

O cotidiano escolar: suas significações no processo de militarização das escolas públicas

School life: its significance in the process of militarization of public schools

La vida cotidiana escolar: sus significados en el proceso de militarización de las escuelas públicas

Rafael Cauê Leite Fabricio¹
Universidade Federal do Acre, Brasil.

Rafael Marques Gonçalves²
Universidade Federal do Acre, Brasil.

Resumo

O artigo analisa os significados do cotidiano escolar no processo de militarização das escolas públicas brasileiras, destacando como as práticas e linguagens institucionais se transformam sob a lógica da “escola-quartel”. A partir de referenciais como Foucault (1987), Freire (1996), Santos (2023), Sousa Santos (2018) e Certeau (1994), e utilizando a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (2016), os autores buscam compreender como os Regulamentos Disciplinares (RDs) influenciam o ambiente escolar e suas interações. Evidenciamos que a militarização não se limita a um modelo de gestão, mas representa um processo que nega o princípio da gestão democrática, reforçando desigualdades educacionais e sociais, e convertendo a escola em instrumento de controle social. Além disso, aponta-se para questões estruturais, como o déficit de recursos e pessoal tanto nas escolas públicas quanto nas instituições militares, problematizando a transferência de militares para funções educacionais em detrimento de suas atribuições originais. O fenômeno da militarização é impulsionado por discursos de excelência, disciplina e segurança, especialmente em contextos de instabilidade política e avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras, que impactam principalmente as camadas mais vulneráveis da sociedade. Assim, o artigo propõe uma reflexão crítica sobre o papel da escola, os efeitos da militarização e os desafios para garantir uma formação cidadã e inclusiva.

Palavras-chave: militarização escolar; cotidiano escolar; gestão democrática; controle social.

¹ Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre. <https://orcid.org/0009-0004-0945-8621> E-mail: rafael.fabricio@ufac.br

² Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Acre. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9038-1542> E-mail: rafael.goncalves@ufac.br



Abstract

This article analyzes the meanings of daily school life within the militarization process of Brazilian public schools, highlighting how institutional practices and languages are transformed under the logic of the "barracks-school." Drawing on references from Foucault, Freire, Santos, Sousa Santos, and Certeau, and employing Bakhtin's Dialogical Discourse Analysis, the authors seek to understand how Disciplinary Regulations (DRs) influence the school environment and its interactions. We demonstrate that militarization is not limited to a management model, but represents a process that negates the principle of democratic management, reinforcing educational and social inequalities, and converting the school into an instrument of social control. Furthermore, we point to structural issues, such as the deficit of resources and personnel in both public schools and military institutions, problematizing the transfer of military personnel to educational functions to the detriment of their original duties. The phenomenon of militarization is driven by discourses of excellence, discipline, and security, especially in contexts of political instability and the advancement of neoliberal and neoconservative policies, which primarily impact the most vulnerable segments of society. Therefore, this article proposes a critical reflection on the role of the school, the effects of militarization, and the challenges to ensuring civic and inclusive education.

Keywords: militarization of schools; daily school life; democratic management; social control.

Resumen

El artículo analiza los significados de la vida cotidiana escolar en el proceso de militarización de las escuelas públicas brasileñas, destacando cómo las prácticas y los lenguajes institucionales se transforman bajo la lógica de la «escuela-cuartel». A partir de referencias como Foucault (1987), Freire (1996), Santos (2023), Sousa Santos (2018) y Certeau (1994), y utilizando el análisis dialógico del discurso de Bajtín (2016), los autores buscan comprender cómo los Reglamentos Disciplinarios (RD) influyen en el ambiente escolar y sus interacciones. Evidenciamos que la militarización no se limita a un modelo de gestión, sino que representa un proceso que niega el principio de la gestión democrática, reforzando las desigualdades educativas y sociales, y convirtiendo la escuela en un instrumento de control social. Además, se señalan cuestiones estructurales, como el déficit de recursos y personal tanto en las escuelas públicas como en las instituciones militares, cuestionando la transferencia de militares a funciones educativas en detrimento de sus atribuciones originales. El fenómeno de la militarización está impulsado por discursos de excelencia, disciplina y seguridad, especialmente en contextos de inestabilidad política y avance de políticas neoliberales y neoconservadoras, que afectan principalmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. Así, el artículo propone una reflexión crítica sobre el papel de la escuela, los efectos de la militarización y los retos para garantizar una formación ciudadana e inclusiva.

Palabras clave: militarización escolar; cotidiano escolar; gestión democrática; control social.

INTRODUÇÃO

A militarização das escolas públicas no Brasil está imbricada de linguagens, saberes e significações tecidas nos cotidianos da proposta da execução de uma “escola-quartel”, que são invisibilizados. Nesse sentido, diante dessa problemática, a presente seção tem como objetivo compreender os significados e significações das linguagens presentes nos cotidianos das escolas militarizadas a partir dos

Regulamentos Disciplinares (RDs). Para tanto buscou-se conhecer as linguagens tecidas nos cotidianos das escolas militarizadas à luz dos RDs; espelhar os significados das linguagens vivenciadas nos cotidianos das escolas militarizadas.

Nessa composição, amparados sob a perspectiva decolonial, utilizaremos como referenciais principais Foucault (1987), Freire (1996), Santos (2023), Sousa Santos (2018), Certeau (1994), entre outros. Como metodologia empregar-se-á a Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin (2016) uma vez que o enunciado é uma unidade do discurso em resposta a enunciados anteriores e concatena-se a posteriores.

Nesse sentido e, compreendendo a militarização das escolas públicas a partir de um olhar crítico, reflexivo sobre os discursos e linguagens empregados nesse meio, fazemos coro às análises de Catarina de Almeida Santos (2020), que enxergam a militarização escolar como não apenas um meio de gestão administrativas das instituições, mas também como parte de um profundo processo de negação dos princípios de gestão democrática assim como o reforço das desigualdades educacionais e, porque não, sociais; onde, ao transmutar o sentido e função escolar, deixa-se a formação cidadã de lado e passa a atuar como instrumento de controle social, reconfigurando o papel formativo, político e simbólico que constitui a escola, além do mais

Compreendemos que a CF/88 e a LDB/96, ao disporem como dever do estado e da família, e ainda, ao afirmarem que o ensino militar será regulado em lei específica, autorizam as forças armadas a ofertar o ensino assistencial e preparatório, pois possuem as suas academias de formação de oficiais. Além disso, todo aporte financeiro e de pessoal, embora haja ressalvas, é feito pelo Ministério da Defesa (MD), o que não ocorre no âmbito estadual, pois as instituições militares criam seus colégios/escolas militares e necessitam de recursos financeiros e de pessoal para o funcionamento. Com isso, deve-se considerar um déficit financeiro e de pessoal no ensino público regular, ao mesmo tempo em que faltam pessoas nas próprias instituições militares. Estas deveriam estar fazendo segurança, mas, no caso concreto, estão dentro das escolas militares estaduais querendo educar (Santos, 2020, p. 26-27).

