

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO**

FABIANA BOSCHETTI NUNES

**(DES)CAMINHOS DA MILITARIZAÇÃO NO BRASIL: PROGRAMA
NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (2019-2022)**

Sorocaba - SP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO

FABIANA BOSCHETTI NUNES

(DES)CAMINHOS DA MILITARIZAÇÃO NO BRASIL: PROGRAMA
NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (2019-2022)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Doutorado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Rezende Torres.

Sorocaba - SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes, Fabiana Boschetti

(Des)caminhos da militarização no Brasil: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2022) / Fabiana Boschetti Nunes -- 2025. 294f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Profa. Dra. Juliana Rezende, Torres

Banca Examinadora: Profa. Dra. Catarina de Almeida

Santos, Profa. Dra. Miriam Fábila Alves, Profa. Dra. Edna

Cristina do Prado, Profa. Dra. Solange Aparecida da

Silva Brito

Bibliografia

1. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2.

Militarização da Educação Pública Brasileira. 3.

Princípios Educacionais. I. Nunes, Fabiana Boschetti. II.

Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Fabiana Boschetti Nunes, realizada em 25/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliana Rezende Torres (UFSCar)

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UnB)

Profa. Dra. Miriam Fábila Alves (UFG)

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFSCar)

Profa. Dra. Solange Aparecida da Silva Brito (SEDU-PMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico para os meus 3 M's:

Mateus

Marcela

Marcelo

E para minha eterna amiga Ana Paula Pereira (*in memoriam*).

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

No texto Carta de Paulo Freire aos professores¹, ele nos diz que:

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente (Freire, 1997, p. 24).

Neste sentido, escrever este texto não foi uma tarefa fácil, pois durante o processo tivemos alguns imprevistos e surpresas relacionados à pesquisa. Contudo, conseguimos com a ajuda de muitas pessoas. Sou grata a todos vocês!

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, Onipotente, Onipresente e Onisciente, fontículo de toda a minha força e fé.

Ao meus pais Genny e Francisco Humberto que me ensinaram a importância de estudar, de ser sonhadora, lutadora e persistente.

À minha irmã Cláudia, que me apoiou em vários momentos durante a produção desta tese.

Ao meu marido e filhos, pela paciência, compreensão, tolerância e apoio nesta jornada.

À minha orientadora Juliana Rezende Torres que não desistiu de mim, sendo sempre paciente e compreensiva durante esta trajetória acadêmica.

Aos membros da banca examinadora pelo aceite de participação e pelas orientações até o final desta pesquisa.

Em especial, à minha amiga Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, uma verdadeira amiga e companheira durante toda a construção desta pesquisa.

Às minhas eternas amigas Vanessa Baccelli Michellacci, Agda Cristina Fogaça Zuliani, Gisele Karin de Moraes e Daniela Harder de Oliveira pelo apoio, incentivo e companheirismo.

À Ana Paula Rodrigues Sanches e Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro, minhas amigas e companheiras de trabalho por toda ajuda indispensável.

¹ Carta retirada do livro **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**, no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

À Iara Paques Guedes e Priscila Borges Oliveira, pela ajuda durante a nova etapa de trabalho.

À Dra. Daniela Sampaio Bley, pela ajuda imprescindível, por cuidar de mim e dos meus pais com tanto carinho e comprometimento.

A todos da EM Milton Santos e da EM Quinzinho de Barros pela compreensão das minhas ausências e pelo companheirismo nas ações necessárias para o andamento da escola, além do muito carinho que recebi durante esta trajetória.

Ao grupo Adubações Freireanas - Diálogos Interdisciplinares de Educação em Natureza, Sociedade e Cultura, pelas trocas vivenciadas durante e após os nossos encontros.

À Rede Nacional de Pesquisa sobre a Militarização da Educação (RePME), pelos encontros e contribuições para a escrita desta tese.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba pelas orientações e dedicação dispensadas a todos nós. Em especial, à Fernanda Mara Battaglini de Campos, secretária do Programa, pela acolhida e orientação.

A todos da turma da Disciplina – Orientação de Estágio Supervisionado em Ciência 2 e 3 – turmas A (2º semestre de 2021) da UFSCar *campus* Sorocaba, turma em que fiz o estágio de docência, pelas oportunidades de troca e de aprendizado.

RESUMO

NUNES, Fabiana Boschetti. (Des)caminhos da militarização no Brasil: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (2019-2022). 2025. 294 p. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2025.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), implementado entre 2019 e 2022, no contexto da educação pública brasileira, configura-se como o processo de militarização da educação pública, em âmbito nacional. A investigação parte da experiência da pesquisadora como diretora de uma escola envolvida no processo de adesão ao programa no município de Sorocaba (SP), marcada por mobilizações da comunidade escolar, da sociedade civil e por decisões judiciais, mas, principalmente, em decorrência da escassez de estudos sobre a temática. Diante do exposto, objetiva-se analisar criticamente a diretriz do PECIM à luz de princípios educacionais que fundamentam a educação pública. Para realizar tais análises, adota-se a abordagem qualitativa e utilizam-se as seguintes fontes de coletas de dados: a revisão bibliográfica, a pesquisa bibliográfica e documental, assim como a análise documental, delineada pela Análise Textual Discursiva (ATD). O estudo organiza-se em seis capítulos nos quais se apresenta: a conceituação dos termos “militar” e “militarização”, inclusive no campo educacional; contextualizam-se historicamente os modelos de gestão baseados em princípios militares e investiga-se os documentos normativos e regimentais que orientam o funcionamento do programa. Em seguida, delinea-se o referencial teórico, fundamentado em autores críticos como Freire, Adorno, Saviani, Giroux, Apple e Libâneo, na constitucionalidade da educação brasileira e apresentam-se as concepções das categorias analíticas: diálogo e democracia, que daí emergiram durante a escrita desta pesquisa. Por fim, desenvolvem-se as análises críticas das diretrizes do programa, evidenciando os (des)caminhos do programa com relação aos princípios educacionais, sob o viés da (anti)dialogicidade e da (anti)democracia. A conclusão deste trabalho demonstra o PECIM como um modelo educacional pautado na lógica da disciplina, da hierarquia verticalizada e do controle, que se contrapõe aos princípios educacionais que regem a educação pública brasileira. Embora revogado em 2023, o PECIM continua influenciando iniciativas estaduais e municipais, o que reforça a relevância de estudos analíticos e debates permanentes sobre os rumos da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares; Militarização da Educação Pública Brasileira; Princípios Educacionais; Diálogo e Democracia.

ABSTRACT

NUNES, Fabiana Boschetti. (Mis)directions of militarization in Brazil: National Program of Civic-Military Schools. 294 p. (Doctoral Thesis in Education) - Federal University of São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2025.

The National Program of Civic-Military Schools (PECIM), implemented between 2019 and 2022 in the context of Brazilian public education, is configured as the process of militarization of public education at the national level. The investigation stems from the researcher's experience as the director of a school involved in the process of joining the program in the municipality of Sorocaba (SP), marked by mobilizations of the school community, civil society and judicial decisions, but mainly due to the scarcity of studies on the subject. Given the above, the objective is to critically analyze the PECIM guideline in light of the educational principles that underpin public education. To carry out such analyses, a qualitative approach is adopted, and the following data collection sources are used: bibliographic review, bibliographic and documentary research, as well as documentary analysis, outlined by Discursive Textual Analysis (DTA). The study is organized into six chapters, which present: the conceptualization of the terms "military" and "militarization," including in the educational field; historically contextualize management models based on military principles; and investigate the normative and regulatory documents that guide the functioning of the program. Next, the theoretical framework is outlined, based on critical authors such as Freire, Adorno, Saviani, Giroux, Apple, and Libâneo, on the constitutionality of Brazilian education, and the conceptions of the analytical categories—dialogue and democracy—that emerged during the writing of this research are presented. Finally, critical analyses of the program's guidelines are developed, highlighting the program's (mis)steps in relation to educational principles, from the perspective of (anti)dialogicity and (anti)democracy. The conclusion of this work demonstrates that PECIM is an educational model based on the logic of discipline, vertical hierarchy, and control, which contradicts the educational principles that govern Brazilian public education. Although repealed in 2023, PECIM continues to influence state and municipal initiatives, which reinforces the relevance of analytical studies and ongoing debates about the direction of Brazilian public schools.

Keywords: National Program of Civic-Military Schools; Militarization of Brazilian Public Education; Educational Principles; Dialogue and Democracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divulgação da sessão solene do PECIM em Sorocaba	22
Figura 2 - Linha Histórica do processo de implementação do PECIM em Sorocaba.....	23
Figura 3 - Representação gráfica da metodologia - ATD	51
Figura 4 - Folder do Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil.....	83
Figura 5 - Evolução do processo de militarização no Brasil.....	99
Figura 6 - Síntese dos modelos de atuação dos militares nas escolas públicas brasileiras.....	100
Figura 7 - Organograma da Subsecretaria de Fomento das Escolas Cívico-Militares (SECIM) e Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM).....	106
Figura 8 - Página oficial on-line do Programa das Escolas Cívico-Militares	108
Figura 9 - Estrutura do modelo de gestão	110
Figura 10 - Disponibilização de Pessoal - Remuneração dos militares.....	121
Figura 11 - Escolas Cívico-Militares certificadas em 2022	124
Figura 12 - Capa dos documentos do PECIM.....	126
Figura 13 - Organograma das Escolas Cívico-Militares Atual (2021)	132
Figura 14 - Organograma das Escolas Cívico-Militares Desejado	141
Figura 15 - Aspectos principais - Manual das ECIM (2020) e Diretrizes das ECIM (2021)	142
Figura 16 - Passos para a elaboração do PPP.....	166
Figura 17 - Sinopse da educação bancária	184
Figura 18 - Média do IDEB 2019 e 2023 das escolas militarizadas	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses que referenciam a militarização nas escolas	37
Quadro 2 - Bibliografias utilizadas nos capítulos	41
Quadro 3 - Outras fontes bibliográficas	42
Quadro 4 - Documentos do PECIM	43
Quadro 5 - Textos documentais do PECIM que fazem ou não menção as bases constitucionais da educação brasileira	46
Quadro 6 - Produções acadêmicas que compõem as análises desta pesquisa Apêndice A	48
Quadro 7 - Colégios Militares Federais do Brasil.....	77
Quadro 8 - Princípios e objetivos do ensino do Exército Brasileiro.....	80
Quadro 9 - Estrutura do Projeto Pedagógico do Sistema dos Colégios Militares do Brasil	82
Quadro 10 - Colégios Militares Estaduais do Brasil.....	86
Quadro 11 - As normativas do Programa das Escolas Cívico-Militares	107
Quadro 12 - Quadro-síntese dos critérios de seleção das Escolas Cívico-Militares no estado de São Paulo	117
Quadro 13 - Modelos de Pactuação.....	118
Quadro 14 - Aspectos principais da Modalidade Autofomentada	119
Quadro 15 - Quadro comparativo dos documentos do PECIM.....	130
Quadro 16 - Levantamento de palavras-chave em ambos os documentos	132
Quadro 17 - Valores das Escolas Cívico-Militares (2020 e 2021)	136
Quadro 18 - Síntese das Constituições Brasileiras (1824-1988)	162
Quadro 19 - Síntese da categoria analítica diálogo.....	186
Quadro 20 - Síntese da categoria analítica democracia.....	198
Quadro 21 - Metas apontadas no documento do PECIM.....	208
Quadro 22 - Síntese da relação das Categorias Analíticas Diálogo e Democracia com as Subcategorias de análise - Conquista, Divisão, Manipulação e Invasão Cultural.....	218
Quadro 23 - Quadro síntese do PPP de uma escola cívico-militar do Mato Grosso do Sul.....	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Colégios Militares Federais e Estaduais no Brasil	91
Gráfico 2 - Percentual das Escolas Cívico-Militares por região brasileira.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos que referenciam a militarização nas escolas públicas.....	36
Tabela 2 - Escolas estaduais e municipais militarizadas no Brasil.....	94
Tabela 3 - Militarização das escolas públicas brasileiras (1990-2022).....	97
Tabela 4 - Modalidade de Repasse de Recursos para as ECIM.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADI** - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AI** - Atos Institucionais
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ATD** - Análise Textual Discursiva
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBM** - Corpo de Bombeiros Militares
- CF** - Constituição Federal
- CM** - Colégios Militares
- CMB** - Colégio Militar de Brasília
- CMBeI** - Colégio Militar de Belém
- CMBH** - Colégio Militar de Belo Horizonte
- CMC** - Colégio Militar de Curitiba
- CMCG** - Colégio Militar de Campo Grande
- CME** - Colégios Militares Estaduais
- CMF** - Colégio Militar de Fortaleza
- CMJF** - Colégio Militar de Juiz de Fora
- CMM** - Colégio Militar de Manaus
- CMPA** - Colégio Militar de Porto Alegre
- CMR** - Colégio Militar de Recife
- CMRio** - Colégio Cívico-Militar Rio Tocantins
- CMRJ** - Colégio Militar de Rio de Janeiro
- CMS** - Colégio Militar de Salvador
- CMSM** - Colégio Militar de Santa Maria
- CMSP** - Colégio Militar de São Paulo
- CMVM** - Colégio Militar da Vila Militar
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPM** - Colégio da Polícia Militar
- CPMERJ** - Colégio Militar do estado do Rio de Janeiro
- CTPM** - Colégio Tiradentes da Polícia Militar
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

DECEx - Departamento de Educação e Cultura do Exército
DECIM - Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares
DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DIFOR - Diretoria de Formação Profissional e Inovação
EB - Exército Brasileiro
EC - Emenda Constitucional
ECIM - Escolas Cívico-militares
EF-AF - Ensino Fundamental - Anos Finais
EF-AI - Ensino Fundamental - Anos Iniciais
EI - Educação Infantil
EM - Ensino Médio
EMC - Educação Moral e Cívica
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América do Norte
FA - Forças Armadas
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSI - Gabinete de Segurança Institucional
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECIM - Índice do Programa das Escolas Cívico-Militares
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LEE - Lei de Ensino do Exército
MD - Ministério da Defesa
MEC - Ministério da Educação
MESP - Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
NPGE - Normas de Planejamento e Gestão Escolar
OS - Organização Social
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
PA - Plano de Aula
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PED - Plano de Execução Didática

PEI - Plano Educacional Individualizado

PL - Partido Liberal

PM - Polícia Militar

PMDF - Polícia Militar do Distrito Federal

PNE - Plano Nacional de Educação

PP - Projeto Pedagógico

PPGED-So - Programa de Pós-Graduação em Educação *campus* Sorocaba

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PSD - Plano de Sequências Didáticas

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PTTC - Prestação de Tarefa por Tempo Certo

QME - Quota Mensal Escolar

RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

RCM - Regulamento dos Colégios Militares

RePME - Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCMB - Sistema do Colégio Militar do Brasil

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECIM - Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares

SEDU - Secretaria de Educação do Município de Sorocaba

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SSP - Secretaria da Segurança Pública

SSP/BA - Secretaria da Polícia Militar da Bahia

STF - Supremo Tribunal Federal

TCU - Tribunal de Contas da União

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar-So - Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba

UMinho - Universidade do Minho (Portugal)

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFA - Universidade da Força Aérea

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UPB - União dos Municípios da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E METÓDICOS DA PESQUISA	32
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E OS INSTRUMENTOS METÓDICOS UTILIZADOS	33
2.1.1 A revisão bibliográfica	34
2.1.2 A pesquisa bibliográfica e documental	40
2.1.3 A Análise Documental	44
2.2 A METODOLOGIA ANÁLITICA - ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	49
3. O CONTEXTO DE GÊNESE DO PECIM: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	53
3.1 OS CONCEITOS: MILITAR E MILITARIZAÇÃO.....	53
3.2 O PROCESSO HISTÓRICO DA MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	65
3.2.1 A militarização: suas origens e intencionalidades	67
3.2.2 A militarização na prática: os modelos de gestão nas escolas públicas em andamento no país	76
3.2.2.1 Os Colégios Militares Federais	77
3.2.2.2 Os Colégios Militares Estaduais	86
3.2.2.3 As escolas públicas militarizadas	92
4. O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)	101
4.1 AS NORMATIVAS DO PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.....	105
4.2 O PECIM EM SUAS BASES DOCUMENTAIS.....	124
5. OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	144
5.1 A CONSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	144
5.2 O DIÁLOGO E A DEMOCRACIA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	176
5.2.1 Diálogo: o caminho para a consolidação do princípio democrático na escola pública	177
5.2.2 Democracia: um compromisso constitucional	187

6. PARA ONDE O PECIM (DESEN)CAMINHOU A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	199
6.1 OS (DES)CAMINHOS DO PECIM NO TENSIONAMENTO COM OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS.....	200
6.2 A ANTIDIALOGICIDADE E A ANTIDEMOCRACIA PRESENTES NO PECIM.....	217
6.2.1 A conquista da antidualogicidade e da antidemocracia	218
6.2.2 A divisão da antidualogicidade e da antidemocracia	224
6.2.3 A manipulação da antidualogicidade e da antidemocracia	231
6.2.4 A invasão cultural da antidualogicidade e da antidemocracia	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	253
APÊNDICES	274
Apêndice A - Artigos que referenciam a militarização nas escolas públicas.....	274
Apêndice B - Quadro das competências gerais da SECIM (jan./2019) e da DECIM (jan./2020)	281
Apêndice C - Listagem de alguns documentos <i>online</i> do PECIM	282
Apêndice D - Portarias que regulamentaram o PECIM	283
ANEXOS	286
Anexo 1 - Termo de adesão ao PECIM	286
Anexo 2 - Extrato de rescisão ao PECIM.....	287
Anexo 3 - Indeferimento da pesquisa pela Secretaria de Educação de Sorocaba em maio de 2023	288
Anexo 4 - Indeferimento da pesquisa pela Secretaria de Educação de Sorocaba em julho de 2023	289
Anexo 5 - Modelo do Termo de Adesão - Modalidade Autofomentada.....	290
Anexo 6 - Quadro das etapas do processo avaliativo das ECIM	291
Anexo 7 - Objetivo estratégico e iniciativas estratégicas do PECIM	292
Anexo 8 - Eixo Autogestão - Projeto Valores	293
Anexo 9 - Sugestão sobre o Momento Cívico	294

1. INTRODUÇÃO

O tema da militarização das escolas públicas, com foco no Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM), emergiu como objeto de pesquisa a partir da minha experiência como diretora de uma das cinco escolas² municipais da rede municipal de ensino de Sorocaba envolvidas no processo de adesão ao programa, entre os anos 2019 e 2020.

Durante esse período, marcado simultaneamente pelo contexto da pandemia do COVID-19³ e pelas eleições municipais de 2020, acompanhei as orientações da Secretaria da Educação (SEDU), as ações do Conselho Municipal de Educação (CMESO)⁴, bem como as manifestações favoráveis e contrárias da comunidade escolar e da sociedade civil a respeito do PECIM.

Seguindo uma linha temporal, em outubro de 2019, a SEDU solicitou, em caráter emergencial, que as instituições escolares convocassem seus respectivos Conselhos de Escola para uma consulta pública sobre o interesse em aderir ao programa. Conforme registrado em atas, todos os colegiados escolares manifestaram-se contrários à proposta de adesão. No mês seguinte, o CMESO encaminhou um pedido de esclarecimento à SEDU sobre a implantação do PECIM no município. Em resposta, a secretaria informou:

Em relação ao “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, oriundo do MEC - Ministério da Educação, a Prefeitura de Sorocaba manifestou interesse ao programa, o que não representa sua adesão. [...] Caso aconteça da cidade ser selecionada, a adesão ao programa irá ser encaminhada para consulta pública das comunidades escolares, inclusive a este Conselho⁵.

² As cinco Unidades Escolares que integram a rede municipal de ensino de Sorocaba são as únicas que atendem estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, configurando-se, portanto, como o público-alvo do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

³ A pandemia do COVID-19 provocada pela disseminação global do coronavírus SARS-CoV-2, configurou-se como uma crise sanitária de escala mundial.

⁴ De acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do Plano Nacional de Educação), os Conselhos Municipais de Educação (CME) são instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional. Conforme estabelecido no artigo 2º da Lei Municipal nº 6.754, de 22 de novembro de 2002, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) tem função normativa, deliberativa e consultiva em relação aos assuntos da Educação que se refiram ao Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <https://www.cmeso.org/competencias>. Acesso em: 8 abr. 2023.

⁵ Processo público disponível no sistema Tribunal de Justiça de São Paulo: link <https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=GQ000NO9K0000&processo.foro=602&processo.numero=1040000-67.2020.8.26.0602>. Acesso em: 8 abr. 2023.

Posteriormente a este episódio, tanto a administração municipal quanto a SEDU permaneceram silenciadas até maio de 2020, quando o tema voltou a ganhar repercussão por meio de reportagens on-line que destacavam a recusa do município de Campinas/SP em aderir ao PECIM, em contraste com a possível adesão pioneira de Sorocaba no estado de São Paulo. Esse novo contexto gerou dúvidas e questionamentos nas comunidades escolares, que ainda se encontravam em atividades remotas em decorrência da pandemia.

Em agosto de 2020 foi realizada uma primeira reunião com os diretores de escola, gestores da SEDU e o secretário da educação, com o objetivo de discutir as melhores estratégias para realização da consulta pública. Ressaltou-se, na ocasião, a necessidade de parecer jurídico da Procuradoria do Município e da Justiça Eleitoral, dada a proximidade das eleições municipais (novembro/2020). Ainda no final do mesmo mês, em uma nova reunião, houve a devolutiva favorável à continuidade do processo, com a apresentação do modelo da consulta pública programada para os primeiros dias de outubro, dada a urgência de indicação de uma escola, ao Governo Federal.

A consulta foi estruturada de forma híbrida — on-line e impressa — e realizada entre os dias 5 e 7 de outubro de 2020. Alguns dias depois, foi anunciada a escolha da EM Matheus Maylasky (vide anexo 1) para integrar o programa.

No mesmo mês, o CMESO manifestou-se publicamente pela desadesão ao PECIM nas escolas da rede municipal de Sorocaba. No entanto, a SEDU, decidiu vetar essa deliberação, amparando-se nas diretrizes estabelecidas pelo próprio programa. O CMESO reiterou sua posição logo no mês subsequente, reforçando a importância da descontinuidade da adesão ao programa.

Nos meses seguintes, a escola recebeu visitas frequentes de autoridades civis e militares e passou por solicitações de ajustes em seu Projeto Político-Pedagógico, conforme modelo encaminhado pela SEDU.

Em maio de 2021, acompanhei a divulgação e reportagens da sessão solene realizada na quadra da EM Matheus Maylasky, com a presença de autoridades locais e representantes da comunidade escolar, conforme registrado na figura 1.

Figura 1 - Divulgação da sessão solene do PECIM em Sorocaba



Fonte: Site oficial da Prefeitura de Sorocaba (Sorocaba, 2021).

Durante a solenidade, foram apresentados treze militares da reserva designados para atuarem na Escola Municipal Matheus Maylasky, na função de gestor ou de monitor, sob o argumento de contribuir para o fortalecimento de valores cívicos e para a elevação da qualidade do ensino. As autoridades presentes enfatizaram que a iniciativa não deveria ser interpretada como um processo de militarização da educação, mas sim como uma ação voltada à incorporação de princípios disciplinares e éticos em uma escola já consolidada no contexto local (Cruzeiro do Sul, 2021).

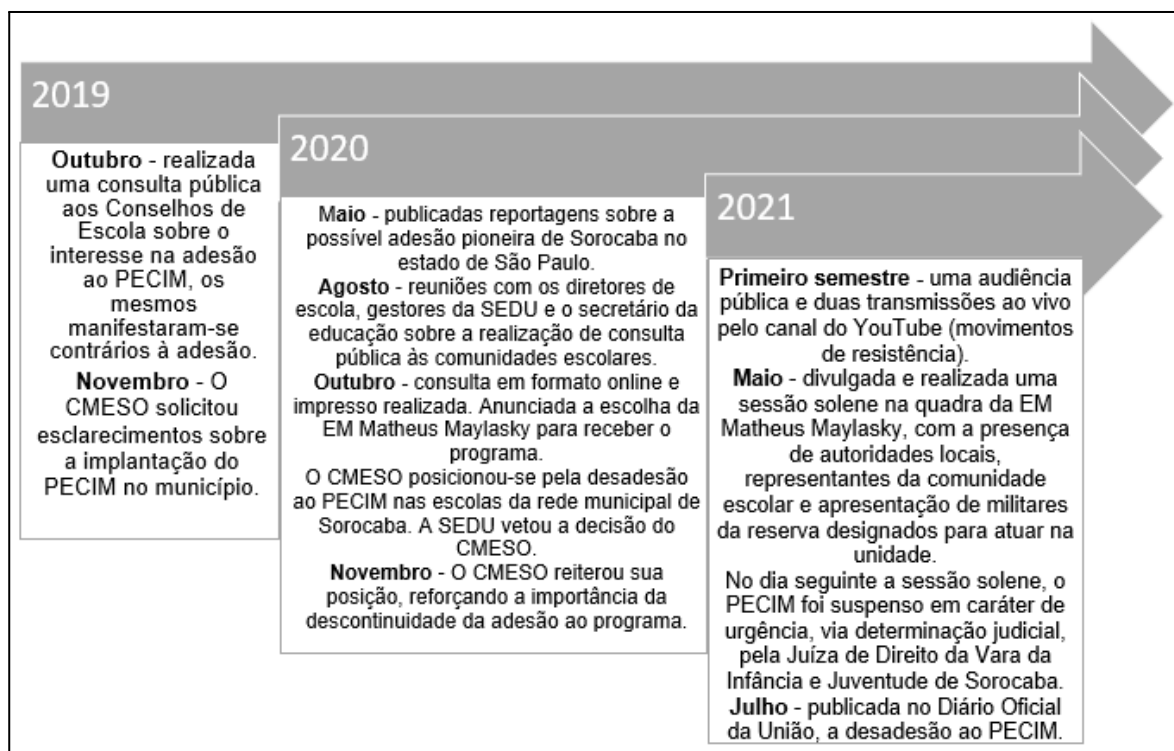
No dia seguinte à sessão solene, o PECIM foi suspenso em caráter de urgência via determinação judicial, pela Juíza de Direito da Vara da Infância e Juventude de Sorocaba, contudo a formalização do processo de desadesão somente ocorreu em julho de 2021, com a publicação no Diário Oficial da União (ver anexo 2).

É importante salientar que, durante o primeiro semestre de 2021, os movimentos de resistência ao programa se intensificaram. A Câmara Municipal promoveu uma Audiência Pública on-line, a pedido das Vereadoras Fernanda Garcia (PSOL) e Iara Bernardi (PT), com participação da Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UnB), do Prof. Ms. Jonas Araújo Pereira Júnior (UNIR), algumas mães sorocabanas e inclusive esta pesquisadora. Além da audiência, foram promovidas duas transmissões ao vivo pelo canal do YouTube: a primeira, intitulada “Bate-papo sobre a implantação da Escola Cívico-Militar em Sorocaba”, com a participação do

Prof. Rafael Castellari (professor desta rede), da advogada e pesquisadora Helena Mascarenhas Ferraz (UMinho) e da responsável por um estudante de uma das escolas, a Sra. Juliana; a segunda transmissão denominada “A tentativa de implantação da Escola Cívico-Militar em Sorocaba”, reuniu novamente a Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UnB), a vereadora Fernanda Garcia (PSOL), a advogada e pesquisadora Helena Mascarenhas Ferraz (UMinho), além da supervisora de ensino do município de São Paulo, a Profa. Luciene Cavalcante (deputada em exercício 2023-2027).

A fim de sintetizar as informações até o momento apresentadas, organizamos a figura 2.

Figura 2 - Linha Histórica do processo de implementação do PECIM em Sorocaba



Fonte: Elaboração própria.

Reconheço que esse conjunto de vivências sintetizadas na figura 2, foi o maior desafio da minha trajetória profissional em vinte e nove anos no serviço público da rede municipal de ensino de Sorocaba, considerando os (des)caminhos do processo dialógico vivenciados.

Segundo Freire (1987), o verdadeiro diálogo promove o respeito à diversidade de opiniões e ocorre entre os iguais e os diferentes, nunca entre

antagônicos. Nessa perspectiva, o diálogo estabelecido tanto com os que partilhavam das mesmas ideias quanto com aqueles que apresentavam posicionamentos divergentes possibilitou uma rica troca de saberes e contribuiu significativamente para a construção da minha compreensão crítica sobre o PECIM. Entretanto, as conversas com os sujeitos antagônicos, por sua vez, impulsionaram minha trajetória de luta e resistência frente à implementação do programa.

Além da experiência pessoal e profissional, a escolha do tema também foi motivada pela minha trajetória acadêmica, particularmente pelo aprofundamento teórico na Educação Libertadora de Paulo Freire⁶, durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-So (PPGE-So).

Freire (1987) compreende a educação como um processo fundamental para a humanização, emancipação e libertação dos sujeitos, por meio do diálogo, da problematização da realidade e do processo de conscientização crítica. Para ele, a realidade não se restringe ao simples ato de intervir, mas envolve a possibilidade de transformá-la, pois abarca dimensões “ideológicas, sociais e políticas, – comprometido com a compreensão e a organização do contexto social vigente em relação ao contexto futuro – característica da teoria crítica” (Nunes, 2018, p. 88).

Durante sua gestão como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989–1991), Freire implementou políticas voltadas à construção de uma escola pública, popular e democrática, comprometida não apenas com o acesso à educação, mas também com a transformação das estruturas escolares e com o respeito à diversidade dos sujeitos e à valorização de seus contextos socioculturais.

Entretanto, a materialização da escolha do tema concretizou-se ao investigar a temática nos repositórios brasileiros, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A investigação culminou na ausência de publicações que abordassem a temática de forma exposta, revelando a pertinência e a relevância científica desta investigação, cujo levantamento detalhado é apresentado no delineamento metodológico da pesquisa, bem como nos apêndices.

⁶ “Paulo Reglus Neves Freire: educador brasileiro. Autor de várias obras, entre elas: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido ([1968] 1987), Extensão ou comunicação? ([1969] 1985), Ação cultural para liberdade ([1976] 1981) e Pedagogia da Esperança (1992). Segundo Lopes e Macedo (2011), Freire “impulsionou a influência crítica educacional, no cenário nacional. A defesa segue na conscientização das classes populares, no movimento de libertação dos indivíduos para a transformação da realidade” (Nunes, 2018, p. 19).

