do magistério no cenário mexicano, demonstra como a educação militarizada opera: “a formação militar envolve um conjunto de princípios, normas e preceitos disciplinares que influenciam a formação dos jovens que estudavam para o magistério” (ORTIZ, 2021, p.121).

No contexto brasileiro, o fenômeno da militarização também adentrou as escolas. Esse fenômeno se inicia nos estados, com destaque para a federação Goiana, que no ano de 1999, transfere a gestão da Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis para a administração da corporação militar (SANTOS, 2016).

Mediante o supracitado, Gomes e Rêses (2024) demonstram pontos em que os programas de militarização ganharam maior evidência, com destaque para o ano de 2019, quando o programa das escolas militarizadas é elevado a política nacional, por meio do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019), que propôs um modelo de gestão compartilhada. Os autores expressam que:



Nesse sistema, a esfera pedagógica permanece sob a responsabilidade de uma equipe gestora civil, enquanto as questões disciplinares são atribuídas à Polícia Militar (PM), ao Corpo de Bombeiros Militares (CBM) ou às Forças Armadas (FA) (GOMES; RÊSES, 2024, p. 457).

Assim, no contexto nacional, a militarização das escolas públicas de educação básica, também denominadas de escolas cívico-militares, escolas militarizadas ou escolas de gestão compartilhada é um tema recorrente que ganha contornos diferentes a cada momento. Reitera-se que os programas de militarização adentraram o campo educacional na década de 1990 e, apesar de sua notável influência na educação básica, até recentemente a temática foi pouco discutida.

Zechi e Vinha (2022) descrevem o fenômeno da militarização das escolas de educação básica no Brasil, como uma gestão que concentra militares no trabalho administrativo e pedagógico, em que o desenvolvimento do trabalho educativo passa a se configurar por meio de normas e regras potenciais dos meios militares, tal como a veneração a símbolos nacionais e obediência irrestrita à disciplina. Para os autores, tal condição afasta os estudantes do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Entretanto, no ano de 2019 essa concepção de militarizar as escolas de educação básica ganha evidência, haja vista que, o programa de militarização da educação básica é elevado a política pública federal, por meio do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que cria o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (BRASIL, 2019).

Ferreira e Santos (2025) destacam que o programa nacional das escolas cívico militares (PECIM), foi implementado com objetivos muito bem estabelecidos em termos quantitativos de implementação, pois a intenção era estabelecer 216 escolas nesse formato até o ano de 2023.

Todavia, ao discutir a temática da militarização das escolas públicas de educação básica, é cerne diferenciar escolas militares e escolas militarizadas:

As primeiras [escolas militares] têm como objetivo formar pessoal para carreiras no exército e recebem principalmente filhos de militares. As últimas [escolas militarizadas] não têm necessariamente esse objetivo, pois consistem em entregar escolas públicas ao Exército sob o argumento de combater a violência nas escolas e com o objetivo de aumentar os índices educacionais dos municípios e estados (BRANDÃO; BEZERRA; VIEIRA, 2024).

Corroborando com isso, Tomasini, Pereira e Holanda (2023) afirmam que as escolas militarizadas surgem com a perspectiva de trabalhar na redução da violência no contexto escolar e, ainda, apresentam a possibilidade de melhorar a qualidade nas avaliações externas.

Santos, Alves (2022) apontam que em virtude de leis específicas, esse modelo escolar pode ser implementado de diferentes formas:



Os documentos analisados indicam que a forma de militarização das escolas públicas no Brasil seguiu caminhos diversos em cada unidade federativa; desse modo, podemos falar em distintas configurações de militarização das escolas públicas. Apesar de vivermos em um país sob a égide de um ordenamento jurídico maior, cada unidade federativa pode elaborar leis específicas, mas as leis estaduais e municipais não podem se chocar com o ordenamento jurídico federal. Compreendemos que as formas diversas de militarização se devem justamente ao fato de cada um dos entes federados procurar caminhos específicos para driblar as normas jurídicas nacionais para a educação, uma vez que essa política desrespeita os preceitos legais para a educação públicos definidos pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, sobretudo no que diz respeito à gratuidade, à gestão democrática, aos profissionais habilitados para atuar no campo educacional, à liberdade de aprender e ensinar e à igualdade de acesso e permanência do alunado (SANTOS; ALVES, 2022, p. 9).

Brandão, Bezerra e Vieira (2024) afirmam que a implementação das escolas cívico militares é prejudicial para os alunos, pois, atinge as dimensões da formação humana, ou seja, a militarização das escolas de educação básica, se constituem em uma proposta reacionária e conservadora, condição que não é útil para os problemas oriundos do campo educacional, tão pouco corrobora com a formação cidadã dos alunos.

Complementando isso, Freitas, Martins e Arantes (2024c), por meio de Revisão sistemática da literatura, reforçam que a militarização da educação básica é um fenômeno que surge inicialmente nos estados. Posteriormente, é lançado como Programa federal, mantendo o cerne do programa, que é a imersão de militares na gestão escolar. Consubstanciados na literatura, os autores afirmam que isso afeta a gestão democrática da escola. Afinal, em alguns casos os diretores civis, passam por escolhas relacionadas a comunidade escolar, enquanto que os militares são indicações das corporações.

Os estudos de revisão de literatura realizado pelos autores questionam esse modelo escolar em várias dimensões, desde problemas relacionados às fortes normas de condutas, por exemplo, padronização de corte de cabelos, além disso, essas escolas são questionadas do ponto de vista legal. Essa condição demarca uma dualidade que precisa ser entendida, afinal, a implementação, também parte de aspectos legais (FREITAS; MARTINS; ARANTES, 2024c).

Tomazini, Pereira e Holanda (2023) apontam aspectos sobre a efetividade da militarização como controle da violência que precisam ser problematizados no âmbito das políticas de implementação das escolas cívico- militares. Conforme as autoras:

O Estado Brasileiro criminaliza diferentes lugares a partir de uma ótica colonial do ordenamento espacial ao militarizar algumas escolas a partir de índices sobre a violência, pois a violência que a militarização das escolas se propõe a combater é consequência da estrutura social, ou seja, não é exclusiva do ambiente escolar. Nesse sentido, além dos perigos e ameaças à efetivação do direito à educação da militarização social, por ferir diversas normativas, diretrizes e princípios da educação pública, a proposta de um policiamento que busca disciplinar os estudantes mostra-se como uma ação violenta que visa a cultura de paz (TOMAZINI; PEREIRA; HOLANDA, 2023, p. 13-14).



Diante desse cenário, é oportuno oferecer um consolidado de artigos, teses e dissertações obtidos através do rigor da Revisão Sistemática da Literatura, disponibilizando uma análise crítica sobre a temática, e inspirando outras pesquisas sobre as escolas cívico- militares. Afinal, a temática assume diferentes formatos, e independentemente disso, esse modelo de escola se alastrou pelos estados brasileiros e atualmente compõem o quadro da educação básica nacional.

METODOLOGIA

Revisão Sistemática da Literatura: artigos, teses e dissertações

A condução deste estudo ocorreu a partir de RSL, estruturada em duas etapas complementares, abrangendo revisões bibliográficas de Artigos, Teses e Dissertações. Esse método se caracteriza pela imparcialidade diante das pesquisas, haja vista a existência de protocolos rigorosos para busca e inclusão de trabalhos, condição que se afasta da simples seleção por perspectiva do autor (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Segundo os autores, a condução da RSL deve ser pautada em algumas etapas:

- a) buscar respostas para uma questão central;
- b) buscar os trabalhos em fontes com credibilidade;
- c) inserir termos que estejam em consonância com os objetivos do estudo;
- d) agrupar criticamente os resultados;
- e) selecionar trabalhos tendo por base critérios de inclusão e exclusão bem definidos;
- f) selecionar os trabalhos que melhor exprimem a temática de pesquisa;
- g) examinar criticamente o material;
- h) expor os achados.

Com o objetivo de assegurar a representatividade da produção científica nacional, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. Na primeira, realizou-se a busca por “Artigos” em bases de referenciais da área da educação e em bases multidisciplinares, abrangendo o contexto nacional quanto internacional do tema. Os termos de busca foram ajustados ao vocabulário controlado da ERIC, utilizando operadores booleanos e os elementos de truncagem para estruturar a estratégia de busca. Para alcançar uma amostra final precisa e adequada para análise, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, especificados no Quadro 1, disposto na página seguinte. As buscas foram realizadas em janeiro de 2024, com a exportação dos resultados de cada fonte para o gerenciador bibliográfico *EndNote*. A seleção incluiu a identificação e exclusão de títulos em duplicidade, a leitura dos títulos e resumos e a leitura completa dos artigos para alcançar os títulos relevantes ao tema. Ao final



do processo, 56 Artigos elegíveis foram submetidos à análise crítica e à categorização segundo Bardin (BARDIN, 2011).