Promovido sob um discurso da excelência nos resultados dos índices educacionais em larga escala, disciplina, segurança e ordem, sob a ótica militar, esse modelo ganha força e amplitude em cenários marcados por instabilidade política, insegurança pública e pelo avanço das políticas de mercado neoliberais,

neoconservadoras em essência que miram, sobretudo, as camadas mais vulneráveis da sociedade, a classe trabalhadora.

Sob essa perspectiva de discurso, a MEP assim como o PECIM se estabelece tecendo para os setores conservadores da sociedade uma trama representativa de segurança total para o ambiente escolar frente ao suposto “caos” que as escolas públicas se encontram. Ignorando propositalmente as raízes dos problemas educacionais, quais sejam a própria desigualdade social, a violência naturalizada da população mais vulnerável, falta de infraestrutura, falta de investimento na educação, insegurança alimentar, desvalorização docente entre outros.

Os adeptos a essa visão seletiva da realidade, popularizam aos menos informados e vitimados pelo sistema, uma visão conservadora como solução para a educação brasileira, seduzindo-os, por de trás do verniz de ordem, um projeto extremamente autoritário que substitui a escuta ativa dos sujeitos por punições, o diálogo por obediência cega aos padrões militares e, nesse sentido

O crescimento do processo de militarização das escolas públicas tem sido defendido por gestores públicos e por alguns segmentos da sociedade brasileira. Inclusive, responsáveis de alunos e demais sujeitos sociais, consideram esse como um modelo eficaz. A implementação de regras rígidas para a manutenção da ordem e da disciplina é um aspecto que leva à crença de que seja esse um método eficaz para obtenção de melhor desempenho destes alunos em avaliações de âmbito nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM. Método esse que toma como referência os mesmos moldes de eficácia creditados aos CM vinculados às Forças Armadas, tanto no que se refere aos resultados alcançados, quanto à estrutura física. Essa visão está sempre pautada na ideia, nada comprovável, de que seriam as escolas militares aquelas com melhor desempenho nas avaliações em larga escala do país. Como justificativa para a implementação das escolas militarizadas, muitos gestores públicos se baseiam ainda no discurso de redução dos índices de violência no ambiente escolar, tais como: agressões, roubos e furtos contra estudantes, professores e demais servidores públicos ou prestadores de serviços terceirizados, bem como, depredação do patrimônio. Muitos gestores acreditam que tais violências tendem a ser minimizadas, caso a escola venha a ser militarizada (Veiga, 2020 p. 35).

Outra vertente discursiva sobre a militarização escolar no Brasil é o de que a presença dos militares no ambiente escolar está colocada como opção para imposição de ordem pela estética, onde os militares uniformizados já emanariam posturas que iriam repelir possíveis violências como também a rotina diferenciada, com ritos

militares, faria com que a escola incorporasse a dinâmica funcional da caserna e no caso da violência escolar, pode-se dizer que essa

[...] é uma realidade e as opiniões, reforçadas pela mídia, são as mais diversas. Para uns é a falta de valores (familiares, escolares, sociais, religiosos), para outros, a falta de perspectivas quanto ao futuro, um sintoma de rupturas, visto que a sociedade tem mudado muito rapidamente. Há, ainda, quem culpe os professores e a própria instituição escolar, deixando todos envolvidos com a educação na defensiva (Miranda, 2021, p. 73).

Compreende-se assim que a presença de militares na escola não se limita apenas às questões voltadas para a estética institucional ou a rotina escolar, mas atuam na redefinição dos sentidos da educação assim como ao real papel da escola pública brasileira ao trazerem para o ambiente de ensinagem³ um local de vigilância perene, punições aos corpos colocados em subalternidade, e submissão dos educadores as ideologias militares onde não mais é a preocupação o fomento da construção de pessoas com senso crítico a respeito da realidade, que atuam em prol da conquista de seus direitos, mas sim pessoas condicionadas à obediência, sem qualquer tipo de questionamento.

Nos é de consenso que uma escola minimamente estabelecida sobre princípios democráticos, possui suas bases sobre a construção coletiva de conhecimentos, diálogos, como também na participação ativa dos envolvidos (estudantes, professores, outros profissionais, comunidade) e a valorização da diversidade, seja de métodos, identidades e/ou sujeitos, onde o exercer da autonomia crítica para além de permitido, é fomentado. O que deveras não ocorre em um modelo militarizado autoritário onde a priorização se estabelece na manutenção do controle em prol da ordem militar, obediência servil, padronização dos corpos e comportamentos, realocando a esfera escolar em uma conotação inferior de disciplinamento que tende a sufocar as criatividade e, sobretudo, a construção de cidadania nos sujeitos.

Sob a égide do fortalecimento desses discursos, a escola vigora como instrumento de contenção social, sendo a disciplina militaresca um fator de grande

³ Entende-se que o termo “ensinagem” fora proposto por Léa das Graças Camargo Anastasiou (1994) para destacar a inseparabilidade entre o ensino e a aprendizagem, compreendendo-os como processos simultâneos, correlatos e dialógicos. Leia um pouco mais em ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

relevância neste processo concretizado, em que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 1987, p. 173). Michael Foucault caracteriza a disciplina como elemento de controle dos indivíduos submetidos a determinada lógica comportamental e nesse sentido, nota-se que as vivências escolares construídas sob o sistema da pedagogia militar, potencializam a instrumentalização da educação enquanto mecanismo de controle (de ordem física, psicológica, subjetiva e simbólica).

Cabe ressaltar nesse trecho das discussões que a compreensão sob os aspectos referentes às regras e disciplina em uma escola pública, logo democrática, comprometida com a oferta de uma educação de qualidade, se difere em gênero, número e grau, daquelas normatizações adotadas nas Escolas Públicas Militarizadas (EPM) ou nas Escolas Cívico-Militares (ECIM). Queremos frisar que enquanto a escola de viés democrático compreende a disciplina enquanto resultado da construção de processos coletivos, sob as bases de propiciação a autonomia e responsabilidade crítica dos estudantes, a lógica da pedagogia militar impõe um exercício de uma disciplina diretamente verticalizada do “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, baseada estritamente na hierarquia, obediência e subordinação, práticas que reconfiguram os cotidianos escolares mais próximos da formação de um recruta em um quartel do que a um espaço educativo democrático propriamente dito, deslocando o real sentido pedagógico do termo disciplina.