Ademais, é importante destacar que, ao longo desses anos de estudo, a trajetória da pesquisa passou por mudanças e ressignificações. O projeto originalmente aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-So (PPGEEd-So) tinha como foco compreender o processo de implementação do PECIM no campo curricular do município de Sorocaba, à luz dos princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire.

Logo no primeiro semestre de 2021, no âmbito da disciplina Seminários de Pesquisa, ofertada pelo PPGEEd-So, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Rezende Torres e do Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, a hipótese de que o PECIM não seria efetivado no município de Sorocaba conduziu à necessidade de reorientação do foco investigativo.

Nesse sentido, a pesquisa foi ampliada, passando a abordar o PECIM como o modelo nacional de militarização da escola pública. Esse entendimento foi sendo construído ao longo das leituras e reflexões iniciais, com destaque para as contribuições da educadora Santos (2021, p. 7), ao apontar que a militarização das instituições públicas de ensino “recebe diferentes nomenclaturas, entre elas: Militarização; Gestão Compartilhada; Gestão Compartilhada com a PM [...] e Escola Cívico-Militar – essa última crivada pelo PECIM, do Governo Federal”.

Complementarmente, a dissertação de mestrado do pesquisador Santos (2020a) possibilitou compreender que, embora experiências de militarização da educação pública já estivessem presentes em estados como Mato Grosso, nos anos 1990, e Goiás, ao final daquela mesma década, foi a partir de 2010 que tal modelo passou a se intensificar e ganhar capilaridade. Esse processo culminou, em 2019, com a institucionalização do PECIM, cuja proposta foi implementada de forma articulada nas esferas estadual, municipal e distrital, adquirindo centralidade no debate político-educacional brasileiro contemporâneo.

Nessa direção, a presente pesquisa passou a concentrar-se na análise do processo de implantação do programa na rede municipal de ensino de Sorocaba, com o objetivo de compreender as razões que motivaram a adesão ao programa, mesmo diante das manifestações contrárias apresentadas pelos Conselhos Escolares das cinco unidades de Ensino Fundamental que atendem do 6º ao 9º ano. A partir desse contexto, emergiram questões que orientaram o desenvolvimento do estudo: Quais razões explicam a continuidade das ações voltadas à adesão do programa? Quais interesses estão por trás da militarização

da escola pública? Por que uma parcela da comunidade externa (pais e responsáveis) apoia a entrada do PECIM?

Com base nessas indagações, o projeto de pesquisa foi estruturado com o propósito de analisar as motivações da comunidade escolar frente à aceitação ou rejeição ao PECIM, considerando as implicações filosófico-pedagógicas desse modelo educacional na rede pública municipal, à luz dos princípios da Educação Libertadora. Para tanto, foram adotados como procedimentos metodológicos a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, de modo a garantir uma abordagem ampla e fundamentada da problemática investigada.

Assim, iniciamos os trâmites para realização da pesquisa de campo junto às cinco escolas. Entretanto, apesar da devida autorização dos gestores das unidades escolares, surpreendentemente, a SEDU posicionou-se pelo indeferimento da pesquisa de campo, em abril e novamente em julho de 2023, justificando verbalmente que a ação feita pelo Ministério Público, embargando a implantação do PECIM neste município, ainda se encontrava em trâmite judicial (vide anexos 3 e 4).

Durante esta fase da pesquisa, marcada pela desmotivação frente aos indeferimentos da SEDU, as palavras de Freire (2001, p.14) “sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”, acompanharam meus pensamentos e tornaram-se um impulso para redefinir os caminhos e orientar novas análises sobre esse modelo educacional.

Diante da impossibilidade de desenvolver a pesquisa de campo em Sorocaba no ano de 2023, somado ao encerramento do PECIM⁷ e ao interesse manifestado por alguns governadores em manter ou adaptar o modelo das escolas cívico-militares em suas respectivas redes de ensino, a pesquisa foi redirecionada para o estado de São Paulo. Nesse contexto, o atual governador e ex-capitão do Exército Brasileiro (EB), Tarcísio de Freitas⁸ (2023–2026), anunciou a intenção de

⁷ O PECIM foi revogado pelo Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 21/07/2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

⁸ Tarcísio de Freitas (Partido dos Republicanos), em reportagem no G1 em 12/07/2023, se autodeclara como representante da extrema direita: “Fui aluno de colégio militar e sei da importância de um ensino de qualidade e como é preciso que a escola transmita valores corretos para os nossos jovens. O @governosp vai editar um decreto para regular o seu próprio programa de escolas cívico-militares e ampliar unidades de ensino com este formato em todo o estado”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/12/apos-governo-federal-encerrar-escolas-civico-militares-tarcisio-diz-que-vai-criar-programa-proprio-e-ampliar-unidades-em-sp.ghtml>. Acesso em: 8 ago. 2023.

editar um decreto estadual com diretrizes próprias para regulamentar esse modelo, em iniciativa semelhante àquela promovida em âmbito nacional pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), durante cujo governo o referido governador ocupou o cargo de Ministro da Infraestrutura.

Em face do que foi exposto e após alguns encontros junto à minha orientadora, Profa. Dra. Juliana Rezende Torres, reorganizamos o objeto de estudo considerando as bases documentais: Manual das Escolas Cívico-Militares (2020) e as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021), acrescido dos respectivos Projetos Político-Pedagógico, visando analisar as implicações político-pedagógicas deste programa sob a ótica da Educação Libertadora.

Entretanto, durante o processo de qualificação desta tese, a banca examinadora ressaltou a necessidade de repensar o problema da pesquisa e sugeriu aspectos importantes para a reestruturação da mesma, mantendo o PECIM como foco do estudo, na qualidade de programa de militarização da escola pública em âmbito nacional.

Após as ponderações apresentadas pela banca examinadora e ao revisar os documentos que orientaram o PECIM, encontramos como aporte analítico a constatação de que o programa, em suas justificativas formais, se apresenta alinhado aos princípios da educação pública brasileira. Essa constatação se sustenta nas justificativas apresentadas nas plataformas on-line⁹ bem como nas frequentes citações das legislações nos documentos orientadores do programa, principalmente no Manual das ECIM (2020) e nas Diretrizes das ECIM (2021).

Diante dos aspectos levantados, a presente pesquisa busca responder o seguinte problema: Quais são as diretrizes explicitadas pelo PECIM? E em que medida essas diretrizes se articulam ou se contrapõem aos princípios educacionais que fundamentam a educação pública brasileira?

A problemática ganha relevância ao considerar que a educação pública é regida por fundamentos constitucionais e infraconstitucionais que asseguram seu caráter dialógico, democrático e inclusivo, conquistado por meio de intensas discussões e de disputas históricas. Esses fundamentos trazem em seu bojo princípios que orientam a organização do ensino público brasileiro, tais como: a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes nas

⁹ Disponível em: <https://escolacivicomilitar-descontinuado.mec.gov.br/> e <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/>. Acesso: 10 jul. 2023.

escolas, a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática.

Para fundamentar a análise proposta, esta tese adota como referencial teórico sob a ótica da abordagem crítica, fundamentada nos estudos de Adorno (1995), Alves (2019; 2020; 2021; 2023), Apple (2002; 2017), Azevedo (2007), Bordin (2020; 2023), Freire (1987; 1997; 2001), Freitas (2012; 2018), Gandin (2011), Giroux (2019; 2023), Libâneo (2018), Mendonça (2019), Nóvoa (1998; 2022); Santos (2019; 2021; 2023), Saviani (2008; 2013), Torres (2008; 2010), Veiga (2013), Vieira (2007), entre outros.

Para responder à pergunta de pesquisa desta tese destacamos como objetivo geral: Investigar e desenvolver uma análise crítica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, com ênfase nas suas diretrizes e nos princípios educacionais que regem a educação pública brasileira.

Para tanto, foram organizados os seguintes objetivos específicos: a) Conceituar os termos "militar", "militarização" e "militarização da educação", visando entendê-los e como fundamentam a proposta do PECIM; b) Analisar o processo histórico de militarização das escolas públicas brasileiras, destacando suas origens, intencionalidades bem como diferenciar os modelos de escolas: colégios militares federais/estaduais, escolas gestão compartilhada e cívico-militares, para compreender o PECIM à luz da teoria crítica; c) Examinar as normativas e as diretrizes do PECIM, com ênfase no 'Manual das ECIM' (2020) e nas 'Diretrizes das ECIM' (2021), identificando a consistência interna do programa; d) Discutir os princípios educacionais da educação pública brasileira para confrontá-los com as proposições do PECIM; e) Analisar criticamente o PECIM à luz dos princípios da educação pública, considerando a contribuição de autores que defendem a escola pública como espaço de diálogo, plural e democrático.

Utilizamos como aporte teórico as bases legais vigentes, conjuntamente com produções de pesquisadores que tratam da temática, numa perspectiva crítica. Optamos por este paradigma por compreendermos que a Teoria Crítica¹⁰

¹⁰ A Teoria Crítica surgiu em 1920, "no âmbito da sociologia alemã, a partir da obra de Karl Marx. Os teóricos do Instituto de Pesquisas Sociais, ao longo dos anos, desenvolveram esta teoria para desvelar e superar as estruturas opressoras. Os argumentos foram construídos a favor do pensamento crítico que supera a ideia positivista de neutralidade e se posiciona a favor da luta por um mundo mais justo e igualitário, portanto, humanizado. Em outras palavras, a Teoria Crítica é, por princípio, um espaço de contestação; uma nova forma de olhar para a realidade, assumindo o compromisso político com o que pensamos e fazemos, visando superar as ideologias dominantes" (Nunes, 2018, p. 50).

oferece subsídios para as reflexões e análises do programa, permitindo identificar os (des)caminhos que desafiam a hegemonia econômica, política e cultural presente na sociedade brasileira.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a qualitativa, por compreender que, conforme afirma Minayo (2002, p. 22), ela é capaz de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Com base na metodologia qualitativa utilizamos os seguintes procedimentos metódicos de pesquisa: a) revisão bibliográfica; b) pesquisa bibliográfica sobre o referencial teórico; c) pesquisa documental sobre o material do PECIM; d) análise documental dos dados coletados, por meio da metodologia analítica - Análise Textual Discursiva (ATD).

Embora o PECIM tenha chegado ao fim em julho de 2023, é essencial que essa temática continue a estimular debates, pesquisas e publicações que possam revelar os impactos da militarização na formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros, pois:

[...] considerando o potencial das pesquisas bibliográficas no sentido de permitir que se identifiquem as tendências dos estudos e as lacunas que ainda persistem, constatamos que, em relação ao tema em debate, a tendência dos estudos, verificada em grande parte dos trabalhos, é abordar a questão da gestão da escola sugerindo que este tem sido um dos elementos mais impactantes para o cotidiano escolar, uma vez que ocorrem mudanças do padrão de liberdade civil, que é substituída por uma acentuada hierarquia militar – como se a função da escola básica fosse formar soldados para atuar em situação de guerra (Alves; Toschi, 2019, p. 637).

Para fins de apresentação, esta tese está estruturada em seis capítulos.

O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual apresentamos minha vivência no processo de adesão do PECIM no município de Sorocaba, o tema, os objetivos, as justificativas, as problematizações e o percurso inicial da pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado **Delineamento metodológico e metódico da pesquisa**, abordamos a metodologia adotada, a qual seguiu uma abordagem qualitativa. Detalhamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como a revisão bibliográfica, a pesquisa bibliográfica e documental, além da

análise documental. Ademais, explicitamos a metodologia analítica aplicada na interpretação dos dados coletados, optando pela Análise Textual Discursiva (ATD) como procedimento para a construção e a compreensão dos significados emergentes ao longo da pesquisa.

Com o propósito de contextualizar a temática, os dois capítulos subsequentes foram organizados a partir da compreensão de que, conforme aponta Freire (1959, p. 3), "[...] não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Dessa forma, toda a atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ontem do processo". Partindo dessa afirmação, compreendemos que as transformações nas relações sociais ao longo do tempo promovem mudanças ou em alguns casos, a permanência de práticas humanas e institucionais, influenciando diretamente os rumos da educação na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, intitulado **O contexto de gênese do PECIM: a militarização das escolas públicas brasileiras**, desenvolvemos as concepções dos termos "militar", "militarização" e "militarização na educação". Abarcamos a historicidade da militarização no Brasil, pois entendemos que o PECIM constitui um desdobramento desse movimento, refletindo e aprofundando práticas e discursos já presentes na trajetória da educação pública brasileira.

No capítulo quatro: **O Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM)**, apresentamos o programa em suas bases normativas e documentais, trazendo os decretos, portarias, resoluções, livros, manuais e diretrizes publicadas, bem como apresentamos a trajetória das ECIM durante esse período.

No quinto capítulo, intitulado **Os princípios da educação pública brasileira**, abordamos a constitucionalidade da educação pública no país, resgatando sua construção histórica ao longo dos diversos contextos políticos e sociais, culminando na Constituição Federal de 1988. Também dialogamos com autores que analisam e defendem a escola pública sob uma perspectiva crítica, destacando os princípios que fundamentam a educação brasileira. Por fim, apresentamos as categorias emergentes identificadas na pesquisa, como resultado desse processo de investigação, reflexão e análise crítica do objeto de estudo.

No sexto e último capítulo, intitulado **Para onde o PECIM (desen)caminhou a educação pública brasileira?**, desenvolvemos as análises das diretrizes do programa, relacionando-as aos princípios educacionais e às categorias analíticas emergentes identificadas ao longo da pesquisa e defendemos a tese que o PECIM é

um programa que contraria os princípios constitucionais que regem a educação pública brasileira, portanto é antidialógico e antidemocrático.

Nas **Considerações Finais**, retomamos os principais pontos de reflexão e as análises desenvolvidas ao longo do percurso investigativo. Também, abordamos as limitações encontradas durante o processo, bem como as possibilidades de novos olhares e desdobramentos que possibilitem avanços da temática.

Por fim, encerramos com as **referências bibliográficas** que fundamentaram o estudo, seguido dos **anexos e apêndices** produzidos durante a construção da pesquisa.

2. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E METÓDICOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 16).

A fim de explicitar os caminhos metodológicos desta produção acadêmica, iniciamos com o entendimento sobre pesquisa, a partir da epígrafe acima.

Para Freire, fazer pesquisa é o ato de conhecer, é dialogar com a realidade, é ampliar o horizonte do saber. Significa buscar respostas para as perguntas, reconhecendo que não há neutralidade, em razão da educação ser um ato político. Na visão freireana, a ausência de totalidade (partes do todo e o todo) gera uma investigação carente de rigor acadêmico, desprovida de uma abordagem crítica, que apresenta os eventos de forma isolada e sem considerar o contexto, ocultando a realidade, de modo que a “[...] percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela” (Freire, 1985, p. 21).

Demo (1995) corrobora o pensamento de Freire, ao afirmar que a pesquisa é compreendida como princípio científico e educativo. Isso porque ela é vista como estratégia teórico-metodológica para a produção de conhecimento e como “[...] atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (Demo, 1995, p. 34).

A partir dessas considerações, realizamos esta pesquisa entendendo-a como um processo formal, rigoroso e dialógico, com o objetivo de adquirir um conhecimento aprofundado sobre a realidade. Esse processo exige uma reflexão crítica e uma abordagem científica para responder de maneira adequada às questões levantadas pelo estudo.

Conforme Minayo (2002, p. 12), “[...] a cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidas”. Dessa forma, reconhecemos que a história da ciência não segue um padrão *a priori*, mas reflete o que foi produzido em contextos históricos específicos, com todas as limitações inerentes ao processo de conhecimento.

Nessa direção, durante a produção da escrita buscamos o rigor científico, adotando caminhos organizacionais e procedimentais, em consonância com o objeto de estudo.

2.1 A abordagem qualitativa e os instrumentos metódicos utilizados

Para a análise do Programa das Escolas Cívico-Militares, a abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, pois a compreendemos como aquela que produz análises a partir de tempos e contextos em que o pesquisador estabelece uma relação direta para entender o problema pesquisado.

Sendo assim, projetamos nossas reflexões e análises sob os âmbitos de ordem conceitual, histórica, política, social e educacional sobre o PECIM. Seguindo esta perspectiva entendemos que os eventos sociais são repletos de significados e intencionalidades num determinado contexto histórico e político, possibilitando ao pesquisador estabelecer uma relação entre teoria e prática.

O pesquisador está marcado pela realidade social, toda a observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (Chizzotti, 2003, p. 203).

Para André e Ludke (2005, p. 18) “[...] a pesquisa qualitativa [...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesse sentido, essa abordagem também se distingue por tratar de aspectos da realidade que não podem ser mensurados, uma vez que compreende o mundo social como uma construção humana.

Nessa ótica, Bravo (2017, p. 59) aponta que “[...] a realidade e o sujeito são elementos inerentes e não mensuráveis”, o que reforça o caráter interpretativo e contextual da pesquisa qualitativa.

Trivinos (1987) corrobora esta afirmação ao aprofundar que, nesta perspectiva o pesquisador não se distancia da pesquisa em si e o contexto a ser pesquisado está imerso em contradições que ao serem encontradas, viabilizam a construção de possibilidades de superação e transformação da realidade opressora.

Nesse sentido, não perdemos de vista que o delineamento científico pondera a realidade concreta e mutável, que viabiliza entender as relações que

rodeiam o campo histórico-social vigente, entranhada numa sociedade dividida em classes.

Desse modo, a análise desenvolvida nesta pesquisa concentrou-se nas diretrizes do PECIM com relação aos princípios que regem a educação pública brasileira, a partir das categorias analíticas emergentes da investigação: diálogo e democracia. Tais categorias não apenas sustentam os fundamentos da educação pública, como também guardam estreita relação com os dispositivos constitucionais. A democracia, em particular, configura-se como princípio estruturante, servindo de base para os demais valores previstos na Constituição Federal. O diálogo, por sua vez, é concebido como condição indispensável para que tais princípios se concretizem no cotidiano escolar, uma vez que é por meio dele que se constroem relações horizontais, que promovem a escuta, o reconhecimento do outro e a diversidade de perspectivas entre os sujeitos.

Desse modo, a análise foi conduzida a partir de uma abordagem crítica, fundamentada em um referencial composto por educadores e educadoras comprometidos com a defesa de uma escola pública, como Apple, Freire, Giroux, Libâneo, Saviani, entre outros.

Na busca de respostas ao problema de pesquisa, realizamos a coleta de dados por meio da revisão bibliográfica, além da pesquisa bibliográfica e documental. Com esses instrumentos definidos, optamos pela análise documental como procedimento metodológico desta investigação, tendo em vista que o PECIM se constitui como um objeto de estudo recente, assim como reconhecemos a complexidade em acessar as instituições educacionais onde ele foi implantado.

Para a análise dos dados coletados, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou uma leitura crítica e aprofundada dos materiais examinados. Na sequência, apresentamos os instrumentos e procedimentos que integram o percurso investigativo desta pesquisa.

2.1.1 A revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica é uma etapa essencial nas pesquisas em Ciências Humanas, especialmente no campo da Educação. Sua adoção como procedimento metodológico fundamenta-se na compreensão de que, apesar de frequentemente associada à pesquisa bibliográfica, trata-se de uma prática com características

próprias, configurando-se como uma técnica de levantamento, seleção, leitura e análise de produções científicas relevantes para a construção da pesquisa, tornando-se um procedimento quase que obrigatório.

A revisão bibliográfica envolve não apenas o levantamento de publicações sobre um tema específico, mas também, a realização de reflexões do que já foi produzido na área. Em outras palavras, é um processo que ultrapassa a simples coleta de fontes, exigindo uma compreensão clara sobre sua finalidade, os objetivos que se deseja alcançar e os aprendizados esperados ao final do percurso investigativo.

No contexto desta tese, a revisão bibliográfica assumiu um papel fundamental para coletar as produções específicas sobre o PECIM, bem como para entender de que maneira a área da pesquisa educacional vem abordando e problematizando o referido programa. Além disso, essa etapa foi importante para subsidiar as análises críticas que serão desenvolvidas ao longo do último capítulo.

Gamboa (1998) afirma que os cursos de Pós-Graduação podem ser um espaço importante para o desenvolvimento de reflexões e produções voltadas aos impactos das políticas educacionais contemporâneas. Sendo assim, não só os livros e autores que tratam do tema são considerados fontes valiosas, mas também as dissertações, teses e artigos científicos produzidos nas universidades, com o intuito de ampliar o escopo da análise e contemplar todas as contribuições disponíveis sobre o tema.

Nessa direção, realizamos um levantamento desses trabalhos acadêmicos, com o recorte temporal de 2010 a 2023, no repositório do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores¹¹: 1.) militarização da educação; 2.) militarização de escolas públicas; 3.) escolas cívico-militares; 4.) programa das escolas cívico-militares.

De antemão, destacamos que os estudos mostram os diferentes modelos de militarização - gestão compartilhada nas escolas estaduais e o PECIM nas esferas estaduais, municipais e distrital e, que tais modelos apresentam características similares, como a valorização da disciplina, o uso obrigatório de uniformes ou fardas

¹¹ O emprego de descritores ou palavras-chave tem por função delimitar a temática abordada na pesquisa e orientar as buscas nos levantamentos bibliográficos.

e a ênfase no ensino de civismo, o que contribui para a conformação de práticas escolares alinhadas à lógica e à organização dos quartéis.

No Portal de Periódicos da CAPES, após a leitura dos resumos, localizamos (107) cento e sete artigos, conforme nossos critérios de busca. Desses, (84) oitenta e quatro abordam o tema militarização, identificados somente a partir do ano de 2016, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Artigos que referenciam a militarização nas escolas públicas

Ano das produções	Total de produções	Produções sobre a militarização na escola pública	Produções sobre o PECIM	Demais assuntos sobre educação militar
2023	20	9	11	—
2022	15	3	9	3
2021	18	6	9	3
2020	9	5	2	2
2019	17	11	3	3
2018	2	1	—	1
2017	1	—	—	1
2016	2	1	—	1
Total	84	36	34	14

Fonte: Elaboração própria, com base no Portal da CAPES.

Analisando a tabela 1, observamos que houve um crescimento progressivo do interesse acadêmico pela temática da militarização das escolas públicas, especialmente a partir de 2019, ano de implementação do PECIM. Desde então, notamos uma regularidade nas produções, com destaque para 2021 e 2023, que apresentaram os maiores números de publicações.

Aqui cabe destacar que, para uma melhor organização da revisão bibliográfica, os artigos catalogados estão sintetizados no Apêndice A, que se encontram para consulta nas seções finais desta tese. Apontamos, também, que entre os artigos elencados, (15) quinze deles foram publicados em 2019 e compõem um dossiê sobre a “Militarização das Escolas Públicas no Brasil”, pela Revista

Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) retornaram (56) cinquenta e seis resultados, utilizando-se dos mesmos descritores: 1.) militarização da educação; 2.) militarização de escolas públicas; 3.) escolas cívico-militares; 4.) programa das escolas cívico-militares, e recorte temporal. Ao observar o sumário, o resumo e, por vezes, ter realizado a leitura dinâmica das dissertações e teses, encontramos (44) quarenta e quatro publicações que abordam a temática, conforme quadro:

Quadro 1 - Dissertações e teses que referenciam a militarização nas escolas

ANO	PESQUISA	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR(A)
2023	Mestrado UnB	“Isso é presídio, moço!: O que pensam os(as) estudantes sobre as escolas militarizadas do DF”	Santos, Mariana Teixeira dos	Jesus, Girlene Ribeiro de
2023	Doutorado UFRGS	Militarização e a legitimação de pautas populistas	Gomes, Greice Martins	Meira, Fábio Bittencourt
2022	Mestrado UFG	Escolas públicas militarizadas: uma análise na perspectiva dos direitos humanos	Bueno, Bárbara Ferreira	Alves, Miriam Fábila
2022	Mestrado UFG	Trabalho docente, campo e habitus em colégios da Polícia Militar do estado de Goiás	Linhares, Sebastião D. da Silva	Linhares, Sebastião Donizeti da Silva
2022	Doutorado UFRJ	A militarização das escolas no Estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público	Goulart, Janaína Moreira de Oliveira	Amaral, Daniela Patti do
2022	Mestrado UNICAMP	Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil	Ferrari, Dener Gabriel	Ferreira, Ana Claudia Fernandes
2022	Mestrado UMinho	Militarização da educação no Brasil à luz dos direitos humanos	Ferraz, Helena Mascarenhas	Jerónimo, Patrícia
2021	Mestrado UnB	Currículo das escolas militarizadas no Distrito Federal	Miranda, Edna Mara Corrêa	Silva, Francisco Thiago
2021	Mestrado UNESPAR	Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil	Silva, Thayane Ellen Machado da	Souza, Silvana Aparecida de
2021	Mestrado FGV	O fenômeno das escolas cívico-militares brasileiras: uma análise a partir da difusão de inovação	Jesus, Marília Cristina Sassim	Aguiar, Julio Cesar de
2021	Mestrado FGV	Violência escolar e a militarização das escolas públicas: um estudo sobre o caso de Goiás	Ranna, Caio de Carvalho	Beltrão, Kaizô Iwakami
2021	Mestrado UnB	A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada	Serafim, Guilherme de Oliveira Lomba	Silva, Edileuza Fernandes
2021	Mestrado UnB	Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019 – 2020) : o que dizem os professores?	Gomes, Amaral Rodrigues	Rêses, Erlando da Silva
2021	Mestrado Unisinos	Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino	Sena, Hélio Cleidilson de Oliveira	Klaus, Viviane

2021	Mestrado UCB	A gestão compartilhada nos colégios cívico-militares do Distrito Federal	Barreto, Jurenice da Silva	Ferreira, Valdivina Alves
2021	Mestrado UnB	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	Barbosa, Karla Marisa Fernandes	Nunes, André
2021	Doutorado UCB	Da hierarquização dos valores na modernidade sólida à hierarquização dos valores na modernidade líquida de Z. Bauman: as escolas cívico-militares um caminho de retorno a era sólida?	Ferreira, Virgínia da Silva	Corrêa, Cintia Chung Marques
2021	Mestrado UFF	Entre déspotas, bufões e mitos existiam batalhões escolares: analisando as concepções de educação das escolas cívico-militares	Marques, Guilherme de Souza	Melo, Marcelo Paula
2021	Mestrado UFF	Programa nacional das escolas cívico-militares (PECIM): para onde deve conduzir a educação?	Lengruber, Elias Augusto de Aguiar	Costa, Valdelúcia Alves da
2021	Doutorado Unesp Rio Claro	Militarização de colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás: implicações para o direito à educação pública e gratuita	Alves, Vinicius Borges	Borghini, Raquel Fontes
2021	Mestrado UFF	"Buraco de minhoca": em torno da militarização de escolas públicas	Rodrigues, Giulia de Vito Nunes	Sepulveda, Jose Antonio Miranda
2020	Mestrado FURG	O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas	Lima, Paula Valim de	Peroni, Vera Maria Vidal
2020	Doutorado UFG	Interesses de frações de classe e a militarização do ensino público em Goiás	Oliveira, Daniel Lucas de Jesus	Silva, Maria da Conceição
2020	Mestrado UFG	Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências	Santos, Eduardo Junio Ferreira	Alves, Miriam Fábila
2020	Mestrado UnB	Militarização da Educação em Goiás: A escola pública como espaço de disputas	Pereira, Fernanda Caroline de Melo	Rêses, Erlando da Silva
2020	Mestrado UFRRJ	Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado	Veiga, Carlos Henrique Avelino	Souza, José dos Santos
2020	Doutorado UFF	Militarização do ensino e escola sem partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina	Ferreira, Flávia Mendes	Serra, Carlos Henrique Aguiar
2020	Mestrado UNIVASF	O ensino de sociologia e a cultura escolar militarizada: análise das práticas de ensino de sociologia no ensino médio do CPMAV em Juazeiro - BA	Silva, Demétrio Cardoso da	Araújo, Nilton de Almeida
2019	Mestrado UnB	Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar	Paulo, Weslei Garcia de	Rêses, Erlando da Silva
2019	Mestrado UFG	Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins	Ribeiro, Renata Lopes Silva	Araújo, Juliana Pereira de
2019	Mestrado UNIR	A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho - RO	Bezerra, Ana Celia Privado dos Santos	Rocha, José Damião Trindade
2019	Mestrado UFRRJ	Os novos modelos de gestão militarizada das escolas públicas: um estudo a partir da experiência na rede estadual de ensino de Goiás	Guimarães, Paula Cristina Pereira	Lamosa, Rodrigo de Azevedo
2018	Mestrado UFG	Gestão militar da escola pública em Goiás: um estudo de caso de implantação de um colégio estadual da polícia militar em Aparecida de Goiânia	Ferreira, Neusa Sousa Rêgo	Alves, Miriam Fábila

2018	Mestrado UFPB	A prática da gestão democrática em escolas públicas: um estudo comparativo entre uma escola pública militarizada e outra não militarizada de uma capital do Nordeste	Lacerda, Silvana Márcia Batista de	Oliveira, Samir Adamoglu de
2018	Mestrado UNITAU	A militarização da escola: um debate a ser enfrentado	Cabral, Jefferson Fernando Ribeiro	Brisola, Elisa Maria Andrade
2018	Mestrado PUC - Goiás	A educação para a cidadania e a militarização para a educação	Lima, Maria Eliene	Junior, Antônio da Silva Menezes
2018	Mestrado UFT	A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do Colégio Militar de Palmas - TO	Filho, Tomaz Martins da Silva	Rocha, José Damião Trindade
2017	Mestrado PUC - Goiás	Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	Cruz, Leandra Augusta de C. Moura	Ribeiro, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante
2017	Mestrado PUC - Goiás	Pacto pela educação : o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas	Bezerra, Nilson Pereira	Pinheiro, Veralúcia
2016	Mestrado PUC - Goiás	O regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no Estado do Goiás	Gomes, Sandra Mara Batista	Sugizaki, Eduardo
2016	Mestrado UFRJ	A educação sitiada: policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro	Oliveira, Luan Sávio de Castro	Scheinvar, Estela
2016	Mestrado PUC - Goiás	A militarização da escola pública em Goiás	Santos, Rafael José da Costa	Sugizaki, Eduardo
2014	Mestrado UFMS	Educação militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB)	Nogueira, Jefferson Gomes	Mello, Lucrécia Stringhetta
2012	Mestrado PUC - Goiás	Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia	Souza, Sirley Aparecida de	Guimarães, Maria Tereza Canezin

Fonte: Elaboração própria, a partir do site da BDTD.