Quadro 1 - Protocolo estratégico

Informações Gerais	
Descrição	Obter informações sobre o que já foi publicado em Artigos, Teses e Dissertações sobre o tema, objetivando analisar as principais contribuições nesse conjunto bibliográfico sobre o Tema.
Objetivos	Consolidar o levantamento bibliográfico da RSL entre Artigos, Teses e Dissertações acerca de Escolas Militarizadas/Cívico-militares.
Questão da Pesquisa	
Objetivo	Consolidar o mapeamento da produção de Artigos, Teses e Dissertações acerca de escolas militarizadas/cívico-militares no período de 1999 a 2024, com intenção de traçar um panorama bibliográfico da temática.
Identificação de estudos	
Palavras-chave e Descritores	"Escola cívico-militar", "Colégio cívico-militar", "Escola militarizada", "Colégio militarizado", "Programa Nacional Da Escola Cívico-Militar*", "PECIM" e "Militarização de escola pública"
Strings de busca	- Portal de Periódicos da CAPES: "Escola* Cívico*Militar*" OR "Escola* militarizada" OR "Programa Nacional Da* Escola* Cívico*Militar*" OR "PECIM" OR "Militarização de escola pública" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools" - Web of Science; Scopus e ERIC: "PECIM" OR "Civic*Military* School*" OR "Civic*Military College*" OR "Militarized School*" OR "National Program of Civic*Military School*" OR "National Civic*Military Schoo* Program" OR "Militarization of public schools" - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: "Escola cívico-militar" OR "Colégio cívico-militar" OR "Escola militarizada" OR "Colégio militarizado" - Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD): "Escola* Cívico*Militar*" OR "Escola* militarizada" OR "Programa Nacional Da* Escola* Cívico*Militar*" OR "PECIM" OR "Militarização de escola pública" - Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES: "Cívico-militar", "Militarizada" e após filtragem por "Escola" e "Colégio"
Critério de seleção dos repositórios de busca	Para garantir maior representatividade da produção científica nacional realizamos o levantamento biográfico primeiramente em Artigos, utilizamos as principais referências que abordam as áreas da educação e multidisciplinar, em âmbito nacional e internacional, mesmo quando divulgadas em periódicos estrangeiros. Já na busca por Teses e Dissertações, recorremos aos principais repositórios nacionais que reúnem informações sobre as produções em nível nacional dos Programas de Pós-Graduação brasileiros.
Lista dos Repositórios de busca	- Portal de Periódicos da CAPES (link) - Web of Science (link) - Scopus (link) - ERIC - Education Resources Information Center (link) - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (link) - Biblioteca de Teses e Dissertações - BDTD (link) - Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES (link)
Estratégia de busca	Uso dos operadores booleanos OR e AND e dos elementos de truncagem para formular a estratégia de busca nos repositórios do "Portal de Periódicos da CAPES", "Web of Science", "Scopus", "ERIC", "Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES" e "BDTD". No repositório dos "Dados Abertos de Teses e Dissertações da CAPES" os dados coletados foram dos anos bases de 1999 a 2022, e após aplicado a triagem do Strings de busca. As buscas na RSL dos "Artigos" foram realizadas e coletadas em 01-2024 e as buscas da RSL das Teses e Dissertações em 07-2024. Nas bases internacionais os termos de busca foram traduzidos para o inglês.
Seleção e avaliação de estudos	
Critério de inclusão e exclusão das produções científicas	Critério de Inclusão: - CI 1 Tipo de recurso: Artigos publicados em periódicos científicos; Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação do Brasil; - CI 2: Recorte temporal: levantamento de 25 anos (1999 a 2024); - CI 3: Tipo Acesso: Acesso livre ao texto completo; - CI 4: Idioma: português, inglês, Espanhol. Critério de Exclusão: - CE 1: Estudo em Duplicidade; - CE 2: Excluído após leitura do Título e Resumo; - CE 3: Excluído após a leitura do Texto Completo, para as produções que não abordam especificamente o tema da pesquisa; - CE 4: Divulgação não autorizada pelo Autor. - CE 5: Pré-print, Projetos, Monografias, Capítulos, Livros, Ensaios, Resenhas.
Estratégia para seleção das produções científicas	Na RSL dos artigos, para o armazenamento, organização e seleção dos elegíveis foram utilizados o gerenciador bibliográfico EndNote, que permitiu a leitura de títulos e resumos, identificação de duplicatas e exclusão de textos não alinhados ao tema. Já na RSL das Teses e Dissertações, utilizamos uma Planilha no software Microsoft Excel® para o armazenamento, organização e seleção dos estudos, pois duas das fontes consultadas (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Dados Abertos da CAPES) não permitem a exportação em formatos compatíveis com gerenciadores bibliográficos. Ainda assim, por meio das planilhas, foi possível identificar e excluir os estudos em duplicações, bem como excluir os textos não alinhados ao tema.
Avaliação da qualidade das produções científicas	Incluir estudos que contemplem os termos-chaves da pesquisa e que possuam caráter científico, proveniente de fontes reconhecidas pela comunidade acadêmica e científica.
Síntese dos dados e apresentação dos resultados	
Estratégia de extração de dados	Análise e tabulação dos dados: - Artigos selecionados: Fonte, Autor, Título, Revista, Ano, Qualis, Citações, Metodologia aplicada, cluster temático e outros. - Teses e Dissertações selecionadas: Fonte, Ano, Autor, Orientador, Título, Resumo, Palavras-Chave, Tipo de Produção, Instituição de Ensino, Citações, Metodologia das Pesquisas, Categoria e outros.
Estratégias de sumarização dos dados	Levantar inferências: evolução temporal do tema, aspectos metodológicos mais aderidos, teóricos mais adotados e outros.
Estratégia de publicação	Publicação do conjunto de dados gerados pelas pesquisas no repositório Mendeley Data, bem como a publicação dos resultados de artigo e anais de evento, a fim de contribuir para o avanço dos debates sobre o tema.

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda etapa, procedeu-se à identificação das "Teses e Dissertações" nos principais

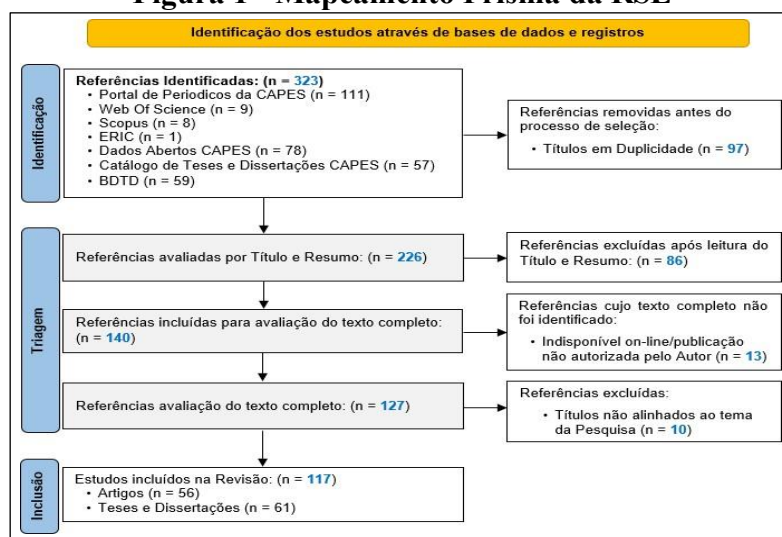


repositórios nacionais, que concentram as produções dos Programas de Pós-Graduação brasileiros. As buscas ocorreram em julho de 2024, seguido as mesmas oito etapas da RSL, com adaptações específicas para as três bases referências voltadas a teses e dissertações. A organização e seleção dos estudos foi feita em Planilha no software Microsoft Excel®, em função da limitação da exportação dos resultados em formatos compatíveis com gerenciadores bibliográficos. Ao final, 61 Teses e Dissertações foram elegíveis e analisadas criticamente, também com base na categorização de Bardin (BARDIN, 2011).

Assim, a RSL manteve-se centrada na produção científica no contexto nacional, mesmo que alguns estudos estivessem publicados em periódicos internacionais, assegurando maior representatividade e exaustividade sobre a temática investigada. O conjunto final do compilado com o portfólio final das RSL resultou em 117 estudos, entre Artigos, Teses e Dissertações. As informações metodológicas produzidas em cada etapa da RSL estão disponíveis em acesso aberto no repositório *Mendeley Data*, além de resultados publicados em artigo e anais de evento (FREITAS; MARTINS; ARANTES, 2024a; 2024b; 2024c, 2025).

Essa estratégia metodológica permitiu a construção de um panorama abrangente sobre a temática, a partir de contribuições já publicadas. As duas revisões bibliográficas, articuladas entre si, permitiram o mapeamento da produção existente, a identificação de tendências no campo investigado e a constituição de uma base sólida para o desenvolvimento da pesquisa. Para facilitar a compreensão das etapas de busca e seleção dos estudos, elaborou-se o Quadro 1 - Protocolo estratégico, que reúne os aspectos de planejamento, condução e critérios adotados na RSL, garantindo maior transparência dos processos pertinentes. A figura 1, a seguir, ilustra o processo de seleção e as etapas do estudo com o portfólio final das RSL, que resultou em 117 trabalhos, conforme o modelo “*PRISMA Flow Diagram*” (PAGE *et al.*, 2021), e ainda, consubstanciado em Zucatto (2023); Rabelo, Nunes e Silva Júnior (2024).