Durante as suas reflexões sobre a educação Paulo Freire (1987) já nos alertava sobre a diferença presente entre os conceitos de autoridade e autoritarismo⁴, sendo o primeiro, aquele que educa, que é constituído de respeito dialógico, mútuo, promovendo a autonomia dos sujeitos. Já a segunda terminologia, utilizada na pedagogia militar como instrumento de dominação, o que se instala é a negação dos princípios democráticos de educação, tornando a escola tal qual um aparelho de dominação, submissão servil afastando-se do seu papel formativo presente nas legislações educacionais brasileiras.

⁴ O autoritarismo militar presente na pedagogia da farda consiste na execução da obediência rígida aos princípios de hierarquia e regimentos disciplinares, onde os “mais antigos”, os de maior patente, possuem autoridade sobre os que estão abaixo de sua titularidade, não sendo possível questionar as ordens oriundas de seus superiores. No que tange aos RDs assim como nos manuais dos alunos das EPM e ECIM, os alunos com maiores patentes, além de liderar os demais na ausência do Professor ou qualquer outro funcionário, podem repassar os dados daqueles que diferem dos padrões de comportamento estabelecidos para que sejam punidos segundo a dinâmica de punições.

Nesse cenário de coerção direta, vigilância constante e inoculação de normas na “massa do sangue”⁵ como já diz o jargão militar, os corpos, principalmente das juventudes, passam a ser diametralmente regidos por códigos de condutas dispostos nos RDs como também nos Manuais dos Alunos (MAs), ditando desde uniformes, até corte/coloração de cabelos, esmaltação e comprimento de unhas, obrigatórios, onde visivelmente as linguagens utilizadas, distante de qualquer neutralidade, tornam-se instrumentos de dominação, hierarquização e segregação das juventudes que não se enquadram nesse sistema, e dessa maneira

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma *anatomia política*, que é também uma *mecânica do poder*, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 1987, p. 127).

Como nos alerta Bakhtin (2016), todo discurso está carregado de ecos e respostas a outros discursos, ou seja, todo e qualquer discurso em nenhum momento é dotado de ingenuidade, e, para além disso, está sempre direcionado em proposicionamentos referentes a discursos anteriores com objetivos futuros. Ainda nesse sentido o autor é enfático ao destacar que “todo enunciado está pleno de ecos e reverberações de outros enunciados com os quais está relacionado pela comunidade social e histórica” (Bakhtin, 2016 p.342). Corroboramos com a afirmação ao compreender que os discursos se inserem em uma cadeia polifônica, (co)respondendo a determinadas visões de mundo e, ao mesmo tempo, tencionando várias outras.

Pode-se dizer ainda que no reconhecimento das dinâmicas dialógicas do discurso, o autor não apenas se coloca em participação no debate social, mas também

⁵ Durante a experiência obtida no cotidiano militar, fora possível perceber a existência de alguns jargões da caserna que são utilizados não apenas nos meios oficiais, mas também fora deles. Quando algo precisava ser ensinado, como por exemplo a “ordem unida armada”, que consiste em uma tropa armada executando comandos de voz emitidos por um superior hierárquico e, de início ocorrem muitos erros ao tentar executar os movimentos de maneira precisa. Quando os movimentos são feitos com exatidão, diz-se que o comando, o aprendizado entrou na massa do sangue, já faz parte do soldado, componente do corpo dele. Dessa maneira, pautado na mesma interpretação, me refiro a incorporação de normas na massa do sangue das juventudes pois, a internalização das normativas dispostas nos RDs e MAs definem onde e como se pode ser, estar, vestir, falar, portar-se, viver, não só na escola, mas em sociedade. Tais dispositivos normativos se estabelecem em uma linguagem autoritária sob moldes militares que organiza, hierarquiza e subjuga as juventudes inseridas nessa lógica.

o redireciona, evidenciando as disputas ideológicas assim como os valores que permeiam o campo da linguagem. Nesse caso, trazendo as contribuições para análise os discursos militarizados das EPM e ECIM, estes se mostram como totalmente isentos de neutralidade, onde atuam respondendo às vozes historicamente silenciadas, marginalizadas, muitas das vezes impondo ainda mais silenciamento.

Essa realidade disposta em vários cotidianos das juventudes expostas a MEP, configura-se especialmente grave aos corpos já marginalizados dos jovens negros, periféricos, indígenas, quilombolas, LGBTQQICAPF2K+, mulheres, em que, nessa imposição de rígidos padrões, têm suas identidades apagadas como também o favorecimento do reforço de estereótipos de gênero, raça e sexualidade. Tal ação direcionada as vozes historicamente excluídas desde o processo de constituição do país, mostra-nos que no campo educacional, o processo de colonização inicial ainda deságua nos processos excludentes que ocorrem na concretização das EPM e ECIM, sob a forma de reconfiguração da colonização ao cabo que “Uma educação voltada ao estrito cumprimento de ordens é desumanizadora, uma vez que tem o medo como ferramenta estratégica e eficaz para o controle e o cerceamento da pluralidade e da subjetividade dos indivíduos” (Veiga, 2020, p. 73).

Permeando as discussões ainda nessa ótica de que as agressões às juventudes possuem, nos discursos e linguagens utilizados nas EPM e ECIM, campo próspero no que tange a colonização das subjetividades e corpos juvenis atualmente, cabe trazer aqui, as discussões dos estudos de Judith Butler que, ao trabalhar a questão de performatividade de gênero em sociedade, nos leva a compreensão de como essas normas impõem formas específicas de existir, levando a punição qualquer possível desvio de conduta (Butler, 2003), isso em uma sociedade civil, sendo orquestrado com mais intensidade em uma EPM ou ECIM, tal mecanismo, ancorado em linguagens e discursos, articula-se dentro do projeto macro de controle social.

Somando mais vozes de estudiosos como Angela Davis (2016) e Achille Mbembe (2018) podemos notar que esse *modus operandi* de tentativa de controle recai também sobre os corpos racializados articulando-se com projetos políticos de exclusão e silenciamento, inclusive nos sistemas educacionais civis, mais uma vez ampliados em EPM e ECIM, se expressando desde a simples padronização dos uniformes, cortes de cabelos, polimento das expressões de sexualidades e com a naturalização da punição como método pedagógico.

