



O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: O PIBID FRENTE AO MODELO PESAC EM PARINTINS/AM

Mônica Xavier de Medeiros¹
Samanta Guimarães de Oliveira²

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado uma ferramenta significativa na formação inicial de professores e na promoção de uma educação mais inclusiva e crítica. No entanto, surgem desafios e limitações ao ser implementado em escolas cívico-militares. O “Projeto Escola Segura Aluno Cidadão” (PESAC) foi instituído no Estado do Amazonas no ano de 2020. O projeto visa instituir gestões “cívico-militares” nas escolas públicas do estado e em 2022 foi ampliado para o interior chegando no município de Parintins. O PESAC busca aliar formação educacional com a disciplina e os valores inerentes à vida militar. No site da Polícia Militar do Estado do Amazonas encontramos que “o objetivo [do PESAC] é promover a cidadania, meritocracia, espírito de liderança, civismo e a disciplina na rede de Ensino Público no Amazonas”, o que segundo essa instituição militar formaria “verdadeiros cidadãos”. Observa-se que a proposta da escola busca promover um civismo fundamentado em valores militares. Nesse modelo, os estudantes recebem patentes conforme seu desempenho de notas e comportamento, há regras rígidas sobre o uso de uniformes — especialmente mais rigorosas para as meninas — e exige-se a participação em rituais militares, como bater continência e se perfilar diante da bandeira para cantar o hino nacional. Essa imposição de práticas militares está associada à concepção de que os problemas da educação são, prioritariamente, de ordem moral. No entanto, a realidade escolar é marcada por dificuldades como a falta de merenda, de livros didáticos, a superlotação das salas de aula e a ausência de apoio e estrutura para alunos com deficiência — desafios que refletem questões estruturais históricas da educação brasileira. Diante disso, cabe questionar se o projeto cívico-militar realmente contribui para enfrentar esses problemas ou se funciona, na prática, como uma estratégia de controle sobre a juventude periférica.

Palavras-chave: PIBID, Escolas cívico-militares, Cidadania, Ensino de História, Parintins.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de História tem sido atravessado por debates intensos sobre o papel da escola na formação cidadã e na construção de uma consciência crítica. Em

¹ Doutora em História Social. Professora do curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. mxmedeiros@uea.edu.br

² Graduanda pelo Curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. guimaraessammy123@gmail.com





meio a essas discussões, surgem políticas educacionais que procuram associar valores militares à educação pública, como é o caso do Projeto Escola Segura Aluno Cidadão (PESAC). O projeto foi implementado no Amazonas em 2020, sendo ampliando para o interior a partir de 2022, alcançando Parintins, onde introduziu novas dinâmicas na gestão escolar, nas práticas pedagógicas e na relação entre professores e alunos.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem entre seus objetivos aproximar a universidade da Educação Básica, encontra desafios para desenvolver práticas pedagógicas críticas em ambientes fortemente regulados por princípios disciplinares. A introdução de dinâmicas de gestão inspiradas na lógica militar, como as promovidas pelo PESAC, impõe um quadro de referência onde a obediência, a ordem e a hierarquia são priorizadas em detrimento da autonomia discente e da reflexão dialógica.

A formação cidadã, que o ensino de História deve fomentar, entra em rota de colisão direta com uma pedagogia que valoriza a passividade e a aceitação inquestionável das normas estabelecidas. Para os bolsistas do PIBID, que estão no limiar entre a teoria acadêmica e a prática escolar, essa tensão se manifesta diariamente. Portanto, a proposta a ser discutida nesse trabalho é de refletir sobre como o ensino de História vem sendo afetado por esse modelo cívico-militar e como o PIBID pode se posicionar diante de uma estrutura escolar que, em muitos aspectos, tensiona os ideais de uma educação democrática e emancipadora.

CONTEXTO HISTÓRICO DA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E NO AMAZONAS

A militarização da educação constitui um processo abrangente que implica a tutela de escolas públicas por corporações militares, sejam elas vinculadas diretamente às Forças Armadas — Exército, Marinha e Aeronáutica — ou às Polícias Militares e aos Corpos de Bombeiros. O primeiro colégio militar no Brasil foi fundado em 1889 e chamava-se Imperial Colégio Militar, sendo destinado, para filhos e dependentes de militares vitimados pela Guerra do Paraguai (ALVES; NEPOMUCENO, 2010). A partir de 1912, foram fundadas outras unidades, que se conformaram numa rede federal de Colégios Militares, inseridos no organograma do exército brasileiro (subordinados ao Ministério da Defesa) e tendo suas vagas destinadas especificamente para filhos de militares e seus dependentes, em que,





eventualmente, as vagas não preenchidas são disponibilizadas à comunidade via processo seletivo (SANTOS; ALVES, 2022, p.6). O financiamento dos Colégios Militares Federais está vinculado ao Ministério da Defesa e são subordinadas ao Departamento de Educação e Cultura do Exército.