Com base no quadro 1, podemos constatar: 1º) sete (7) teses e trinta e sete (37) dissertações; 2º) muitas produções concentradas no estado de Goiás, distribuídas entre a Universidade Federal de Goiás e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em decorrência da existência de gestão compartilhada entre militares e civis nas escolas desse estado há mais de vinte anos; 3º) constatamos pelas produções acadêmicas apontadas que poucas universidades têm investigado a militarização; e 4º) no agrupamento por semelhanças temáticas, encontramos: dezenove (19) estudos sobre a militarização das escolas com gestão compartilhada com a corporação militar, oito (8) sobre o PECIM, um (1) sobre a educação nos colégios militares e dezesseis (16) conciliando a educação militarizada com outras temáticas, como por exemplo: violência escolar, direitos humanos, entre outras.

Após a revisão bibliográfica que consultamos durante toda a escrita, realizamos a pesquisa bibliográfica para subsidiar os primeiros capítulos desta tese.

2.1.2 A pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico fundamental para o embasamento teórico de um estudo, por meio da análise de materiais já produzidos, como livros e produções científicas (artigos, dissertações e teses).

Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador não apenas aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, mas também estabelecer um diálogo crítico com diferentes correntes teóricas, ampliando sua compreensão sobre a temática abordada. Ao sistematizar e confrontar diferentes perspectivas, esta metodologia fortalece a argumentação, confere consistência à análise e contribui significativamente para a construção de uma visão fundamentada e crítica acerca do objeto de estudo (Fonseca, 2002).

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é de suma importância, pois permite a análise do tema por autores específicos, viabilizando ao pesquisador confirmar, confrontar ou enriquecer as proposições da temática.

Cervo e Bervian (1996) complementam ao dizer que a pesquisa bibliográfica fundamenta e justifica a pesquisa, permitindo através de fontes científicas, a promoção ou o confronto de dados analisados conjuntamente com a análise de documentos, evidenciando o conhecimento explícito ou implícito acumulado até os dias atuais sobre o tema, ao afirmar que:

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. [...] É por meio da pesquisa bibliográfica que o pesquisador faz contato direto com tudo o que foi publicado, dito ou mesmo filmado sobre determinado conteúdo, inclusive conferências seguidas de debates (Cervo; Bervian, 1996, p. 48).

Nessa perspectiva, na construção dos capítulos que abordam a gênese do PECIM e o referencial teórico, buscamos as diferentes fontes científicas e as legislações pertinentes, sempre que necessário, conforme organizadas no quadro.

Quadro 2 - Bibliografias utilizadas nos capítulos

Capítulo 3	Capítulo 5
O CONTEXTO DE GÊNESE DO PECIM: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA
Nunes (1998); Nogueira (2014); Martins (1996); Chauí (2000); Bombassaro (1993); Moser (1994); Antunes (2017); Silva (2020); Lutz (2018); Zaverucha (2005); Cerqueira (1998); Mathias (2004); Giroux (2014); Bordin (2020); Jesus (2011).	Adorno (1995), Apple (2017); Araújo (2010); Azevedo (2007); Brasil (1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988); Bravo (2017; 2024); Cavalcanti (2009); Chaman (2019); Cury (2023); Dantas (2007); Freire (1967; 1979; 1985; 1987; 1991; 1992; 1997; 2000; 2001; 2002; 2019); Gadotti; Freire; Guimarães (1995); Gandin (2011), Ghiraldelli Jr. (2006); Giroux (2019; 2023); LDB (1996); Libâneo (2018); Lima (2000); Nóvoa (1998; 2022); Paro (2002); Pitano; Streck; Moretti (2020); PNE (2014); Ribeiro (2009); Saul; Saul (2011; 2016; 2018); Saviani (2008; 2013); Schram; Carvalho (2007); Shor; Freire (1986); Silva (2011); Silva; Muraro (2013); Souza (2018); Streck; Redin; Zitkoski (2008); Torres (2010); Vale (1999); Vasconcellos (2012); Veiga (2013); Vieira (2007).

Fonte: Elaboração própria.

O capítulo intitulado **“O contexto de gênese do PECIM: a militarização das escolas públicas brasileiras”** foi estruturado para conceituar os termos “militar”, “militarização”, incluindo neste último, sua dimensão no campo educacional, além de contextualizar historicamente o objeto de estudo. Isso porque, entendemos que o PECIM atuou como propagador da militarização já presente nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, compreendemos que o programa não surge de forma isolada, mas se insere em um movimento mais amplo, enraizado ao longo de décadas, caracterizado pela incorporação de práticas de gestão e valores militares em instituições públicas de ensino de diversos estados do país.

Já no capítulo intitulado **“Os princípios da Educação Brasileira”**, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta tese, destacando o processo histórico de consolidação dos princípios da educação pública na Constituição Brasileira. Na sequência estabelecemos um diálogo com autores críticos que embasam esta investigação, considerando as categorias analíticas, diálogo e democracia.

Nessa perspectiva, reafirmar princípios que promovem o pensamento crítico e o compromisso com a transformação social permite aprofundar a compreensão dos desafios estruturais, históricos e sociais que ainda comprometem a efetivação plena do direito à educação. Essa construção teórica viabiliza analisar as tensões, contradições e deslocamentos entre práticas que enfatizam a hierarquia

e a disciplina, características do modelo militar, com os princípios que devem orientar a educação pública no Brasil.

Consideramos importante destacar que, antes de finalizarmos o processo de escrita desta tese, localizamos outras pesquisas e livros, que tratam da temática, de modo que as utilizamos nas análises do último capítulo e nas considerações finais, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Outras fontes bibliográficas

Ano	Referências
2024	GUEDES, G. B; COSTA, R. da; NETA, M. O. M. de. Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Retratos da Escola , [S. l.], v. 18, n. 40, 2024.
2025	LOPES, B; MATIAS, B. (Org.). Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação . Articulação Contra o Ultraconservadorismo na Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. PDF.

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo a organização deste trabalho, é importante ressaltar que tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental se valem de documentos como objeto de estudo. No entanto, a principal diferença entre elas está na natureza das fontes que serão posteriormente analisadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias — ou seja, toda a produção já publicada sobre determinado tema —, a pesquisa documental prioriza as fontes primárias. Estas são constituídas por materiais, como relatórios de pesquisa, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários, filmes, imagens, gravações e fotografias. Utilizamos pouco das fontes primárias, mas os mesmos se fazem presentes nesta pesquisa.

Essa diferenciação reforça a ideia de que a pesquisa documental pode abranger diversas fontes e se estender para além de textos tradicionais, incorporando também elementos visuais e audiovisuais. No campo dos estudos educacionais, essa abordagem documental possibilita reflexões acerca de definições e conceitos fundamentais, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica das políticas, programas, projetos e/ou práticas educacionais.

Desse modo, compreendemos a necessidade de percorrer etapas e de organizar as informações encontradas nos documentos. Sendo assim, estruturamos o capítulo 4, “**O Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM)**”, subdividido em

duas partes, trazendo as normativas do programa e posteriormente os documentos que orientaram a implementação e funcionamento das ECIM - o Manual das ECIM (2020) e as Diretrizes das ECIM (2021), em suas finalidades, objetivos, organização, modelo de gestão, elaboração do PPP, valores e princípios formativos, assim como a avaliação e acompanhamento das ECIM. No decorrer deste capítulo utilizamos os seguintes documentos:

Quadro 4 - Documentos do PECIM

Normativas do programa	Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019; Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019; Decreto n.º 9.940/2019, de 24/07/2019; Decreto n.º 10.004, de 05/09/2019; Portaria n.º 2.015, de 20/11/2019; Resolução n.º 14, de 07/10/2020; Portaria n.º 1.071, de 24/12/2020; Portaria n.º 852, de 28/10/2021; Portaria n.º 40, de 22/01/2021; Portaria n.º 532, de 14/07/2021; Portaria n.º 925, de 24/11/2021; Portaria n.º 406, de 6/06/2022; Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023; Manual das Escolas Cívico-Militares (2020); Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021).
Produções e sites elaborados pelo programa (vide apêndice C)	Observatório Social do PECIM; Panorama das ECIM - Março - 2021; Panorama das ECIM - Dezembro - 2021; Cartilha Boas Práticas - ECIM Fevereiro - 2022; Relatório - PECIM - Junho 2022; Replanejamento PECIM Setembro - 2022; Memorial PECIM - Setembro - 2022; Livro - PECIM.

Fonte: Elaboração própria.

Para Godoy (1995), a pesquisa documental caracteriza-se por um estudo abrangente e aprofundado dos documentos, compreendendo-os em sua totalidade para subsidiar reflexões e interpretações críticas ao longo da investigação. Ele enfatiza que:

[...] materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (Godoy, 1995, p. 21-22).

Como já mencionamos, para além dos documentos (normativas e diretrizes do PECIM), incorporamos neste capítulo, o documento ‘O caminho da prosperidade’ (proposta de governo de Jair Bolsonaro), remetida ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), como um ponto de partida para iniciarmos o contexto político-educacional do PECIM. Enriquecemos o contexto por meio das contribuições de diversos

pesquisadores que abordam a proposta educacional bolsonarista, como: Willers; Scherma (2022), Oliveira (2021), Barros; Lago (2022), Santos *et al* (2019) e Ferrari (2022). Ademais, retomamos os pressupostos freireanos abordados nessa proposta governamental, fundamentando essa perspectiva com as obras de Freire e Mendonça (2019) e Freire (1981; 2001; 2002), que sustentam a concepção crítica, emancipadora e libertadora da educação.

Também foram incorporados os estudos apresentados por Junior *et al.* (2022) e Oliveira *et al.* (2022), publicados na obra **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados – relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares**, conhecida como ‘Livro do PECIM’. Essas pesquisas contribuem para a compreensão das ‘instruções’ que orientam o programa.

Exploramos as distinções entre manual e diretrizes, a partir das análises de Almeida; Castro (2019), Silva (2000; 2006) e Cury (2002). Essa abordagem partiu da observação das capas dos documentos - Manual das ECIM (2020) e Diretrizes das ECIM (2021) - para extrair as reflexões sobre a evolução da linguagem instaurada.

Além disso, trouxemos as contribuições de diversos pesquisadores que situam o PECIM no contexto mais amplo, o da militarização da educação, entre eles: Alves; Santos; Bordin (2023), Gomes (2023), Cunha; Lopes (2022), Tapajós; Silva (2023), Alves; Reis (2021) e Dias; Ribeiro (2021).

Para encerrar este capítulo, cabe destacar que o procedimento analítico dos dados empíricos foi conduzido por meio da análise documental, detalhada a seguir. Essa abordagem possibilitou refletir sobre os documentos que ainda não haviam sido objeto de uma análise sistemática ou que poderiam ser revisitados sob novos olhares, tendo a Análise Textual Discursiva (ATD) como aporte metodológico para realizar o tratamento das fontes levantadas.

2.1.3 A análise documental

Na pesquisa acadêmica, principalmente, na área da educação, a análise documental é um procedimento científico muito utilizado, pois através dele encontramos informações novas e desconhecidas sobre a temática “[...] que

possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (André; Ludke, 2005, p. 46).

Considerando que o PECIM se configura como um objeto de estudo recente e reconhecendo a complexidade de acessar diretamente as instituições educacionais onde foi implantado, adotamos a análise documental como estratégia metodológica central desta pesquisa.

Segundo Cellard (2008), a análise documental consiste na análise minuciosa de registros e materiais escritos, iconográficos e sonoros, com a finalidade de compreender as condições sociais, políticas e históricas, em que eles foram produzidos e a sua significação. Para Gil (2008, p. 50), ela caracteriza-se pela “[...] busca de dados em documentos que ainda não receberam um tratamento analítico”.

Conforme destacam André e Ludke (1986), essa metodologia de abordagem qualitativa não apenas complementa outras formas de investigação, mas também é capaz de revelar informações inéditas ou pouco exploradas sobre o objeto de estudo, ao “[...] possibilitar a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (André; Ludke, 1986, p. 46).

Para as autoras, os documentos representam uma fonte significativa de evidências que sustentam as análises e afirmações do pesquisador. Trata-se de uma fonte de informação considerada ‘natural’, na medida em que é produzida dentro do próprio contexto que se pretende compreender. Além disso, os documentos analisados “[...] fornecem informações sobre esse mesmo contexto [...] onde há inferências sobre as intenções e as ideologias das fontes ou dos autores dos documentos, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva” (André; Ludke, 1986, p. 39-40).

Nas análises documentais do PECIM, buscamos as informações concretas e detalhadas sobre o *corpus* da pesquisa, primeiramente por uma

[...] avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita (Cechinel *et al.*, 2016, p. 4).

A partir desse olhar sobre o *corpus* - os documentos oficiais do PECIM -, elaboramos o quadro a seguir, no qual os materiais foram organizados em dois

eixos: o primeiro reúne aqueles que tratam dos processos de regulamentação, adesão e implementação do programa, o segundo reúne os que explicitam diretamente os princípios educacionais.

Quadro 5 - Textos documentais do PECIM que fazem ou não menção as bases constitucionais da educação brasileira

Menção	Normativa	Estabelece
Processos de regulamentação e de adesão e/ou implementação do programa	Decreto n.º 9.665/2019	Criou a Subsecretaria de Fomento das Escolas Cívico-Militares (SECIM)
	Decreto n.º 10.195/2019	Alterou de SECIM para Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM)
	Resolução n.º 14/2020	Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às unidades escolares do PECIM
	Portaria n.º 2.015/2019, n.º 1.071/2020, n.º 40/2021 e n.º 925/2021	Abordaram as regulamentações no processo de adesão e implementação do programa junto aos entes federativos para o ano subsequente
	Portaria n.º 852/2021 e Portaria n.º 406/2022	Regulamentou a certificação das Escolas Cívico-Militares
	Portaria n.º 532/2021	Regulamentou a modalidade autofomentada do programa
Princípios da educação pública brasileira	Decreto n.º 10.004/2019	Institui o Programa das Escolas Cívico-Militares
	Manual das Escolas Cívico-Militares	Balizou os procedimentos educacional, didático-pedagógico e administrativo, enfim todo o funcionamento das ECIM, em 2020
	Diretrizes das Escolas Cívico-Militares	Balizou os procedimentos educacional, didático-pedagógico e administrativo, enfim todo o funcionamento das ECIM, em 2021 e 2022

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 5 demonstra que o Decreto n.º 10.004/2019, o Manual das ECIM (2020) e as Diretrizes das ECIM (2021) mencionam os princípios do ensino público brasileiro, presentes na Constituição Federal de 1988, bem como suas relações com as legislações infraconstitucionais.

Durante a análise, buscamos entender a não-transparência da linguagem adotada nos documentos, atentando não só o que os documentos dizem, mas também o que ‘não dizem’, permitindo uma compreensão das estratégias discursivas e de suas intencionalidades que se manifestam por meio do uso dos princípios educacionais, frequentemente utilizados pelo programa, como justificativa para suas ações.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005) torna-se fundamental. Para as autoras, o emprego usual da ideia de crise é a forma de justificar as mudanças pensadas pelos governos. Essa narrativa vem

acompanhada da apropriação de um vocabulário fortemente marcado pela lógica empresarial, com a incorporação de termos como “gestão”, “parceria” e “investimento”, bem como de expressões vinculadas ao campo econômico, como “recursos” e “inovações técnicas”. Ao assumir essa linguagem, os desafios educacionais são progressivamente convertidos em problemas de gestão e ineficiência, reforçados por expressões como “monitoramento”, “avaliação” e “gerenciamento”.

Evangelista (2012, p. 40), corrobora essa ideia ao afirmar que nos documentos há a presença das intenções políticas, portanto é um ‘terreno de disputas’. Dessa forma, precisamos “[...] descortinar os interesses de classe a eles subjacentes, [...] entender as perversidades que contêm”. Entre essas distorções, a autora destaca como exemplo a estratégia de responsabilizar o professor pelos problemas enfrentados na educação pública e, de forma ampliada, pelas fragilidades do próprio país. Com isso, o foco das condições estruturais precárias e da desvalorização docente obscurecem as causas reais dos problemas da escola pública.

No capítulo das análises, intitulado **Para onde o PECIM desen(caminhou) a educação pública brasileira?**, optamos por concentrar no documento ‘Diretrizes da ECIM (2021)’, justificada pelos seguintes fatores: (I) o maior período de vigência e aplicação nas escolas cívico-militares; e (II) pelo fato de ser uma versão atualizada que mantém os mesmos elementos estruturantes presentes no Manual das ECIM (2020).

Nas análises iniciais, desenvolvemos os trechos do documento do programa que estabelece um tensionamento com os princípios educacionais previstos nos marcos legais da educação pública brasileira. Em seguida, abordamos como o programa se materializa a partir das categorias diálogo e democracia, à luz da teoria da ação antidialógica pensada por Freire (1987), que compreende as características conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

Para além dos capítulos de contextualização do PECIM e à luz do referencial teórico, recorreremos aos artigos elencados a seguir, por apresentarem dados empíricos relevantes para as análises desenvolvidas, os quais contribuem para a compreensão do programa no contexto mais amplo do processo de militarização da educação pública em âmbito nacional.

Quadro 6 - Produções acadêmicas que compõem as análises desta pesquisa - Apêndice A

Ano	Título	Pesquisadores
2019	Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?	Mendonça, Erasto Fortes
2019	A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	Rêses, Erlando da Silva; Paulo, Weslei Garcia de
2019	Interrogações-críticas à regulação do modelo de escolas cívico-militar: conjecturas e perspectivas curriculares	Rorato, Adriana; Mello, Elena Maria Billig
2020	O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira	Estormovski, Renata Cecília
2020	Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político pedagógico das escolas	Silva, Edileuza Fernandes; Veiga, Ilma Passos Alencastro; Fernandes, Rosana C. de Arruda
2021	Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação	Alves, Miriam Fábila Reis, Livia Cristina Ribeiro dos
2022	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: Militarização das Escolas Públicas no Brasil	Mascarenhas, Aline Daiane Nunes; Monteiro, Aída Maria Moreira, Jefferson da Silva
2023	Família, escola e militares: concepções familistas produzidas em escolas cívico-militares.	Angerami, Adriana
2023	A proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a Ditadura Militar brasileira	Brito, Eugênio Nunes Silva; Silva, Magno Vilácio Pereira da; Pinheiro, Daniel Calbino
2023	Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo	Daud, Rafael Petta; Lastória, Luiz A. Calmon Nabuco Carvalho, Mauro Gomes Vieira de; Panigassi, Pedro Luis
2023	Análise das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares de 2021 da Educação Básica do governo Bolsonaro (2019-2022)	Melo, Marcelo Paula de Marques, Guilherme de Souza
2023	Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação	Santos, Catarina de Almeida Alves, Miriam Fábila
2023a	A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral	Silva, Bruno Adriano Rodrigues da
2023b	Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	Silva, Joselita Romualdo da
2022	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: Projeto de educação para o Brasil	Silva, Filomena Lucia G.Rodrigues; Martins, Francini Scheid; Santos, Iaçana Pauvelz dos

Fonte: Elaboração própria.

Lembramos que, ao direcionar a problemática em investigar em que medida as diretrizes do PECIM estão em concordância ou não com os princípios que orientam a educação pública brasileira, a partir das categorias analíticas diálogo e democracia, sob uma perspectiva crítica, assumimos um posicionamento ético-político no e sobre o mundo, em defesa de uma concepção de educação que envolve o reconhecimento e a necessidade de superação de uma sociedade de classes, que deve ser repensada, no sentido de encaminhamento de ações educativas com foco no ser humano.

Nesse sentido, as análises buscam desmistificar as bases conceituais que sustentam os objetivos de uma educação militarizada em contraste com aqueles preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação infraconstitucional, evidenciando o dualismo antagônico entre esses modelos educacionais e seus impactos para e na escola pública.

Por fim, na busca da rigorosidade científica, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2016), como metodologia analítica para abordar o dualismo antagônico entre uma educação militarizada e uma educação preconizada na Constituição de 1988 e nas legislações infraconstitucionais, assim como os impactos para e na escola pública.

2.2 A metodologia analítica - Análise Textual Discursiva (ATD)

A ATD¹² é um processo metodológico encorpado, além de ser autoral e rico para analisar dados em pesquisas qualitativas. Ao ser utilizado com rigorosidade científica, apresenta coerência entre o objeto de estudo, os pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador e a propositura da pesquisa.

Essa escolha metodológica permite ao pesquisador, que vivencia ou vivenciou o objeto de estudo, uma aproximação mais reflexiva e interpretativa do fenômeno analisado. A partir da seleção e organização de registros documentais, observações e diálogos pertinentes e acessíveis, busca-se desenvolver uma análise

¹² Segundo Roque Moraes (Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-graduação de Educação e do Mestrado em Ensino de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre), “a ATD é luz, o processo analítico que consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise” (Moraes, 2003, p. 192).

criterosa e rigorosa, tendo como principal objetivo a compreensão do texto analisado.

Conforme Moraes (2003, p. 193), a ATD engloba todo o conjunto de documentos analisados, denominado *corpus*¹³ da pesquisa, e afirma que “toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se”. O autor ainda esclarece que:

[...] a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.

Além disso, este autor compreende a ATD como um ciclo, constituído de três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação, apresentadas na citação a seguir.

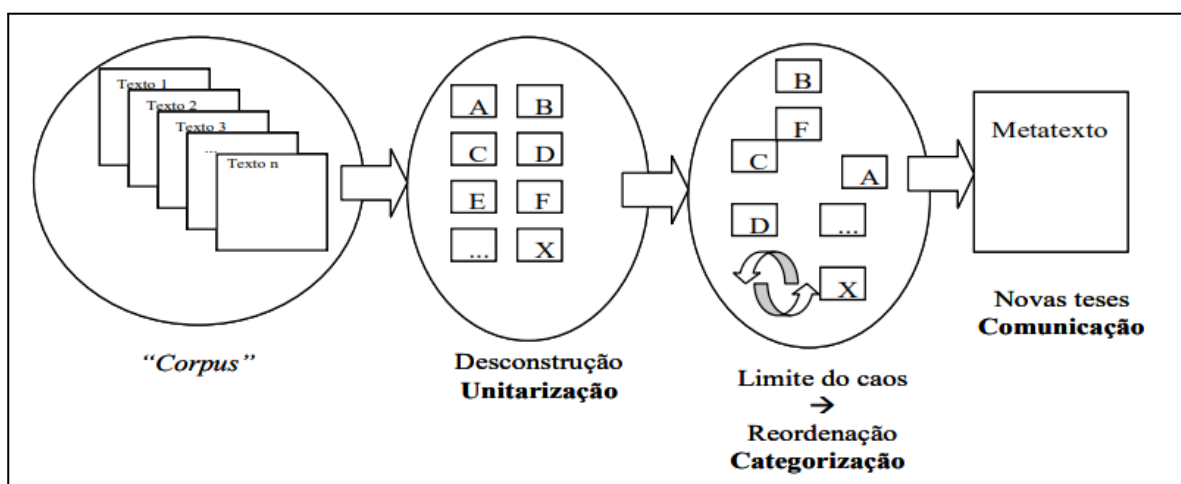
1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de **unitarização**, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados; 2. Estabelecimento de relações: processo denominado de **categorização**, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias; 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na **comunicação** dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O **metatexto** resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Moraes, 2003, p. 191, grifo nosso).

Fundamentado em Moraes e Galiuzzi (2016), em seu e-book **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**, Silva e Marcelino (2022) enfatizam que este método exige estar vinculado a um referencial teórico, uma vez que toda leitura é mediada por um determinado horizonte de compreensão. Assim, compreender um texto requer necessariamente algum tipo de fundamentação teórica que sustente e dê sentido ao processo interpretativo.

¹³ *Corpus* é “o conjunto de informações sistematizadas na forma de textos, imagens ou outras formas de representações gráficas. A definição e delimitação do *corpus* é função do pesquisador, que assim inicia o processo de análise, pela desconstrução dos textos” (Torres *et al.*, 2008, p. 5).

Segundo Torres *et al.* (2008, p. 6), “[...] a qualidade e originalidade da representação discursiva têm como determinantes o conhecimento dos materiais de análise e as premissas teóricas e epistemológicas do investigador”, explicitada pelas autoras, conforme a figura abaixo:

Figura 3 - Representação gráfica da metodologia ATD



Fonte: Torres *et al.* (2008, p. 5).

Para a realização da análise, na primeira etapa da ATD, a **unitarização**, identificamos no documento Diretrizes do ECIM (2021), os trechos que trazem de forma explícita a menção aos marcos legais e, num segundo momento, outros excertos que relacionam as diretrizes do programa e os princípios da educação pública brasileira.

O próximo passo, a **categorização** da ATD organizamos em dois subcapítulos. No primeiro, buscamos análises dos trechos selecionados que fazem referência aos princípios educacionais presentes nos marcos legais da educação pública brasileira, que contarão com as contribuições de pesquisadores e autores sobre a temática.

Em seguida, realizamos novas análises com “[...] categorias abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (Moraes, 2003, p. 200). Assim, agrupamos os trechos nas duas categorias emergentes da pesquisa: **diálogo** e **democracia**. Essas categorias foram organizadas em tópicos a partir das características da teoria da ação antidialógica, encontrado no capítulo quatro do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 78-96), que são: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

Reforçamos mais uma vez, que optamos em destacar Freire como referência das unidades de análise, tanto pelo percurso formativo desta pesquisadora, cujas as inferências freireanas remontam ao período do magistério e se aprofundam na trajetória acadêmica na pós-graduação, quanto pelo reconhecimento da potência crítica de sua obra em defesa da escola pública democrática, explicitada por diversos autores, entre eles, Paro e Giroux.

Após a definição e a organização das categorias, elaboramos as articulações entre elas a partir dos dados coletados, com o objetivo de realizar a última etapa da ATD - a comunicação, entendida como o processo de construção do metatexto, buscando explicitar o todo.

Por fim, destacamos que a escolha da metodologia de ATD possibilitou demonstrar as denúncias deste modelo educacional feito 'para o povo', domesticando-o, disciplinando-o e regulando-o e trouxe o anúncio da possibilidade em romper com este modelo para realizar uma educação 'com o povo', preconizado nas leis que regem a educação pública brasileira, por meio dos pressupostos críticos, que valorizam a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação social, a fim de romper com o *status quo*.

Partindo desse delineamento metodológico, abordamos no próximo capítulo, o contexto de gênese do PECIM, compreendendo-o como expressão da militarização da educação pública brasileira.

3. O CONTEXTO DE GÊNESE DO PECIM: A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire [1968], 1987, p. 38).

As pesquisas que tratam da temática da educação militar, em sua maioria, têm sido realizadas por autores militares e apresentavam pouca relevância nos espaços acadêmicos. Nas últimas décadas, com a inserção de militares nas escolas públicas brasileiras, este tema tem despertado cada vez mais interesse, tanto no campo acadêmico quanto na sociedade em geral, uma vez que suscita reflexões sobre as implicações deste tipo de educação na esfera pública brasileira, no que diz respeito aos seus princípios, ao modelo de gestão escolar e aos impactos no fazer pedagógico dessas instituições.

A fim de contribuir com estas novas pesquisas e ao reconhecer o PECIM como propagador da militarização da escola pública já existente no país, iniciamos este capítulo abordando a conceituação do termo militar, militarização e militarização da educação. Posteriormente, trazemos o processo histórico da militarização da escola pública brasileira, em suas origens, suas intencionalidades e os modelos de gestão nas escolas públicas em andamento no país.

3.1 Os conceitos: militar e militarização

O termo 'militar' pode ser utilizado de diversas maneiras, dependendo do contexto em que é empregado. Segundo o dicionário Michaelis (Nunes, J., 1998, n.p), o termo militar apresenta as seguintes definições:

[...] mi.li.tar adj (lat militares). 1. Que diz relativo à guerra, a soldado, a tropas. 2. Relativo às Forças Armadas e à sua organização, atuação e disciplina. 3. Relativo ou pertencente ao Exército. 4. Que se baseia e se apoia nas Forças Armadas. 5. Soldado das Forças Armadas ou oficial que segue a carreira militar. Etimologia: *lat militaris*.

Em suas bases epistemológicas¹⁴, a palavra militar tem suas origens no latim *militaris*, que significa "relativo à guerra" ou "próprio do soldado". Do ponto de vista da ontologia¹⁵, o termo "militar" pode ser compreendido como um conjunto de práticas, valores e discursos que se relacionam com a atividade militar e com a defesa e segurança nacional.

O termo militar, segundo Nogueira (2014, p. 40), designa “[...] profissionais ou membros das instituições que possuem a autorização para o uso legítimo da força”. Essa conceituação não se restringe a uma corporação específica, mas abrange instituições com funções complementares no âmbito da segurança nacional e pública. Sua base teórica parte da concepção weberiana do monopólio estatal da violência, segundo a qual “[...] o Estado moderno é uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território, reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física” (Weber, 1919, p. 60 *apud* Nogueira, 2014, p. 40). Assim, o termo transcende corporações específicas, englobando instituições com funções complementares na segurança nacional e pública.

As Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) têm como atribuição a gestão da violência voltada à proteção da soberania nacional e à defesa do território frente às ameaças externas. Já as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares atuam predominantemente na segurança interna, exercendo o controle da ordem pública, especialmente em ambientes urbanos. No entanto, apesar de desempenharem atribuições institucionais distintas, elas compartilham de uma característica fundamental: integram o universo militar por terem a autorização estatal para o uso legítimo da força (Nogueira, 2014).

A Constituição Federal de 1988, sob a ótica jurídica, consolida a dualidade funcional entre as Forças Armadas (FA) e as Polícias e Corpo de Bombeiros Militares (CBM), definindo estas últimas como “[...] forças auxiliares e reserva do Exército” (Brasil, 1988, art. 144, §6º).

¹⁴ Entendemos a epistemologia, assim como Bombassaro (1993, p. 15), ao defini-la que “[...] é o ramo da filosofia que trata da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

¹⁵ Segundo Chauí (2000, p. 266) “[...] a palavra ontologia é composta pela *onto* e *logia*. *Onto* deriva-se de dois substantivos gregos, *ta onta* (os bens e as coisas realmente possuídas por alguém) e *ta eonta* (as coisas realmente existentes). Essas duas palavras, por sua vez, derivam-se do verbo ser, que, em grego, se diz *einai*. O particípio presente desse verbo se diz *on* (sendo, ente) e *ontos* (sendo, entes). Dessa maneira, as palavras *onta* e *eonta* (as coisas) e *on* (ente) levaram a um substantivo: *to on*, que significa o Ser. O Ser é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência”. Assim, ontologia significa: estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente.