[...] Há que se compreender a cultura hegemônica do branco dominante, as relações de classe e poder, as questões étnicas e de gênero, a exploração da classe trabalhadora, a exclusão social, as políticas de precarização do trabalho e do trabalhador. Essas condições que, por não serem priorizadas na formação escolar acabam sendo desconsideradas, prevalecendo a ideia de que a violência é culpa dos jovens violentos e perigosos, do baixo desempenho acadêmico, entre outras explicações utilizadas pelo poder público para implementar políticas repressoras como a militarização das escolas públicas. A legitimação dessas políticas perpetua a divisão de classes. Forja-se uma imagem de justiça social, entretanto, cada vez mais a classe trabalhadora tem ficado a mercê dos interesses do capital. O Estado, neste contexto de globalização e neoliberalismo, tem diminuído os direitos e garantias constitucionais, instituindo um Estado mínimo no qual as desigualdades são ampliadas, mas ao mesmo tempo naturalizadas pelos discursos simbólicos. A violência se revela nas relações desiguais e hegemônicas, nas desqualificações, nos preconceitos e agressões de todo tipo, atuando como instrumentos de dominação (Miranda, 2021, p. 79).

Nessa conjuntura de fatores é possível perceber o alinhamento incontestavelmente perverso, do controle físico, apagamento subjetivo e disciplinamento simbólico das juventudes brasileiras. Amparados sob esse tripé de opressão, o ambiente escolar outrora local do plural, do diverso, da formação integral do sujeito, passa a atuar enquanto um alongamento das dinâmicas de encarceramento, como podemos notar nas denúncias de Ângela Davis (2018) ao trazer para o palco das discussões o “complexo industrial-prisional”, como uma lógica que perpassa as instituições originárias e não inocentemente, é alocado no ambiente escolar comum e, nessa percepção, notamos seu aprofundamento nas EPM e ECIM, onde o projeto educacional desenvolvido, com bases excludentes, noções “meritocráticas”, punitivas e culpabilizadoras, enquadra as juventudes brasileiras no reforço do sistema capitalista em crise.

Observando esse cenário de crise e seus desdobramentos para a formação das juventudes, mais que fundamental, se configura como urgente tensionar as discussões, refletir, criticizar e resistir, sobretudo, tomando como partida a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) como também as potentes reflexões de Bell Hooks (2013), que em suas proposições nos ensinam que construir uma educação baseada no diálogo, na escuta ativa das pessoas, na valorização das diversidades presentes

no ambiente escolar, é criar as possibilidades de novos saberes, caminhos outros de desenvolvimento societário que se distanciam das opressões aqui já elencadas.

Como nos direciona Freire (p.47, 1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” e, nessa ótica, tal perspectiva nos leva não somente a compreender a educação construída em um espaço democrático, propiciador de liberdades, na valoração das pessoas, das experiências vividas como ponto de partida para a construção coletiva dos *fases saberes* mas nos leva também a romper com a lógica autoritária *nacional/global*, neoconservadora para educação, que dentro de uma perspectiva bancária e de uma educação tradicional, busca adaptar os currículos e cotidianos às exigências mercadológicas, da competição e obediência.

Tomando como ponto de partida as questões já aqui trazidas, iremos analisar os discursos presentes nos RDs das EPM a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin (2016), compreendendo a linguagem enquanto prática social e política sob a concepção de como esses discursos operam não somente na superfície do enunciar, mas também na constituição das subjetividades e dos modos de ser, existir no mundo. Articula-se também as noções de biopoder e normalização discutidas por Foucault (1987), às críticas de Apple (2002) ao currículo da nova direita, assim como às propostas de Freire (1996) e Hooks (2013) no que tange a uma educação democrática, libertadora, refletindo sobre os caminhos possíveis de resistência pedagógica.

AMBIENTE ESCOLAR MILITARIZADO E A REPRODUÇÃO DE DISCURSOS AUTORITÁRIOS

Compreende-se que a institucionalização da presença militar nas escolas públicas brasileiras modifica não apenas os aspectos que se referem à organização, os modos de gestão e disciplina, mas vai além, modificando também a própria linguagem que atravessa os cotidianos escolares. Essa linguagem que circula nesses espaços, impregnada de ordens, comandos, sanções, punições e silenciamentos, expressa e reforça um discurso autoritário que vai além da organização interna da escola, reverberando na formação das subjetividades que ali circulam, atuando não apenas nos limites dos espaços escolares, mas estão reverberando para além deles.

Como afirmam Carvalho e Lopes (2020, p.109), “a linguagem utilizada em escolas militarizadas naturaliza a obediência e a hierarquia como valores incontestáveis, deslocando a função pedagógica para o controle do comportamento”.

Ocorre justamente na concretização da naturalização da obediência e da hierarquia militar inserida nos espaços escolares a constituição de formas mais sutis e eficazes de violência simbólica, pois não apenas regulam os comportamentos juvenis, mas também moldam as subjetividades para aceitarem o controle como algo legítimo desejável e incontestável. Quando no ambiente escolar os ditames militares de obediência e hierarquia são tratados como valores inquestionáveis, a lógica autoritária se instala enquanto violência padronizante dos sujeitos sufocando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico, desencoraja a autonomia e apaga as potências criativas dos sujeitos juvenis.

Contra essa estrutura de lógica autoritária, Bell Hooks (2013) propõe uma pedagogia da transgressão como forma de atuar em resistência, na qual os atos de ensinagem são compreendidos profundamente políticos, como gestos, ações, políticas de práticas de liberdade. Para ela, assim como para nós, o espaço da sala de aula pode ser um lugar de ruptura, de escuta e de construção coletiva do conhecimento, onde as diferenças para além de presentes, são valorizadas e não silenciadas. Como afirma a autora: “A educação como prática da liberdade é aquela que permite aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos de saber, como agentes históricos capazes de transformar o mundo ao seu redor” (Hooks, 2013), ou seja, transformação/transgressão proposta não se configura como desordem, mas abertura para o novo, para a diversidade e para o diálogo como prática de resistência.