Na década de 1990, outro processo de militarização, porém de âmbito estadual, foi realizado, tendo dessa vez como protagonistas as corporações de polícias militares e bombeiros. Esse processo tem os mesmos princípios e objetivos dos Colégios Militares Federais, ou seja, uma reserva de vagas para filhos e dependentes dos membros dessas corporações estaduais, estando também inseridas no organograma das corporações a que pertencem, polícia militar ou bombeiros. Santos e Alves (2022) ao estudarem esse fenômeno alertam que as escolas militarizadas estaduais, possuem recurso de financiamento mais exíguos e necessitam de “convênios” com as secretarias de educação, que muitas vezes lhes fornecem funcionários, professores e, inclusive, os prédios em que funcionam.

O ano de 2019 marcou o início do governo de Jair Bolsonaro, em um contexto de intensa polarização política no Brasil, no qual a extrema direita radicalizada ascendeu ao poder. Uma das principais características dessa gestão foi a militarização do Estado brasileiro, evidenciada pela ocupação de cargos estratégicos por membros das Forças Armadas — entre eles, o Ministério da Educação, que passou a ser dirigido por Milton Ribeiro, segundo-tenente do Exército.

Sob sua gestão, o Ministério da Educação (MEC) foi reestruturado, e um dos primeiros retrocessos foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa medida foi amplamente interpretada como uma tentativa de suprimir debates essenciais para a educação, como direitos humanos, relações étnico-raciais e questões de gênero — temas que Bolsonaro tratou de interditar no contexto da Educação Básica (ALVES; REIS, 2021).

Em 2 de janeiro de 2019, o Decreto nº 9.665 estabeleceu a nova estrutura organizacional do MEC e criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). Posteriormente, em setembro do mesmo ano, o Decreto nº 10.004/2019 instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), fixando como meta a implantação de 216 unidades em todo o país, com a previsão de criação de 54 escolas por ano até 2023.

Diferentemente do que ocorreu na década de 1990 com as Escolas da Polícia Militar, as instituições que aderem ao PECIM não são incorporadas ao organograma das corporações militares — sejam elas da Polícia Militar ou dos Corpos de Bombeiros. Trata-se de escolas públicas vinculadas às Secretarias de Educação estaduais ou municipais que, ao ingressarem





no programa, passam a adotar um modelo de gestão compartilhada com membros dessas corporações. Em geral, as escolas selecionadas localizam-se em áreas periféricas das cidades, e um dos principais argumentos utilizados para justificar a militarização é a necessidade de garantir maior segurança a alunos e professores.

No Amazonas, há o Colégio Militar de Manaus (CMM) fundado em 1971 pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em plena ditadura civil-militar. O CMM está vinculado ao Exército Brasileiro e Ministério da Defesa compondo a rede de colégios militares federais. Em fevereiro de 1994, houve, de fato, a primeira militarização de escola pública no Amazonas. Através do decreto 15.831, assinado pelo então governador Gilberto Mestrinho/PMDB, instituiu-se o primeiro Colégio Militar da Polícia Militar (CMPM). De acordo com as pesquisas de Santos e Alves (2022), seriam 9 escolas estaduais e 3 escolas municipais sob a gestão da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros no Amazonas. Segundo Tavares (2023):

As 09 escolas estaduais da Polícia Militar somaram mais de 120 denúncias de assédio moral, sexual e violência que foram encaminhadas ao Ministério Público desde o ano de 2015 cometidos por agentes de segurança que estão alocados nesses estabelecimentos de ensino. Os casos de violência chegaram a provocar a realização de uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM) convocada pelo deputado estadual Fausto Júnior/PV.

Goulart (2022) esclarece que há processos de militarização de primeira e segunda gerações no Brasil, sendo que as características da 1ª geração seriam aquelas em que as escolas públicas passaram para a gestão das polícias militares ou corpos de bombeiros dos estados ou municípios. Embora estabelecendo-se em convênio com as secretarias de educação (portanto financiadas diretamente por dinheiro público destinado à educação de todos os cidadãos), essas escolas militarizadas de primeira geração passaram a ser subordinadas às corporações militares.