Figura 1 - Mapeamento Prisma da RSL





Estrutura MECE de Categorias

Para a consolidação desse estudo de RSL procurou-se compilar todos os resultados anteriores e construir um conjunto de categorias que representasse os dois portfólios (56 artigos e 61 teses/dissertações), através de um modelo de categorias Mutuamente Exclusivas e Coletivamente Exaustivas (MECE). Para Lee e Chen (2018), o princípio MECE é utilizado como apoio na tomada de decisão, ao organizar as informações em categorias que sejam independentes entre si (ME: mutuamente exclusivas) e que juntas se tornam complementares (CE: coletivamente exaustivas), assegurando um conjunto de dados relevantes para o resultado. Ainda de acordo com os autores:

Em particular, o ME visa reduzir a complexidade evitando sobreposições (ou seja, sem sobreposições entre os subconjuntos), enquanto o CE visa garantir uma coleção abrangente sem deixar alternativas (ou seja, sem lacunas entre os subconjuntos). [...]. Os eventos em um espaço amostral são mutuamente exclusivos (ME) se nenhum dos eventos se cruzar com outro, e os eventos são coletivamente exaustivos (CE) se cada elemento elementar estiver contido em pelo menos um conjunto de eventos. O princípio MECE afirma que as variáveis selecionadas para apoiar a tomada de decisões não devem conter informações sobrepostas, mas devem fornecer informações suficientes/completas. Conforme mencionado, o esquema de seleção de recursos do MECE visa selecionar variáveis independentes e importantes com informações completas. Dois fatores são considerados independentes se não houver correlação ou houver correlação mais baixa entre eles, e um fator é considerado importante se afetar significativamente os resultados da análise (ou seja, a variável dependente no modelo de regressão) (LEE; CHEN, 2018, p. 964).

348

Com base no princípio MECE, os 117 trabalhos foram compilados nas seguintes 13 categorias de interpretação mutuamente exclusivas (ME): C1- A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição; C2- Danos na promoção da autonomia do aluno; C3- Militarização como mecanismo de controle social; C4- Gestão democrática sob ameaça; C5- Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista; C6- Escola militarizada como solução para a educação nacional; C7- Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas; C8- Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional; C9- O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas; C10- Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas; C11- Escolas militarizadas como local de discriminação; C12- Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares; C13- Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas.

Essas categorias foram consolidadas a partir da busca exaustiva de trabalhos sobre a temática (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), envolvendo um recorte temporal de 1999 a 2024, tendo como referências bases de dados sólidas e confiáveis. Assim, com a estruturação das 13 categorias, reforça-se a ideia do conjunto ser coletivamente exaustivo (CE), tendo em vista, que as categorias conseguiram abrangência diante das formas de abordagem da temática. Além da abrangência, as categorias de



interpretação são mutuamente exclusivas, pois, a partir da análise crítica, cada um dos 117 trabalhos foi codificado em apenas uma categoria.

Estrutura Construtivo-Interpretativa de Categorias

As categorias foram criadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo discutidas criticamente na 1ª etapa (RSL em artigos) e na 2ª etapa (RSL em teses e dissertações). Nesse estudo, apresenta-se a consolidação das categorias de interpretação MECE. Além disso, buscou-se também, finalizar esse trabalho dando a cada categoria criada um caráter de subjetividade consubstanciado na metodologia construtivo-interpretativa (ROSSATO; MARTINEZ, 2018; MARTINEZ, 2019), de modo a incluir na pesquisa as nossas impressões e significados.

Assim, foram reagrupadas as 13 categorias em três grupos de percepção (objetiva, subjetiva e objetiva/subjetiva). O grupo de percepção objetiva trata a política de militarização como objeto de análise mais imediato. O grupo de percepção subjetiva analisa a militarização por processos que envolvem a submissão continua na militarização. Já o grupo subjetiva/objetiva unifica essas duas percepções. Essa metodologia pode ser compreendida como um processo complexo de elaboração de saberes que demanda o envolvimento ativo dos sujeitos (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2018). Os autores esclarecem que:

O processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre informações e eventos que, em seu relacionamento, não tem significados a priori. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2018, p. 67).

De forma complementar, Rossato e Martínez (2018, p. 67) deixam nítidos aspectos que recaem sobre a concepção de que “[...] o caráter construtivo desafia a capacidade do pesquisador, tendo como referência sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa”.

Assim, a metodologia construtivo-interpretativa pode ser inserida em diferentes campos de pesquisas, de modo a auxiliar a construção de diversos contextos para o estudo (MARTÍNEZ, 2019). Segundo o autor:

Parece-nos extraordinariamente importante ter clareza sobre o que se pretende estudar, sobre aquilo que se pretende produzir conhecimento para analisar a pertinência da Epistemologia Qualitativa e, especialmente, para compreender a diferença da forma de construir a informação na metodologia construtivo-interpretativa em relação a outras formas de trabalhar com as informações em pesquisas qualitativas (MARTÍNEZ, 2019, p. 59).



Por fim, inspira-se na metodologia construtivo-interpretativa para desenvolver uma parte específica do trabalho, cientes da complexidade que envolve a utilização da mesma, em virtude da necessidade de aprofundamentos, pensamento crítico e criatividade (MARTÍNEZ, 2019). O autor entende que novas interpretações surgem com a ideia de fomentar o debate, e ainda alinhado com a premissa de que o pesquisador é um agente ativo, produtor de ideias.

RESULTADOS

Apresentam-se, a seguir, o compilado de trabalhos selecionados e analisados nas etapas da RSL que resultaram nas 13 categorias de interpretação. Esses resultados materializam o compilado de artigos, teses e dissertações publicados nos últimos 25 anos, situação que denota a profundidade dessa pesquisa.

Quadro 2 - Compilação de Artigos, Teses e Dissertações

#	Categorias	Produções Bibliográficas		Total 117
		56 Artigo	61 Teses e Dissertações	
C1	A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição	A02, A05, A07, A21, A30.	TD14, TD48.	7
C2	Danos na promoção da autonomia do aluno	A10, A14, A15, A18, A33, A35, A44, A48, A49, A53, A54, A55.	TD11, TD20, TD22, TD23, TD29, TD32, TD36, TD44, TD45, TD47, TD50, TD51, TD52, TD53, TD55, TD57.	28
C3	Militarização como mecanismo de controle social	A08, A09, A19, A22, A23, A24, A25, A26, A31, A32, A34, A36, A38, A46, A51, A52.	TD33, TD40, TD46, TD49, TD58, TD59.	22
C4	Gestão democrática sob ameaça	A01, A06, A11, A12, A13, A16, A17, A37, A39, A40, A41, A45, A47.	TD05, TD16, TD17, TD27, TD31, TD42, TD39, TD56, TD35.	22
C5	Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista	A03, A04, A27, A28, A42, A56.	TD01, TD02, TD03, TD07, TD08, TD09, TD28, TD26, TD61, TD18, TD19.	17
C6	Escola militarizada como solução para a educação nacional	A29, A50.	TD24, TD25, TD34, TD37, TD21.	7
C7	Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas	A43.		1
C8	Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional	A20.		1
C9	O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas		TD12, TD13, TD30.	3
C-10	Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas		TD04.	1
C-11	Escolas militarizadas como local de discriminação		TD38, TD60.	2
C-12	Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares		TD41, TD54, TD43, TD06.	4
C-13	Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas		TD10, TD15.	2

Fonte: Adaptado de Freitas; Martins; Arantes (2024c, 2025).

Nota: Os códigos A01 a A56 referem-se ao portfólio de artigos científicos incluídos na RSL, enquanto os códigos TD01 a TD61 correspondem ao portfólio de teses e dissertações analisadas na RSL.



Além disso, as categorias encontram-se organizadas no quadro 3, em Categoria, Representação e Resumo. Categoria: é o nome do cluster temático. Representação: exemplo(s) de trabalho(s) que expõe(m) a ideia defendida. Nas categorias presentes nas duas RSL (artigos e Teses/Dissertações) foram discriminados dois exemplos. Resumo: é a síntese da categoria. Com isso, foi possível expor a percepção geral ilustrada sobre a temática tratada em cada categoria, fornecendo um panorama sobre a abordagem da temática da militarização.