Diferentemente das escolas públicas não militarizadas (EPNM), que normatizam a vida no ambiente escolar através das diretrizes democráticas contidas nas legislações educacionais como também no Projeto Político Pedagógico (PPP), estabelecendo as condutas a serem tomadas para que o desenvolvimento da ensinagem ocorra satisfatoriamente, as EPM e ECIM, para além do PPP, utilizam como instrumento regulador os Regulamentos Disciplinares (RD) e manual de orientações sobre conduta e atitude dos alunos, visando ir além da organização interna ao introduzir no ambiente escolar um regime discursivo que intenta a padronização dos corpos e subjetividades juvenis e, de modo comum

para que seja garantida, a disciplina é associada às punições, castigos e restrições. Apresenta-se atrelada ao sentimento de medo, de subordinação e obediência irrestrita. Advogo, contudo, em prol do entendimento de que a disciplina não é sinônimo de punição. Não acredito que a punição seja a única forma de se alcançar a disciplina. Disciplina é uma palavra latina que quer dizer “educação que um discípulo recebia de seu mestre” tendo origem direta de “discipulus”, que é referente “aquele que aprende”, e este, conseqüentemente, tem raiz no verbo latino “discere” que significa “aprender”. Abrimos, dessa forma, a possibilidade de entendermos a -/7disciplina como a busca por uma aprendizagem, aprendizagem que vem motivada por uma vontade interna, por um controle interno, por uma autodisciplina que pode ser adquirida a partir da consciência, do respeito mútuo e da cooperação (Guimarães, 2022, p. 101).

No corpo desses documentos as instituições militarizadas traçam as principais normativas objetivando que o funcionamento da proposta militar voltada para a escola pública se materialize na incorporação dos ritos e costumes oriundos da caserna. Esses regulamentos disciplinares, não apenas prescrevem condutas a serem seguidas pela juventude, mas instauram um regime discursivo e, nesse sentido, segundo Orlandi (2012, p. 40), “o discurso autoritário se constitui por um dizer que nega a heterogeneidade, e sua força está justamente na ilusão de que há apenas uma verdade possível a ser dita e ouvida”. Tais discursos presentes nos documentos encontram-se distante de qualquer aproximação com uma possível neutralidade, executando nas normas imposições de sentidos, objetivando uma tentativa de silenciar as juventudes destoantes.

Diante disso, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvida por Mikhail Bakhtin (2016) mostra-se essencial para as discussões aqui apresentadas pois oferece uma importante chave interpretativa tornando-se uma lente crítica. Para Bakhtin, nenhum discurso apresenta-se como isolado, ou seja, todo enunciado é parte de uma cadeia discursiva e se constrói em diálogo com outros enunciados simultâneos, anteriores e futuros. Assim, os RDs, embora sejam apresentados como uma norma técnica com aparente neutralidade normativa, são enunciados situados em um contexto amplo de disputas de poder e ideologias, carregando a expressão de vozes que buscam se sobrepor às demais, anulando contradições e silenciando resistências dentro de uma estrutura discursiva rígida.

Nesse sentido, cabe aqui destacar a afirmação de Bakhtin quando retrata que “o discurso autoritário exige ser aceito como verdade, como uma máxima que deve

ser obedecida, e não interpretada ou discutida” (Bakhtin, 2016, p. 21). Essa característica de rigidez discursiva assim como de negação e ausência do contraditório, é amplamente visível na retórica normativa dos RDs, nos quais há escasso espaço para o contraditório, para a escuta ativa ou para o diálogo entre sujeitos do processo educativo, empobrecendo as nuances dos cotidianos dentro do espaço pedagógico, colocando o lócus escolar como espaço de adestramento juvenil.

Essa exigência de aceitação acrítica das dinâmicas impostas, típica do discurso autoritário, não apenas estrutura os regulamentos disciplinares de escolas militarizadas, como também limita profundamente a constituição de uma comunidade escolar diversa, plural e verdadeiramente democrática. Quando o contraditório é silenciado e o espaço do diálogo é substituído por ordens, comandos e punições, nega-se a própria essência da educação como prática de liberdade. As vozes que não se encaixam no padrão considerado nas normativas de convívio social, sejam elas as juventudes LGBTQICAPF2K+, negras, indígenas, com deficiência, entre outros, são as primeiras a serem marginalizadas ou patologizadas nesse processo, o que por sua vez nos revela como o discurso autoritário se alia à lógica cisheteronormativa e branca, impondo formas únicas de ser, existir e expressar-se dentro da escola.

Uma escola que se pretende formadora de sujeitos críticos, autônomos, conscientes de si e do outro, das dinâmicas do mundo que os cerca, não pode se fundar na exclusão dos sujeitos linguagens, discursos ou na padronização das diversidades. Pelo contrário, ela caminha na formação de um espaço de disputa simbólica e afetiva, onde diferentes experiências, saberes e identidades possam coexistir em diálogo, onde na pluralidade de sujeitos e perspectivas está uma condição indispensável para a construção de um ambiente verdadeiramente educativo.

Reconhecer e acolher as diversidades de gêneros, sexualidades, raças e culturas não é uma concessão, mas uma necessidade ética e política diante da complexidade da vida contemporânea, em que, abrir espaço ao contraditório e à liberdade de expressão é também desafiar as estruturas de poder que historicamente oprimem os corpos dissidentes, sendo esse um compromisso inegociável de qualquer projeto pedagógico comprometido com a justiça social.

AS LINGUAGENS AUTORITÁRIAS NOS REGULAMENTOS DISCIPLINARES (RDs)

As linguagens empregadas nos regulamentos disciplinares (RDs) seja os presentes nas EPM ou os que estão dispostos nas ECIM, hora chamados de RDs hora chamados de Manual , do Aluno (MDA), se distanciando de meras listas de regras de uma nova instituição escolar, revelam uma estrutura discursiva carregada de autoritarismo, calcada em dispositivos normativos que atravessam corpos juvenis objetivando padronizar condutas e subjetividades.

[...] o regimento disciplinar tem por finalidade tornar público, para comunidade escolar, os princípios e valores que devem ser considerados no ambiente escolar. Esses documentos abordam aspectos do convívio social entre os discentes e dos discentes com profissionais de educação, militares gestores e militares auxiliares. O documento em questão é baseado nas regras de disciplina e nos procedimentos necessários para a sua aplicação (Veiga, 2020, p. 151).

Muito além de se limitarem à descrição de regras, tais documentos funcionam como instrumentos de controle simbólico e político, atuando na instauração de uma lógica hierárquica de cunho militar que reduz os sujeitos juvenis à condição de objetos passivos de manipulação, em que, na presença de uma linguagem autoritária, prescritiva, sob bases de rigidez militar e unilateral, fica evidente a manobra para tentar eliminar o dissenso e instituir um modelo de juventude cegamente obediente, silencioso, submisso e principalmente desprovida de liberdade.

Sob os olhares impulsionados pela ótica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvida e proposta por Mikhail Bakhtin, compreendemos juntamente com o autor que nenhum enunciado disposto em sociedade é neutro ou isolado, ou seja, os enunciados estão de maneira perene inseridos em uma cadeia discursiva mais ampla. Para o autor, “o enunciado vive na cadeia contínua do discurso, em relação viva com enunciados anteriores e posteriores” (Bakhtin, 2016, p. 358). Os regulamentos a cada palavra escrita emanam vozes, portanto, não surgem no vazio, são diretamente atravessados por discursos históricos de dominação, que ecoam práticas institucionais de controle, exclusão e homogeneização dos corpos, frequentemente ancoradas em estruturas militarizadas e conservadoras.