O processo de militarização escolar de segunda geração caracteriza-se pela gestão compartilhada entre civis e militares, o que dá origem às chamadas escolas cívico-militares. Essas instituições permanecem vinculadas às secretarias estaduais ou municipais de educação, mas passam a operar em parceria com as secretarias de segurança pública. Nesse modelo, a administração civil — representada por um diretor ou gestor indicado pelas secretarias de educação — coexiste com a gestão militar, responsável pela disciplina e pela ordem interna. A organização escolar passa, assim, a seguir uma lógica hierarquizada e meritocrática, inspirada nos princípios militares.





A expansão dessa forma de militarização ganhou força a partir dos anos 2000, destacando-se os estados de Goiás, Minas Gerais e Bahia como os que mais adotaram o modelo. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), lançado em 2019, consolidou esse movimento em nível nacional, ao instituir uma política coordenada de militarização das escolas públicas — formalizando uma prática que já se desenvolvia de maneira fragmentada pelos estados.

Chamamos a atenção que o processo de militarização das escolas públicas cresce em sintonia com o recrudescimento da polarização política no Brasil e o fortalecimento da extrema direita, que tem uma pauta ultra conservadora para educação, combatendo acúmulos e conquistas históricas do movimento de professores e estudantes brasileiros como as pautas de inclusão (principalmente étnico-raciais e de gênero), de convivência democrática na escola pública entre pessoas com religiões diferentes de acordo com o princípio da laicidade consagrado pela Constituição Federal de 1988 e, finalmente, a coexistência de propostas pedagógicas diferentes.

Além do PECIM do governo federal, o Amazonas também dispõe de uma política estadual de militarização das escolas públicas intitulado Projeto Escola Segura, Aluno Cidadão/PESAC desde 2020. Segundo dados da Polícia Militar do Amazonas, o PESAC atende 21 (vinte e uma) escolas, 13 (treze) na Capital e 8 (oito) no interior, Iranduba, Rio Preto da Eva, Maués, Parintins, Tabatinga, Novo Airão e Autazes. Atendendo mais de 21 (vinte e um) mil alunos³.

O PIBID COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA/ REFLEXÃO CRÍTICA E O DESAFIO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O PIBID representa, em sua essência, um terreno fértil para a resistência e a reflexão crítica no campo da formação de educadores. Ao promover a imersão dos futuros professores na realidade da Educação Básica, o PIBID os confronta com as complexidades do cotidiano escolar, incentivando um olhar questionador sobre as práticas pedagógicas e as estruturas de poder. Essa atuação se torna ainda mais crucial diante da crescente implementação das Escolas Cívico-Militares, um modelo que, sob a égide da disciplina e da ordem, apresenta um desafio direto à realização de práticas pedagógicas e de reflexão crítica. Em Parintins, a atuação dos bolsistas do PIBID/História permitiu não apenas vivenciar a prática docente, mas também a problematizar as contradições do modelo cívico-militar.

³ <<https://pm.am.gov.br/portal/pagina/pesac>> Acesso em 19/10/2025.





As escolas cívico-militares, introduzidas como uma resposta a questões de segurança e disciplina nas instituições de ensino, apresentam um modelo que prioriza a hierarquia, a obediência e a formação de um cidadão alinhado aos interesses do Estado. Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia (2002)”, nos adverte sobre a importância de saberes que vão além da mera transferência de conhecimento, enfatizando a necessidade de uma prática docente que promova a autonomia do ser do educando. Em um ambiente de escola cívico-militar, onde a hierarquia, a obediência e a disciplina parecem predominar, o PIBID se configura como um espaço onde os bolsistas podem resistir à lógica da domesticação e fomentar a curiosidade epistemológica. Freire nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002; p. 12). Nas escolas cívico-militares, essa produção de conhecimento, quando embasada em uma perspectiva crítica, pode se tornar um ato de resistência. A força do PIBID reside em sua capacidade de formar professores que, ao vivenciarem a prática, se tornam mais conscientes dos desafios impostos por modelos educacionais que podem limitar a liberdade e a autonomia. Recorrendo, novamente a Freire, temos que:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real de disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela (FREIRE, 2002; p. 36).

Para os bolsistas do PIBID que atuam nessas escolas, o desafio é duplo: ao mesmo tempo em que precisam cumprir as exigências institucionais e respeitar as normas do ambiente, também tentam manter viva a proposta de uma educação crítica, participativa e transformadora. Essa tensão diária faz com que a experiência de docência se torne um exercício de resistência, em que o professor precisa encontrar brechas para trabalhar a reflexão e o diálogo, mesmo dentro de um sistema que prioriza a disciplina e o silêncio.