Ademais, este texto constitucional institui que tanto as Forças Armadas quanto as Polícias e Corpos de Bombeiros Militares devem operar sob fundamentos sólidos de hierarquia e disciplina. Esses princípios estruturantes garantem a organização interna e o funcionamento eficiente dessas instituições. A hierarquia estabelece uma cadeia clara de comando, enquanto a disciplina promove a conformidade e a coesão necessárias para a execução das atribuições militares, elementos essenciais para a manutenção da ordem e da segurança pública no âmbito nacional, evidenciado nos trechos a seguir:

Art. 42 Os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na **hierarquia e disciplina**, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios [...]

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na **hierarquia e na disciplina**, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (Brasil, 1988, n. p, grifo nosso).

Para Martins (1996, p. 24), a união destes princípios configura-se como eixo principal da atividade militar, ao definir que “[...] é o sistema hierárquico militar que assegura a presença da coletividade disciplinar, capaz de se preparar para o combate”. O mesmo autor aponta que a internalização dos valores militares ultrapassa a dimensão estritamente normativa, ao destacar a existência de um aspecto adicional que se estende até a inatividade, quando afirma que:

[...] se em regra basta ao servidor público civil o rigoroso cumprimento de seus misteres, do servidor público militar espera-se um “plus”. Assim, além do estrito cumprimento de seus deveres, há que o servidor [militar] refletir uma adesão psicológica ao ideário militar, ou uma vocação para a vida castrense (Martins, 1996, p. 24).

No contexto brasileiro, a relação entre as diversas corporações militares transcende o campo funcional, sendo marcada por fatores históricos e simbólicos. A trajetória das Forças Armadas, em especial do Exército Brasileiro, evidencia um processo de integração institucional com as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares, herança da organização militar nacional desde o período imperial, que se consolidou ao longo do regime republicano.

Esse percurso histórico colaborou para a constituição de um conjunto de valores, símbolos e práticas que transcendem as fronteiras operacionais de cada

corporação militar, resultando na construção de uma identidade institucional compartilhada, denominada *ethos*¹⁶ militar.

Segundo Antunes (2017, p. 2), o *ethos* “[...] está relacionado a uma maneira militar de agir, que compreende a aplicação de técnicas, a fim de se conseguir objetivos específicos”. E complementa ao dizer que:

[...] é um conceito híbrido, social/discursivo, ligado ao processo interativo de influência sobre o outro. Ele deve ser compreendido como pertencente a uma situação de comunicação específica, integrado a circunstâncias sócio-históricas também específicas (Maingueneau, 2007 *apud* Antunes, 2017, p. 2-3).

Nogueira (2014) aprofunda a concepção do ‘ser militar’ ao demonstrar que sua construção não se dá apenas por meio de normas formais, mas também por meio de elementos discursivos e experienciais, como a vivência individual, a personalidade do militar e, sobretudo, o exemplo dos instrutores e superiores hierárquicos, que atuam como verdadeiros agentes de formação identitária.

Segundo este mesmo pesquisador, os discursos oficiais, assim como as falas de comandantes e superiores, funcionam como mensagens internalizadas, absorvidas pelos indivíduos, sem espaço para dúvidas ou questionamentos. Ressalta que, nesse cenário, uma das expectativas impostas cotidianamente ao militar é a obediência incondicional. Em conformidade com a lógica hierárquica que rege a instituição, não há prerrogativa para a contestação das decisões superiores, prevalecendo a premissa de que o superior está sempre correto.

Nesse sentido, a tradição militar consolida-se como uma força modeladora, operando por meio de práticas simbólicas e retóricas que formam os modos de ser e agir tanto no interior quanto fora das corporações, assim como se configura por meio do uso da farda e na padronização da aparência (cortes de cabelo, por exemplo).

¹⁶ Chauí (2000, p. 437) traz a etimologia do termo *ethos*. “Em grego, existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal e: uma vogal breve, chamada epsilon, e uma vogal longa, chamada eta. *Ethos*, escrita com a vogal longa (*ethos* com eta), significa costume; porém, escrita com a vogal breve (*ethos* com epsilon), significa caráter, índole natural, temperamento, conjunto das disposições físicas e psíquicas de uma pessoa. Nesse segundo sentido, *ethos* se refere às características pessoais de cada um que determinam quais virtudes e quais vícios cada um é capaz de praticar”. Nesta pesquisa adotaremos a compreensão de Moser (1994, p.56), que através de uma visão mais aprofundada relacionada à ideia de residência e moradia, define o *ethos* “para um modo próprio de ser e de viver onde se abriga o humano”.

Nessa linha de pensamento, os elementos do comportamento, da cultura institucional e dos valores cultivados no ambiente castrense¹⁷, que caracterizam a coletividade militar, podem ser assim sintetizados: a) hierarquia: sistema verticalizado de autoridade/subordinação, com funções e responsabilidades, assegurando a cadeia de comandos/ordens; b) disciplina: adesão incondicional às normas e execução metódica de ordens, garantindo a coesão institucional; c) lealdade: a fidelidade à instituição e aos companheiros de armas, reforçando o sentimento de pertencimento; d) honra: conjunto de valores éticos - a integridade, a honestidade, a coragem e o espírito de sacrifício - que legitimam o papel social das instituições; e) treinamento: o preparo físico, técnico e psicológico para o cumprimento de missões que terão que enfrentar; f) tradição: as narrativas históricas, rituais e símbolos são valorizadas e preservadas, como mecanismo de reprodução identitária e coesão interna.

A perpetuação e a transmissão do ser militar são garantidas, em grande medida, tanto pelos regulamentos e manuais militares, que sistematizam e orientam os valores institucionais quanto pela prática cotidiana.

Diante do exposto, compreendemos que embora as Forças Armadas, as Polícias Militares (PM) e o Corpo de Bombeiros Militares (CBM) constituam grupos profissionais distintos, tais instituições integram uma mesma esfera político-administrativa da segurança pública e compartilham relações intrínsecas no âmbito histórico e cultural, tendo como princípios basilares a hierarquia verticalizada e a disciplina, entre outros elementos que compõem a cultura militar¹⁸, já citados acima.

Com essa crescente influência de valores e práticas castrenses em ambientes civis, inclusive na educação pública, indagamos: De que forma a incorporação do *ethos* militar na educação pública, que deve atender a todos os estudantes sem distinção, pode ser benéfica? Com a incorporação de valores e práticas culturais militares no ambiente escolar — como hierarquia, disciplina rígida,

¹⁷ Castrense “1. relativo a castro; 2. relativo à classe dos militares; 3. relativo a acampamento militar. Etimologia *lat castrensis*” (Nunes, J., 1998, n.p).

¹⁸ Nesta pesquisa, compreendemos que “a cultura militar é, essencialmente, a forma como as coisas são feitas nas organizações militares. A cultura militar é o conjunto de valores, costumes, tradições e base conceptual que ao longo do tempo se tornaram o carácter da profissão militar. É da cultura militar que surge um quadro comum para aquilo que se espera dos militares, em termos de comportamento, disciplina, trabalho de equipe, lealdade, dever altruísta e dos valores que suportam estes elementos” (Souza, 2015, p. 16).

subordinação inquestionável e ênfase na obediência —, quais são os impactos na formação crítica e autônoma dos estudantes, considerando a possível supressão do pensamento questionador e da liberdade pedagógica?

Em busca de respostas, estabelecer uma relação conceitual entre ‘militar’ (pessoa/instituição) e militarização (processo), torna-se necessário. Ao nos debruçarmos em diversos pesquisadores e estudiosos, entre eles: Silva (2020), Lutz (2018), Zaverucha (2005), Mathias (2004), Geyer (1989) e Bordin (2020), compreendemos que a militarização possui diversas definições, devido à sua natureza complexa e multifacetada, que gera amplos debates; por isso, não existe um consenso amplamente aceito.

Dentre as diferentes compreensões sobre a concepção de militarização, destacamos: a) ideia voltada para a expansão do poderio bélico; b) aquela que expressa o *ethos* militar; c) entendimento da penetração excessiva das relações militares nas questões sociais como um todo.

Segundo Silva (2020), a militarização centraliza-se na ideia do poder militar estatal e está intrinsecamente ligada ao militarismo¹⁹. Em sua pesquisa sobre como os estudantes assimilam os conteúdos de Sociologia em um ambiente militarizado, bem como o entendimento que eles têm acerca da disciplina, ele traz inúmeras conceituações sobre o termo, além de reconhecer que há uma

[...] estreita relação entre militarismo e militarização e, por conseguinte, com expressão militarista, que por vezes transmite a ideia de militância e/ou militante, atuante dessa ideologia como ação de movimento. [...] é possível aquiescer militarização como um processo de expansão do potencial bélico de um Estado, sinônimo de aumento do poder militar, construção e proliferação de armamentos, estreitamente ligado a militarismo, defendido por David Kinsella [...] em uma definição histórico-sociológica, como sendo a predisposição para empregar meios militares como método de resolução de conflitos (Silva, 2020, p. 59).

Ancorado em Brigagão (1985), este autor traz a associação de militarização ao militarismo, entendido como a predisposição para resolver conflitos via meios bélicos, influenciado por discursos de dominação, ao afirmar que:

¹⁹ Para o professor-doutor em Ciências Sociais da UERJ, Jorge da Silva (2014, p. 349 *apud* Silva, 2020, p. 60), o militarismo “é daqueles termos insuscetíveis de definir por meio de um enunciado preciso ou de conceituar de modo a abarcar as suas diferentes nuances. Inobstante a dificuldade, é comum considerar-se militarismo como uma ideologia segundo a qual a expressão militar do poder de um Estado tem primazia na formulação e condução das políticas públicas, do que resulta a preponderância dos militares em relação aos civis ou a sua forte influência na tomada de decisões”. Nesta pesquisa entendemos o militarismo como a justaposição do âmbito militar sobre o civil.

[...] tanto o militarismo, como a militarização ou a ideologia militarista são consequências de concepções humanas forjadas em discursos pré-concebidos de dominação, produzidos como sistema de ideias determinadas por algum arquétipo militarista (Silva, 2020, p. 62).

Sendo assim, Silva (2020, p. 62) apresenta-nos que a educação militarista é “[...] fruto de uma formação discursiva determinada a partir dos discursos imiscuídos na literatura, na ciência, protagonizados por historiadores, registrados em documentos oficiais, enrustidos em livros didáticos”, que muitas vezes, são difundidos dentro e fora das corporações militares.

Lutz (2018, p. 01) afirma que a militarização é um termo utilizado tanto pelos antropólogos como por outros cientistas para retratar

[...] o processo histórico-social através do qual instituições militares (as Forças Armadas nacionais) contribuíram para moldar a vida humana no planeta, seja através de sua ação seja através da disseminação de visões positivas sobre os militares e o mundo militar. A autora chama ainda atenção para os enormes investimentos públicos feitos nessas instituições que permitiram às Forças Armadas alcançarem essa influência.

Também nesta perspectiva, Zaverucha (2005) define a militarização como um processo de adesão de modelos, doutrinas e conceitos, oriundos do meio militar que passam a ser incorporados a atividades de caráter civil, incluindo, entre elas, a área da segurança pública, além de enfatizar que a militarização

[...] é crescente quando os valores do Exército aproximam-se dos valores da sociedade. Consequentemente, quanto maior o grau de militarização, mais tais valores se superpõem. E isto influi no modo como as instituições coercitivas se organizam para produzir violência. A retórica vigente é a de guerra às drogas e de combate aos delinquentes, através do uso de forças tarefas (Zaverucha, 2005, p. 128).

Mathias (2004) sistematiza o fenômeno da militarização em três dimensões: a) ocupação de cargos civis por militares; b) a implementação de políticas baseadas em doutrinas castrenses; c) a incorporação de valores típicos do universo militar, como a hierarquia e a disciplina, na gestão da administração pública, em detrimento do *ethos* democrático. Ao abordar essas dimensões, o autor ressalta que:

1. **militarização** diz respeito à participação física ou à ocupação de cargos da administração pública civil pelos militares. Nesse caso, supõe-se que a administração é um meio de transmitir interesses para todo o sistema político. A apreensão do fenômeno é aqui mais fácil, pois trata-se de comparar quantitativamente o peso de cada ator (civil e militar) na burocracia estatal;
2. **militarização** pode ser ainda a realização, por meio das políticas governamentais, das doutrinas defendidas ou formuladas pelos militares. Assim, quando uma política segue padrões geopolíticos ou responde ao autoritarismo embutido na Doutrina de Segurança Nacional, pode-se dizer que ela realiza um processo de **militarização**;
3. A impressão ou transferência de valores castrenses para a administração pública também é entendida como **militarização**. Em outras palavras, o **ethos** político (ou que vigora na **polis**) é equivalente ao **ethos** militar [...]. Nesse caso, a definição é profundamente subjetiva e somente pode ser apreendida indiretamente (Mathias, 2004, p. 25-26, grifo do autor).

Esta mesma autora destaca que a militarização se manifesta mais intensamente em contextos de crise ou em períodos de intensas tensões entre grupos disputando o poder, operando por meio do domínio sobre a vida social e cultural, tolhimento político, desrespeito à diversidade, abolição de liberdades individuais e coletivas. Além disso, ressalta que, no Brasil, os militares sempre estiveram no contexto e nas decisões de poder no Brasil, desde a Proclamação da República no ano de 1889.

Ancorado nos estudos sobre violência estrutural em contextos escolares norte-americanos, especialmente em instituições de baixa renda, Geyer (1989) compreende que a militarização envolve o processo que legitima os preceitos bélicos, não apenas na esfera militar, mas também na sociedade civil, normalizando-os como mecanismos de gestão social. Para o autor, trata-se de um fenômeno pontual e paradoxal, definido como “[...] processo social contraditório e tenso no qual a sociedade civil se organiza para a produção da violência. A guerra contra o terror tornou-se uma guerra contra a democracia” (Geyer, 1989 *apud* Giroux, 2014, p. 18). Nesse sentido, o autor enfatiza que a militarização, ao legitimar a violência como solução para conflitos, enfraquece os princípios democráticos, particularmente em contextos educacionais já fragilizados por profundas desigualdades socioeconômicas.

Bordin²⁰ (2020, p. 14) corrobora essa ideia, ao definir que “[...] a militarização é um fato contínuo, total e atemporal, inserido na sociedade como algo normal e naturalizado”, uma vez que esta naturalização se apresenta por meio de práticas históricas e discursos de manutenção da ordem, sobretudo no contexto brasileiro. O

²⁰ Para a expressão hipermilitarização, ver mais em Bordin (2020).

autor avança nessa concepção ao propor o conceito de hipermilitarização, que transcende a mera militarização cotidiana, caracterizando-se como um processo ampliado de internalização de valores castrenses na vida social.

Em sua tese: **A Guerra É a Regra: Hipermilitarização da Segurança Pública, da Vida e do Cotidiano**, argumenta que a sociedade brasileira normalizou a presença militar e a guerra como elementos estruturantes, retroalimentando um ciclo de violência que se atualiza tecnologicamente, mas mantém essência bélica, que permeia não apenas a segurança pública com a adoção de táticas militares em políticas de Estado, mas também o cotidiano e a mentalidade coletiva, reforçando a aceitação da militarização como norma social.

Portanto, a hipermilitarização consolida-se como um paradigma no qual a cultura militar se infiltra em instituições, relações e imaginários, transformando conflitos sociais em 'guerras' perenes e justificando o uso da coerção como mecanismo prioritário de gestão pública.

Partindo dessas contribuições, compreendemos que o conceito de militarização se refere a um processo complexo e contínuo por meio do qual valores, normas, práticas e estruturas vinculados ao universo militar estendem-se às dimensões sociais, políticas e culturais, promovendo a disseminação e a naturalização de uma mentalidade militarista. Desse modo, a militarização materializa-se tanto na forma como o Estado formula e implementa suas políticas quanto na valorização de condutas autoritárias e na imposição de normas voltadas à regulação dos comportamentos. Em síntese, esse processo legitima a lógica militar como referência para lidar com conflitos e organizar a vida social.

Nas últimas décadas, esse avanço tem alcançado também a educação, no qual iniciativas como o PECIM têm introduzido práticas de natureza militar no cotidiano das escolas públicas, gerando impactos na formação dos estudantes.

Para entrelaçarmos o conceito de militarização junto ao campo educacional, abordaremos as pesquisas de Ludwig (2021), Viaro (2022), Carvalho, Zientarski e Rech (2022), Santos (2020a), e Santos, Alves e Lacé (2023) que apresentam o processo a partir de um viés histórico ou de um campo teórico-conceitual crítico.

Para o pesquisador em educação militar, Ludwig (2021), em seu artigo **Educação Básica e Escolas Cívico-Militares**, a militarização do ensino não é algo único do nosso país, visto que já se manifestou e ainda persiste em várias nações por razões distintas, entre elas: Coréia do Norte, China, Israel e Estados

Unidos da América do Norte (EUA)²¹. Partindo da ideia que a militarização envolve a inserção de práticas, valores e estruturas típicas do ambiente militar no contexto civil, ele define o termo como “[...] a presença ativa de militares em diversos setores da estrutura educacional e/ou como o emprego de concepções militares nas organizações que são próprias da educação” (Ludwig, 2021, p. 125). Destaca que se posiciona contrário ao avanço desse modelo de escola, uma vez que entende que a educação militar é caracterizada por um estilo autocrático de administração, focado na racionalidade, eficiência e produtividade, inclusive por ser fortemente pautado na hierarquia, na disciplina e no patriotismo.

Já Viaro (2022) entende que a militarização da escola pública faz parte de um projeto mais amplo para militarizar a sociedade brasileira, potencialmente produzindo sujeitos dóceis e normalizados por meio do poder disciplinar. Em seu trabalho **Militarização escolar, disciplina e subjetividade: reflexões a partir de Foucault**, o pesquisador traz as concepções de Foucault com relação às instituições disciplinares, como escolas e quartéis que utilizam técnicas específicas para controlar e normalizar comportamentos. A sanção normalizadora é destacada como uma técnica que penaliza desvios da norma e premia conformidades, contribuindo para a produção de sujeitos ajustados e individualizados. Em suma, reforça que a militarização das escolas públicas é vista como uma extensão dessa lógica disciplinar, promovendo uma sociedade disciplinar mais ampla.

Carvalho, Zientarski e Rech (2022, p. 3), no texto **Escolas cívico-militares: estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro**, fundamentados nas ideias de Dermeval Saviani, apresentam o PECIM como “[...] o extremo da pedagogia da hegemonia, com foco direcionado em reiterar o darwinismo social²², onde os mais fortes e privilegiados são incluídos e os

²¹ Ludwig, professor aposentado da Academia da Força Aérea traz que a militarização nos EUA iniciou-se durante a Primeira Guerra Mundial e que após o 11 de setembro de 2001 intensificou-se “os sentimentos de patriotismo, nacionalismo e xenofobia dos estadunidenses, além de favorecer a emergência de uma atitude etnocêntrica e de supremacia perante os outros povos”, resultando na ampliação “do regime de controle social nas escolas públicas por meio da vigilância tecnológica e da constante presença de policiais militares em seu interior” (Ludwig, 2021, p. 117-118). Giroux (2023) destaca que muitas universidades norte-americanas estão fazendo pesquisas, produzindo inovações e criando novos conhecimentos para atender exclusivamente a demanda oriunda da área castrense.

²² Esta pesquisa entende que o darwinismo social “considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder” (Bolsanello, 1996, p. 154).

demais devem ser banidos ou limitados de elevar-se no processo de escolarização”.
E complementam ao dizer que

[...] 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, fato que se agrava pela imposição, sem qualquer possibilidade de diálogo democrático com os militares, da pedagogia da hegemonia (Carvalho, Zientarski e Rech, 2022, p. 13).

No artigo **Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia**, encontramos a conceituação do termo de forma mais unificada, tendo como base o modelo da gestão compartilhada. Nas palavras de Santos, Alves e Lacé (2023, p. 13),

[...] a militarização das escolas é o repasse de escolas civis públicas para membros das forças de segurança e suas corporações, que passam a geri-las a partir da ótica dessas corporações, atendendo aos interesses de seus/suas integrantes, seja no que se refere a beneficiar dependentes, conhecidos/as e coligados/as, seja na seleção de quais estudantes podem entrar ou nelas permanecer.

Para estas autoras, a militarização avança em várias unidades federativas, impulsionada por interesses políticos e conservadores que promovem uma educação autoritária e se contrapõe às ideias de grandes educadores, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que defendem a educação como um fator essencial para a construção de uma sociedade democrática e livre.

Santos (2021), em seu artigo **“Sentido, Descansar, em Forma: Escola-Quartel e a Formação para a Barbárie”**, ao qual examina o Programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, apresenta uma amplitude na concepção da militarização das escolas públicas, ao dizer que

[...] é o processo de repasse das gestões administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares sobretudo das Polícias Militares (PM) e do Corpos de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças. Além disso, pode ocorrer contrato entre secretarias municipais e organizações não governamentais (ONG) criadas e mantidas por policiais militares, da reserva ou da ativa, que vendem a “metodologia” de ensino das PM aos sistemas de ensino (Santos, 2021, p. 6-7).

Considerando a afirmação acima, a militarização ocorre por meio de decretos, leis ou contratos para adentrar nas escolas públicas, ou seja, um processo “de fora para dentro” (Rabelo, 2023, p. 54).

Diante do exposto, nesta pesquisa, adotamos o entendimento de que a militarização é a penetração gradual ou excessiva das instituições militares nas relações sociais como um todo. É um processo ideológico²³ e de poder, que mobiliza as concepções políticas, sociais, educacionais e até culturais, fortalecidas pelo contexto brasileiro vivido (ditadura civil-militar), pelo apoderamento da administração pública civil (cargos políticos) e, atualmente, por meio dos programas governamentais.

Consequentemente, a militarização da educação pública brasileira, não se restringe apenas na transferência ou no compartilhamento da gestão destas escolas, mas se configura como um instrumento de militarização da própria sociedade. Tal processo viabiliza-se por programas ou políticas governamentais que, conforme afirmam Santos e Alves (2023, p. 90), visam “[...] militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação”.

Nessa direção, é possível dizer que iniciativas como o PECIM, parecem promover o desmonte da escola pública como espaço de formação crítica, democrática, inclusiva e dialógica, ao substituí-la por um ambiente que privilegia uma estrutura disciplinar e hierarquizada como preceitos estruturantes. Assim, a escola militarizada converte-se em vetor de reprodução de valores castrenses na sociedade civil, naturalizando a violência simbólica e a obediência acrítica como pilares da ordem social.

A seguir, veremos o processo histórico de militarização da educação pública, apresentando sumariamente a relação entre os militares e o campo educacional/político; as origens conforme Freitas (2018) e Laval (2019); a atuação dos blocos políticos que passaram a influenciar as políticas educacionais a partir da década de 1980, com base nas contribuições de Apple (2002), e, por fim, apresentamos os diferentes modelos de militarização no ensino público presentes no Brasil.

²³ Nesta pesquisa, o termo ideologia fundamenta-se em Marx, ao compreender que a ideologia equivale a ilusão, a falsa consciência, a concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Dessa forma, a ideologia torna-se um dos instrumentos de reprodução do *status quo* e da sociedade (Nunes, 2018, p. 54).

3.2 O processo histórico da militarização da escola pública brasileira

A compreensão crítica sobre o fenômeno da militarização da educação pública brasileira demanda, necessariamente, um olhar sobre suas origens e sobre as forças políticas que contribuíram para sua consolidação. Esse entendimento evidencia que o PECIM não surgiu de maneira fortuita ou casual, mas sim como resultado de processos e interesses consolidados ao longo do tempo.

Antes mesmo de adentrar na proposta deste tópico, apresentamos sumariamente uma linha temporal que evidencia a presença e a atuação dos militares nos campos educacional e político em nosso país.

A relação intrínseca entre o militar e a educação, de acordo com os escritos de Alves e Nepomuceno (2010), iniciou no período de construção do Exército, com os primeiros passos datados no Período Colonial, ao apontar no livro **Militares e Educação em Portugal e no Brasil**, os três componentes que potencializam o colóquio entre o Exército e a escola.

O primeiro componente, a constituição de um corpo de professores, refere-se à preparação de agentes qualificados, que se tornam capazes de emitir um discurso competente para interferir nos projetos educacionais. A constituição desse corpo emerge tanto das demandas de formação específica ao Exército quanto da participação de seus oficiais na intelectualidade da época, que tem o ensino como uma de suas atividades distintas.

O segundo componente, a configuração de um público em diferentes esferas, informa-nos da capacidade que adquiriu o Exército, como instituição, e seus agentes, como indivíduos, de agregarem segmentos da população, sobretudo os menos privilegiados, em torno de iniciativas de escolarização em diversos níveis e lugares.

O terceiro componente, a composição de conteúdos curriculares, aponta para uma resultante central incorporação de características identificadas como militares pela cultura escolar. Tanto a atividade militar segrega conteúdos que passam a ser tomados como úteis à formação escolar, quanto forma agentes de elaboração de conteúdos originalmente escolares pelo viés militar (Alves; Nepomuceno, 2010, p. 137).

Outro dado relevante a ser considerado refere-se ao período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Nesse contexto histórico, os militares alcançaram seu maior grau de poder, marcado por uma inflexão em sua atuação no âmbito do Estado. As Forças Armadas deixaram de se limitar ao papel tradicional de manutenção da ordem e da segurança nacional (historicamente voltado ao enfrentamento da chamada 'desordem' associada à política de massas) para intervir de forma direta e contínua nas instâncias civis, assumindo a condução dos rumos

políticos, econômicos e culturais do país, configurando-se como “[...] um projeto político para o governo da Nação [...] Assumem, dessa forma, a gerência da totalidade de aspectos civis da sociedade: a política, a economia e até mesmo a cultura” (Brigagão, 1985 *apud* Silva e Silva, 2009, p. 288).

Esse período foi marcado por intensa repressão política, violência, censura e controle cultural, bem como pela suspensão de direitos civis e políticos. No interior desse projeto autoritário, a educação assumiu função estratégica como instrumento de doutrinação ideológica, materializada, entre outras medidas, pela inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC)²⁴ e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)²⁵, voltadas à promoção e à legitimação dos valores do regime autoritário (Silva; Silva, 2009).

Silva (2020, p. 60) corrobora a ideia ao dizer que os militares ao adentrarem no poder estatal, controlam a máquina pública e pronunciam

[...] o ponto de partida para a **militarização** [...] com a ocupação da cúpula de Governo e a montagem da máquina de controle da Informação e da Segurança Nacional. [...] o último momento da **militarização** se consolida com a aliança “militar-civil” na administração do Estado, seguindo-se a **militarização** da política, da economia e das instituições sociais.

Já durante o período de políticas sociais de governo compreendidas nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), com vistas à garantia de direitos previstos na Constituição Federal de 1988, as ações dos militares no campo educacional se mantiveram com a criação de Colégios Militares Federais, com o aumento dos Colégios Militares Estaduais e, com destaque, para a ampliação da gestão compartilhada entre militares e civis, na escola pública. Conforme salienta Santos (2020a, p. 27)

²⁴ A disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, e perdurou até a redemocratização, quando o Decreto-Lei foi oficialmente revogado por meio da promulgação da Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Entretanto, conforme os pesquisadores, entre os anos 2000 e 2018, ocorreram 19 proposições por congressistas para a reintrodução da disciplina no currículo brasileiro (Miesse, Moreira e Souza, 2020).

²⁵ A disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi extinta no ano de 1993, atendendo ao Art. 2º da Lei n.º 8.663/1993. Todavia, destacamos o Projeto de Lei (PL 3.583/2020) do senador Chico Rodrigues (DEM-RR) que ainda está em tramitação no Senado Federal para alterar as Leis nºs 8.663, de 14 de junho de 1993, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para restabelecer o estudo obrigatório da disciplina OSPB em pelo menos um ano do Ensino Médio (Miesse, Moreira e Souza, 2020).

O envolvimento dos militares com a educação básica brasileira se complica um pouco mais quando percebemos, empiricamente, que desde meados de 1990, e com crescimento significativo a partir de meados de 2010, outro arquétipo escolar, cuja caracterização vem sendo estudada por pesquisadores da educação, surge no cenário da educação básica brasileira: aparentemente, inspirando-se nas escolas militares de corporações estaduais (bombeiros ou polícias militares), unidades federativas passam a entregar a gestão de escolas civis de suas redes estaduais a corporações militares e ou às secretarias de Segurança Pública, criando arranjos administrativos não previstos na legislação para administrar essas escolas e instituindo políticas públicas incompatíveis com o ambiente educativo. Trata-se, conforme assinalamos, do que alguns pesquisadores têm chamado de militarização de escolas públicas.

No governo de Michel Temer (2016-2018), para além do processo de expansão das escolas militarizadas, as Forças Armadas assumiram uma posição de prestígio, evidenciada pela ocupação de 2.765 cargos civis por militares na administração federal (Gomes, 2023). Na administração de Jair Bolsonaro (2019-2022), esse movimento tornou-se ainda mais expressivo. A presença de agentes com formação militar em pastas ministeriais superou quatro dos cinco presidentes do período da Ditadura Civil-Militar (Gomes, 2023).

O levantamento do Tribunal de Contas da União (TCU)²⁶, realizado em julho de 2020, mostrou que havia 6.157 militares, tanto da ativa como da reserva, preenchendo os cargos civis, sendo 3.029 em cargos no Ministério da Defesa e no Gabinete de Segurança Institucional (GSI) e os demais compondo os cargos civis comissionados do governo. No campo educacional, esse processo materializou-se na implementação do PECIM.

Em síntese, observamos que a inserção dos militares na educação pública brasileira remonta a períodos autoritários e se intensifica em contextos de instabilidade política, revelando uma lógica de disciplinamento alinhada aos interesses de determinados grupos hegemônicos.

3.2.1 A militarização: suas origens e intencionalidades

A escola pública sempre foi um lugar de disputa das inclinações dos mais diferentes grupos (empresariais e conservadores, por exemplo) e é vista de forma homogênea por aqueles que chegam ao poder.

²⁶ “Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU”. Ver mais: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civi-s-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2024.

Nesse cenário, a militarização das instituições públicas de ensino emerge como uma das propostas em curso, apresentada discursivamente como solução para problemas de indisciplina, violência e suposta ineficiência pedagógica.