A escola, enquanto instituição moderna, não surgiu de forma neutra ou desinteressada como caso do acaso, desde sua gênese esteve vinculada a projetos de conformação social, atuando como um dos principais dispositivos de organização dos saberes e dos corpos, conforme analisado por Michel Foucault (1987) em sua genealogia das instituições disciplinares. O modelo escolar hegemônico que se consolida no decorrer do século XIX acompanha os interesses do nascente Estado-Nação burguês e do desenvolvimento industrial, moldando sujeitos para serem produtivos, atuarem com pontualidade, serem obedientes e bem adaptados às demandas da sociedade capitalista. Nesse contexto, a escola pública, portanto, nunca foi apenas um espaço de possível emancipação dos sujeitos, mas foi e continua sendo um campo de disputa, ora voltado para a reprodução das hierarquias sociais, ora tensionado por projetos pedagógicos emancipatórios de transformação social.

Nesse contexto, a militarização das escolas públicas representa uma intensificação, mais agressiva e estratégica, da lógica dessa função histórica da educação como instrumento de controle social. Em tempos de profunda crise estrutural do sistema capitalista, marcada pelo aumento das desigualdades, da precarização do trabalho e da insegurança social, o Estado Neoliberal abalado recorre a estratégias e se vale de mecanismos de contenção e disciplinamento para administrar os corpos excedentes e as subjetividades insurgentes e nesse caso, as juventudes minorizadas são postas como alvo, e nesse sentido, em que pese

Essas reflexões, desde a imposição de valores, passando pelo exercício de poder, até a imposição de comportamentos rechaçam o caráter meramente de programa da política de gestão compartilhada (ou de militarização) que aduz a um recorte setorial ou temático em nível tático e explana, nas lições de Muller (2018), um complexo remodelamento cultural tendo em vista a existência de planos em nível estratégico, onde se localizam as disputas e as arquiteturas políticas. Não se trata de um tratamento a um problema público simplesmente, como o acesso às universidades pelos estudantes de periferia, mas a reconstrução de um modelo dito ideal de educação como no retorno a valores conservadores e do resgate, a exemplo do papel do professor da sala de aula vitoriana (Oliveira, 2021 p. 36).

A MEP e ECIM, ao imporem uma lógica de obediência e hierarquia militar como também a vigilância das juventudes brasileiras, emergem como fábricas de domesticação e operam como engrenagens de um projeto que visa conter os efeitos colaterais da crise, domesticando, sobretudo os jovens minorizados, aqueles que pela

condição de opressão são mais propícios a ameaçar romper com a ordem então estabelecida. Como alerta Laval (2019), o neoliberalismo já não se sustenta apenas pela sedução dos mercados, se mostrando incapaz passa a administrar a crise pela imposição da força, do medo e disseminação da moral autoritária, o que corrobora com nossa análise ao perceber as escolas militarizadas, nesse cenário, cumprindo o papel de disciplinar os corpos juvenis onde o capital concreto já não consegue integrar.

Ao analisarmos o RD da ECIM Wilson Barbosa, localizada em Rio Branco, Acre, deparamo-nos com dispositivos que reforçam tal lógica autoritária e excludente. Entre as normas prescritas, observa-se a proibição de manifestações corporais consideradas “excessivas”, o veto à adereços estéticos (como maquiagem ou cabelos tingidos) e a imposição de padrões capilares específicos e diferenciados por gênero dentro de uma concepção binária⁶ e rigidamente normativa, o que por sua vez nos evidencia que

As escolas escolhidas para participar do projeto são escolas das periferias onde os estudantes são obrigados a entrar no padrão de corte de cabelo, disciplinamento dos corpos, sendo obrigados a se desfazer de suas identidades e culturas [...] os estudantes acabam sendo os mais afetados. A proposta pedagógica e o currículo são colocados em prática impondo o controle de suas mentes e corpos por meio de normas e regras de comportamentos, limites à expressão, restrições quanto a vestimentas, ornamentos e estilos de cabelos. Soma-se a isso a aprovação de currículo nacional por meio da instituição de base nacional comum para a educação, culminando no esvaziamento dos currículos escolares (Miranda, 2021, p. 127).

Essas diretrizes não apenas impõem um controle físico e simbólico sobre os corpos das juventudes ali presentes, como também operam como mecanismos de apagamento das identidades que fogem ao padrão cis heteronormativo, consolidando um ambiente escolar que desvaloriza a pluralidade e reforça hierarquias sociais

⁶ A *binariedade* de gênero é uma construção social imposta principalmente a partir da colonização europeia, que estabelece apenas duas possibilidades de existência — homem e mulher —, com comportamentos, vestimentas e papéis sociais rígidos e excludentes. No entanto, comunidades indígenas originárias no Brasil, antes da colonização, reconheciam uma diversidade de práticas sexuais e expressões de gênero, com estruturas sociais muitas vezes tripartidas. A colonização, ao impor a lógica cristã e europeia, apagou esses modos plurais de existência. Fonte: “Estudo mostra diversidade de práticas sexuais entre indígenas no Brasil pré-colonial.” Revista Cult, 2021. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/estudo-mostra-diversidade-de-praticas-sexuais-entre-indigenas-no-brasil-pre-colonial/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

baseadas em gênero, raça e classe, configurando assim o silenciamento institucionalizado das diversidades ao se propor a

[...] descaracterização da identidade dos jovens ao se despirem de seus adornos, cortes de cabelo e acessórios comuns que usam no dia a dia, não poder se sentar no chão, vão sendo despídos de sua cultura e formatados em um padrão ou modelo que não condiz com a rua e a casa que moram, com a comida que comem, com o transporte público que utilizam, com as músicas que ouvem, com os valores aprendidos em suas famílias. Tudo sob a afirmação que terão uma educação melhor (Miranda, p. 87, 2021).

A imposição dessa lógica binária de gêneros e sexualidades nas escolas militarizadas reflete não apenas a infiltração do neoconservadorismo de maneira institucionalizada, mas a reprodução da continuidade de um projeto colonial de dominação. Como apontam estudos sobre as práticas sexuais e de gênero nas comunidades indígenas pré-coloniais, muitos desses povos reconheciam identidades e papéis de gênero para além da divisão homem/mulher, com estruturas sociais tripartites ou de múltiplas expressões de gênero. A colonização europeia, ao impor seus valores cristãos e patriarcais, apagou essas formas originárias de organização do corpo e da sexualidade, substituindo-as por um sistema rígido de controle e padronização (Revista Cult, 2021).