Apesar das dificuldades, o PIBID tem se mostrado um espaço importante para repensar o papel da educação. As experiências dos bolsistas revelam que é possível, mesmo em contextos de controle, construir práticas pedagógicas mais humanas, capazes de valorizar as histórias locais, a cultura da comunidade e a vivência dos próprios estudantes. O PIBID capacita os futuros professores a dialogar com os princípios de autonomia, liberdade e criticidade, mesmo em meio a estruturas que tendem à homogeneização e à disciplina autoritária.

Em Parintins, a presença dos bolsistas do PIBID/História na escola Cívico-Militar Dom Gino Malvestio possibilitou a observação de práticas que expressam um controle





rígidos aos estudantes, como a obrigatoriedade de continência, o sistema de patentes entre alunos (hierarquizados pelas notas), o momento cívico semanal e a questão do uniforme - o alinhamento da postura, o corte de cabelo – e quando aplicado as meninas - geram certo incômodo aos alunos, além disso, o modelo cívico-militar ainda carece de maior sensibilidade para lidar com alunos com deficiência, que enfrentam barreiras à plena participação na vida escolar. Esse ambiente autoritário, impõe obstáculos severos à construção de uma pedagogia crítica. Segundo Freire, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 1987, p. 44).

A hierarquização rígida (por patentes) e a ênfase na obediência criam um clima de medo e conformismo nos estudantes, formando alunos como meros executores de regras, inviabilizando a busca freireana pelo “direito de ser”, reforçando a ideia de que o comportamento “correto” é mais importante do que a construção do conhecimento crítico, o que conflita com os princípios do ensino de História, que busca justamente promover a reflexão e a autonomia do pensamento.

Durante as oficinas e intervenções do PIBID, foram propostas atividades que valorizavam a História Local e o protagonismo discente e que buscassem resgatar os princípios da pedagogia crítica. Foram desenvolvidas oficinas de escrita de autobiografias, a oficina “Objetos de Memória”⁴, atividades de conscientização sobre autismo, racismo e preconceitos e atividades relacionadas às questões de gênero. Essas ações, embora simples, representaram momentos de ruptura com a lógica autoritária, permitindo que os estudantes compartilhassem experiências pessoais e se percebessem como sujeitos históricos e mesmo diante do silêncio imposto pela disciplina militar, notamos que tais oficinas promoviam engajamento: alunos que antes seguiam regras, começaram a questionar sobre como as regras do modelo cívico-militar são impostas e a levantar hipóteses sobre injustiças históricas. Isto corrobora a ideia de Arroyo de que, “sem paixão e indignação, não aprenderemos a ser educadores” (ARROYO, 1997, p.66), ou seja, a educação precisa despertar indignação diante das condições opressoras para formar sujeitos críticos.

⁴ Oficina Objeto de memória: é uma atividade que consiste em trabalhar as histórias individuais de cada estudante através de objetos pessoais e significativos. Cada aluno é convidado a trazer de casa um objeto (como uma foto, um brinquedo, um urso de pelúcia, etc.) que guarde lembranças e memórias de momentos importantes de sua trajetória. O objetivo da atividade é incentivar uma análise e uma discussão sobre como essas memórias moldam a identidade de cada um, promovendo a reflexão sobre as experiências compartilhadas e a construção de conexões entre os colegas. Ao compartilhar suas histórias, os estudantes valorizam suas vivências e desenvolvem empatia, criando um ambiente de respeito e compreensão mútua.





Em resumo, as intervenções promovidas pelo PIBID se configuram como verdadeiros espaços de resistência pedagógica, mesmo diante das adversidades impostas por uma estrutura autoritária. Para que essa resistência se consolide de maneira efetiva, é fundamental manter o foco na valorização do diálogo democrático, na escuta qualificada e no incentivo à reflexão crítica dentro do processo de ensino-aprendizagem. Tais elementos constituem a base de uma prática docente que se opõe diretamente à imposição de uma ordem rigidamente hierarquizada, promovendo um ambiente educacional mais igualitário e participativo.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste trabalho baseou-se na observação participante a partir das experiências concretas vivenciadas pelos bolsistas PIBID, acompanhando de perto as dinâmicas da Escola Dom Gino Malvestio. A coleta de dados foi realizada por meio da imersão direta dos bolsistas do PIBID no ambiente escolar. Tal imersão incluiu a participação nas atividades letivas, o acompanhamento das rotinas disciplinares e o registro sistemático das interações em diários de campo. Conforme postulado por Brandão, “a observação participante implica um engajamento do pesquisador com o campo de pesquisa, não apenas como espectador, mas como sujeito que também aprende e se transforma na relação” (BRANDÃO, 2003, p. 23). Assim, os relatos e reflexões apresentados resultam das observações dos bolsistas no cotidiano escolar, mostrando a realidade vivenciada por alunos dentro de uma escola cívico-militar. Essa abordagem permitiu compreender, as tensões entre as práticas autoritárias da gestão militarizada e os esforços do PIBID para promover uma formação crítica e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência revelou as dificuldades de construir uma pedagogia crítica e libertadora em um ambiente escolar estruturado sob princípios autoritários. A disciplina rígida e o foco no controle comportamental reduzem o espaço para o diálogo, a criatividade e o exercício da reflexão histórica. Em Parintins, os bolsistas enfrentaram barreiras ao propor atividades de debate ou interpretações históricas abertas, ou de trabalhar temas mais amplos. Contudo, foi possível identificar brechas para práticas educativas alternativas. Momentos de escuta ativa, valorização das histórias dos alunos e uso de metodologias participativas, como debates