Quadro 3 - Síntese e Referência para as Categorias

Categoria	Representação	Resumo
C1: A Escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição	Artigo: Militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo (XIMENES, STUCH, MOREIRA, 2019). Tese: Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita (ALVES, 2021).	A categoria discute a militarização com base no viés legal, afirmando que esse modelo escolar fere alguns artigos da Constituição Federal de 1988. Assim, do ponto de vista legal, essas escolas não deveriam ser implementadas.
C2: Danos na promoção da autonomia do aluno.	Artigo: Escolas cívicas militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira (DIAS, RIBEIRO, 2021). Dissertação: Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná (SILVA, 2022).	A categoria pontua os riscos do modelo militarizado para a formação do sujeito crítico, demonstrando que essas escolas em virtude de seus fortes sistemas de hierarquia e obediência exacerbada podem afetar o tipo de formação desejada e alinhada aos princípios de formação autônoma dos alunos.
C3: Militarização como mecanismo de controle social	Artigo: A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas (LOPES; OLIVEIRA, 2023). Tese: Militarização e a legitimação de pautas populistas (GOMES, 2023).	A categoria argumenta que a atuação policial nas escolas visa regular diversas áreas da vida social, sendo elas, cultural, educacional, relações de trabalhos, dentre outras.
C4: Gestão democrática sob ameaça	Artigo: Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso (TAPAJÓS; SILVA, 2023). Dissertação: Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar (PAULO, 2019).	A categoria discute a ruptura da gestão democrática das escolas em virtude do compartilhamento com os militares, por exemplo, os militares não são escolhidos por meio de processos democráticos, mas, pela indicação.
C5: Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista	Artigo: Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro (CARVALHO; ZIENTARSKI; RECH, 2022). Dissertação: Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado (VEIGA, 2020).	A categoria desenvolve e expõe o modelo Cívico-Militar como oportunidade de mercado para empresas explorarem a educação básica, ofertando serviços por meio de parcerias público privadas.
C6: Escola militarizada como solução para a educação nacional	Artigo: Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT (ROSA, REIS, SILVA, PASSOS, 2020). Dissertação: Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás (RANNA, 2021).	A categoria apresenta posicionamentos favoráveis ao modelo, apontando para vantagens como, a melhoria do desempenho acadêmico, redução nos índices de violência escolar.
C7: Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas	Artigo: Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil (MIRANDA; SILVA, 2023).	A categoria analisa as pesquisas sobre o campo da militarização sob a perspectiva de sua importância para compreensão do fenômeno, todavia, apresenta um quadro de poucas pesquisas sobre a temática.
C8: Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional	Artigo: Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM (OLIVEIRA; CACAU; MELO, 2021).	A categoria reflete a tradicionalidade desse modelo escolar ligado ao currículo.
C09: O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas	Tese: Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás (OLIVEIRA, 2022).	A categoria expressa fatores que corroboram para a adesão desse modelo de escola por parte da comunidade escolar, sendo o imaginário de que essas escolas colaboram para os alunos alcançarem um diploma de ensino superior.
C10: Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas	Dissertação: A prática de gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste (LACERDA, 2018).	A categoria constrói argumentos para demonstrar que as análises sobre o modelo estão confusas, usando como exemplo a questão da gestão compartilhada, afirmando que é o tipo que o administrador executa sua função que define se a gestão será democrática.
C11: Escolas militarizadas como local de discriminação	Dissertação: Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+ (DIAS, 2023).	A categoria expõe que as escolas militarizadas não incorporam a diversidade em seus planos de ação, estabelecendo e uniformizando as condutas em seus ambientes.
C12: Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares	Dissertação: Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás (GUIMARÃES, 2019).	A categoria demonstra a exclusão dos alunos, pelo motivo de que esses devem se adequar às normas e regras das escolas militarizadas, ou devem dar continuidade nos estudos em outra instituição.
C13: Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas	Dissertação: Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências (SANTOS, 2020).	A categoria explora a expansão do modelo no território nacional, evidenciando que ele teve adesão em quase todos os estados brasileiros.

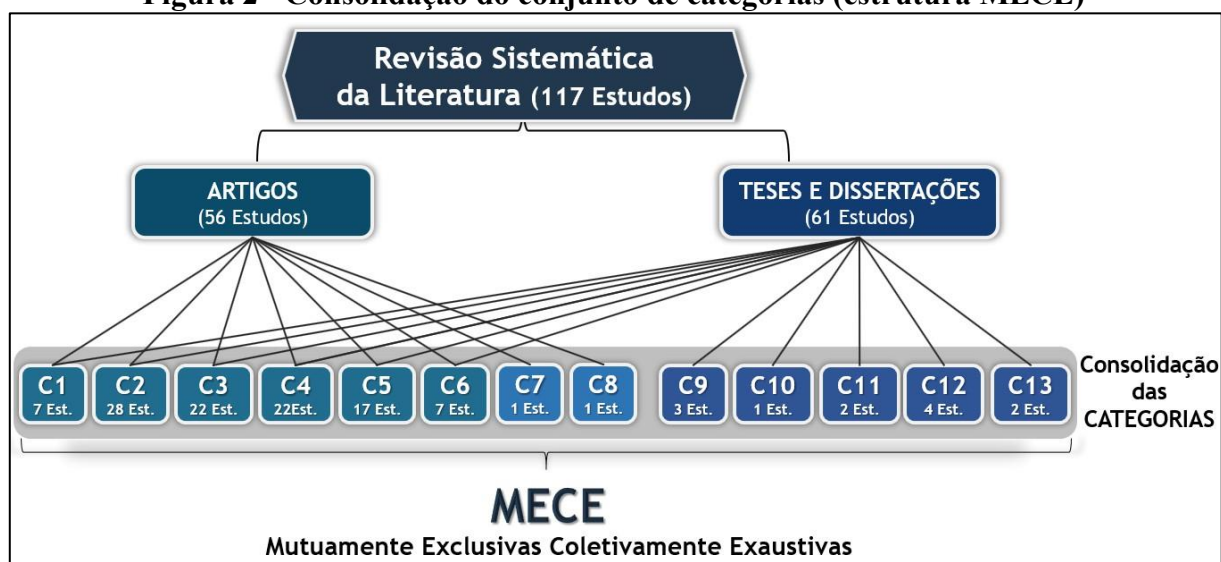
Fonte: Elaboração própria. Baseada em Freitas; Martins; Arantes (2024a; 2024b; 2024c; 2025).



DISCUSSÕES

Conforme observado nos quadros anteriores, o conjunto das 13 (treze) categorias representa todos os trabalhos estudados (117 estudos) nos dois portfólios das duas RSL. Nesse conjunto, duas categorias agrupam somente artigos, cinco categorias agrupam apenas teses e dissertações e seis categorias agrupam tanto artigos quanto teses e dissertações. Reitera-se que o conjunto dessas categorias se configura como uma estrutura MECE de categorias, o que significa que as categorias são Mutuamente Exclusivas (independentes umas das outras) e em seu conjunto as categorias são Completamente Exaustivas (são capazes de representar o conjunto dos trabalhos analisados). A figura 2, a seguir, mostra a consolidação das categorias na estrutura MECE.

Figura 2 - Consolidação do conjunto de categorias (estrutura MECE)



Fonte: Elaboração própria. Baseada em Freitas, Martins e Arantes (2024a; 2025).

As categorias (C1; C2; C3; C4; C5; C6) agrupam artigos selecionados na 1ª fase da RSL e teses e dissertações encontradas na 2ª etapa do estudo de RSL. As categorias (C7; C8) contam apenas com artigos, enquanto que as categorias (C9; C10; C11; C12; C13) agrupam apenas teses e dissertações.

Rememora-se que inicialmente foram analisados apenas os artigos, para os quais foram construídas 8 categorias de interpretação. Em um segundo momento, foram analisadas as teses e dissertações, para as quais foram inicialmente consideradas as 8 categorias criadas *a priori* para os artigos. De fato, 49 teses/dissertações (80,33%) foram agrupadas em 6 categorias estabelecidas *a priori*, entretanto, a complexidade dos temas e a abrangência das teses e dissertações demandaram a construção de mais 5 categorias para o atendimento exclusivo às teses e dissertações, consolidando 13 categorias.

A Categoria 2 (Danos na promoção da autonomia dos alunos) se destaca com o maior número de



trabalhos, um total de 28 trabalhos, distribuídos entre 12 artigos e 16 teses/dissertações. Com isso, infere-se que as pesquisas direcionam preocupações com aspectos inerentes ao tipo de formação ofertadas nas escolas cívico-militares, sendo fundamental questionar a formação acrítica dos alunos, que muitas vezes é condicionada pelo modelo hierárquico e disciplinar implementado pelos programas de militarização. Defende-se como emergente pensar numa escola que forme os alunos pautados na autonomia e que implemente processos educacionais condizentes com a realidade discente. Além disso, essa categoria expõe que os sistemas hierárquicos, as normas e diretrizes disciplinares das escolas militarizadas, reproduzem um sistema educacional tradicionalista, condição que corrobora para afetar a formação autônoma dos discentes e, consequentemente, prejudicar a formação integral dos alunos.

A Categoria 3 (Militarização como mecanismo de controle social) contabiliza 22 trabalhos, com 16 artigos e 6 teses/dissertações. Essa categoria aborda a questão educacional para além de aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, ao apresentar os efeitos desse modelo educacional frente ao controle dos alunos, bem como da comunidade escolar. Assim, essas escolas incorporam a intervenção de militares não aptos profissionalmente para exercer a função de gestão e educador, por não possuírem formação específica para o trabalho em educação, reproduzindo práticas dos meios militares nas instituições de ensino e nas áreas, por vezes violentas, onde estão localizadas as escolas, para exercer o controle social sobre os indivíduos.

A categoria 4 (Gestão democrática sob ameaça) também contabiliza 22 trabalhos, com 13 artigos e 9 teses/dissertações. Esse grupo apresenta insatisfação com o modelo de gestão compartilhada com os militares, mostrando que as decisões assumem um caráter menos democrático, em virtude da entrada dos militares na composição da administração escolar. Essa categoria questiona também a forma impositiva com que os militares chegam ao posto de diretor por indicação da corporação, enquanto que os diretores civis passam por escolhas democráticas (eleições), com a participação ativa da comunidade escolar. Isso desconfigura a gestão democrática da escola, afinal, não existe participação do corpo escolar para a escolha de um de seus representantes administrativos.