Para muitos pesquisadores, entre eles: Freitas (2018), Ferraz (2022), e Ferreira (2020), a origem da militarização da educação pública tem início com a crise do Estado na década de 1990, a partir da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE - 1995), baseado na “[...] reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (Brasil, 1995, p.16). Isto se evidencia nos trechos do documento:

Entende-se por Aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos três poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar.

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”.

[...] a administração gerencial [...] está na forma de controle, que deixa a se basear nos processos para se concentrar nos resultados [...] Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação de agentes privados e /ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (Brasil, 1995, p. 16-22).

Para o idealizador do PDRAE (1995), Luiz Carlos Bresser, a abordagem gerencial do plano centralizou-se no cidadão e na obtenção de resultados e ambos seriam “[...] alcançados a partir de uma administração pautada no pressuposto de que os políticos e os servidores públicos são merecedores de grau limitado de confiança” (Bresser-Pereira; Spink, 2006, p. 28), de modo que os contratos de gestão adotariam formatos adequados para viabilizar o controle sobre esses grupos.

Para os autores, a Reforma do Estado no campo educacional foi um fracasso, de modo que destacamos a publicização. Através da publicização, a oferta do ensino público pode ser administrada pelo setor privado, tendo como exemplo as escolas dirigidas pelas Organizações Sociais (OS)²⁷, entidades do 3º setor que oferecem serviços através de contratos de gestão firmados com a administração

²⁷ Regulamentada pela Lei Federal n.º 9.637 de 15 de maio de 1998, que foi peça da Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 1923 e julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2015.

pública direta, estabelecendo objetivos e metas a serem atingidos. Assim, o Estado terceiriza a gestão destas escolas, deixando de atuar como executor de políticas públicas para assumir uma função de regulação.

Freitas (2018, p. 36), em seu livro **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**, enfatiza que os encaminhamentos postos no PDRAE (1995), são “[...] reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação ideal que nunca funciona e está sempre dependente de novas reformas”. E complementa, ao dizer que no viés do neoliberalismo,

[...] a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

Como defensor da escola pública, ele afirma que esse modelo gerencialista verticalizado transforma a educação em um bem de consumo, utilizando avaliações externas como ferramenta para monitorar a “qualidade” e alinhar os currículos às demandas do mercado, consolidando assim a lógica privatista, além de enfatizar que “[...] a educação pública de gestão pública brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da nova direita neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas”, enfatizando que “[...] um ataque à escola pública de gestão pública é um ataque à democracia²⁸” (Freitas, 2018, p. 54).

O autor ressalta que, o sistema público de ensino ao adotar a lógica de uma organização empresarial assume a perspectiva dos métodos a serem desenvolvidos e o *locus* do poder executados por ela, afastando-se de suas funções públicas originais. Em outras palavras, a escola deixa de operar com os princípios característicos de uma instituição pública e passa a funcionar segundo padrões

²⁸ Na visão de Freitas (2018, p. 54) “a ideia de que a educação para ser emancipadora deva ficar fora do Estado, defendida por Marx, precisa ser devidamente contextualizada no presente momento histórico. Hoje, ficar fora do Estado é ficar diretamente nas mãos dos empresários e da filantropia”.

empresariais, nos quais os objetivos, os processos, os tempos e os mecanismos de controle são previamente definidos e padronizados, ou seja, “[...] com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma operação empresarial com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos” (Freitas, 2018, p.55), permitindo o controle do processo educativo por agentes externos e favorecendo a imposição de ideologias alheias aos interesses coletivos e democráticos da educação pública. Ele aprofunda essa ideia, ao apontar que a terceirização da gestão escolar introduz “os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço” desempenhando “[...] um processo de **destruição das redes públicas** pela transferência dos recursos públicos” (Freitas, 2018, p 33-34, grifo do autor) e aponta, como exemplo, a transferência da gestão das escolas públicas para as corporações militares, que ‘surgiram’

[...] com a finalidade de restabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência. Em 2015 já tínhamos 93 escolas terceirizadas para a Polícia Militar, com liberdade inclusive para pedir pagamento voluntário aos pais dos estudantes e havia planejamento para entregar outras 24 para a administração da corporação [...] ou seja foram transformadas em um quartel, e não em uma escola. Os diretores pertencem à corporação militar. Como sempre acontece nestas iniciativas, estudantes que se destacam ganham condecorações, e quem não se adapta é transferido (Freitas, 2018, p. 120).

Já Laval ([2004] 2019), em seu livro **A escola não é uma empresa - o neoliberalismo em ataque ao ensino público**, apresenta importantes contribuições sobre a escola no contexto neoliberal, de modo que, neste trabalho, destacamos alguns pontos.

De acordo com o pesquisador francês, o neoliberalismo é apontado como responsável pela deterioração das condições de vida e de trabalho e pela degradação das instituições públicas de ensino, uma vez que, segundo o autor, “tudo está interligado” (Laval, 2019, p. 9). Para o autor, o neoliberalismo na educação não se limita à mercantilização em termos econômicos, mas envolve uma lógica social que transforma a escola pública em produto. Isto significa dizer que, como o setor público tem seu sistema construído de forma hierarquizada, do qual a escola faz parte, não é o bastante defendê-la, é preciso lutar contra os processos desigualitários que estão na base dessas escolas. É lutar para romper com a

competição entre as escolas, contra a escola seletiva e excludente, demarcada pela concepção de educação da classe dominante, pois:

[...] a concepção dominante de educação tem duas dimensões: ela é ao mesmo tempo utilitarista na ideia que confere ao saber e liberal no modo de organização da escola. Se a escola é um instrumento do bem-estar econômico, é porque o conhecimento é visto como uma **ferramenta** que serve a um interesse individual ou a uma soma de interesses individuais. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano de que elas necessitam. De maneira complementar, contudo, ele é liberal pelo lugar que ocupa no mercado do ensino. Se o conhecimento é acima de tudo, ou fundamentalmente, um recurso privado que gera rendas mais elevadas e propicia posições sociais mais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educacional deve ser regida por uma relação de tipo comercial ou ao menos imitar o modelo de mercado (Laval, 2019, p. 17, grifo do autor).

Desse modo, Laval (2019) enfatiza que a escola está se tornando um espaço cada vez mais subordinado às exigências econômicas, perdendo sua função emancipadora e cultural, ao afirmar que as influências do neoliberalismo na educação afeta tanto a estrutura quanto a função das instituições educacionais, de modo a mercantilizar a educação, ao promover a competitividade e a eficiência econômica, assim aprofundando as desigualdades, desvalorizando o conhecimento e subordinando a escola à lógica econômica.

Buscando aprofundar os embates que embasam a militarização como projeto político para as escolas públicas, é imprescindível não apenas considerar suas origens, mas também identificar os grupos que passaram a exercer forte influência sobre as políticas educacionais em diversos países, entre eles o Brasil, a partir da década de 1980.

Optamos por trazer Apple²⁹ (2002), considerando a atualidade de suas reflexões e pela trajetória que o autor mantém, ao longo das últimas décadas, com educadores, ativistas e pesquisadores brasileiros.

Segundo Apple (2002), estes grupos são identificados como a “Nova Direita” na educação, que propõe um projeto político-pedagógico para manter o domínio hegemônico da classe dominante, e conseqüentemente, a manutenção do *status quo*, que se subdivide em quatro: os neo-liberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e parte da classe média, denominada a nova classe média

²⁹ Professor da Universidade de Wisconsin – Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais na área do currículo e em análise das políticas educacionais. É um dos principais difusores da obra de Freire, nos Estados Unidos (Saul; Silva, 2011, p. 4).

profissional. Apesar das contradições internas, esses grupos formaram uma aliança funcional, cuja atuação tem promovido a reconfiguração da educação com base em valores mercadológicos, na padronização curricular e no fortalecimento de estruturas tradicionais de poder e autoridade.

Os neo-liberais são um grupo influente, orientado pela noção de um Estado limitado e pela desvalorização do que é público, resultando na percepção de que a escola pública é um projeto mal sucedido, em que os investimentos não trazem retornos visíveis. Esta mentalidade, centrada no valor econômico, também molda a visão do estudante, que é visto como um futuro trabalhador, cuja presença na escola deve refletir a procura por habilidades que possibilitem uma competição eficiente e eficaz no mercado de trabalho.

Deste modo, não só as escolas públicas fracassam na preparação dos alunos para o mundo do trabalho, como também quase todas as instituições públicas absorvem a saúde financeira da sociedade. [...] As escolas são construídas para professores e burocratas estatais e não para “consumidores”, na medida em que respondem às exigências dos profissionais e de outros funcionários estatais isoladamente e não aos consumidores que dela dependem. A ideia de “consumidor” é aqui crucial. [...] o mundo é, em essência, um vasto supermercado (Apple, 2002, p. 58).

Sob o argumento de que a administração escolar é ineficiente, de que é preciso cortar gastos e elevar o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, a militarização das escolas públicas tem se configurado como um caminho para entregar a gestão dessas instituições a outras organizações (Santos, 2020b).

Apesar dos neo-liberais liderarem os demais grupos, os neo-conservadores são um grupo distinto, especialmente no que diz respeito à compreensão do papel do Estado. Eles advogam a favor de um Estado robusto. Uma das suas principais características é a valorização do passado, que, para esse grupo, abriga vários elementos que transcendem a vida contemporânea, principalmente no que concerne aos padrões morais. Nessa direção, a educação deve focar em uma formação que valorize a moral e a ética, levando à formação de um cidadão, segundo a perspectiva conservadora, que se caracteriza pelo reconhecimento dos valores cívicos e tradicionais. Assim, o entendimento comum surge da crença de que os tempos atuais foram corrompidos pela perda de valores, reforçando a noção de que

o passado é superior ao presente, quando tais ideais eram, supostamente, mantidos. Contudo,

[...] os neo-conservadores lamentam o "declínio" do currículo tradicional e da história, literatura e dos valores que dizem representar. Na base deste argumento, está um conjunto de assunções históricas acerca da "tradição", da existência de um consenso social sobreposto àquilo que deve valer como conhecimento legítimo e ainda acerca da superioridade cultural [...] Os padrões e as culturas deste espectro reduzido são vistos como arquétipos da "tradição" para todos. Estes não são simplesmente ensinados, mas sim ensinados como sendo superiores a todos os outros padrões e culturas (Apple, 2002, p. 66).

No âmbito da educação, as pautas deste grupo defendem a implementação de testes nacionais, o "retorno" a elevados padrões educacionais, à "tradição ocidental" e o patriotismo, de modo que o processo de militarização é

[...] uma alternativa potente para retomada da tradição, da moral, da autoridade, do patriotismo, que, na ótica conservadora, foram perdidas no caos que é a escola pública, dada a sua afeição e abertura à diversidade, associadas à ineficiência e à falta de controle dos professores e das professoras que lá atuam (Santos, 2020b, p. 8).

Outro grupo discutido por ele é formado pelos representantes da direita cristã, conhecidos como populistas autoritários. Este grupo se fundamenta e se sustenta sob a ótica na autoridade das escrituras, na definição clara dos papéis de gênero e nos princípios da moral cristã, ou seja, balizam os seus posicionamentos "[...] na educação, em particular, e na política social, em geral, através de visões particulares fundamentadas na autoridade bíblica, tais como, a moral cristã, o devido papel dos gêneros masculino e feminino e da família" (Apple, 2002, p. 70). Para este grupo, a desagregação da família é vista como resultado de um tipo de desvio que ocorre na vida social e reflete nas escolas públicas. Este autor exemplifica o pensamento dos populistas autoritários ao dizer que:

[...] até muito recentemente, de acordo com a perspectiva da 'Nova direita', as escolas eram uma extensão da casa e da moral tradicional. Os pais podiam confiar os seus filhos às escolas públicas porque eram localmente controladas e reflectiam *[sic]* os valores bíblicos e familiares. Todavia, tomadas por forças estrangeiras e elitistas, as escolas colocaram-se, agora, entre as crianças e os pais (Apple, 2002, p. 70-71).

Ressaltamos que, segundo Apple, há um aumento da influência desse grupo sobre os currículos escolares e junto às famílias, ao citar a 'auto-censura' a que as

editoras se adaptam e no âmbito das doutrinas curriculares, com a elaboração de manuais³⁰, a exemplo das escolas norte-americanas.

Na direção de promover a defesa da autoridade, dos valores morais, da família e a 'moralidade' que deve existir nas escolas, os populistas autoritários conseguem atrair um considerável número de pessoas, mesmo entre aqueles que não compartilham plenamente da ideologia da "Nova Direita", atraídos também por um sentimento de desconfiança em relação às escolas públicas, denominado por ele de 'nova classe média profissional'.

Para Apple (2002), este grupo é composto por indivíduos que aplicam seus conhecimentos técnicos em gestão e analisam as práticas essenciais para preservar a aliança hegemônica. Eles moldam o consenso e os estereótipos que precisam ser aceitos quanto à lógica de mercado em todas as esferas sociais, destacando a importância das tradições passadas e sua preservação, além de enaltecer suas visões religiosas conservadoras como um compromisso que deve ser universal, de modo que:

[...] enquanto especialistas em eficiência, administração, provas e avaliação, fornecem os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora. Sua própria mobilidade depende da expansão tanto desses conhecimentos especializados quanto das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que os acompanham. Assim sendo, apoiam muitas vezes essas políticas enquanto "instrumentos neutros", mesmo quando elas são usadas com outros objetivos que não as finalidades supostamente neutras com que essa fração de classe está comprometida (Apple, 2002, p. 71).

Do mesmo modo que, Apple (2002) menciona a presença de uma "nova aliança conservadora" que favorece a construção de consensos sobre a configuração da educação nos Estados Unidos, observa-se que, no Brasil, esses grupos, apesar de possíveis divergências, também têm se engajado na formação de entendimentos a respeito de uma exponencial afluência conservadora na educação, de modo que podemos citar os programas de gestão compartilhada e o PECIM.

Em síntese, assim como Apple, compreendemos que a "Nova Direita" e a "Aliança Conservadora" são vocábulos convergentes e trata-se de um acordo

³⁰ Apple (2002, p. 71) traz como exemplo "o caso do Texas onde se exige que os textos mencionem o patriotismo, a obediência, a autoridade e desencoragem o "desvio" a estes valores [...] . Uma vez que a maior parte dos editores orientam os conteúdos e a organização dos seus manuais que serão aprovados por um pequeno número de estados que em essência deferem e compram esses manuais por todo o país, dá a possibilidade a estados como o do Texas e da Califórnia de poderem determinar o que realmente conta como "conhecimento oficial" através de todo o país".

estratégico entre grupos políticos, setores empresariais e membros da sociedade civil, que busca introduzir uma lógica de mercado em todas as esferas da vida social, incluindo a educação. Os neo-liberais defendem a competição entre escolas e a maximização de lucros, enquanto os neo-conservadores buscam o retorno aos valores e saberes tradicionais. Os populistas autoritários querem importar sua visão religiosa conservadora e a nova classe média apoia políticas que reforçam a lógica de mercado e a manutenção das desigualdades.

Atualmente, para muitos pesquisadores que tratam desta temática, assim como Alves, Santos e Bordin (2023, p. 43), o processo de militarização está vinculado ao “[...] avanço conservador e a polarização política, especialmente após as grandes manifestações populares de 2013”. É o *corpus* da expansão da hipermilitarização do Estado brasileiro, fenômeno que extrapola a esfera da segurança pública e penetra profundamente nas instituições civis, como a escola. É a expressão de um projeto político mais amplo que busca consolidar valores autoritários, hierárquicos e antidemocráticos no cotidiano escolar, que se apoia na lógica da guerra e na construção de um inimigo interno, convertendo a escola em um instrumento de controle e de disciplinamento social.

Em oposição à ideia de neutralidade, essa proposta educacional desloca o foco das contradições estruturais que atravessam a educação pública, como as desigualdades sociais e a precarização do trabalho docente para uma lógica de controle e de padronização, redefinindo o papel da escola e dos sujeitos que nela atuam, visando alcançar a “[...] militarização da vida, porque vai além da segurança pública, passa pelo governo [Bolsonaro] agora militarizado e chega às escolas públicas” (Ferreira, 2020, p. 169).

A seguir, apresentamos os modelos de instituições educacionais públicas que estão presentes no contexto brasileiro e têm a cultura militar em seu bojo, ao trazer os Colégios Militares Federais e Estaduais, os Colégios Militares Privados³¹ (que não abordaremos nesta tese), as escolas públicas de gestão compartilhada e, recentemente, as escolas cívico-militares.

³¹ Um exemplo encontrado no município de Sorocaba é o Colégio Militar Cruz Azul, inaugurado em 2017, na gestão municipal de José Antônio Caldini Crespo. O Colégio da Polícia Militar Cruz Azul desta cidade atende os segmentos da Educação Infantil, Fundamental e Médio. A Cruz Azul é uma associação filantrópica de policiais militares de São Paulo criada em 1978, para atender filhos e mulheres destes policiais com vulnerabilidade financeira e médica. Ao todo são doze unidades espalhadas em várias cidades do estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.colegiopm.com.br/unidade/unidade-sorocaba-19>. Acesso em: 20 jun. 2022.

3.2.2 A militarização na prática: os modelos de gestão nas escolas públicas em andamento no país

Organizamos este subcapítulo com o objetivo de apresentar os diferentes modelos de militarização da escola pública. Como aponta Santos (2020a), há uma frequente confusão entre as escolas militarizadas e os Colégios Militares Federais e Estaduais. Essa situação

[...] se deve aos nomes que as escolas assumem, às aproximações ideológicas entre elas e ao vínculo com as corporações militares. Tal vínculo é direto e com regulamentação legal, no caso dos militares, e indireto e sem regulamentação na legislação educacional vigente, no caso das militarizadas (Santos, 2020a, p. 97).

Os Colégios Militares Federais sob responsabilidade do Exército Brasileiro e os Colégios Militares Estaduais, mantidos por corporações das PM e do CBM são frequentemente apresentados como referência para sustentar a militarização das escolas públicas, no caso desta pesquisa, o PECIM, em razão aos bons resultados, tanto no âmbito interno, relacionados à disciplina, à ordem e à organização pedagógica, quanto no externo, expressos no desempenho dos estudantes em exames padronizados e em indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É importante lembrar que, os Colégios Militares Federais e os Estaduais são instituições públicas, nos termos do art. 19, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que define como todas aquelas, “[...] criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (Brasil, 1996), porém tais colégios possuem como entidade mantenedora as respectivas corporações militares.

Já as escolas públicas militarizadas, como por exemplo, a gestão compartilhada e as Escolas Cívico-Militares (ECIM) são aquelas geridas por militares em instituições vinculadas às Secretarias de Educação. Neste estudo optamos por manter essas duas terminologias de forma desvinculada, a fim de explicitar as especificidades de cada modelo de gestão e de seus respectivos modos de funcionamento. Ressaltamos que, como nosso objeto de estudo é o PECIM, ele será aprofundado no próximo capítulo.

Destacamos que os dados aqui apresentados foram coletados por meio de documentos oficiais, bem como das pesquisas realizadas por Ferreira (2010), Jesus (2011), Santos (2020a), Veiga (2020) e Santos; Alves (2022) entre outros.

Convém destacar que há características distintas entre os colégios militares federais/estaduais em relação às escolas com gestão compartilhada/cívico-militares, no entanto, todas essas modalidades compartilham e produzem elementos comuns que contribuem para a consolidação de um modelo de educação militarizada, conforme será apresentado a seguir.

3.2.2.1 Os colégios militares federais

Os Colégios Militares Federais são instituições públicas, pertencentes ao Sistema do Colégio Militar do Brasil (SCMB), um sistema único distribuído nas cinco regiões brasileiras. O primeiro deles foi fundado em 1889 e o último em 2022, totalizando quinze, conforme consta na página da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA)³², apontado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Colégios Militares Federais do Brasil

Região do País	Cidade Estado	Nome	Decreto de funcionamento Início das atividades	Governo
NORTE	Manaus Amazonas	Colégio Militar de Manaus (CMM)	Decreto-Lei n.º 68.996, 2/8/1971. Atividades iniciadas em 7/4/1972.	Emílio G. Médici Militar
	Belém Pará	Colégio Militar de Belém (CMBel)	Portaria Normativa n.º1.034, 6/8/2015. Atividades iniciadas em 12/1/2016.	Dilma Rousseff Economista
NORDESTE	Salvador Bahia	Colégio Militar de Salvador (CMS)	Decreto n.º 40.843, 28/1/1957. Atividades iniciadas em 5/4/1957.	Juscelino K. de Oliveira Militar e médico
	Fortaleza Ceará	Colégio Militar de Fortaleza (CMF) ³³	Decreto n.º 13.541, 29/1/1919. Atividades iniciadas em 1/6/1919.	Epitácio L. da Silva Pessoa Jurista

³² Departamento criado para coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios (Decreto nº 71.823, 7/2/1973). Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³³ A origem do CMF remonta a 1º de junho de 1919, com início às atividades do Colégio Militar do Ceará, funcionando até fins de 1938. O estabelecimento foi sucedido pelo Colégio Floriano, subordinado ao Ministério da Educação, com funcionamento entre o período de 1939 e 1941. A partir de 1942, o colégio cedeu seu espaço à Escola Preparatória de Fortaleza e foi substituído pelo atual Colégio Militar de Fortaleza, a partir de 1962. Disponível em: <https://cmne.eb.mil.br>. Acesso em: 25 jun. 2023.

	Recife Pernambuco	Colégio Militar de Recife (CMR) ³⁴	Decreto n.º 47.416, 11/12/1959. Atividades iniciadas em 25/4/1960.	Juscelino K. de Oliveira Militar e médico
C O E E N S T T R E O -	Campo Grande Mato Grosso do Sul	Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	Portaria Ministerial n.º 324, 29/6/1993. Atividades iniciadas em 6/2/ 1995.	Itamar A. C. Franco Militar e engenheiro
	Brasília Distrito Federal	Colégio Militar de Brasília (CMB)	Decreto n.º 81248,23/1/1978. Atividades iniciadas em 05/3/1979.	João Baptista de O. Figueiredo Militar e Geógrafo
	S U L	Curitiba Paraná	Colégio Militar de Curitiba (CMC) ³⁵	Decreto n.º 45052, 15/12/1958. Atividades iniciadas em 21/4/1959.
Porto Alegre Rio Grande do Sul		Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) ³⁶	Decreto n.º 9.397, 28/2/1912. Atividades iniciadas em 22/03/1912.	Hermes R. da Fonseca Militar
Santa Maria Rio Grande do Sul		Colégio Militar de Santa Maria (CMSM)	Portaria do Ministério do Exército n.º 115, 22/3/1994. Atividades iniciadas em 19/11/1998.	Fernando H. Cardoso Professor
S U D E S T E	Belo Horizonte Minas Gerais	Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH)	Decreto n.º 37.879, 15/9/1955. Atividades iniciadas em 21/4/1956.	Juscelino K. de Oliveira Militar e médico
	Juiz de Fora Minas Gerais	Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF)	Portaria Ministerial n.º 324, 29/06/1993. Atividades iniciadas em 18/12/1994.	Itamar A. C. Franco Engenheiro e militar
	Rio de Janeiro Rio de Janeiro	Colégio Militar de Rio de Janeiro (CMRJ)	Decreto Imperial n.º 10202, 09/3/1889. Atividades iniciadas em 6/5/1889.	Imperador Dom Pedro II
	Rio de Janeiro Rio de Janeiro	Colégio Militar da Vila Militar (CMVM)	Portaria do C Ex n.º 1.873, 23/11/2022. Atividades iniciadas em 24/02/2023.	Jair Messias Bolsonaro Militar
	São Paulo São Paulo	Colégio Militar de São Paulo (CMSP)	Portaria do Comandante do Exército n.º 1.694, 8/10/2018. Atividades iniciadas em 3/2/2020	Michel Miguel E. Temer Lulia Advogado

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observado no quadro 7, praticamente todos os colégios estão instalados em capitais brasileiras, com exceção de dois (nas cidades de Santa Maria

³⁴ O Colégio Militar de Recife funcionou até dezembro de 1988, data de sua desativação, por determinação do Comando do Exército. Através da Portaria Ministerial n.º 152-A, 31/3/1993, foi reativado somente em 1996. Disponível em: <https://cmr.eb.mil.br/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁵ O CMC iniciou suas atividades em 1959, com 53 estudantes. Por reestruturações na política das Forças Armadas ocasionou o fechamento em 1988. Reabriu em abril de 1995, com seleção por meio de concurso, passando a admitir meninas. Disponível em: <https://cmc.eb.mil.br/index.php/pt/historico>. Acesso em: 25 jun. 2023.

³⁶ Várias instituições de ensino funcionaram no atual edifício: Escola Militar da Província do RS (1883-1888), Escola Militar do Rio Grande do Sul (1889-1898), Escola Preparatória e de Tática (1898 e 1903), Escola de Guerra (1906-1911), Colégio Militar de Porto Alegre (1912-1938), Escola Preparatória de Porto Alegre (1939-1961) e, novamente, o Colégio Militar de Porto Alegre, desde 1962. Disponível em: <https://cmpa.eb.mil.br/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

e Juiz de Fora) e apenas os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro possuem dois colégios. Outro dado a destacar é a concentração de cinco dos quinze colégios federais nos estados da região sudeste, exceto no estado do Espírito Santo.

A gestão do SCMB se concentra sob a direção de oficiais militares do Exército Brasileiro (EB), portanto, sob regulamentos e normas próprias do Ministério da Defesa.

O ensino ministrado pelo Exército Brasileiro está previsto na LDB n.º 9.394/96, no título VIII, artigo 83: ao determinar que “[...] o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, n.p.) e tem por finalidade “[...] qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização” (Brasil, 1999, n.p.).

Conforme o DEPA, o ensino ofertado é de natureza preparatória e assistencial, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e Médio, em conformidade com a legislação federal e respeitando as suas particularidades, conforme definido nos termos a seguir³⁷.

A educação preparatória, neste sentido, prepara para a vida. Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação. O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EsPCEx –, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior. Este ensino deve, portanto, preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais. A educação assistencial remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa.

As orientações normativas e a proposta pedagógica são regulamentadas pela legislação n.º 9.786 de 08 de fevereiro de 1999 (Institui sobre o Ensino no Exército Brasileiro). Dentre os vinte e quatro artigos que compõem essa legislação destacamos o 3º e o 4º, organizados no quadro adiante:

³⁷ Texto extraído do site da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). Disponível em: <https://www.depa.eb.mil.br/institucional/scmb?csrt=17789287955282505780>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Quadro 8 - Princípios e objetivos do ensino do Exército Brasileiro

Art. 3º O Sistema de Ensino do Exército fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios:	Art. 4º O Sistema de Ensino do Exército valoriza as seguintes atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino:
I - integração à educação nacional; II - seleção pelo mérito; III - profissionalização continuada e progressiva; IV - avaliação integral, contínua e cumulativa; V - pluralismo pedagógico; VI - aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência; VII - titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino.	I - integração permanente com a sociedade; II - preservação das tradições nacionais e militares; III - educação integral; IV - assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares; V - condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais; VI - atualização científica e tecnológica; VII - desenvolvimento do pensamento estruturado.

Fonte: Elaboração própria, a partir da Lei n.º 9.786/1999.

No quadro 8, constatamos a prevalência das questões relacionadas à meritocracia³⁸, conforme observamos na utilização de termos como padrões, virtudes, condicionamento, titulações individuais, que ratificam um modelo pautado no mérito e no individualismo.

A forma de ingresso a um dos colégios do SCMB ocorre sob duas formas: concurso público/processo seletivo (etapas: exame intelectual/revisão médica e odontológica) ou por amparo regulamentar³⁹.

No Ensino Preparatório, a conduzir: 1. Com prioridade, candidatos para ingresso nas Escolas Militares (EsPCEx e AMAN); 2. Candidatos a outras instituições militares e civis de ensino superior.

No Ensino Assistencial, a atender: 1. A dependentes dos militares de carreira, com prioridade para os do Exército; 2. Por intermédio do concurso de admissão, também a dependentes de civis. A Instrução Cívica e Militar é ministrada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de atributos da área afetiva, despertar vocações para a carreira militar, em especial no Exército, e permitir enquadramento disciplinar e hierárquico, coerente com a proposta pedagógica. A 3ª série do ensino médio enfatiza a preparação dos alunos para o ingresso em instituições militares e civis de educação superior (Brasil, 2013 *apud* Nogueira, 2014, p. 36).

Segundo Santos (2020a, p. 100), a concretização do amparo regulamentar é possível, pois os colégios apresentam um único projeto pedagógico “para que os alunos que se mudam com seus pais não sejam prejudicados em sua vida escolar”.

³⁸ Barbosa (2003, p. 22), define meritocracia “como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Freitas (2012, p. 383) complementa essa definição ao afirmar que “as recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema [...] A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização”.

³⁹ Destina-se a atender os dependentes de militares, que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira. Os filhos de civis entram no CM através de processo seletivo. Disponível em: <https://www.eb.mil.br>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Para a manutenção destas instituições, os recursos financeiros são advindos do Ministério da Defesa (entidade mantenedora) e de verbas extra orçamentárias (contribuições, subvenções, empréstimos, indenizações e outros meios), ou seja, há a cobrança de mensalidade, chamada de contribuições⁴⁰, prevista no artigo 84 do Regulamento dos Colégios Militares (RCM).

Esta contribuição é estabelecida pelo Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), pode variar entre os colégios, que em 2025, fez o reajuste da quota mensal escolar (QME) destes colégios sob o índice de reajuste de 4,33%, a conhecer: Ensino Fundamental R\$ 325,00 (trezentos e vinte e cinco reais) e Ensino Médio R\$ 362,00 (trezentos e sessenta e dois reais)⁴¹. Além disso, há uma quota de implantação (cobrada uma única vez no ato da matrícula) no valor de R\$ 162,50 (cento e sessenta e dois reais e cinquenta centavos) para o Ensino Fundamental e de R\$ 181,00 (cento e oitenta reais) para o Ensino Médio, bem como os custos da compra de material didático, uniforme, entre outros.

Cabe destacar a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), proferida em outubro de 2018, que julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5082. Na ocasião, o Tribunal reconheceu a legitimidade das normas que instituem a contribuição obrigatória nos Colégios Militares. O STF fundamentou seu entendimento ao considerar que, em razão de aspectos fiscais, institucionais, legais e éticos, bem como das especificidades de sua proposta pedagógica, voltada à formação de quadros para as Forças Armadas, tais instituições são enquadradas como *sui generis* no sistema educacional público brasileiro.