Dessa perspectiva, as regulamentações estéticas e comportamentais encontradas nos RDs e manuais dos alunos, nas EPM e ECIM não são apenas uma questão disciplinar como as linguagens e discursos apontam, mas para além disso, colocam-se enquanto manifestação contemporânea da colonialidade que ainda estrutura as instituições educacionais sob a roupagem disciplinar, onde esses enunciados atuam como mecanismos de vigilância e controle dos corpos, impondo uma forma única de existir no espaço escolar, aquela compatível com a disciplina, a contenção e a obediência à hierarquia onde, “Além de restringir a subjetividade dos alunos, nos colégios geridos por instituições militares, é cobrado um comportamento totalmente positivista, que toma por base o princípio de uniformidade. São desencorajados os atos de caráter reivindicatório e o senso crítico” (Veiga, 2020, p. 141).

Esse modelo normativo não se restringe apenas ao enunciado de imposição de regras formais relacionadas aos comportamentos, ele, ao ser inserido no ambiente

educacional, constrói representações sociais e simbólicas que moldam subjetividades e definem quem pode ser considerado um “bom aluno”, onde a regulamentação estética, que determina até o tipo de presilha que pode ser utilizado no cabelo, o comprimento do capilar e o uso de acessórios, produzem efeitos que extrapolam o âmbito pedagógico.

Os enunciados presentes trata-se da execução de discursos que silenciam as diversidades juvenis e sufocam expressões identitárias vinculadas ao gênero, à etnia, às próprias juventudes e ao pertencimento cultural. Conforme destaca Bakhtin (2003, p. 226), o discurso monológico “é fechado, concluído, e não permite a interferência do outro” e, nesse sentido, os RDs se configuram precisamente como enunciados monológicos que rejeitam a alteridade e rechaçam o diálogo, convertendo a escola em um espaço de domesticação dos corpos e das consciências juvenis.

A seção 14 do Manual do Aluno da Escola Cívico-Militar Wilson Barbosa ECMWB/CBMAC explicita essa lógica de disciplinamento ao operacionalizar uma métrica comportamental que atribui pontuações a condutas consideradas adequadas ou desviantes do que se espera nessa instituição classificadas como transgressões disciplinares, fazendo coro às demais instituições que seguem esse modelo escolar onde

[...] encontramos regras acerca dos modos, costumes e traços culturais que, muitas vezes, são considerados transgressões disciplinares nas escolas públicas militarizadas. Nesses casos, transgressão da disciplina é qualquer violação dos preceitos da ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos nessas escolas (Veiga, 2020, p. 152).

Tal dispositivo estabelece um regime de vigilância permanente, baseado em um controle moralizante que vai além da simples regulação de atitudes visíveis estruturando em sua concretização uma forma específica de subjetividade idealizada, sendo colocado como o “aluno ideal” não apenas aquele que cumpre regras, mas aquele que internaliza a lógica disciplinar e a reproduz como natural nos cotidianos escolares e para além dos muros da escola, revelando nesse processo, como aponta Foucault (1987), a presença de uma racionalidade punitiva e normativa que visa a produção de corpos dóceis e subjetividades conformadas.

I - Padrão Masculino:

Meia cabeleira, aparada à tesoura ou a máquina na nuca e dos lados, mantendo bem nítido o contorno junto às orelhas e pescoço, disfarçando gradativamente, de baixo para cima, de modo que caia com naturalidade;

Na parte superior da cabeça, o cabelo será desbastado, máquina 04 (quatro) para harmonizar-se com o resto do corte e melhor adaptação do gorro;

A nuca deverá acabar em linha reta ou arredondada, mas ser desbastada com máquina 02 (dois); Costeletas limitadas ao início do lóbulo das orelhas.

II - Padrão Feminino:

Cabelos médios ou longos presos em coque, com grampos ou presilhas da cor do cabelo ou redinha preta;

É permitido o uso do cabelo preso em forma de rabo de cavalo, devidamente harmonizado; os cabelos volumosos serão usados curtos ou presos em coque com redinha preta;

As alunas manterão o cabelo com uma única coloração, de forma que se assemelhe à cor natural;

Os acessórios de cabelo são os grampos simples, os elásticos e a redinha, todos na cor preta ou em tom o mais próximo possível da cor do cabelo;

Os prendedores de cabelo serão compatíveis com o uso do gorro sem pala (bibico), nas cores preto, marrom ou similar à cor do cabelo da aluna (ECMWB/CBMAC, 2024).

Diante do exposto a disciplina, embora enunciada como instrumento formativo da concepção do modelo escolar militarizado, é praticada como mecanismo de repressão e sanção perdendo seu potencial formativo ao ser transmutada para pura repressão pois, a pedagogia que emergente desses regulamentos e manuais não é aquela oriunda da escuta, do diálogo ou da autonomia dos sujeitos, mas uma pedagogia da farda onde a pronta obediência, o respeito à hierarquia militar e da punição são elementos basilares que corrompem os princípios da educação pública que

[...] comprometida com a concepção de cidadãos críticos e autônomos, não pode se comprometer com a formação de indivíduos obedientes, cumpridores acríticos de deveres impostos por seus superiores; além de saber quais são as leis e as normas justas, há que refletir sobre o porquê de seguir certas regras e não outras (Miranda, 2021, p. 89).

Tomando como base as análises de Michael Apple (2006), entendemos que o currículo oculto das instituições fortemente hierarquizadas como as EPM e ECIM, investem na reprodução e reforço das desigualdades, assim como consolidam as estruturas de dominação ideológica, podendo nesse sentido, a classificação do

comportamento em notas de “excepcional” a “mal”, ser apontada como um reforço de uma perspectiva meritocrática que desconsidera os contextos sociais, afetivos e culturais dos estudantes, operando mais uma vez dentro de uma lógica de exclusão que penaliza as diferenças, subjugando as juventudes minorizadas, nesse sentido Miranda (2021, p. 60) enfatiza que

[...] o currículo oculto pode atuar na prática pedagógica como uma ferramenta a serviço da ideologia dominante, uma vez que estabelece suposições que visam determinar a ordem sobre a conduta dos estudantes. O contexto escolar militarizado facilita sua prática, promovendo a obediência, a disciplina, a hierarquia, o individualismo como valores sociais necessários, de forma implícita, mas eficaz. A presença da força policial na escola constitui forte instrumento de legitimação e conformação da realidade instituída, que ocorre cotidianamente sem intenção ou reflexão do docente que também sofre suas consequências.