A categoria 5 (Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista), contabiliza 17 trabalhos, divididos entre 6 artigos e 11 teses/dissertações. Nessa categoria discute-se como o processo de militarização constitui-se em algo vantajoso para grandes empresas como os grupos educacionais. Conforme Carvalho, Zientarski e Rech (2022):

A militarização facilita a expansão e torna mais fácil todo acesso das empresas para que se rentabilizem através desse processo de dilapidação da escola pública. Em outras palavras, com as escolas cívico-militares estão totalmente transpostas as barreiras para a realização da parceria público-privada, para privatização de processos escolares por meio da negociação de insumos curriculares, cimentando o privado em detrimento do caráter necessariamente público da educação (CARVALHO; ZIENTARSKI; RECH, 2022, p. 13).

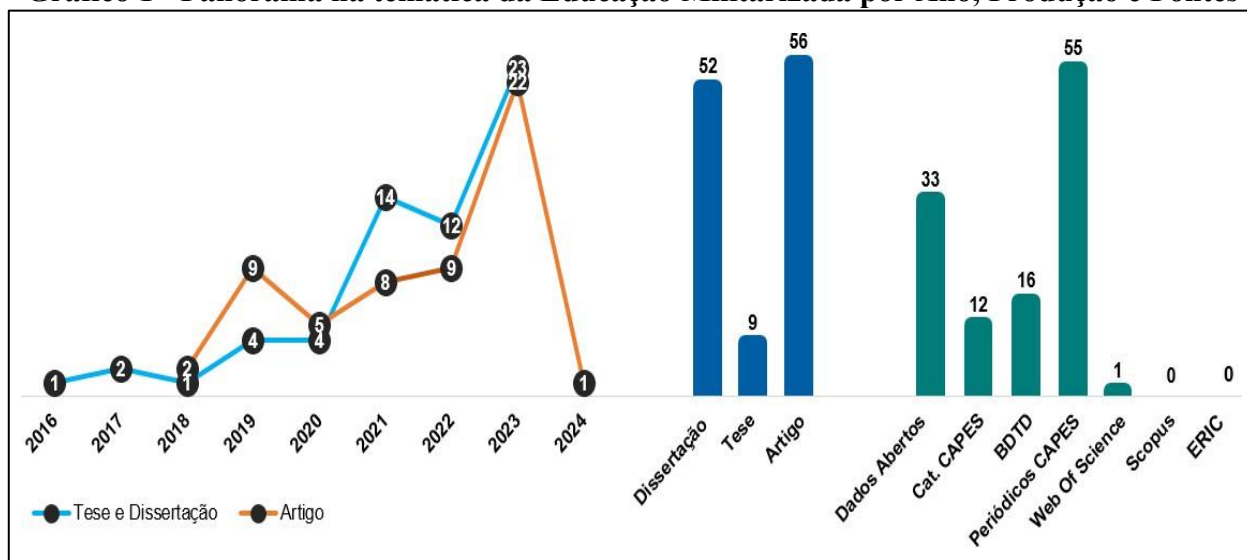


No que tange à produção acadêmica e científica sobre a temática das escolas cívico-militares, observa-se que as produções em teses, dissertações e artigos são recentes. O primeiro estudo identificado, remete ao ano de 2016, sendo que o ano com maior volume de trabalhos é 2023, com 23 teses e dissertações e 22 artigos. A intensificação da produção após 2019 condiz com o avanço de políticas de militarização de escolas públicas em vários estados brasileiros e com o lançamento do PECIM pelo governo federal (BRASIL, 2019). Já a queda das produções acadêmicas, teses e dissertações, em 2024, pode estar relacionada ao tempo necessário para a finalização e indexação de novos trabalhos.

Quanto ao tipo de produção, destaca-se a concentração em dissertações e artigos científicos, o que sugere um interesse crescente em programas no nível de mestrado. No entanto, o número reduzido de teses (9) indica que o tema ainda está em construção em pesquisas em nível de doutorado, talvez pela sua recente introdução no debate educacional ou por se tratar de tema polêmico na educação. As três fontes utilizadas para localizar as Teses e Dissertações revelam a importância de realizar a pesquisa de forma conjunta e complementar para alcançar um levantamento mais completo. Em relação aos periódicos científicos, observa-se que o debate permanece restrito ao contexto nacional. De fato, o levantamento realizado corroborou para o entendimento de que a pesquisa no campo da educação militarizada foi escassa nos últimos 25 anos. O gráfico 1, a seguir, ilustra a evolução das produções na temática.

354

Gráfico 1 - Panorama na temática da Educação Militarizada por Ano, Produção e Fontes



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Freitas, Martins (2024c; 2025).

Por fim, como última consolidação de resultados, foi considerada a metodologia construtiva-interpretativa. Reitera-se que a subjetividade pertence ao universo da flexibilidade, se caracterizando por não ser algo fixo, sendo moldada a partir das diferentes vivências do sujeito. De acordo com Martínez (2019, p. 47) “[...] dentro dessa perspectiva teórica, a subjetividade é concebida como um sistema



configurado em processo que toma diversas formas no curso de seu próprio desenvolvimento”.

Nesse contexto, interpreta-se esse consolidado, discutindo e agrupando as 13 categorias em três grupos, em que se realiza uma construção crítica e com fruição da imaginação buscando a subjetividade das análises. Uma das características da leitura construtivo-interpretativa é “[...] que seus conceitos, de fato, são portadores de um valor epistemológico, portanto devem ser construídos e não aplicados [...]” (MARTÍNEZ, 2019, p. 50). Nesse sentido, classificamos as 13 categorias em três grupos:

Grupo 1- Percepção objetiva: consiste nas categorias que apresentam, por exemplo, sua linha de raciocínio com base em documentos legais, tal como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ou situações concretas, como as parcerias público-privadas. Assim, esse conjunto caracteriza-se por ações que podem ser mensuradas imediatamente.

O Grupo 2- Percepção subjetiva: consiste nas categorias que trazem em suas análises, exemplos de situações construídas a partir da concepção de uma formação que prejudica a autonomia dos discentes, para mensurar isso, é necessário um processo mais longo e complexo, isto é, os reflexos da política de militarização no agrupamento subjetivo diferem de uma consulta direta aos artigos da CF 1988.

Grupo 3- Percepção objetiva e subjetiva: consiste nas categorias híbridas que se sustentam tanto em aspectos do grupo 1, quanto do grupo 2.

Reafirma-se a indiferenciação considerada entre as categorias na validação de distintas interpretações, privilegiando a um grupo em detrimento do outro. A intenção é demonstrar que a política de militarização foi analisada por processos de subjetividade, consubstanciados na metodologia construtivo-interpretativa, apresentando teoricamente resultados obtidos em menor tempo de execução do programa (Grupo 1- percepção objetiva) e com a outra intenção (Grupo 2- percepção subjetiva) buscou-se a caracterização da política, discorrer sobre seus impactos no que se refere à totalidade dos programas e como vai afetar a escola.

Para isso, pressupõe-se que as instituições passem pelo formato da militarização, ou seja, ainda que os documentos direcionem os caminhos da militarização, para analisar aspectos como a autonomia dos alunos, é necessário analisar o fenômeno da militarização acontecendo cotidianamente, partindo dessas vivências para expressar os seus resultados.

E por fim, apresenta-se um conjunto (Grupo 3: percepção objetiva e subjetiva) que unifica as duas condições. O Quadro 4, disposto na página seguinte, apresenta a classificação subjetiva das 13 Categorias de interpretação.

Diante disso, no Grupo 1-Percepção objetiva, notam-se diversas críticas ao modelo de escolas cívico militares, destacando os mais diferentes aspectos, que recaem sobre a formação dos alunos, as trajetórias curriculares, a possibilidade de mercantilização da educação básica e ainda, a urgente



necessidade de analisar os projetos de militarização pautados nos aspectos legais. Ainda, acompanha esse grupo duas advertências importantes: o baixo número de pesquisas no campo de conhecimento da educação militarizada e o crescimento do modelo no país.

Quadro 4 - Classificação subjetiva das 13 Categorias de Interpretação

Grupos	Categorias
1 - Percepção objetiva	C1: A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição. C4: Gestão democrática sob ameaça. C5: Militarização enquanto mecanismo de exploração capitalista. C6: Ausência da educação militarizada nas pesquisas científicas. C8: Escola cívico militar como reprodutora do currículo tradicional. C13: Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas.
2 - Percepção subjetiva	C2: Danos na promoção da autonomia do aluno. C7: Escola militarizada como solução para a educação nacional. C9: O capital cultural como fenômeno para explicar a adesão às escolas militarizadas. C10: Análises equivocadas sobre as escolas militarizadas.
3 - Percepção objetiva/subjetiva	C3: Militarização como mecanismo de controle social. C11: Escolas militarizadas como local de discriminação. C12: Escolas militarizadas enquanto modelo de exclusão das classes populares.

Fonte: Elaboração própria.