Na página oficial do DEPA, encontramos a estrutura pedagógica deste sistema, apresentada nos documentos: a) Projeto Pedagógico (PP) do SCMB (2021-2025), sob a forma impressa, digital e em folder; e b) Caderno de Didática (Edição 2023).

⁴⁰ Conforme disposto na Portaria - C Ex n.º 1.714, de 5 de abril de 2022, no artigo 84, as contribuições são: I - uma quota de implantação, no valor de 50% (cinquenta por cento) da Quota Mensal Escolar (QME), destinada a prover as diversas despesas para inserir o novo aluno, mesmo em caso de transferência dentro do SCMB; II - 12 (doze) QME destinadas a prover despesas gerais do ensino; e III - indenização de despesas extraordinárias, realizadas pelos alunos. Disponível em: [⁴¹ Divulgado nas páginas dos colégios militares. Disponível em: <https://www.cmb.eb.mil.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.](https://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_1714_cmdo_eb_05abr2022.html#:~:text=Aprova%20o%20Regulamento%20dos%20Col%C3%A9gios,de%201999%2C%20e%20o%20art. Acesso em: 5 maio 2024.</p></div><div data-bbox=)

O Projeto Pedagógico do SCMB (2021-2025)⁴² estruturado em noventa e três páginas, apresenta sua base teórica alinhada com o referencial de Vasconcelos (2008). Desse modo, constitui-se nos marcos: conceitual (a escola que somos), situacional (a escola que temos) e operacional (a escola que queremos), apresentando as particularidades de cada parte do PP, conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 - Estrutura do Projeto Pedagógico do Sistema dos Colégios Militares do Brasil

Marco	Itens abordados
Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> * Histórico do sistema Colégio Militar do Brasil; * Pressupostos filosóficos: natureza, finalidade (ensino preparatório e assistencial), filosofia (valores fundamentais); * Objetivos, subordinação, níveis e modalidades de ensino; * Perfil do aluno, do docente, dos agentes de ensino e da família; * Fundamentos metodológicos: concepção de educação, de ensino, de currículo (proposta filosófica dos conhecimentos e das disciplinas, plano da sequência, execução didática e do plano individualizado, a matriz de referência e de descritores); * Currículo do Ensino Fundamental (proposta filosófica para o Ensino Fundamental do SCMB – perspectiva mais formativa e grade horária curricular do Ensino Fundamental); * Currículo do Ensino Médio (proposta filosófica para o Ensino Médio do SCMB: perspectiva mais preparatória, detalhamento dos itinerários formativos, grade horária curricular do Ensino Médio – base comum e grade horária curricular do Ensino Médio); * Avaliação e Educação especial.
Situacional	<ul style="list-style-type: none"> * Ponto de partida (metodologia de pesquisa para o censo escolar do SCMB: preenchimento do formulário “caracterização do SCMB; preenchimento do formulário “perfil socioeconômico docente/agente de ensino do SCMB; preenchimento do formulário “perfil socioeconômico discente do SCMB; o caráter analítico do marco situacional; dados levantados sobre a caracterização do SCMB – infraestrutura e diagnóstico sintético do sistema Colégio Militar do Brasil).
Operacional	<ul style="list-style-type: none"> * Caminhos a percorrer: (metas referentes à caracterização geral dos colégios militares, metas referentes ao perfil docente/agente de ensino; metas referentes ao perfil discente, quadro sinótico das metas, orientações para a elaboração do marco operacional, anexos ao marco operacional, o SCMB, a integração pela educação.

Fonte: Elaboração própria.

O PP do SCMB visa projetar uma perspectiva de vanguarda educacional fundamentado nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro, na qualidade de “[...] escolas públicas oficiais, que propõem à produção, mediação e construção do

⁴² O Projeto Pedagógico dos Colégios Militares é baseado nos seguintes documentos: Lei de Ensino do Exército (LEE) – Lei nº 9.876, de 08/02/1999; Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, 20/12/1996; Regulamento da Lei de Ensino do Exército – Decreto nº 3.182, de 23/09/1999; Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997; Lei nº 13.415, de 16/02/2017 que altera a LDB e dá outras providências; Portaria MEC nº 1.210, de 20/11/2018; Resolução nº 3 CNE/CEB, de 21/11/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretriz do Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército/2020; Normas de Planejamento e Gestão Escolar – NPGE 2020/DEPA; e OSv nº 015 – SEÇ ENS/DEPA, de 25/06/2020.

conhecimento por meio da abordagem do ensino por competências e habilidades, nos valores morais e cívicos e no amor à Pátria” (Brasil, 2021h, p. 17), bem como na valorização do princípio da autoridade e na meritocracia, observado nas figuras a seguir.

Figura 4 - Folder do Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil



Fonte: <https://www.depa.eb.mil.br/>.

Também, ressaltamos que o PP dos Colégios Militares apresentam valores essenciais que são: respeito pelas diferenças, camaradagem, lealdade às pessoas e instituições, patriotismo e civismo, senso de pertencimento ao colégio, valorização do mérito individual, culto à tradição, respeito à autoridade, disciplina, valorização da família, aprimoramento pessoal e técnico, e fé na missão do Exército como instituição relevante para a nação.

Já o Caderno de Didática⁴³, composto por cinquenta e seis páginas, traz o detalhamento da abordagem do ensino por competências, dividido em quatro partes, sendo elas: 1.) os conceitos que embasam toda a construção teórica; 2.) o currículo, o Plano de Sequências Didáticas (PSD) e seus componentes; 3.) o Plano de Execução Didática (PED), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Aula (PA); e 4.) a seleção de suportes didáticos e a elaboração de situações-problemas. Desse modo, no SCMB o currículo se faz pelos

⁴³ Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00678022814db495e0e19>. Acesso em: 2 maio 2025.

[...] planos de sequência didática (PSD), que é composto pela matriz de referência, pelos eixos cognitivos, pelas propostas filosóficas de Área e de Disciplinas, pelos objetos de conhecimento designados por anos escolares e pela competência discursiva. [...] Os eixos cognitivos são as arquivcompetências que permearão todas as disciplinas [...] I- dominar linguagens, II- compreender fenômenos, III- enfrentar situações-problemas, IV- construir argumentação, V- elaborar proposta. [...] Esses eixos foram elaborados com base nas teorias cognitivistas da aprendizagem, principalmente às de Piaget [1977], Vygotsky [1991], Wallon [1986] e Ausubel [1980] (Brasil, 2023a, p. 16).

Contudo, esses colégios têm como prioridade a doutrina e os valores militares, de maneira que “[...] as atividades de ensino e de instrução militar devem estar integradas, observadas a doutrina militar, a valorização dos recursos humanos e a busca constante do aperfeiçoamento” (Nogueira, 2014, p. 38). Como expressão dessa diretriz institucional, apresentamos a citação a seguir, referente ao Colégio Militar da Vila Militar, recentemente inaugurado no Rio de Janeiro, em 2023.

Os pais que optam pelo CMVM para realizar a educação de seus filhos acreditam nos valores que orientam o Colégio e desejam que seus filhos absorvam a cultura, a tradição, o modo de fazer e de agir do Exército Brasileiro num ambiente hierarquizado e disciplinado. O aluno do CMVM deve se destacar pela consciência que tem de sua aprendizagem como pessoa; por sua postura de respeito para com os mais velhos, superiores e semelhantes; por sua conduta no Colégio e em vias públicas, por sua solidariedade; por seu espírito patriótico e por sua participação cívica (Brasil, 2023, n.p)⁴⁴.

A estrutura física contempla biblioteca com acervo suficiente para as pesquisas, bem como laboratórios de Informática, Física, Química e Biologia. Oferecem o ensino de idiomas estrangeiros aos moldes de institutos civis especializados. Há clubes e grêmios gerenciados por estudantes com o intuito de estimular vocações ou ao desenvolvimento de diferentes aprendizagens, além da priorização do cumprimento anual dos programas de leitura previstos para cada etapa de ensino.

Ademais, são oferecidas atividades de caráter voluntário, que incluem: 1.) a participação em bandas, corais e grupos folclóricos; 2.) a iniciação esportiva em campeonatos regionais do Sistema e/ou competições estaduais/municipais; 3.) atividades comunitárias e beneficentes com campanhas de arrecadação de

⁴⁴ Disponível em: <https://www.cmvm.eb.mil.br>. Acesso em: 10 jun. 2024.

agasalhos e alimentos, visitas a asilos e orfanatos, entre outras atividades; e 4.) viagens e intercâmbios pelo país⁴⁵.

Importante destacar que, historicamente, o Exército desde o princípio encontrou na Educação um caminho viável para o estreitamento entre militares e civis, exercendo o papel de propiciar aos alunos, tanto o prosseguimento para as carreiras militares quanto para o exercício das demais profissões civis, inteirando os valores da Instituição, de modo que:

[...] toda estrutura organizacional do Sistema dos Colégios Militares do Brasil, foi idealizada dentro dos preceitos da doutrina do Exército Brasileiro. Sua dinâmica interna gira em torno de seus rígidos mecanismos de controle, difusão, persuasão e disseminação do *ethos* militar, gerado através de uma malha discursiva que envolve o aluno num universo simbólico permeado pela prática da ética, dos valores e das virtudes militares, diuturnamente, seja no ambiente escolar, no ambiente familiar ou no convívio em sociedade (Nogueira, 2014, p. 137).

Santos (2020a) aprofunda a questão da relação entre militares e civis através da Educação e define o percurso do Exército Brasileiro no campo educacional por práticas educativas que:

- 1) partiram da promoção de instrução com vistas à formação técnica e profissionalizante para a execução de tarefas bélicas — uma necessidade para a reprodução material da tropa;
- 2) ultrapassaram o campo técnico e profissionalizante, impulsionadas por uma política de assistência social aos filhos de membros do Exército tombados na guerra, o que cumpria também um papel político, pois era uma forma de manter uma boa relação com as famílias dos militares e, por extensão, com diversos setores da sociedade;
- 3) no início Século XX, se manifestaram por meio da formulação de políticas para a educação em suas fileiras que atendessem a determinada visão ideológica sobre a nação, a manutenção da ordem e os rumos da política nacional (Santos, 2020a, p. 99).

Por fim, enfatizamos que tais colégios mantêm o *ethos* militar, além de possuir setores e serviços que se organizam com o intuito de disseminar os conhecimentos e as culturas gerados pela corporação. Os colégios militares federais representam uma das frentes de atuação educacional e cultural do Exército – a única esfera institucional que integra o Sistema de Ensino Militar à Educação Básica.

⁴⁵ Conforme apresentado na página oficial, as viagens e intercâmbios ocorrem nas férias escolares, contribuindo para reforçar o sentimento de patriotismo e o conhecimento do País. Disponível em: <https://www.eb.mil.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A seguir abordamos os Colégios Militares Estaduais, instituições que se assemelham aos tradicionais SCMB, não só em suas estruturas físicas, mas igualmente em suas metas e particularidades.

3.2.2.2 Os Colégios Militares Estaduais

Os Colégios Militares Estaduais (CME), são instituições públicas geridas pelas instituições da Polícia Militar (PM) ou do Corpo de Bombeiros Militares (CBM), ou seja, mantêm os vínculos burocráticos, administrativos e financeiros com as corporações militares às quais pertencem.

Estes colégios surgiram, inicialmente, em Minas Gerais (1949), Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966) e foram se expandindo por várias cidades do território brasileiro (Santos, 2020a), para atender os dependentes dos servidores públicos do segmento da Segurança Pública.

No mapeamento realizado por Santos (2020a), a partir da década de 1940, ocorreu a expansão dos Colégios Militares Estaduais, em vários estados do País. Esses colégios apresentam “[...] características diversas, especificidades em seus históricos de criação e se organizam administrativamente de diferentes formas, bem como observamos formas distintas de financiamento” (Santos e Alves, 2022, p. 7). Atualmente, encontram-se consolidados em todas as regiões do país, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 10 - Colégios Militares Estaduais do Brasil

Estado	Colégio Militar Estadual / Local / Ano de Inauguração
Roraima	1. Colégio Militar Estadual Cel. PM Derly Luiz Vieira Borges (Roraima - 2012).
Bahia	1. Colégio da Polícia Militar Unidade I CPM Dendezeiros (Salvador - 1957); 2. Colégio da Polícia Militar Unidade II CPM Lobato (Salvador - 1998).
Pernambuco	1. Colégio da Polícia Militar de Pernambuco (Recife - 1966).
Paraíba	1. Colégio da PM Estudante Rebeca Cristina Alves Simões (João Pessoa - 1994).
Alagoas	1. Colégio Militar Tiradentes (Maceió - 1996); 2. Colégio Militar Tiradentes - Agreste (Arapiraca - 2017).
Ceará	1. Colégio da Polícia Militar do Ceará Gen. Edgar Facó (Fortaleza - 1997); 2. Colégio Militar do CB do Ceará Escritora Rachel de Queiroz (Fortaleza - 2000); 3. Colégio da PM do Ceará Cel. Hervano Macêdo Júnior (Juazeiro do Norte - 2015).
Brasília	1. Colégio Militar Dom Pedro II (Brasília - 1999); 2. Colégio Militar Tiradentes — CMT PMDF (Brasília - 1999).
Paraná	1. Colégio da Polícia Militar de Curitiba Cel PM Felipe de Sousa Miranda (1959); 2. Colégio da Polícia Militar de Londrina (2017).

Rio Grande do Sul	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Porto Alegre (1980); 2. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo (2006); 3. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Pelotas (2008); 4. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Santa Maria (2008); 5. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Ijuí (2009); 6. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de Santo Ângelo (2009); 7. Colégio Estadual Tiradentes da Brigada Militar de São Gabriel (2010).
Santa Catarina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (Florianópolis - 1984); 2. Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires Unidade Lages (Lages - 2015); 3. Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (Blumenau - 2018); 4. Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires (Joinville - 2018).
Rio de Janeiro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colégio da PM do Estado do Rio de Janeiro (CMP/ERJ I) (Niterói - 2006); 2. CPM/ERJ II — Unidade Campo Grande (Rio de Janeiro - 2019); 3. CPM/ERJ III — Unidade Duque de Caxias (Duque de Caxias - 2019); 4. Colégio do Corpo de Bombeiros Militar - (I CCBM) (Volta Redonda - 2019); 5. Colégio do Corpo de Bombeiros Militar - (II CCBM) (Miguel Pereira - 2019).
Minas Gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colégio Tiradentes Unidade Argentino Madeira (1949); 2. Colégio Tiradentes Unidade Diamantina (1963); 3. Colégio Tiradentes Unidade Juiz de Fora (1963); 4. Colégio Tiradentes Unidade Uberaba (1964); 5. Colégio Tiradentes Unidade Barbacena (1964); 6. Colégio Tiradentes Unidade Bom Despacho (1964); 7. Colégio Tiradentes Unidade Montes Claros (1964); 8. Colégio Tiradentes Unidade Lavras (1965); 9. Colégio Tiradentes Unidade Manhuaçu(1965); 10. Colégio Tiradentes Unidade Governador Valadares (1965); 11. Colégio Tiradentes Unidade Passos (1966); 12. Colégio Tiradentes Unidade Nossa Senhora das Vitórias (1979); 13. Colégio Tiradentes Unidade Ipatinga (1979); 14. Colégio Tiradentes Unidade Patos de Minas (1982); 15. Colégio Tiradentes Unidade Teófilo Otoni (1999); 16. Colégio Tiradentes Unidade Minas Caixa (2001); 17. Colégio Tiradentes Unidade Gameleira (2001); 18. Colégio Tiradentes Unidade Contagem (2001); 19. Colégio Tiradentes Unidade Betim (2004); 20. Colégio Tiradentes Unidade Vespasiano (2007); 21. Colégio Tiradentes Unidade Pouso Alegre (2015); 22. Colégio Tiradentes Unidade Uberlândia (2015); 23. Colégio Tiradentes Unidade Divinópolis (2016); 24. Colégio Tiradentes Unidade Avelino Camargos (2016); 25. Colégio Tiradentes Unidade Curvelo (2016); 26. Colégio Tiradentes Unidade São João Del Rei (2016); 27. Colégio Tiradentes Unidade -Sete Lagoas (2016); 28. Colégio Tiradentes Unidade Araguari (2018); 29. Colégio Tiradentes Unidade Dr. José de Grisolia (2018); 30. Colégio Tiradentes Unidade Ubá (2018).

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santos (2020a).

A partir dos dados apresentados no quadro 10, constatamos que cinquenta e seis colégios estão vinculados às Polícias Militares e quatro ao Corpo de Bombeiros Militares. Após leituras realizadas sobre estes colégios, alguns dados nos chamaram a atenção e serão abordados a seguir.

O primeiro destaque é relacionado aos colégios estaduais do estado de Minas Gerais, conhecidos e denominados como Colégios Tiradentes da Polícia Militar (CTPM). Ao todo são trinta unidades escolares, sendo que o primeiro colégio foi criado a partir da Lei n.º 480 de 10 de novembro de 1949 e a partir desta lei se deu a criação das demais instituições, com a finalidade de atender à PM e seus dependentes. A partir do ano de 1973 foi instaurado o sistema de ensino militar da Polícia Militar de Minas Gerais, de modo que a instituição se tornou espaço para a formação de novos quadros militares, através da Lei Estadual n.º 6.260 de 13 de dezembro de 1973 (Santos, 2020a).

Com a Lei n.º 20.010, de 05 de janeiro de 2012, houve a alocação do “Colégio Tiradentes e a Academia de Polícia Militar de Minas Gerais como partes integrantes do Sistema de Ensino da Corporação” (Santos, 2020a, p. 107), definindo as normas desses colégios que atendem o Ensino Fundamental e Médio, bem como as orientações para os cursos de Ensino Superior, profissional e de extensão. Assim, esta lei vincula a operação dos Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) às necessidades de formação da Corporação.

Também é válido ressaltar que uma significativa parcela dessas escolas possui um percentual de reservas de vagas para os dependentes dos militares, que pode chegar a 50%, enquanto as demais vagas são preenchidas por meio de processos seletivos.

Outro dado a ser destacado relaciona-se ao Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia (1957). Conforme artigo de Jesus (2011) - **Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia - primeiros tempos: formando brasileiros e soldados (1957-1972)**, o colégio foi criado por meio do Decreto n.º 16.765, de 09 de abril de 1957, que traz em seus artigos:

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

Art. 2º - Este Colégio tem por objetivo especial propiciar a instrução aos filhos dos militares e civis servidores públicos estaduais, municipais e federais, de acordo com os ciclos e programas do Ministério da Educação (Diário Oficial, 1957 *apud* Jesus, 2011, p. 52-53).

A partir do exposto, observamos que o colégio não foi criado apenas para os filhos e dependentes dos militares, mas também para os filhos de civis, que atuam

no serviço público, caso houvessem vagas. Este primeiro colégio visou a construção de uma presença marcante da cultura militar no contexto baiano.

Durante e após o período de implantação, os boletins gerais ou diários da organização traziam os símbolos (brasão, hino), os eventos realizados, normas disciplinares, além da missão da instituição, como forma de propagar a escola “[...] secundária pública, gratuita, militarizada e destinada aos filhos (do sexo masculino) dos policiais militares e de outros funcionários públicos” (Jesus, 2011, p. 53), de modo que permaneceu a clientela masculina até o ano de 1993. A capital baiana só teve uma nova unidade escolar da Polícia Militar em 1998, por meio do Decreto n.º 7.485, de 22 de dezembro de 1998.

Já o processo de implantação dos colégios militares no estado do Rio de Janeiro apresenta fatos distintos. O primeiro colégio foi regulamentado pela Lei n.º 3.751, de 07 de janeiro de 2002, que se consolidou somente no ano de 2006, quando teve início as atividades no Colégio Militar do estado do Rio de Janeiro (CPMERJ - Unidade I), atendendo aos estudantes do Ensino Médio, na cidade de Niterói. A Lei Estadual n.º 6.343 de 21 de novembro de 2012 ampliou o atendimento para o Ensino Fundamental - Anos Finais e manteve o funcionamento do Ensino Médio.

O colégio visa atender os servidores da corporação e seus dependentes, garantindo a matrícula após a aprovação em um processo seletivo para filhos de militares, além de outros candidatos, caso haja disponibilidade de vagas. A lei também estabelece o vínculo com o órgão educacional da Polícia Militar do Rio de Janeiro, que determina que os cargos de direção administrativa e pedagógica deverão ser ocupados por membros da Polícia Militar, da mesma forma que os cargos de vice-direção, de serviço de orientação educacional e supervisão pedagógica (SOESP) e o de serviço de coordenação de área. Até o ano de 2018 havia somente um colégio estadual (CPMERJ) no estado do Rio de Janeiro.

Entretanto, durante o seu terceiro período de governabilidade, como governador interino, Francisco O. Neves Dornelles, em 7 de dezembro de 2018, promulgou a Lei n.º 8.198, para a criação de três colégios militares, “instalados preferencialmente na Baixada Fluminense, Zona Norte e Zona Oeste” (Rio de Janeiro, 2018), com funcionamento previsto para o ano seguinte, conforme os estudos de Alves e Vicente (2021, p. 1446-1447):

Naquele mesmo ano o II CPMERJ foi criado pela Resolução SESEG n.º 1.211/2018 e instalado no bairro de Campo Grande, cidade do Rio de Janeiro, enquanto o III CPMERJ foi criado por ato do Interventor Federal⁴⁶, consubstanciado no Decreto do Interventor n.º 22/2018, posteriormente ratificado por ato conjunto do Governador e do Interventor (Decreto Conjunto n.º 02/2018), e instalado na cidade de Duque de Caxias (Colégio Militar Percy Geraldo Bolsonaro). [...] Por sua vez, a criação de colégios do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CCBM) tem previsão na Lei Estadual n.º 4.133/2003, sendo certo que apenas no ano de 2019, por meio do Decreto Estadual n.º 46.592/19 foram criados e instalados os I e II CCBM, respectivamente, nas cidades de Volta Redonda e Miguel Pereira.

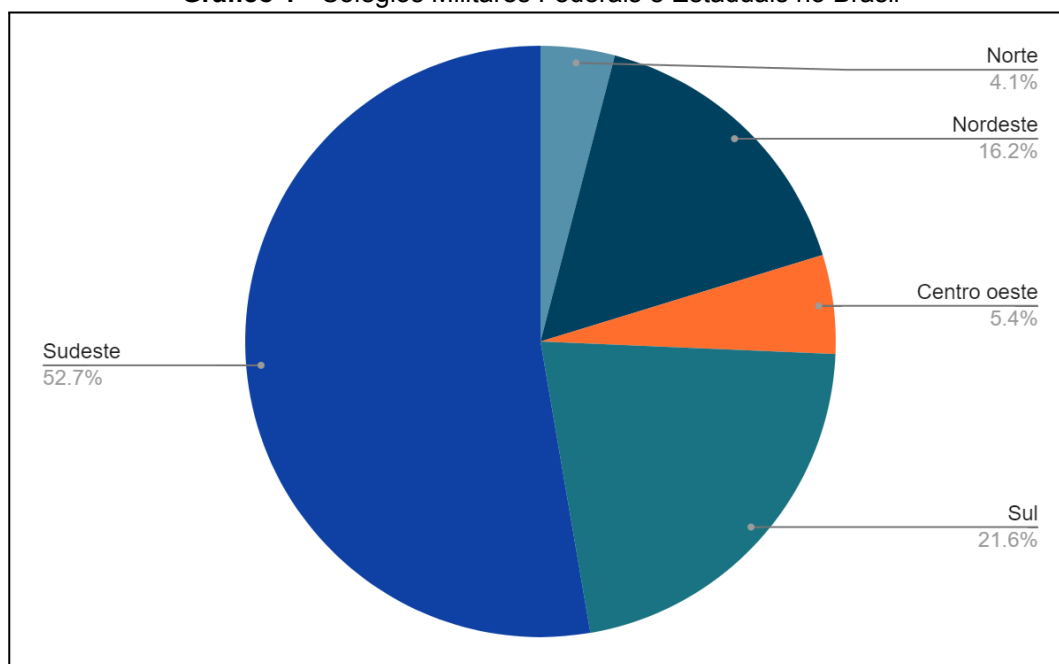
Reafirmamos que os Colégios Militares Estaduais foram criados a partir de lei específica de cada Estado da Federação, que ocupam prédios próprios e são financiados pelas respectivas corporações, de modo a ofertar uma escola diferenciada aos filhos e dependentes destas instituições militares, seja ela policial ou do corpo de bombeiros.

Veiga (2020) traz em sua pesquisa intitulada **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**, com base nos documentos dos colégios, entre eles os da PM do Rio de Janeiro, Paraná e Ceará, que as propostas pedagógicas integram a cultura militar ao currículo escolar, enfatizando a disciplina, a hierarquia e a formação de competências práticas, com o objetivo de preparar os estudantes para a vida dentro e fora do ambiente escolar. Quanto aos cargos e funções administrativas destas instituições são compostos indispensavelmente por militares, que podem não ter a formação específica na área educacional. No corpo docente há a presença tanto de militares como de civis.

Santos (2020a) corrobora as proposições apresentadas por Veiga (2020), ao dizer que tanto as instituições de ensino estaduais quanto nas federais apresentam estratégias pedagógicas e de gestão atreladas às tradições, valores e práticas das corporações militares, que essencialmente fundamentam-se na disciplina, honra e hierarquia. O objetivo é encaminhar os estudantes de forma explícita ou implícita, para a carreira militar.

Agrupamos o quantitativo dos colégios dos tópicos 2.2.2.1 (Colégios Militares Federais) e 2.2.2.2 (Colégios Militares Estaduais), no gráfico a seguir, com o objetivo de demonstrar a sua expansão no território brasileiro.

⁴⁶ Decreto Federal 9.288, de 16 de fevereiro de 2018, decreta Intervenção Federal no Estado do Rio de Janeiro, com o propósito de enfrentar o grave comprometimento da ordem pública (Rio de Janeiro, 2018, n.p).

Gráfico 1 - Colégios Militares Federais e Estaduais no Brasil

Fonte: Elaboração própria.

A partir do gráfico 1, observamos que os colégios militares se concentram em maior número na região Sudeste (52,7%), com predomínio no estado de Minas Gerais, seguido da região Sul (21,6%), com prevalência no Rio Grande do Sul (1 federal e 7 estaduais). Dentre os nove estados que compõem a região Nordeste, cinco deles têm estes colégios (16,2%) e nas regiões Norte e Centro-Oeste somados apresentam um quantitativo menor (9,5%).

Entretanto, a partir da perspectiva desta pesquisa, que compreende o processo de militarização como aquele que apresenta os fatores de investimentos financeiros públicos, seja para o funcionamento destas escolas (seletiva) ou para o pagamento dos militares, o estudo sistematizado de Santos (2020a) já aponta e denuncia a militarização em alguns Colégios Militares Estaduais (Colégio da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, do Corpo de Bombeiros Militar do Ceará, do Corpo de Bombeiros Militar do Rio de Janeiro, da Polícia Militar de Alagoas, da Polícia Militar do Ceará, da Polícia Militar da Paraíba, da Polícia Militar de Pernambuco, da Polícia Militar do Rio de Janeiro e da Polícia Militar de Roraima), ao afirmar que tais colégios “[...] guardam características que as aproximam das escolas militarizadas (principalmente no que diz respeito ao uso de verbas, estrutura e pessoal das respectivas pastas das secretarias de Educação)” (Santos, 2020a, p. 261).

A seguir apresentamos as escolas públicas militarizadas, que antecedem e se assemelham ao PECIM, denominadas nesta pesquisa como gestão compartilhada.

3.2.2.3 As escolas públicas militarizadas

Neste tópico abordamos as escolas públicas militarizadas, aqui denominadas escolas de gestão compartilhada. Ao final, apresentamos dados quantitativos, incluindo aqueles referentes às escolas cívico-militares, com o objetivo de evidenciar o processo de militarização no âmbito da educação pública.

O levantamento destes dados, se fez por meio das contribuições de Santos (2020a), visto que sua pesquisa traz um mapeamento detalhado do processo de militarização das escolas públicas, e também trazemos as contribuições de Dias e Ribeiro (2021), Rabelo (2023), Mendonça (2019), Santos (2021) e Veiga (2020).

As escolas de gestão compartilhada apresentam uma configuração distinta, pois são instituições públicas ligadas às Secretarias de Educação que passam a ser administradas conjuntamente por dois órgãos, a própria Secretaria de Educação e as corporações militares (responsáveis pela área de segurança). Em outras palavras, tais escolas apresentam em sua estrutura a atuação de militares em posições de poder administrativo nas instituições públicas, anteriormente geridas somente por servidores públicos do âmbito educacional, construídas com recursos destinados exclusivamente à pasta da educação e não à segurança pública.

Rabelo (2023) investigou os processos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás, com ênfase na cidade de Goiânia. No âmbito dos procedimentos metodológicos, realizou entrevistas com um comandante e um tenente e a partir disso incorporou ao seu trabalho o conceito de policialização elaborado por Gonçalves (2021). Diante disso, o autor justifica o uso da expressão 'escolas policializadas' para todas as instituições que "[...] sofreram a militarização em Goiás e passaram a ter a gestão feita pela Polícia Militar do estado. O termo policializadas marca a presença da polícia na instituição, começando pelo nome" (Rabelo, 2023, p. 43).

Dias e Ribeiro (2021, p. 407) traz a definição de 'modelo de gestão híbrida', ao compreender que escolas militarizadas, escolas de gestão compartilhada e as escolas cívicos-militares são denominações para as escolas públicas que passaram

a ter a gestão, os princípios e as regras dos militares. Segundo os autores, essa compreensão está diretamente ligada à reorganização administrativa da escola pública, que passa a ser gerida conjuntamente por militares e pelos profissionais da educação. Nessa configuração, as Secretarias de Educação (estaduais ou municipais) permanecem como entidades mantenedoras, mas as atribuições passam a ser compartilhadas com o Ministério da Defesa e/ou com as Secretarias Estaduais de Segurança Pública.

Segundo Mendonça (2019), ao adotar a expressão 'gestão compartilhada' ao invés de 'militarização' das instituições públicas de ensino, esses programas passam a ser caracterizados por um modelo de administração baseado em duas vertentes, como exemplifica a experiência em andamento no estado de Goiás:

[...] a Gestão Disciplinar Cidadã, sob responsabilidade da [Polícia Militar do Distrito Federal] PMDF e a Gestão Pedagógica, sob responsabilidade da [Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal] SEEDF, ambas possuindo o mesmo nível de hierarquia e submetidas à Gestão Estratégica, [...] Gestão Estratégica, sob responsabilidade da PM, à qual as demais estruturas estarão subordinadas (Mendonça, 2019, p. 599 e 606).