temáticos e análise de fontes, mostraram-se fundamentais para romper parcialmente a rigidez imposta.

Nesse contexto, Alves e Reis (2021) destacam que “a resistência pedagógica é também uma forma de gestão democrática, pois se funda no reconhecimento da alteridade e na valorização da pluralidade de vozes”. Nesse sentido, o PIBID, mesmo inserido em um contexto institucionalmente limitado, mostrou-se como um instrumento de resistência e formação crítica, contribuindo para que os futuros professores compreendessem o papel político do ensino de História na sociedade amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o processo de militarização das escolas públicas tenha ganhado maior destaque após o Governo Bolsonaro implementar o PECIM em 2019, percebemos, através desta pesquisa, que essa militarização já ocorre de forma sistemática desde a década de 1990 do século XX. Com a polarização da política brasileira, a partir de 2013, que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2015, houve um grande fortalecimento da extrema-direita brasileira, que tem como características a defesa de um neoliberalismo radical na economia (com a defesa de privatizações e desmonte dos serviços públicos) e o conservadorismo nas questões de costumes, combatendo todo o avanço construído desde a década de 80 do século XX na sociedade brasileira sobre o direitos das mulheres e das comunidades LGBTQIAPN⁵.

Outra característica dessa extrema-direita — e que aqui nos interessa de modo particular — é a defesa da militarização da sociedade. Para esse campo político, os problemas sociais não derivam de desigualdades históricas e estruturais, como o desemprego, a concentração de renda ou o acesso limitado a uma educação de qualidade. Ao contrário, são entendidos como falhas morais que poderiam ser corrigidas mediante o uso da força e pela ampliação da lógica militar na vida cotidiana. Nessa perspectiva, foram formuladas e implementadas políticas públicas que aprofundaram o processo de militarização das escolas públicas.

A nossa observação cotidiana, através do subprojeto PIBID/História, mostrou que os problemas básicos de uma escola pública como a falta de merenda escolar, livros didáticos, contratação de profissionais especializados ao atendimento de alunos com deficiência e até

⁵ LGBTQIAPN+ é uma sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e o “+” para outras identidades que não estão listadas.





mesmo de valorização salarial de professores e servidores da educação pública estadual, não foram resolvidos e nem ao menos discutidos ao se aderir ao modelo PESAC.

A mudança na escola restringe-se a uma maior vigilância ao comportamento dos alunos, seus modos de vestir, cortar e pentear os cabelos, a hierarquização dos alunos através da distribuição de patentes a partir das notas e ao cumprimento de rituais militares/momentos cívicos mais frequentes que nas demais escolas. Porém, esse ambiente, mais rigidamente controlado acaba por afetar a liberdade de cátedra e a possibilidade da formação de um cidadão/estudante crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

Alves, C.; Nepomuceno, M. A. (Org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Faperj; Quatert. 2010.

ALVES, Miriam Fábila; REIS, Livia. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 810–831, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113221>>. Acesso em: 18/10/2025.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura), 25ª Edição -2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 25ª Edição.

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

POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS. PESAC: O Projeto Escola Segura e Cidadã. Disponível em: <https://pm.am.gov.br/portal/pagina/pesac>. Acesso em: 19/10/2025.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, 2022.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Dossiê: Militarização das escolas públicas do Brasil. Volume 17. Número 37. Jan/abr, 2023.

TAVARES, Israel Correa. **Reflexões acerca da militarização das escolas públicas no Brasil a partir da implantação do projeto em uma escola pública no município de Parintins/AM** (Trabalho de Conclusão de Curso – História). Universidade do Estado do Amazonas: Parintins/Amazonas. 2023.