Consoante a isso, o grupo 1 (Percepção objetiva) agrupa elementos que se caracterizam por uma linha tênue entre o que é alocação institucionalizada da escola cívico militar e seus distanciamentos no que concerne às suas características de legalidade. Esse campo da legalidade jurídica foi identificado em quase todas as categorias, sejam elas diretamente, como no caso da categoria *C1: A escola cívico-militar no contexto de inconformidade com a Constituição*, ou de modo indireto, como no caso da *C13: Expansão quantitativa e qualitativa das escolas militarizadas*, afinal, se do ponto de vista da C1 essas escolas são inconstitucionais, como elas se expandem?

No que tange essas análises, reforça-se a aproximação com a metodologia, construtivo-interpretativa, exclusivamente, tendo em vista que, “[...] sem criatividade e imaginação, como temos constatado, podem se perder muitos momentos importantes para aprofundar e dar vida ao espaço dialógico” (MARTÍNEZ, 2019, p. 55).

No Grupo 2- Percepção subjetiva, inicialmente, enfatiza-se a diversidade das categorias neste grupo, em que, de um lado consta o posicionamento favorável ao modelo, reforçado por possíveis melhorias no desempenho acadêmico dos alunos e na relação aluno-professor, e, de outro lado, análises que apontam a interpretação equivocada do mesmo modelo. Além disso, surgem também mais críticas ao modelo de militarização, apontando para as questões inerentes à formação dos alunos, evidenciando que as práticas pedagógicas nas escolas militarizadas são pautadas na memorização e reprodução dos conteúdos. Outrossim, as categorias desse grupo discutem e apresentam elementos que justificam a adesão



de pais de alunos ao modelo escolar de militarização.

Esse conjunto representa a configuração de uma doutrina (programa de escolas militares) que perpassa os domínios das teorias educacionais, articulando-se às questões de funcionamento das escolas cívico-militares, isto é, a aplicação na prática do modelo sob a ótica predominante do pensamento que estuda a formação dos sujeitos, ou que retrata os diferentes domínios do estrato social para compreender a percepção de aceitação da militarização das escolas. Seguindo as orientações de Martínez (2019) buscou-se trazer novos sentidos à temática de estudo.

Por fim, o Grupo 3-Percepção subjetiva e objetiva, destaca-se pela relação dos sujeitos com esse modelo de escola, demonstrando a fragilidade dessa conexão, haja vista que, a militarização serve como mecanismo de controle social, além de empregar em suas práticas condições que podem discriminar os alunos, pelo motivo da padronização presente em suas normas e regras, e consequentemente se constituir como um local de exclusão das classes sociais.

O Grupo 3 ainda está diretamente ligado à posição do indivíduo. Como a implementação de uma escola afeta os sujeitos do ponto de vista pessoal, e não apenas em processos de ensino-aprendizagem. Como os programas militares em escolas públicas extrapolam as dimensões educativas e rompem com a dimensão individual dos sujeitos, de modo a exercer controle e excluí-los de espaços sociais.

A intenção dessas análises foi criar um panorama teórico de produção de novos sentidos, de forma que o tema estudado ganhe novas interpretações, assim construindo um “[...] processo no qual os conhecimentos produzidos abrem novas zonas de inteligibilidade, constituindo-se constantemente em fontes de produção de novos conhecimentos” (MARTÍNEZ, 2019, p. 56).

Ademais, a ideia foi trazer a classificação subjetiva, pautada na metodologia construtivo-interpretativa, com o objetivo de agregar novos elementos para o estudo de consolidação sobre as escolas cívico militares, afinal, trabalha-se por meio de uma mesma perspectiva nos dois primeiros momentos do estudo, RSL em artigos e RSL em teses e dissertações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de militarização adentraram o campo educacional ainda na década de 1990, mas expandiram-se enormemente, sobretudo, a partir de 2019, com a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar (PECIM). O fim da ECIM em 2023 descaracterizou o Programa como política nacional, mas não impediu o avanço da militarização escolar que continua em expansão através de acordos estabelecidos na esfera estadual, municipal e Distrito federal.

No presente estudo, procurou-se apresentar um panorama sobre a educação militarizada, por meio



da consolidação de dois estudos de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), os quais envolveram 56 artigos, agrupados em 8 categorias e 61 teses e dissertações, as quais demandaram 5 categorias adicionais.

A consolidação dos dois portfólios de trabalhos foi representada em 13 categorias de interpretação, em uma estrutura MECE de categorias, majoritariamente críticas ao modelo de militarização escolar. O conjunto de categorias foi ainda classificado com base na metodologia construtivo-interpretativa em função de sua percepção de análise, a qual foi organizada em objetiva, subjetiva ou objetiva/subjetiva, evidenciando a pluralidade na percepção das análises encontradas nos portfólios.

Três categorias (Danos na promoção da autonomia do aluno, Militarização como mecanismo de controle social e Gestão democrática sob ameaça) concentram 61,53% dos trabalhos. Uma única categoria (Escola militarizada como solução para a educação nacional) mantém uma visão positiva sobre a militarização, englobando 5,98% dos trabalhos. De fato, a maioria dos trabalhos (90,59%) e das categorias de interpretação (69,23%) tecem críticas ao programa de militarização da educação básica, demonstrando a sua fragilidade e carência de legitimação.

Assim, com a consolidação dessa pesquisa, observou-se que as críticas sobre a militarização das escolas públicas recaem sobre os seguintes aspectos: A) a militarização não respeita alguns princípios constitucionais. B) a militarização prejudica a formação autônoma dos alunos. C) a militarização exerce certo controle social sobre os alunos. D) a militarização compromete a gestão democrática das escolas. E) a militarização abre margens para a mercantilização na educação básica. F) a militarização reproduz currículo tradicionalista. G) a militarização corrobora com situações de discriminação. H) a militarização contribui para a exclusão dos alunos.

Apesar de sua notável influência na educação básica, pouco se discute sobre a temática, fator que pode corroborar para a expansão do modelo sem análises críticas do seu impacto nas escolas. Sendo assim, é fundamental pensar os modelos de militarização em suas diferentes nuances, pois, suas possibilidades de implementação percorrem diferentes âmbitos, como os estaduais, municipais, e entre 2019 e 2023, o federal.

A pesquisa apresenta como limitação a baixa produção no campo da educação militarizada. Além disso, a busca em outras bases de dados pode apresentar maior volume de resultados, e no que tange a produções em outros idiomas (inglês, espanhol), o tema ainda é pouco debatido.

Por fim, sugere-se como futuros estudos, triangular pesquisas de campo (entrevistas/questionários), com as produções encontradas na literatura, de modo a solidificar ainda mais o que vem sendo produzido, direcionado as pesquisas nesse campo de modo profundo e com evidências primárias e secundárias.



REFERÊNCIAS

ALVES, V. B. **Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita** (Tese de Doutorado em Educação). Rio Claro: UNESP, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BRANDÃO, R. A. M.; BEZERRA, T. S. A. M.; VIEIRA, M. P. A. “Militarization of public schools. What is this project?”. **Cadernos de História da Educação**, vol. 23, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2025.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2025.

BRASIL. **Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023**. Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11/05/2025.

CARVALHO, A. A. P.; ZIENTARSKI, C; RECH, H. L. “Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro”. **Educação**, vol. 5, n. 1, 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. “Como escrever um artigo de revisão sistemática”. In: KOLLER, S. H. K. *et al.* (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

DIAS, Z. R. **Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+** (Dissertação de Mestrado em Educação). Macapá: UNIFAP, 2023.

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C. “Escolas cívicos militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira”. **Revista Teias**, vol. 22, 2021.

FERREIRA, J. B. S.; SANTOS, S. A. “Civic-military school program: diagnosis of the presente”. **Educação em Revista**, vol. 41, 2025.

FREITAS, L. A.; MARTINS, M. I.; ARANTES, P. G. C. “Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas?” **Mendeley Data**, vol. 1, 2024a.

FREITAS, L. A.; MARTINS, M. I.; ARANTES, P. G. C. “Base de dados: uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as teses e dissertações?” **Mendeley Data**, vol. 3, 2024b.

FREITAS, L. A.; MARTINS, M. I.; ARANTES, P. G. C. “Panorama geral sobre a educação militarizada com base em teses e dissertações”. **Reunião nacional da Anped e Wera focal meeting**. João Pessoa: UFPB, 2025.

FREITAS, L. A.; MARTINS, M. I.; ARANTES, P. G. C. “Uma análise no campo da educação militarizada: o que dizem as pesquisas?” **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 54, 2024c.

GALAVIZ, B. *et al.* “The Militarization and the Privatization of Public Schools”. **Berkeley Review of Education**, vol. 2, n. 1, 2010.



GOMES, A. R.; RÊSES, E. “Militarização das escolas públicas: posicionamento de docentes do Distrito Federal (2019-2020)”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 17, n. 49, 2024.

GOMES, G. M. **Militarização e a legitimação de pautas populistas** (Tese de Doutorado em Administração). Porto Alegre: UFRGS, 2023.

GUIMARÃES, P. C. P. **Os Novos Modelos de Gestão Militarizada das Escolas Públicas**: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás (Dissertação de Mestrado em Educação). Seropédica: UFRRJ, 2019.

LACERDA, S. M. B. **A prática de gestão democrática em escolas públicas**: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste (Dissertação de Mestrado em Administração). João Pessoa: UFPB, 2018.