Independentemente do termo utilizado para estas escolas (escola militarizada, colégios policializados, gestão híbrida ou gestão compartilhada), é importante ressaltar que são instituições públicas de ensino que têm como entidade mantenedora as respectivas pastas da Educação, e que passam a ser geridas pelas corporações militares. Destacamos que este processo de implementação não é uniforme, mas as escolas se tornam militarizadas a partir de leis ou decretos realizados pelos respectivos governos.

O modelo de gestão compartilhada teve início em 1990, no estado de Mato Grosso (Santos, 2020a). No período compreendido entre os anos de 1990 e 2019, treze estados mais o Distrito Federal (conforme tabela 2) desenvolveram esse modelo em suas respectivas instituições públicas.

Santos (2020a) na pesquisa intitulada **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**, mapeou as escolas de gestão compartilhada⁴⁷ até o ano de 2019. Para categorizar tais instituições apresentou as

⁴⁷ O processo envolveu várias etapas e fontes de informação, entre elas: consulta de dados a partir do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registros no Google Maps, portais governamentais (secretarias estaduais e municipais de Educação), bem como os próprios sites das unidades escolares (quando disponíveis), sites dos tribunais eleitorais, imprensa, e o site QEdU da Fundação Lemann (Santos, 2020a).

diferentes formas de pactuação, entre elas: ‘parceria’, ‘termo de cooperação técnica’, ‘acordos de cooperação’, ‘gestão compartilhada’, para demonstrar os vínculos estabelecidos entre as respectivas pastas de educação e as pastas da segurança pública. A seguir apresentamos a quantificação destas escolas, em âmbito estadual e municipal, entre os anos de 1990 a 2019.

Tabela 2 - Escolas estaduais e municipais militarizadas no Brasil⁴⁸

Escola Militarizada		Estadual			Municipal		
Nº	Estado	Década de 1990	Década de 2000	Década de 2010	Década de 1990	Década de 2000	Década de 2010
1	Acre	—	—	3	—	—	—
2	Amapá	—	—	3	—	—	—
3	Amazonas	1	—	9	—	—	3
4	Pará	—	—	1 ⁴⁹	—	—	1
5	Rondônia	1	—	6	—	—	—
6	Roraima	—	—	18	—	—	—
7	Tocantins	—	1	11	—	—	—
8	Bahia	—	11	2	—	—	66
9	Maranhão	—	2	4	—	—	8
10	Piauí	—	—	1	—	—	—
11	Mato Grosso	1	—	7	—	—	—
12	Goiás	1	5	54	—	—	7
13	Distrito Federal	—	—	10 ⁵⁰	—	—	—
14	Paraná	—	—	3 ⁵¹	—	—	—
Total geral (240)		4	19	132	0	0	85

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santos (2020a).

De acordo com a tabela 2, faremos alguns destaques. O primeiro deles é um expressivo aumento deste modelo educacional ao longo da década de 2010. Conforme demonstrado por Santos (2020a, p. 239-240), foram identificadas:

⁴⁸ Detalhamento do panorama das escolas militarizadas no âmbito estadual e municipal. Ver: Santos, 2020a, p. 149 a 247.

⁴⁹ O Colégio Cívico-Militar Rio Tocantins (CMRio), localizado no município de Marabá (PA), foi militarizado no segundo semestre de 2018. É a única escola que faz menção à nomenclatura adotada pelo PECIM, porém não compõe o programa. Disponível em: <https://www.pm.pa.gov.br/component/content/article/80-blog/news/708-escola-c%C3%ADvico-militar-d-e-marab%C3%A1-alcan%C3%A7a-primeira-coloca%C3%A7%C3%A3o-no-ideb.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

⁵⁰ As escolas estaduais do Distrito Federal, militarizadas no ano de 2019, foram quatro escolas por meio da Portaria Conjunta n.º 01, de 31 de janeiro de 2019 e mais seis escolas através da Portaria Conjunta n.º 9, de 12 de setembro de 2019, no governo de Ibaneis Rocha (MDB) (Santos, 2020a, p. 207-211).

⁵¹ As três escolas militarizadas no Paraná, também, foram militarizadas em 2019, por meio do Decreto n.º 11.334, de 15/10/2018 (Santos, 2020a, p. 212-214).

[...] 240 escolas públicas militarizadas no Brasil entre 1990 e dezembro de 2019. Dessas, 155 (64,58%) são estaduais e 85 (35,42%) municipais. Das 155 escolas estaduais militarizadas, 128 (82,58%) sofreram essa intervenção por meio de arranjos administrativos com as respectivas [polícias militares] (PM), nove (5,81%) por intermédio do [corpo de bombeiros militares] (CBM) e às 18 (11,61%) de Roraima via arranjo administrativo com o Corpo Voluntário de Policiais e Bombeiros Militares Inativos (CVPBMI) [...]. Em relação às 85 municipais, 71 (83,53%) foram militarizadas por intermédio da [polícia militar] PM da respectiva unidade federativa, sete (8,24%) via acordos com o [corpo de bombeiros militares] CBM e as sete (8,24%) de Goiás por meio de parcerias com o setor privado.

Um outro destaque que apresentamos refere-se ao processo de militarização na rede pública estadual do Estado de Goiás, com início no ano de 1998, no governo Marconi Ferreira Perillo Júnior (político filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB).

O Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos foi a primeira escola militarizada, que apesar de pertencer à pasta da Secretaria da Educação oferece até os dias atuais, o atendimento escolar aos filhos de militares e, também, aos servidores e dependentes de funcionários públicos, contando com os professores da rede pública estadual à disposição da corporação policial.

Na década de 2000, mais cinco escolas neste perfil foram inauguradas em Goiás, intensificando-se a partir da Lei n.º 19.679, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu a criação de um subsistema dentro da rede estadual goiana, instaurando a Superintendência de Coordenação dos Colégios Militares e a Gerência de Coordenação dos Colégios Militares.

De acordo com o organograma da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), disponível no site do órgão, no ano de 2018, a Superintendência de Segurança Escolar e Colégio Militar passou a estar diretamente ligada à Superintendência Executiva de Educação, composta de militares do alto escalão da PM de Goiás — coronel, tenente-coronel e major —, que ocupam as funções de superintendente geral, gerente de colégio militar e gerente de segurança pública. Essa reorganização da rede estadual de ensino goiana indica que o modelo de militarização do ensino ganha cada vez mais força (Alves; Ferreira, 2020, p. 03).

Já a militarização das escolas estaduais no estado da Bahia⁵² configurou-se numa especificidade diferente dos demais estados, uma vez que os projetos educacionais de gestão compartilhada “[...] com órgãos militares, no âmbito do Governo Estadual, as parcerias com órgãos militares são também desenvolvidas

⁵² Detalhamento do processo de militarização das escolas municipais da Bahia. Ver: Santos (2020a, p. 226-230) e Veiga (2020, p. 92-94).

com as secretarias de educação dos municípios baianos” (Veiga, 2020, p. 93). Em outras palavras, o processo de militarização das escolas ocorreu de forma mais intensa e disseminada em muitos municípios baianos, ao contrário do que se observou na maioria dos demais municípios brasileiros, onde essa implementação foi mais tímida e pontual.

A partir de 2005, as instituições militares adentraram as escolas baianas através do modelo de gestão compartilhada, inicialmente, por meio do Decreto n.º 9.382 de 30 março de 2005, tendo como primeira escola, o “Centro Educacional Antônio Carlos Magalhães, [...] que fica incorporado ao [Colégio da Polícia Militar] CPM - Antônio Carlos Magalhães”, localizado na cidade de Itabuna (Bahia, 2005). Nos anos 2005 e 2006 mais dez escolas passaram para a ter essa gestão, por meio de decretos, com textos idênticos ao decreto acima citado. Nos anos de 2017 e 2018, outros dois decretos foram sancionados de modo a estabelecer a gestão compartilhada para duas novas unidades escolares, localizadas em Barreiras e Salvador.

A militarização de escolas públicas municipais baianas, por sua vez, teve início em 2018, a partir da assinatura do Termo de Acordo de Cooperação Técnica⁵³ entre a Secretaria da Polícia Militar da Bahia (SSP/BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB). Este acordo estabeleceu a implantação da metodologia dos Colégios da Polícia Militar em sessenta e seis escolas municipais, distribuídas em sessenta dos quatrocentos e dezessete municípios. Isto significa dizer que um sexto dos municípios baianos apresentam uma escola municipal militarizada, de modo que:

[...] o acordo tem um prazo de duração de dois anos, podendo ser prorrogado por sucessivos períodos [...]. O Termo determina que a implementação só pode ocorrer em escolas de Ensino Fundamental II onde estejam matriculados alunos de “11 aos 14 anos, sendo vedados alunos do Ensino de Jovens e Adultos, bem como distorções etárias [...] cabem à respectiva secretaria de Educação a manutenção da unidade e o fornecimento de professores, materiais didáticos etc.; à Corporação cabe a indicação de um diretor. [...] o Termo prevê a manutenção do “Diretor Escolar” (servidor da Secretaria de Educação), porém, cria a figura do “Diretor Disciplinar” (indicado pela PMBA) [...] também assevera que a responsabilidade pela remuneração dos policiais indicados para exercer funções nas escolas e pelo fornecimento de uniforme específico para a atuação desses agentes nas unidades escolares é do município partícipe (Santos, 2020a, p. 247).

⁵³ Modelo do documento do Termo de Cooperação Técnica, com base na Lei n.º 9.433, de 01 de março de 2005, pode ser conferido em Santos (2020a, p. 434).

Convém ressaltar que, para Veiga (2020), a atuação dos militares não se restringe às questões administrativas, mas também se estende às atividades pedagógicas, incluindo a presença em sala de aula, considerando a exigência de obediência aos valores e práticas militares.

De modo semelhante, Santos (2021, p. 16), ao analisar as normativas do Programa de Gestão Compartilhada do DF, destaca que esse modelo introduz práticas cotidianas típicas do universo militar. No interior dessas escolas, atividades como “[...] aprender e executar comandos, como sentido, prestar continência e apresentar armas, passam a fazer parte da rotina dos estudantes”.

A partir da compreensão de Goulart (2022), que indica que o processo de militarização das escolas públicas se desenvolve em duas frentes: a primeira geração, em contexto micro (estados e municípios), por meio da gestão compartilhada, e a segunda geração, em contexto macro (âmbito nacional), com a implementação das escolas cívico-militares, apresentamos na tabela a seguir, reunindo de forma integrada o quantitativo dessas instituições.

Tabela 3 - Militarização das escolas públicas brasileiras (1990-2022)

Região	Estado	Gestão Compartilhada		Escolas Cívico-Militares		Total	Total por região
		Estadual	Municipal	Municipais	Estaduais		
Norte	Acre	3	---	---	5	8	102
	Amapá	3	---	---	4	7	
	Amazonas	10	3	2	6	21	
	Pará	1	1	3	10	15	
	Rondônia	7	---	---	4	11	
	Roraima	18	---	---	1	19	
	Tocantins	12	---	---	9	21	
Nordeste	Alagoas	---	---	3	---	3	130
	Bahia	13	66	2	---	81	
	Ceará	---	---	5	---	5	
	Maranhão	6	8	3	---	17	
	Paraíba	---	---	6	---	6	
	Pernambuco	---	---	5	---	5	
	Piauí	1	---	6	---	7	
	Rio Grande do Norte	---	---	5	---	5	
Sergipe	---	---	1	---	1		
Centro Oeste	Goiás	60	7	---	6	73	113
	Distrito Federal	10	---	7	1	18	
	Mato Grosso	8	---	4	3	15	
	Mato Grosso do Sul	---	---	5	2	7	

Sudeste	Espírito Santo	---	---	8	---	8	54
	Minas Gerais	---	---	8	9	17	
	Rio de Janeiro	---	---	13	---	13	
	São Paulo	---	---	12	4	16	
Sul	Paraná	3	---	---	11	14	57
	Rio Grande do Sul	---	---	13	9	22	
	Santa Catarina	---	---	9	12	21	
Total Geral		155	85	120	96	456	456

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santos (2020a) e Brasil (2020 e 2022).

Conforme apontado no tabela 3, no período entre os anos de 1990 e 2019 foram militarizadas 240 escolas, ao passo que, no período do PECIM (2019 a 2022) foram mais 216 escolas, segundo dados do MEC⁵⁴. Desse modo, constatamos que a implementação destes modelos de gestão com a atuação dos militares, teve uma expansão significativa, ou seja, um aumento de aproximadamente 630% ao ano, ganhando força e visibilidade em todo território brasileiro.

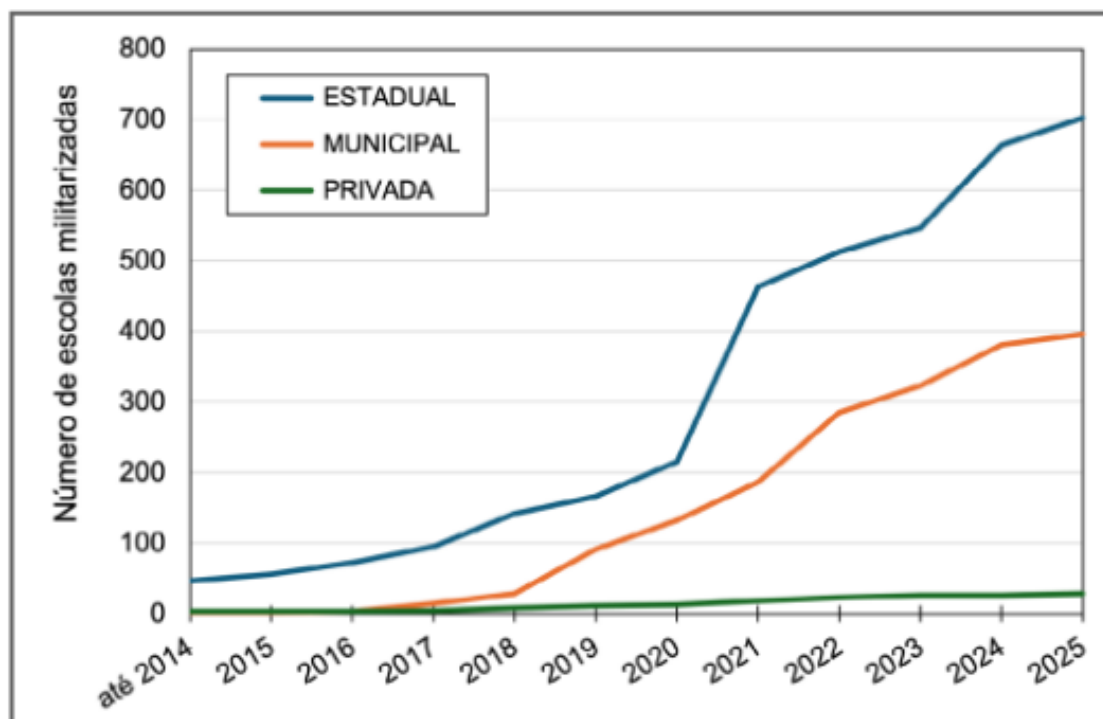
Mesmo após a revogação do decreto que instituiu o programa, o processo de militarização das escolas públicas continua em andamento no país, com as iniciativas dos governos estaduais ou municipais, por meio de regulamentações em seus respectivos territórios administrativos.

De acordo com pesquisa da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), até o ano de 2023 havia 816⁵⁵ escolas militarizadas em todo o país, resultado do papel disseminador que o PECIM exerceu durante o período em que esteve em vigor.

Os dados mais recentes, sistematizados por Cássio (2025) indicam que o processo de militarização das escolas estaduais, municipais e privadas já alcançou 1.079 instituições, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

⁵⁴ Conforme a Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB do MEC, datada de 12 de julho de 2023 foram 202 escolas que aderiram ao programa, sendo 120 com a pactuação de pessoal (contratação de militares) e 82 delas estabeleceram o acordo com relação ao repasse de recursos (Brasil, 2023c, p. 4 e 5).

⁵⁵ “O país tinha 39 escolas militarizadas em 2013. Em 2018, eram 122 as unidades que tiveram sua administração transferida, total ou parcialmente, para policiais militares, bombeiros militares e forças armadas, número que atingiu pelo menos 816 escolas em 2023. As pesquisadoras apontam que o crescimento se intensificou durante o governo Bolsonaro, que criou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que implantou 216 escolas militarizadas em todos os 26 estados, no Distrito Federal e em 188 municípios brasileiros. Esses dados indicam que o PECIM teve um papel de disseminação da militarização, que foi além da adesão direta ao programa”. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/numero-de-escolas-militarizadas-cresce-21-vezes-em-10-anos/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

Figura 5: Evolução do processo de militarização no Brasil

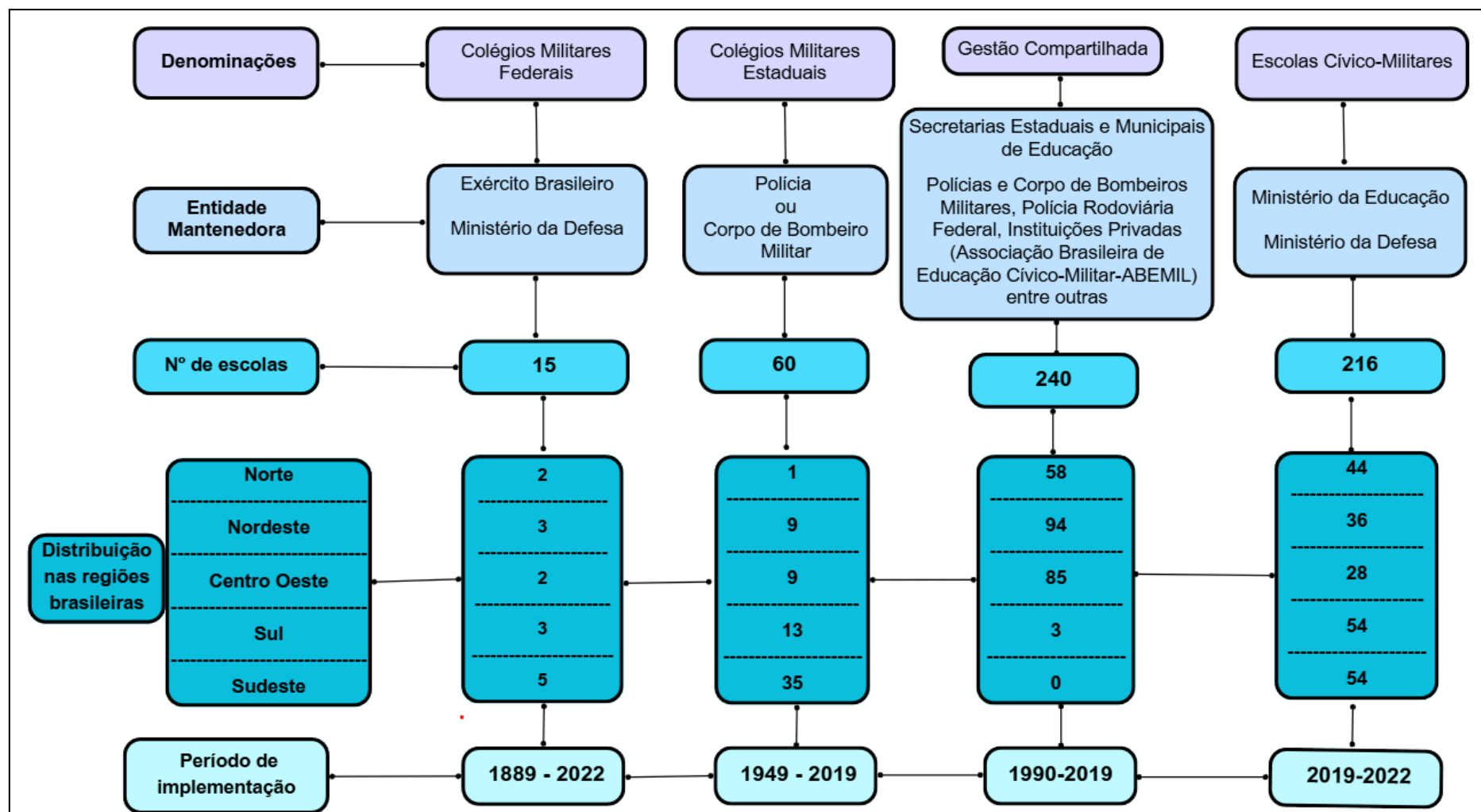
Fonte: Cássio (2025, p. 23).

Embora os dados mostrem um avanço contínuo das iniciativas de militarização nas escolas públicas, segundo o professor da USP, Fernando Cássio, esse movimento ainda não atingiu um *status* para a sua

irreversibilidade (e, com isso, a impossibilidade de debater a vedação constitucional da substituição de educadores/as por militares em escolas públicas); e nem tão irrelevante, a ponto de tratarmos os efeitos da militarização sobre os sistemas de ensino como o resultado marginal de uma mera forma adicional de oferta educativa, à escolha de estudantes e suas famílias (Cássio, 2025, p. 22-23).

Finalizamos, sintetizando os dados apresentados até o momento, a fim de demonstrar os modelos de atuação dos militares no contexto das escolas públicas brasileiras, a saber: os Colégios Militares Federais e Estaduais regidos por regime administrativo e pedagógico específicos; a gestão compartilhada e as escolas cívico militares, que se caracterizam pela divisão de responsabilidades entre militares e civis no interior da escola pública, sob a coordenação das respectivas Secretarias de Educação, conforme organizado no fluxograma a seguir.

Figura 6 - Síntese dos modelos de atuação dos militares nas escolas públicas brasileiras



Fonte: Elaboração própria.

4. O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. [...] Como o pensar alie-nado não é autêntico, também não se traduz numa ação Concreta (Freire, 1983, p. 19).

O Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi um programa educacional implementado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro. Já em sua proposta de governo: “O caminho da prosperidade”⁵⁶, remetido ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e à comunidade brasileira, é possível identificar os preceitos do programa, conforme destacado nos trechos a seguir:

[...] Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira.

[...] SAÚDE E EDUCAÇÃO: eficiência, gestão e respeito com a vida das pessoas. Melhorar a saúde e dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar

[...] Além disso, no papel de consolidação nacional, devemos lembrar da participação das Forças Armadas no processo de atendimento da saúde e da educação da população, principalmente em áreas remotas do país. [...] Teremos em dois anos um colégio militar em todas as capitais de Estado

[...] Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE

[...] Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas (TSE, 2018, p. 8, 22, 34, 41 e 46).

A partir desses trechos, é possível identificar um projeto educacional delineado para o país, que se opõe aos fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da Educação Libertadora de Freire. Além disso, critica a influência do marxismo cultural e do gramscismo na sociedade, sugerindo que essas ideologias se associaram às oligarquias corruptas para minar os valores nacionais e

⁵⁶ O Plano de Governo do Bolsonaro, apresentado em 81 páginas, traz como destaque o lema: Brasil acima de tudo e Deus acima de todos. Esse documento está composto por: Valores e Compromissos (O fruto da Vida é Sagrado, Liberdade e Fraternidade, Direitos e Deveres, Imprensa Livre e Independente, A nossa Bandeira é Verde-Amarela); A Nova Forma de Governar! Mais Brasil, Menos Brasília (Liberalismo Econômico, O Problema é o legado do PT); A Nova Forma de Governar! Estrutura e Gestão (Segurança e Combate à Corrupção, Saúde e Educação, Economia e Infraestrutura) (TSE, 2018. n.p).

familiares. E simultaneamente, ressalta a valorização dos colégios militares e enfatiza o papel das Forças Armadas como referência na educação e na saúde.

A última citação contida no projeto de governo de Bolsonaro, no tópico “GESTÃO É IMPORTANTE, PORÉM, conteúdo, forma e estratégia precisam mudar” (TSE, 2018, n.p.), traz as proposições educacionais deste governo, destacados em pelo menos três pontos: ênfase em um discurso educacional voltado para a alfabetização e para a valorização da disciplina, assim como a repulsa pela figura e pelo pensamento de Paulo Freire.

Willers e Scherma (2022), em seus estudos, apontam a influência de agentes hegemônicos globais, em especial do Banco Mundial, nas políticas educacionais brasileiras entre 2016 e 2018, incluindo a proposta de governo de Bolsonaro. As autoras reforçam que ambos os documentos convergem na promoção de ideologias neoliberais, sustentando a diminuição da atuação do Estado e a ampliação de políticas educacionais orientadas pela lógica de mercado, ao destacar que o governo bolsonarista apresentou a educação

[...] como algo que deve receber um salto de qualidade, contudo sem doutrinar; a educação como uma área que deve receber a ajuda das Forças Armadas no papel de consolidação nacional; a educação como uma área que deve ser melhorada por meio da mudança do método de Gestão e da modernização de seu conteúdo [...] o documento ainda reforça o combate à doutrinação, [...] pela exclusão da ideologia de Paulo Freire e ainda apresenta a BNCC como uma possibilidade para essas mudanças desejadas (Willers; Scherma, 2022, p. 396).

Para Oliveira (2021), Bolsonaro e seus apoiadores elegeram a corrupção e a educação como temas centrais do debate político no segundo turno das eleições de 2018 com Fernando Haddad (ex-ministro da educação por sete anos nas gestões dos governos do Partido dos Trabalhadores), recorrendo a críticas ao educador Paulo Freire, atribuindo à sua proposta educacional as falhas na alfabetização e a uma suposta doutrinação ideológica, ao afirmar que:

[...] além de mencionarem o viés político-ideológico do patrono da educação brasileira, também costumam creditar a ele os problemas com a alfabetização das crianças brasileiras, ou seja, seria um fracasso do método Paulo Freire na educação brasileira (Oliveira, 2021, p. 214).

Nessa perspectiva, a proposta educacional bolsonarista, buscou afastar a discussão de questões sociais e políticas, consideradas por ele como polarizadoras

ou tendenciosas, ao mesmo tempo em que passou a enfatizar o fomento aos valores como civismo, patriotismo, disciplina e respeito à hierarquia. Essa visão contrapõe-se à perspectiva freireana, que defende uma formação voltada para a emancipação dos educandos, propiciando condições para o desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, seu engajamento social.

Ao longo da campanha e de seu governo, tais propostas foram fundamentadas em um projeto de sociedade bem delineado, sustentado por uma narrativa que pressupõe uma crise política, econômica e fiscal desde 2015, atribuída às administrações anteriores e utilizada como justificativa para reformas e cortes nos gastos públicos.

No campo discursivo, Bolsonaro assumiu a postura de um 'líder populista', adotando uma retórica voltada a desafiar o sistema estabelecido, acusando-o de corrupção, elitismo e distante das necessidades reais da população. Ao posicionar-se como representante do povo, constantemente passou a redefinir quem são os opositores ou quem integra a elite, de acordo com suas necessidades e interesses políticos.

Assim, Bolsonaro construiu uma imagem de luta contra as forças consideradas adversárias do povo (Barros; Lago, 2022), simplificando as complexidades sociais e políticas e atribuindo a responsabilidade pelos problemas enfrentados pelo país a uma elite imprecisa e mutável. Esse recurso retórico lhe permitiu mobilizar apoio popular ao se apresentar como a única liderança capaz de expressar a vontade popular. Essa estratégia discursiva analisada de forma crítica por Nobre (2020, p. 17), aponta que:

Bolsonaro nunca pretendeu governar para todo mundo. Para ele, quem diz que governa para todo mundo, mente e engana, faz 'velha' política. Quem diz que governa para todo mundo faz parte do 'sistema'. Quem já se deu conta desse tipo de enganação [...] sabe que governar é submeter o resto à vontade de um grupo. [...] que estava na hora de submeter o restante do país ao grupo dos autênticos brasileiros, do verdadeiro povo.

Em contraposição ao projeto educacional bolsonarista, Freire propõe uma concepção de educação voltada para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos oprimidos, visando superar as desigualdades sociais conforme evidenciado em sua obra, especialmente no livro "Pedagogia do Oprimido" ([1968] 1987), amplamente referida como Educação Libertadora.

Freire propõe uma educação que promova a libertação dos sujeitos, ao desenvolver a conscientização dos educandos por meio da ação-reflexão-ação sobre a realidade sociocultural e econômica, com vistas à sua transformação. É a educação comprometida com o social e com o político, posicionando-se contra a opressão, assim sendo, é definida como “[...] educação como prática social humanizadora” (Freire; Mendonça, 2019, p. 12). É aquela que enfatiza que não há neutralidade na educação, uma vez que toda prática pedagógica constitui um ato político.

Ancorada nos pressupostos freireanos, a educação quando orientada pela ideologia neoliberal passa a ser permeada por uma doutrina que obscurece a compreensão dialética da realidade, sustentada pela retórica da globalização. Essa retórica, ao mesmo tempo em que invisibiliza a concentração de riqueza nas mãos de poucos, aprofunda a pobreza e a miséria de milhões, o que demonstra que “[...] o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (Freire, 2002, p. 65). Nesse sentido, o autor acrescenta que:

É típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para a qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, “programado para aprender”, algo mais sério e profundo do que adestrar-se (Freire, 2001, p. 52).

Desse modo, Freire critica a educação que não reconhece na “justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (Freire, 2002, p. 22).

Além disso, adverte que enquanto persistirmos em conceber a educação apenas como uma simples transmissão de conteúdos, que apenas descrevem a realidade, estaremos comprometendo a formação de uma consciência crítica, “[...] reforçando, assim, o analfabetismo político” (Freire, 1981, p. 75).

Após esta introdução sobre o programa na ótica de quem o implantou e de sua proposta de governo, neste subcapítulo, apresentamos o PECIM, inicialmente, a partir de suas normativas. Além disso, abordamos os dois documentos que guiaram

a implementação e funcionamento das escolas cívico-militares - o Manual das ECIM (2020) e as Diretrizes das ECIM (2021).

4.1 As normativas do Programa das Escolas Cívico-Militares

Segundo Santos *et al.* (2019, p. 582), a militarização da educação pública no Brasil está em marcha há tempos, porém alcança outro *status* no governo de Jair Bolsonaro, com a criação do PECIM. Esse programa educacional, como afirmam os pesquisadores, “[...] vem colocando em risco, não só a escola pública, mas a educação de forma mais ampla, a formação das próximas gerações e a própria democracia”.