Além desse aspecto, o uso de categorias ambíguas e moralizantes, como “respeito à hierarquia” e “pronta obediência às ordens legais”, contribuem para a eliminação da emergência do desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício pleno da cidadania juvenil nos espaços escolares, reverberando certamente para além destes. Como adverte Paulo Freire (1996, p. 80), “a autoridade não se deve confundir com autoritarismo, nem a liberdade com licenciosidade”, ou seja, quando a autoridade, nesse contexto de ordenamento militar, se degenera em autoritarismo no cotidiano escolar, ela reprime a potência educativa do conflito e das diferenças, manuseando as juventudes como indivíduos, corpos juvenis a serem adestrados, e não formados.

A lógica classificatória presente e imposta pelos regulamentos às juventudes brasileiras não só constrange as pluralidades juvenis como reforça os modelos educativos alinhados a projetos neoconservadores de sociedade. Nesse sentido, nos amparamos nas considerações Apple (2006), que nos fazem refletir na proposição de que há uma substituição da reflexão crítica por uma moralização da conduta, em que o foco no comportamento substitui o debate sobre justiça social e equidade, o que por sua vez, pode (re)produzir, conforme alerta Theodor Adorno (1995), pessoas com personalidades autoritárias, isto é indivíduos moldados pela obediência cega, intolerantes ao diferente e avessos à liberdade.

Nessa lógica de análise, o modelo disciplinar adotado pelas EPM e ECIM não só regulam comportamentos, mas possivelmente fabricam subjetividades compatíveis

com a lógica de personalidades autoritárias, moldando formas de ser e estar no mundo escolar e social e, nesse ínterim, corroboram as advertências de Bakhtin (2003), ao propor que a constituição do sujeito acontece na relação do eu com o outro, nas escutas e nas aberturas ao diferente, o que nos faz refletir o modelo militarizado, que suprime o diálogo e valoriza a uniformização das juventudes, de maneira ativa impede a emergência de sujeitos críticos e autônomos, comprometidos com a transformação democrática da sociedade.

Destarte, à luz da Análise Dialógica do Discurso, fica evidente que é preciso compreender que os RDs, para além de serem meros documentos administrativos, e a forma como atuam os discursos performativos que moldam as práticas educativas nessas instituições e como tentam definir os modos legítimos de existir das juventudes nos cotidianos escolares. Nessa dialogicidade, como afirma Maingueneau (2008, p. 93), “os regulamentos atuam como discursos de institucionalização que produzem os modos legítimos de dizer, agir e existir naquele espaço”, isto é, trata-se de um aparato discursivo que opera a serviço da manutenção da ordem, do silenciamento das diferenças e da exclusão das vozes dissonantes.

Torna-se evidente que esses regulamentos constituem uma forma de enunciação autoritária, que naturaliza o controle e a submissão como valores educativos agindo em oposição a uma pedagogia da liberdade, como propõe Bell Hooks (2013), podendo-se dizer que o que se instala na concretização da pedagogia da farda é uma institucionalização do silenciamento. O desafio que se coloca, portanto, é o de desmilitarizar não apenas as estruturas físicas das escolas, mas também suas práticas discursivas, de modo a restituir à educação seu papel fundamental, qual seja o de formar sujeitos autônomos, críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de militarização das escolas públicas brasileiras, analisado à luz dos Regulamentos Disciplinares e das práticas cotidianas, revela-se como um projeto que transcende a mera gestão administrativa. Como demonstrado, essa lógica da “escola-quartel” opera uma profunda reconfiguração simbólica e material do espaço educativo, substituindo os princípios da gestão democrática por um regime autoritário

baseado na hierarquia, na obediência irrestrita e no controle punitivo dos corpos e subjetividades juvenis. A análise dialógica do discurso evidenciou que as linguagens normativas desses regulamentos não são neutras; elas são enunciados autoritários que silenciam vozes, impõem uma única forma de existência e atuam como mecanismos de exclusão, especialmente sobre juventudes já marginalizadas por questões de gênero, raça, classe e sexualidade.

A imposição de uma disciplina vertical e coercitiva, longe de promover um ambiente propício à aprendizagem crítica, converte a escola em um instrumento de controle social. Como apontam as reflexões foucaultianas e freireanas retomadas no artigo, essa pedagogia da farda fabrica “corpos dóceis”, inibe o pensamento autônomo e esvazia o potencial transformador da educação. A suposta busca por excelência e segurança, que sustenta o discurso pró-militarização, mascara a negligência do Estado com as causas estruturais dos problemas educacionais—como a desigualdade social e a precarização crônica—e naturaliza um modelo excludente que prioriza a ordem em detrimento da formação cidadã.

Diante desse cenário, urge reafirmar a escola pública como um espaço de resistência e de construção coletiva de saberes. Os referenciais de uma educação libertadora, como propostos por Paulo Freire e Bell Hooks, mostram que o caminho para uma formação verdadeiramente democrática e inclusiva passa pelo diálogo, pela valorização das diversidades e pelo exercício constante da autonomia crítica. Uma escola comprometida com a emancipação deve fomentar o questionamento, acolher o contraditório e formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade, e não meros cumpridores acríticos de normas.

Portanto, conclui-se que a desmilitarização das escolas públicas não se resume a uma mudança de gestão, mas representa um imperativo ético e político para a garantia do direito a uma educação democrática. Resistir a esse modelo implica disputar os sentidos da escola, defender sua natureza laica, plural e participativa, e investir em políticas públicas que enfrentem as verdadeiras raízes das desigualdades educacionais. Somente assim a escola poderá cumprir seu papel social fundamental: o de ser um território de liberdade, de humanização e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Fernando; LOPES, Marta. A disciplina como forma de gestão: discursos autoritários nas escolas militarizadas. In: RODRIGUES, N.; PEREIRA, L. (org.). **Educação, poder e resistência**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 101–115.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Paula C. P. **Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás**. 2022.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.
- MIRANDA, Edna M. C. **Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal. Brasília: UnB, 2021**.
- OLIVEIRA, Victor Gustavo Rocha Vilela. **“Meia volta, volver”**: uma análise em contexto da política de gestão compartilhada no Distrito Federal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2012.

REVISTA CULT. Gêneros indígenas: a pluralidade apagada pela colonização. Edição Especial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Lugar de PM nunca pode ser a escola”: entrevista. **Ponte Jornalismo**, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/lugar-de-pm-nunca-pode-ser-a-escola-diz-especialista-em-educacao/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

VEIGA, Carlos Henrique Andrade. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.