LEE, C.; CHEN, B. “Mutually-Exclusive-and-Collectively-Exhaustive Feature Selection Scheme”. **Applied Soft Computing**, vol. 68, 2018.

LOPES, L.; OLIVEIRA, S. S. B. “A questão penal e a gestão da vulnerabilidade social na perspectiva da militarização das escolas”. **Revista de Gestão e Secretariado**, vol. 14, n. 9, 2023.

MARTÍNEZ, A. M. “Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa”. In: MARTÍNEZ, A. M. *et al.* (orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: Editora da UFU, 2019.

MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDÉS PUENTES, R. (orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: Editora da UFU, 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. “Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem”. **Texto e Contexto - Enfermagem**, vol. 17, n. 4, 2008.

MIRANDA, E. M. C.; SILVA, F. T. “Escolas cívico-militarizadas no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil”. **Educação**, vol. 48, n. 1, 2023.

OLIVEIRA, D. L. J. **Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás** (Tese de Doutorado em História). Goiânia: UFG, 2022.

OLIVEIRA, M.; CACAU, C. L.; MELO, F. M. “Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM”. **Debates em Educação**, vol. 13, n. 32, 2021.

ORTIZ, F. H. “La educación militarizada: disciplina, ordenanza y vigilancia en los estudiantes para el magisterio de 1893 a 1900 en la Escuela Normal para profesores de San Luis Potosí. México”. **Revista.muesca.es**, n. 25, 2021.

PAGE, M. J. *et al.* “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews”. **The BMJ**, n. 71, 2021.

PAULO, W. G. **Militarização do ensino no estado de Goiás**: implementação de um modelo de gestão escolar (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2019.

RABELO, A.; NUNES, A.; SILVA JÚNIOR, L.H. “Governança e arranjos institucionais no programa



minha casa, minha vida: uma revisão sistemática da literatura”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol.18, n. 52, 2024

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

ROSA, K. R. *et al.* “Índices de desempenho: comparação das escolas militarizadas com as tradicionais de Guarantã do Norte/MT”. **Revista Prática Docente**, vol. 5, n. 1, 2020.

ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M. “Contribuições da metodologia construtivo interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade”. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 40, n. 40, 2018.

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

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. “Militarization of public education in Brazil in 2019: analysis of the national scenario”. **Cadernos de Pesquisa**, vol.52, 2022.

SANTOS, R. J. C. **A militarização da escola pública em Goiás** (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: PUC-Goiás, 2016.

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

TAPAJÓS, M. C; SILVA, J. B. “Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso”. **Retratos da Escola**, vol. 17, n. 37, 2023.

TOMASINI, A. J.; PEREIRA, F. M.; HOLANDA, M. A. F. “Uma Análise Bioética das Escolas Cívico-Militares no Distrito Federal”. **Educação e Realidade**, vol. 48, 2023.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado** (Dissertação de Mestrado em Educação). Nova Iguaçu: UFRRJ, 2020.

XIMENES, S. B; STUCHI, C. G; MOREIRA, M. A. M. “A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 35, n. 3, 2019.

ZECHI, J. A. M.; VINHA, T. P. “Ethical coexistence in public schools: analysis of an intervention program from the perspectives of school professionals”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 17, n. 2, 2022.

ZUCATTO, L. C. *et al.* “Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 47, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 23 | Nº 68 | Boa Vista | 2025

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

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

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

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima

Apêndice C: roteiro de entrevista

1- Quanto tempo você é professor na escola pública? e nas escolas cívico-militares? Qual disciplina?

2- Como você descreveria a passagem escolas públicas não militarizadas para o modelo cívico-militar? Qual sua impressão sobre essa mudança?

3- Faça um comparativo entre os dois modelos de educação e descreva as principais mudanças em virtude da implementação das escolas cívico- militares ou situações que deveriam ser preservadas.

4- Você percebe melhoria no desempenho acadêmico dos alunos com a implementação das escolas cívico- militares? Independentemente de sua resposta, comente sobre esta temática.

5- A partir da implementação da escola-cívico militar como você descreve a cobrança sobre o aprendizado de conhecimento especializado (matemática, português, ciências, entre outros)?

6- Na escola cívico-militar você percebe maior atenção ao aprendizado especializado (matemática, português, ciências, entre outros)? comente.

7- Como a escola cívico-militar trata a relação dos alunos com o aprendizado de disciplinas específicas (matemática, português, ciências, entre outros)?

8- Relacione os aspectos positivos e negativos da escola-cívico militar.

9- Em que difere a prática pedagógica da escola cívico militar comparativamente à escola pública não militar?

10- Como é lecionar na escola cívico-militar?

11- Partindo da sua experiência profissional, a escola-cívico militar é um modelo adequado para a educação básica? por quê?

APÊNDICE- D: Médias de notas no ENEM

Medias de notas no ENEM: Escolas Cívico Militares- ECIM

ESCOLA A

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	484.42	487.62	501.95	497.63	492.90
2018	479.57	526.86	499.26	524.22	507.48
2019	416.28	495.59	515.31	493.99	480.29
2021	462.6	457.55	472.75	436.53	457.38
2022	472.91	467.98	481.82	493.26	478.99
2023	439.7	447	470.7	522.49	469.97

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA B

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	484.83	487.08	489.61	472.70	483.55
2018	466.79	536.43	498.01	539.47	510.17
2019	493.23	456.94	493.23	482.96	481.59
2021	465.88	489.93	470.3	445.22	467.83
2022	481.65	450.28	480.8	463.65	469.09
2023	479.1	576.35	517.5	507.3	520.06

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA C

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	492.56	503.88	475.34	497.57	492.34
2018	469.81	553.34	501.07	508.99	508.30
2019	441.48	475.23	505.08	494.63	479.10
2021	455.27	483.62	463.17	483.2	471.31
2022	482.48	506.24	496.67	490.49	493.97
2023	476.42	487.00	503.08	516.17	495.67

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA D

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	477.95	475.67	467.54	475.47	474.16
2018	460.76	524.59	490.57	504.28	495.05
2019	436.83	479.31	497.23	466.50	469.98
2021	426.93	467.86	451.78	474.77	455.33

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2022	456.65	476.57	468.23	489.09	472.73
2023	470.13	496.07	487.67	499.58	488.36

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA E

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	469.40	466.65	453.22	480	467.31
2018	443.87	529.14	480.02	481.84	483.71
2019	430.61	468.61	493.31	444.23	459.19
2021	437.75	456.93	440.33	507.82	460.70
2022	460.03	479.52	456.57	446.75	460.71
2023	478.41	482.88	479.58	475.74	479.15

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA F

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	475.22	476.30	457.47	470.50	469.87
2018	455.75	527.38	492.08	495.40	485.20
2019	437.64	471.94	496.82	465.58	467.99
2021	439.26	450.92	447.94	470.40	452.13
2022	462.54	488.05	490.14	486.01	481.61
2023	444.93	487.04	469.67	450.01	462.92

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

ESCOLA G

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2017	470.35	481.15	482.32	484.17	479.50
2018	479.86	555.49	505.24	496.16	509.19
2019	436.65	494.83	504.00	479.28	478.69
2021	482.33	547.6	479.42	455.35	491.17
2022	495.03	502.13	488.03	550.40	508.90
2023	487.45	516.32	514.28	507.49	506.38

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

Medias de notas no ENEM- Colégios Militares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

SCMB-1

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2021	613.38	613.15	586.49	715.58	632.15
2022	610.77	644.48	618.24	727.68	650.29

2023	616.76	626.44	608.2	748.77	650.04
------	--------	--------	-------	--------	--------

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

SCMB-2

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2021	581.75	594.64	564.01	660.54	600.23
2022	579.72	614.20	586.05	695.09	618.76
2023	573.15	603.15	586.60	685.91	612.20

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

SCMB-3

Ano	Média CN	Média LC	Média MT	Média CH	Média CN+LC+MT+CH
2021	577.68	598.89	571.40	654.90	600.72
2022	568.50	605.39	584.47	656.61	603.74
2023	586.01	598.44	578.13	683.98	611.64

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap)

APÊNDICE- E: método utilizado para extração das médias no Enem na sala SEDAP.

SOFTWARE ESTATÍSTICO (SAS)

1° etapa: Na tela inicial do SAS, foi escolhida (com um clique) a alternativa FILE (arquivo).

2° etapa: Ao clicar em FILE, o usuário se deparou com a alternativa IMPORT DATA (importação de dados), possibilitando, assim, a escolha das planilhas CSV do ENEM.

3° etapa: Após essa etapa, o programa guiou o usuário até a opção IMPORT DATA (importação de dados), permitindo a seleção da planilha a ser utilizada; neste caso, a primeira escolhida foi ENEM_2017. Ao optar pela planilha, surgiram as alternativas: back (voltar) / next (próximo) / finish (terminar) / cancel (cancelar) / help (ajuda), sendo que a escolha recaiu sobre o ícone finish (terminar).

4° etapa: a planilha abriu no SAS “IMPORT DATA ENEM_2017”, na sequência foi selecionado o ícone FILTER AND SORT (filtrar e classificar).

5° etapa: Ao selecionar a opção FILTER AND SORT (filtrar e classificar), surge a aba FILTER SORT FOR LESSANDRO.3254: WORK ENEM_2017, onde as variáveis presentes nas planilhas do ENEM ficaram disponíveis para seleção. Para a extração das médias de notas no ENEM das escolas utilizadas na pesquisa, foram selecionadas as seguintes variáveis: TP_SEXO/ CO_ESCOLA/ NU_NOTA_CN / NU_NOTA_CH / NU_NOTA_LC / NU_NOTA_MT / NU_NOTA_REDACAO/.

6° etapa: selecionadas as variáveis, a opção FILTER (filtro) foi acionada, com isso, abriu outra opção, ou seja, “FILTER DESCRIPTION (descrição do filtro), sendo filtrado assim: CO_ESCOLA (código das escolas) - EQUAL TO (igual a) - COLOCAR O CODIGO DA ESCOLA (31000469).

Observação: buscava-se as médias de 13 escolas, assim, para incluí-las por meio do FILTER DESCRIPTION (descrição do filtro), era preciso repetir o processo para cada escola.

7° etapa: Feito isso, os dados vão abrir no SAS, na sequência foi acionado a opção SEND TO (enviar para), sendo selecionado MICROSOFT EXCEL.

8° etapa: As informações TP_SEXO/ CO_ESCOLA/ NU_NOTA_CN / NU_NOTA_CH / NU_NOTA_LC / NU_NOTA_MT / NU_NOTA_REDACAO vão abrir em Planilha Excel. No Excel através do comando maior para o menor, as escolas selecionadas foram agrupadas. Já as médias foram feitas também pelo comando do Excel, por exemplo: =média (C2:C40)

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido

N.º Registro CEP: 68666623.0.0000.5137

Título do Projeto: A militarização de escolas estaduais em Minas Gerais: desafios da política pública para a educação básica.

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará se o Programa das Escolas Militarizadas pode ser utilizado como política pública para a educação básica.

Você foi selecionado(a) porque o estudo contará com a participação de 7 professores de educação básica, com no mínimo 7 anos de docência, e que tenham passado pela experiência de lecionar em escolas não militares e em escolas militares e/ou militarizadas, sua participação nesse estudo consiste em participar das entrevistas que ocorreram de modo semiestruturado, com os professores sendo informados anteriormente sobre os objetivos da pesquisa, estando ciente de todo o procedimento por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Inclusive deixando nítido para os participantes que os dados serão preservados em total sigilo e que os mesmos podem abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao indivíduo. As entrevistas terão início somente após a aprovação e liberação para a execução deste projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, bem como a subsequente assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes. Todas as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o roteiro de entrevista, antes de ser aplicado, passará por rigoroso processo de validação.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são : quebra de sigilo, quebra de anonimato, invasão de privacidade, possibilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento, alterações de comportamento, exposição de dados e fotos, exposição de imagem (fotos), áudio e vídeos (gravados ou não) que possam ser identificados, desconforto relacionado a presença do pesquisador, responder a questões sensíveis de cunho pessoal (ações irregulares, violência, intimidade pessoal), discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação de dados confidenciais, desconfortos e constrangimentos na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.. Como forma de minimizar os riscos/desconfortos adotaremos as seguintes medidas: deixar nítido para os participantes que os dados serão preservados em total sigilo e que eles podem abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao indivíduo.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa servirão para analisar de forma profunda se o projeto de escolas militares é um modelo adequado enquanto política pública para a educação básica, e se de fato, as escolas militarizadas conseguem algum tipo de mudança substancial em suas deficiências, sejam elas de formação cidadã, desempenho acadêmico, metodologia de ensino, dentre outras.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Lessandro Antonio de Freitas. Telefone; (31)996595082. Email: lessandro.freitas@yahoo.com.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.propqg@pucminas.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos

participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Eu, Lessandro Antonio de Freitas, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data:



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68666623.0.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.842.332

Apresentação do Projeto:

De acordo com as informações básicas do projeto, em 2019, o Ministério da Educação (MEC) autoriza o decreto Nº 10.004 que dispõe sobre a criação do Projeto Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Projeto controverso, por ser possível de um lado criticar o modelo de educação militar e, por outro lado, tecer argumentos que justifiquem a sua inserção na educação básica. Nesse contexto, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar se o Programa das Escolas Cívico-Militares pode ser considerado como política pública para a educação básica. Assim, esse é um estudo de abordagem qualitativa, haja vista que a ideia é produzir dados e, na medida do possível intervir na realidade estudada. Estudos qualitativos buscam o entendimento de um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. A metodologia está estruturada em 3 etapas, a saber: Análise documental, Revisão sistematizada; Coleta de dados empíricos, sobretudo através de entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- O objetivo geral da presente pesquisa é investigar se o Programa das Escolas Cívico-Militares pode ser utilizado como política pública para a educação básica.

Endereço: Av. Itaú, nº 525 - Prédio 80, sala 201

Bairro: Coração Eucarístico

CEP: 30.535-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-4517

Fax: (31)3319-4517

E-mail: cep.propgg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



Continuação do Parecer: 6.842.332

Objetivos Secundários:

- 1-Analisar dados públicos, para compreender o desempenho das escolas militares e discutir se as escolas que fizeram a adesão ao Programa das escolas cívico-militares conseguiram êxito semelhante às escolas militares, apresentando quais as possíveis vantagens, desvantagens e dificuldades.
- 2-Investigar junto aos professores de escolas militares e militarizadas qual a importância e como se desenvolve a sua prática pedagógica.
- 3- Averiguar através dos docentes e da análise documental, a abordagem e a profundidade dos conteúdos nas escolas militares e militarizadas e comparar com outras escolas públicas.
- 4-Discutir se a formação docente para as escolas militares e militarizadas é coerente com as demandas das respectivas escolas.
- 5-Investigar em que medida os fortes sistemas de hierarquia e disciplina interferem na formação dos alunos das escolas militarizadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Risco: quebra de sigilo, invasão de privacidade. Medidas de contingência: garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Risco: quebra de anonimato. Medida de contingência: garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato. Risco: possibilidade de constrangimento. Medida de contingência: garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Risco: disponibilidade de tempo para responder ao instrumento: Medida de contingência: garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa. Risco: alterações de comportamento. Medida de contingência: orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem. Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores. Risco: exposição de dados. Medida de contingência: garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não

Endereço: Av. Itaú, nº 525 - Prédio 80, sala 201

Bairro: Coração Eucarístico

CEP: 30.535-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-4517

Fax: (31)3319-4517

E-mail: cep.propgg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



Continuação do Parecer: 6.842.332

publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Risco: exposição de imagem (fotos), áudio e vídeos (gravados ou não) que possam ser identificados. Medida de contingência: o pesquisador responsável fará, após a conclusão da coleta de dados, o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Risco: desconforto relacionado a presença do pesquisador. Medida de contingência: garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção durante preenchimento das respostas e não registrar as respostas, caso desista de participar da pesquisa. Risco: responder a questões sensíveis de cunho pessoal (ações irregulares, violência, intimidade pessoal. Medida de contingência: garantir local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Risco: discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado. Medida de contingência: assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Risco: divulgação de dados confidenciais. Medidas de contingência: esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Risco: desconfortos e constrangimentos na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação. Medida de contingência: garantir explicações necessárias para responder às questões. Risco: alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante. Medidas de contingência: garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa.

Benefícios: Discussão de políticas públicas direcionadas à educação básica, de modo a identificar sua aplicabilidade e execução.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta requisitos básicos necessários à sua análise. Atende aos requisitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

Endereço: Av. Itaú, nº 525 - Prédio 80, sala 201

Bairro: Coração Eucarístico

CEP: 30.535-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-4517

Fax: (31)3319-4517

E-mail: cep.propogg@pucminas.br



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG**



Continuação do Parecer: 6.842.332

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão de acordo com as normas vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto e tendo em vista as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos consideramos o protocolo de pesquisa SEM PENDÊNCIAS, devendo o pesquisador acatar as orientações conforme o disposto no Parecer Consubstanciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa / CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118522.pdf	13/05/2024 09:55:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2023 15:44:09	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
Outros	entrevista.pdf	05/07/2023 15:35:22	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta.pdf	05/07/2023 15:34:17	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
Outros	modelo_TCUD.docx	11/04/2023 22:46:53	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/04/2023 22:46:27	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	11/04/2023 13:12:21	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/04/2023 11:04:33	LESSANDRO ANTONIO DE	Aceito

Endereço: Av. Itaú, n.º 525 - Prédio 80, sala 201

Bairro: Coração Eucarístico

CEP: 30.535-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-4517

Fax: (31)3319-4517

E-mail: cep.propgg@pucminas.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS -
PUCMG



Continuação do Parecer: 6.842.332

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/04/2023 11:04:33	FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_LessandroAntonioFreitas.pdf	07/04/2023 10:40:12	LESSANDRO ANTONIO DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 23 de Maio de 2024

Assinado por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itaú, nº 525 - Prédio 80, sala 201

Bairro: Coração Eucarístico

CEP: 30.535-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3319-4517

Fax: (31)3319-4517

E-mail: cep.proppg@pucminas.br