Conforme já exposto, o PECIM consiste em uma iniciativa governamental que articulou um conjunto de ações voltadas ao apoio e fortalecimento das escolas cívico-militares, com vistas à implantação desse modelo em 216 escolas públicas, no período de 2019 a 2022, em consonância com outras políticas destinadas à melhoria da qualidade da educação básica, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

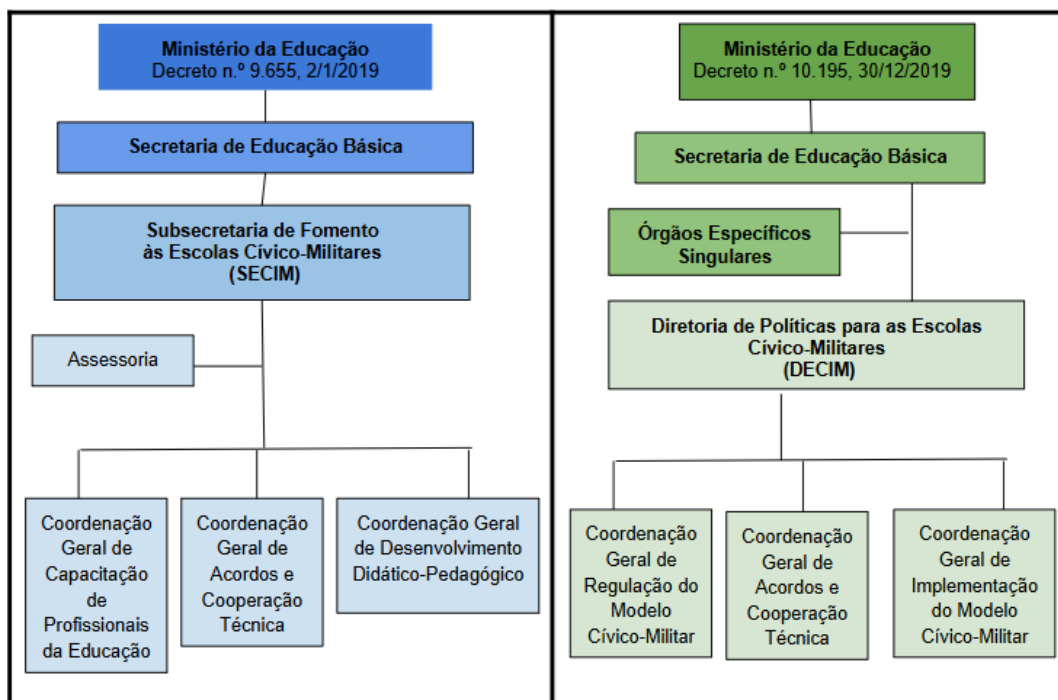
De acordo com as pesquisas realizadas, o termo "Escolas Cívico-Militares" foi introduzido pelo governo bolsonarista, uma vez que não havia nenhuma instituição militar ou militarizada que utilizasse essa terminologia.

Ferrari (2022, p. 96) reforça essa afirmação, dizendo que o vocábulo cívico-militar “[...] aparece como uma adjetivação de um tipo de escola, um tipo de escola que deve ser fomentado na educação básica e que ganha destaque na estrutura do MEC”.

A primeira normativa do programa foi o Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Esse decreto criou e instituiu a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), órgão responsável pela coordenação e implementação do programa em âmbito nacional. Em dezembro de 2019, o decreto foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 10.195, datado de 30 de dezembro de 2019, que entrou em vigor em 30 de janeiro de 2020. Nesse documento, nota-se a alteração da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), que passou a se chamar Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM).

Com base nos dois decretos, organizamos o organograma a seguir para apresentar as similaridades e dissimilaridades no aspecto organizacional do programa junto a pasta da Secretaria de Educação Básica, no MEC.

Figura 7 - Organograma da Subsecretaria de Fomento das Escolas Cívico-Militares (SECIM) e Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM)



Fonte: Elaboração própria, a partir do Decreto n.º 9.655 [2019b] e do Decreto n.º 10.195 [2019c].

Observamos na figura 7 que a semelhança se deu na Coordenação Geral de Acordos e Cooperação Técnica. Por outro lado, as dissimilaridades apareceram nas outras duas coordenações gerais. Constatamos o foco deliberado na formação dos profissionais e nas questões didático-pedagógicas na SECIM, enquanto a DECIM enfatizou a orientação para a execução e a regulamentação do programa.

Ao examinar as competências da SECIM (janeiro/2019) e da DECIM (janeiro/2020), apresentadas na íntegra no apêndice B, observamos que apesar da supressão de alguns incisos, o programa: a) manteve a adesão voluntária ao modelo, priorizando escolas em vulnerabilidade social; b) conservou o sistema de cadastramento e avaliação ligado ao desenvolvimento e monitoramento desse sistema, garantindo uma gestão eficiente e transparente por meio das tecnologias gerenciais.

Alves, Santos e Bordin (2023, p. 54), abordam que a DECIM abrangeu as competências estabelecidas anteriormente pela SECIM, além de:

[...] IV - estimular a cooperação com os órgãos dos entes federativos e entidades públicas e privadas para a implementação do modelo de escola cívico-militar; V - incentivar a participação da comunidade escolar nas escolas cívico-militares; VI - desenvolver e monitorar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares.

Para uma melhor apresentação e exposição das principais normativas do PECIM, elaboramos o quadro seguinte, que aborda essas diretrizes de maneira cronológica. Enfatizamos que os documentos - Manual das ECIM (2020) e Diretrizes das ECIM (2021) são apresentados no próximo subcapítulo.

Quadro 11 - As normativas do Programa das Escolas Cívico-Militares

ANO	NORMATIVAS
2019	Decreto n.º 10.004, de 05/09/2019 (Institui o Programa das Escolas Cívico-Militares)
	Portaria n.º 2.015, de 20/11/2019 (Regulamenta a implantação do PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal)
2020	Resolução n.º 14, de 07/10/2020 (Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro, no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR, às unidades escolares do PECIM)
	Portaria n.º 1.071, de 24/12/2020 (Regulamenta a implantação do PECIM em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal)
	Manual das Escolas Cívico-Militares
2021	Portaria n.º 852, de 28/10/2021 (Regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM)
	Portaria n.º 40, de 22/01/2021 (Altera a Portaria MEC nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do PECIM, em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - ECIM nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal)
	Portaria n.º 532, de 14/07/2021 (Regulamenta a modalidade autofomentada das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares)
	Portaria n.º 925, de 24/11/2021 (Regulamenta a execução do PECIM em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares - ECIM, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal)
	Diretrizes das Escolas Cívico-Militares
2022	Portaria n.º 406, de 6/06/2022 (Altera a Portaria MEC nº 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das ECIM que adotam o modelo do PECIM)
2023	Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023 (Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o PECIM)

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Ministério da Educação.

Conforme observado no quadro acima, o programa esteve fundamentado ao longo de seus quatro anos de implementação por: decretos, portarias, resoluções, manuais e diretrizes.

Durante a execução do programa foram utilizados portais institucionais para a divulgação de informações e dados, bem como para a produção e disseminação de estudos (ver Apêndice C), dos quais alguns estão citados a seguir.

[...] Portal do Programa (<https://escolacivicomilitar.mec.gov.br>); [...] Observatório Social do PECIM (<https://pecim.ibict.br/>); [...] Panorama das Escolas Cívico-Militares: Análise das 213 Escolas Cívico-Militares existentes no Brasil antes do PECIM, elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE); Panorama das Escolas Cívico-Militares que Aderiram em 2020: com diagnóstico das 54 escolas participantes do primeiro ano do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM), elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE); Panorama das Escolas Cívico-Militares que Aderiram em 2021: com diagnóstico participantes do segundo ano do Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM), elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) (Oliveira *et al.*, 2022, p. 64-65).

Entre esses instrumentos de divulgação e sistematização de informações, destacamos a plataforma oficial do programa (<http://www.escolacivicomilitar.mec.gov.br>), que concentra seções que abordam temas como: o programa, a legislação, as etapas para a adesão, notícias, multimídia, parceiros, informações de contato, hinos oficiais e boas práticas, conforme demonstrado na imagem abaixo.

Figura 8 - Página oficial on-line do Programa das Escolas Cívico-Militares



Fonte: <https://escolacivicomilitar-descontinuado.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Com base na figura 8, destacamos o *slogan* adotado para a promoção do PECIM: "A educação do Brasil ganhou reforço". A partir desse lema, notamos que o debate educacional e a busca por soluções para os seus problemas estão atreladas a uma intervenção externa, especificamente na atuação das forças militares. Dessa maneira, o suposto 'reforço' à educação não resulta de reflexões pedagógicas nem de propostas construídas por profissionais da educação.

Nesse contexto, assume centralidade a problematização dos desafios enfrentados por essas escolas, frequentemente utilizados para justificar a atuação militar, bem como o questionamento sobre se o fortalecimento da educação decorre da adoção de um modelo militarizado ou se está mais diretamente relacionado à histórica falta de investimentos no setor.

O lançamento do PECIM aconteceu na semana da Pátria, em setembro de 2019, em meio a um intenso debate entre apoiadores e críticos da sua implementação. A responsável⁵⁷ por sua condução foi a tenente-coronel do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal Márcia Amarílio. Em reportagem especial na página *online* do Ministério da Educação⁵⁸, ela explica que o programa visa restaurar a organização escolar e a disciplina, e também esclarece que no modelo cívico-militar,

[...] a escola muda o uniforme e sua infraestrutura, ou seja, as instalações físicas para atender ao programa, e também a gestão administrativa, que passa a ser feita pelos militares [...] esse modelo será adotado por meio de adesão. Quem vai aderir é a comunidade escolar, o ente federado e a secretaria de Educação. Todos os fatores precisam estar alinhados para isso acontecer [...]. O conteúdo que é aplicado a essas escolas cívico-militares são voltados ao civismo, ao patriotismo, à hierarquia, à disciplina, à ordem unida, ou seja, mostram como pensar no coletivo [...]. Acreditamos que esse modelo, o de educar com esses valores, civismo, patriotismo, faz com que o cidadão passe a ter consciência do seu papel dentro da sociedade. E é isso que faz mudar uma nação (Brasil, 2019a, on-line).

Neste mesmo mês algumas ações foram realizadas entre as quais se destacam a manifestação de interesse dos entes federados junto ao programa,

⁵⁷ Conforme Silva (2023, p. 6): "Com as modificações no MEC, ainda em 2019, com a saída de Ricardo Vélez e o ingresso de Abraham Weintraub, o coronel do Exército Brasileiro Aroldo Ribeiro Cursino, ex-comandante do Colégio Militar do Rio de Janeiro, assumiu a subsecretaria. Um ano depois, o tenente-coronel Gilson Passos de Oliveira assumiu o cargo, novamente em virtude de mais uma mudança no MEC: a saída de Weintraub e o ingresso de Milton Ribeiro como ministro da pasta".

⁵⁸ Reportagem "Escolas Cívico-Militares serão implantadas sob demanda". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74811-escolas-civico-militares-serao-implantadas-sob-demanda>. Acesso em: 10 maio 2022.

dentro do prazo estipulado; a divulgação da cartilha referente à consulta pública⁵⁹; e a distribuição do Manual das Escolas Cívico-Militares (2020), inicialmente disponibilizado apenas às Secretarias de Educação que manifestaram interesse em aderir ao programa. Conforme assinala Gomes (2023, p. 38), o referido documento somente foi publicizado quando houve

[...] uma ação movida pela agência independente ‘Fiquem Sabendo’, especializada na Lei de Acesso à Informação (LAI). Somente a partir dessa requisição que o manual das Escolas Cívico-Militares se tornou efetivamente acessível ao público em geral e posteriormente foi divulgado no site do MEC.

O Decreto n.º 10.004, de 05 de setembro de 2019, principal normativa do PECIM, instituiu oficialmente sua criação e formalizou a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Defesa (MD). Esse texto normativo estabelece que o programa tem como finalidade promover a melhoria da qualidade da Educação Básica com a participação de militares nas gestões administrativa, educacional e didático-pedagógica das escolas públicas brasileiras, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 9 - Estrutura do modelo de gestão



Fonte: Oliveira *et al.*, 2022, p. 28.

⁵⁹ A cartilha do MEC no tópico: ‘Consulta Pública’ traz algumas orientações, a citar: 1. Chamamento da comunidade escolar: convocação para conhecer o programa. Pode ser pela internet, rádio local, carro de som, folder, entre outros. 2. Audiência de esclarecimento: reunião com a comunidade escolar para explicar o modelo proposto pelo MEC. É necessário capacitar alguém do estado (ou do município) para tirar todas as dúvidas que as pessoas possam ter. 3. Audiência de consulta pública: reunião para medir o grau de aceitação do modelo na escola, realizada através da votação, mas pode ser por outros caminhos, desde que mantidas a transparência e a publicidade. 4. Resultado: a conclusão da consulta pública deve ser formalizada e enviada para o MEC (Brasil, 2022c, n.p).

Estruturado em nove capítulos e composto por vinte e sete artigos, o decreto traz os termos, os princípios, os objetivos, as diretrizes, as competências, o modelo, o público-alvo, a implementação, a avaliação e a certificação, além das disposições gerais do programa. Iniciamos expondo o artigo 2º, destacando cinco de seus oito incisos:

[...] III - **fomento** - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo das Ecim; IV - **fortalecimento** - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim; V - **gestão de processos educacionais** - promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula; VI - **gestão de processos didático-pedagógicos** - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes; VII - **gestão de processos administrativos** - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar (Brasil, 2019d, n.p, grifo nosso).

Nos incisos III e IV, constatamos que o PECIM foi criado não só para fomentar o processo de implementação das ECIM, mas também, para fortalecer as escolas que já possuíam este modelo de gestão civil-militar. Dessa forma, podemos dizer que o PECIM é a ramificação em âmbito nacional da educação militarizada já existente em diferentes estados. Por sua vez, os incisos V, VI e VII trata do tripé de gestão das ECIM. Cunha e Lopes (2022, p. 9-10) reforçam que este modelo gerencial está vinculado às perspectivas comportamentais, hierárquicas e morais, ao considerar outros elementos deste modelo, encontrado nos documentos do PECIM, ao ressaltar que:

[...] a gestão dos processos educacionais [...] é composta pelo oficial da gestão educacional e monitores, que, segundo o documento, “exercerão o papel de tutoria que muitos alunos não tiveram em seus ambientes familiares, proporcionando acolhimento, diálogo, dando o exemplo e servindo de referência”. [...] A gestão de processos didático-pedagógicos é submetida ainda a uma organização hierárquica [...]. Isso coloca novamente no centro do processo pedagógico questões referentes à autoridade, implicando, principalmente, a perda de autonomia dos professores na sala de aula, uma vez que o programa prevê acompanhamento/intervenção da prática pedagógica (sob o ensejo de corrigir o que for necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem). O trabalho dos professores torna-se, portanto, ainda mais padronizado, instrumental e regulado/vigiado por agentes externos e os docentes são sujeitos a um rígido controle disciplinar [...] a gestão de processos administrativos (gestão de pessoal, de

serviços gerais, de material, patrimonial e de contabilidade e finanças) foi passada na sua totalidade para os militares. De acordo com os idealizadores do programa, essas medidas não representam “imposição da cultura militar comumente chamada de militarização. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação”.

Os artigos 3º ao 5º deste decreto apresentam os princípios, objetivos e diretrizes que fundamentam o programa, justificando sua vinculação às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e nas atribuições do poder público em desenvolver políticas públicas que promovam a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre os aspectos destacados, incluem-se o compromisso com a elevação dos índices de desempenho (como o IDEB), a ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, bem como a redução da evasão escolar e da violência no ambiente escolar. A seguir, destacamos os princípios que fundamentam o programa.

I- a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais; II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social; III- o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem; IV- a articulação e a cooperação entre os entes federativos; V- a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos; VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos; VII- a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares; VIII- a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e IX- a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Brasil, 2019d, n.p).

No que se refere aos objetivos, consta no decreto: o fortalecimento das ECIM; a melhoria da qualidade da Educação Básica; na valorização do ambiente escolar; na ampliação das condições de trabalho dos profissionais da educação e na integração da comunidade escolar. Ademais, o programa propunha colaborar com a formação humana e cívica dos estudantes, na redução dos índices de violência, numa melhor infraestrutura das escolas públicas regulares, bem como na diminuição dos índices de evasão, repetência e abandono escolar (Brasil, 2019d).

O detalhamento das diretrizes do PECIM são abordadas em documentos complementares, como o Manual das ECIM (2020) e as Diretrizes da ECIM (2021), sendo este último, o documento mais recente que aborda o processo de implementação e funcionamento dessas escolas. No entanto, no presente decreto, em seu artigo 5º, as diretrizes são apresentadas, como destacado a seguir.

I - elevação dos índices de desenvolvimento da educação básica, por meio de integração transversal com os programas do Ministério da Educação; II - 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; III - implementação do modelo das Ecim de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal; IV - celebração de acordos de cooperação no âmbito da administração pública; V - estabelecimento de parcerias entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal; VI - estabelecimento de parcerias entre os entes federativos; VII - aplicação dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação para a implementação do Programa; VIII - viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa; IX - avaliação contínua das escolas que aderirem ao Programa; X - certificação das escolas que implementarem o modelo das Ecim; e XI - emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa (Brasil, 2019d, n.p).

Além disso, o programa visa estimular um sentimento de pertencimento dos estudantes, de promover a integração da comunidade escolar, inclusive de desenvolver a formação cívica no âmbito educacional. Com a implementação do programa, o documento sugere que as escolas participantes serão capazes de enfrentar os principais problemas da educação pública.

Para o desenvolvimento do programa, nesse mesmo decreto constam as competências do Ministério da Educação (artigo 6º), da Defesa (artigo 7º), das Forças Armadas (artigo 8º), dos entes federativos (artigo 9º) e das escolas participantes (artigo 10). No que tange ao MEC, destacamos: o apoio técnico e financeiro (incisos II, IX e X), as normativas (inciso I e IV), o monitoramento e avaliação (incisos III, IV, V) e o perfil e itens sobre os militares (inciso VI, VII e VIII).

Com relação ao Ministério da Defesa (MD) sua função está voltada para a descentralização dos recursos e para a coordenação do processo seletivo dos militares inativos, contratados em regime de Prestação de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), em regime de colaboração com o MEC. Às Forças Armadas cabe a seleção, a contratação e a gestão administrativa dos militares contratados.

Acerca das incumbências dos entes federativos, destacamos as principais, que são: a) disponibilizar o corpo docente e os profissionais da educação necessários para a implementação das ECIM; b) dispor militares para as ECIM, quando necessário, do contingente efetivo da polícia militar ou do corpo de bombeiros militar; c) difundir o programa a fim de conscientizar a comunidade

escolar sobre os benefícios que serão trazidos com a implementação das ECIM; d) realizar a consulta pública para aprovação do modelo ECIM. E, por fim, nas atribuições das escolas participantes destacam-se: a adoção do modelo e a prestação de informações à respectiva secretaria de educação e ao MEC.

E por fim, os artigos 11 a 27 desse decreto tratam dos aspectos relacionados ao modelo de gestão, ao público-alvo envolvido, as orientações iniciais sobre o processo de implementação do programa, sobre os mecanismos de avaliação e certificação, além das disposições finais. Destacamos o artigo 25, que estabelece que o PECIM poderá firmar

[...] convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e com entidades privadas sem fins lucrativos (Brasil, 2019d, n.p).

Para o processo de adesão e implementação das ECIM foram elaboradas portarias anuais (vide apêndice D) com as regulamentações do programa para o ano subsequente. Nestas portarias (Portaria n.º 2.015, de 20/11/2019, Portaria n.º 1.071, de 24/12/2020, Portaria n.º 40, de 22/01/2021 e Portaria n.º 925, de 24/11/2021) encontramos: a manifestação de interesse, os critérios de seleção das localidades, os modelos de pactuação, a seleção de escolas, o apoio técnico para a implantação do ECIM, o apoio de pessoal militar, o apoio financeiro e capacitação, entre outros itens.

Dentre os componentes presentes nessas portarias, dois deles merecem destaque: os critérios de seleção das escolas e os modelos de pactuação.

No que se refere aos critérios de seleção das escolas cívico-militares, os parâmetros foram: 1. estudantes em situação de vulnerabilidade social; 2. escolas com desempenho abaixo da média estadual no IDEB e de preferência, que apresentam matrículas de 501 a 1.000 estudantes com a oferta nas etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental regular e/ou Ensino Médio regular, nos turnos matutinos e vespertinos; 3. que tenham a aprovação da comunidade escolar por meio da consulta pública.

De acordo com tais portarias encontramos algumas semelhanças e dissemelhanças que foram realizadas para o processo de implantação e ampliação do programa, entre elas: 1º) variação do número de ECIM; 2º) alterações nas formas de manifestações de interesse dos entes federativos, estadual, municipal e

distrital; 3º) reorganizações anuais sobre o repasse de recursos, ora através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ora somente por meio do PAR; 4º) no ano de 2020 houve um item para o repasse financeiro, retirado das portarias posteriores; 5º) a partir de 2020, a consulta pública poderia ser feita por meio eletrônico, considerando o período de pandemia COVID-19.

Consideramos importante destacar que não encontramos uma definição explícita de vulnerabilidade social, visto que se trata de um conceito multifatorial, incluindo aspectos como a escolaridade, renda, territorial, marginalização e exclusão, entre outros. Diante disso, é possível dizer que o termo é mencionado apenas como critério para a seleção, visto que a vulnerabilidade social é a realidade presente em várias escolas públicas brasileiras.

Se, por um lado, exige-se cidadãos cada vez mais preparados para a sociedade e para o mundo do trabalho, por outro, a realidade que se apresenta em muitas escolas públicas do país torna a educação um grande desafio. Essa difícil realidade será ainda mais presente nas Ecim, onde a situação de vulnerabilidade social e o baixo Ideb foram critérios para a adesão das escolas públicas ao Pecim (Brasil, 2021a, p. 124).

Ainda em relação aos critérios para as ECIM, no documento **Panorama das 54 ECIM que aderiram ao PECIM em 2020**, elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos⁶⁰, encontramos a informação de que os critérios estabelecidos, poderiam ser modificados, caso necessário. O trecho abaixo expõe essa afirmação, ao descrever que:

[...] quando a análise passa a ser feita de forma desagregada, é possível notar casos de pelo menos 12 escolas que possuem notas iguais ou maiores que o Ideb estadual, **o que indica que a nota no Ideb é critério a orientar, mas não a classificar, a adesão ao Programa** (Brasil, 2021i, p. 31, grifo nosso).

No estudo recente de Tapajós e Silva (2023), no artigo **Escola Cívico-Militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso**, os pesquisadores retratam a não observância dos parâmetros de seleção e a falta de transparência durante a consulta pública, prevista na Portaria n.º 2.015/2019, na

⁶⁰ Centro de Gestão e Estudos Estratégicos é uma Organização Social contratada pela União e que teve o Ministério da Educação (MEC) como seu interveniente.

Escola Municipal Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso⁶¹, em Belém, no Pará, no ano de 2020.

Os autores relatam que a instituição escolar sofreu mudanças relevantes em sua proposta pedagógica e na interação com a comunidade após a sua inserção ao PECIM, uma vez que a escola foi criada originalmente para apoiar o desenvolvimento sustentável e a educação cultural local. Entre os critérios de seleção evidenciaram que a escola não atendia ao requisito de baixo rendimento no IDEB, bem como a falta de lisura na consulta pública à comunidade escolar. Eles descrevem que a consulta ocorreu de forma repentina e impositiva, sem a devida divulgação, de modo que não alcançou todos os membros da comunidade escolar, o que gerou a desconfiança de que a escolha estava mais relacionada a interesses políticos do que às reais necessidades e vontades da comunidade educacional, situação evidenciada no trecho a seguir que traz a fala de um professor.

Para nós, professores do CIII e CIV, as turmas de 6º ao 9º ano, foi bem abrupto. Por quê? Porque quando nós soubemos que funcionaria o projeto aqui, ele já estava determinado a funcionar, nós fomos apenas informados. Sendo que, uma das condições para que o projeto cívico-militar fosse implantado nas escolas, teria que ter uma reunião e consulta a comunidade, entenda-se: pais, alunos, dependendo da idade, professores, equipe operacional, todo mundo que faz parte da comunidade escolar” (Professor A. F. F. S, 2022) (Tapajós; Silva, 2023, p. 176).

Outro dado relevante sobre essa questão diz respeito ao levantamento realizado nas dezesseis instituições escolares públicas do estado de São Paulo que aderiram ao PECIM. A pesquisa foi conduzida por meio de plataformas digitais, incluindo os *sites* oficiais das escolas e das respectivas Secretarias de Educação, bem como buscas em mecanismos como o Google, com foco nos critérios relacionados ao IDEB, ao número de matrículas e às etapas de ensino ofertadas. A partir da análise destacamos a inobservância dos critérios previamente estabelecidos, conforme ilustrado no quadro a seguir:

⁶¹ “Escola municipal localizada na área continental Tapajós do município de Belém, a cerca de 20 km do centro da cidade. Em 2020 atendia mais de 1600 estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos, sendo 815 dos anos finais do Ensino Fundamental” (Tapajós; Silva, 2023, p. 171).

Quadro 12 - Quadro-síntese dos critérios de seleção das Escolas Cívico-Militares no estado de São Paulo

Cidade	IDEB	Número de matrículas (dados atuais)	Etapa de ensino⁶²
Lorena	4.5	264	EF-AF
Pirassununga	4.7 / 4.1	549	EF-AF / EM
Guarujá	5.5 / 4.5	1.566	EF - AI / EF-AF / EM
Taquaritinga	Não houve a implementação do PECIM		
Barrinha	5.5	606	EF-AF
Taubaté	5.7	474	EF-AI / EF-AF
Dracena	Não houve a implementação do PECIM		
São Vicente	4.3	1454	EF-AI / EF-AF
Mogi das Cruzes	Não houve a implementação do PECIM		
São José do Rio Preto	Não houve a implementação do PECIM		
Guaratinguetá	4.8	1.030	EF-AI / EF-AF
Americana	Não houve a implementação do PECIM		
Botucatu	5.6	336	EF-AF
Bauru	Não houve a implementação do PECIM		
Pedro de Toledo	—	—	EF-AI
São José do Rio Pardo	Não houve a implementação do PECIM		

Fonte: Elaboração própria, a partir do QEdU, disponível em <https://qedu.org.br/>.

Conforme apresentado no quadro 12, observamos que, entre as ECIM, ao menos quatro delas não atenderam a um ao mais dos critérios estabelecidos nas portarias que regulamentam o programa, com destaque para a cidade de Pedro de Toledo (SP) que oferecia exclusivamente o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, conforme indicado pela plataforma QEdU e corroborado pela Indicação n.º 41/2022 da Câmara Municipal de Pedro de Toledo⁶³ ao mencionar que

[...] com base na análise técnica do Projeto de Lei nº 37/2022, matéria do Poder Executivo, que dispõe sobre a Lei Orçamentária Anual para o exercício 2023, onde a Comissão de Finanças e Orçamento ao examinar os Balançetes e Anexos do citado Projeto de Lei, identificou que no corrente ano, não houve nenhum recebimento de recurso proveniente do Governo Federal, direcionado à implementação, manutenção ou custeio do PECIM. [...] a implantação ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Pereira Soares, onde apenas possuía alunos do 1º ao 5º anos, ou seja, alunos do Ensino Fundamental Ciclo-I. O desenvolvimento deste Programa obrigou a criar o Ciclo-II (alunos do 6º e 7º ano) para a Rede Municipal de Ensino. [...] ao longo da execução deste programa denominado PECIM, a Unidade Escolar aumentou de maneira exorbitante os gastos com materiais escolares, produtos de limpeza e merenda, além da despesa extra com transporte escolar. O resultado está sendo um enorme impacto financeiro, nos Cofres do município, para atender apenas 50 alunos. Cabendo destacar que caso seja dada, pelo Poder Executivo, continuidade ao Programa para o próximo ano, em 2023 aumentará o número de alunos totalizando 75, sabendo-se que necessariamente será criado o 8º ano, dispondo de mais recursos para a manutenção do Projeto.

⁶² As siglas referem-se às seguintes etapas de ensino: EI (Educação Infantil), EF-AI (Ensino Fundamental - Anos Iniciais), EF-AF (Ensino Fundamental - Anos Finais) e EM (Ensino Médio).

⁶³ Indicação completa n.º 41/2022, de autoria do vereador Henrique Nunes dos Santos está disponível em: <https://www.camaradepedrodetoledo.sp.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 2025.

Para o processo de implementação e funcionamento das ECIM, o MEC disponibilizou dois modelos distintos de pactuação com os entes federados (estadual, municipal ou distrital), por meio dos quais seriam realizados os investimentos necessários ao programa, que são: (I) - Modelo de Disponibilização de Pessoal e (II) - Modelo de Repasse de Recursos. A distribuição das responsabilidades entre as partes envolvidas, bem como os detalhes operacionais de cada forma de adesão, estão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 13 - Modelos de Pactuação

Detalhamento	Modelo de Disponibilização de Pessoal	Modelo de Repasse de Recursos
Implementação da ECIM	Realizada através da disponibilização de pessoal militar para atuar nas escolas	Realizada através do aporte financeiro para adaptações físicas e estruturais
Parceria Principal	Ministério da Defesa (MD) em parceria com o Ministério da Educação (MEC)	Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Disponibilização de Pessoal	O MD disponibiliza pessoal das Forças Armadas para as ECIM	Não há disponibilização de pessoal das Forças Armadas. Nesse caso, estados e municípios assumirão a responsabilidade de contratar e alocar militares e/ou policiais de suas corporações.
Investimentos em Instalações e Infraestrutura	Os entes federados são responsáveis pelos investimentos necessários nas instalações e infraestrutura para adaptação das escolas.	O MEC, por meio do FNDE, faz o aporte financeiro necessário para as adaptações das escolas.

Fonte: Elaboração própria, com base na Portaria n.º 406, de 6/06/[2022a].

Ademais, é importante destacar a existência de uma terceira forma de manifestação do PECIM, denominada modalidade Autofomentada, conforme estabelecido pela Portaria n.º 532, datada de 14 de julho de 2021. Esta regulamentação, que entrou em vigor em agosto de 2021, refere-se à participação de escolas públicas estaduais, municipais e distritais no PECIM sem a obtenção de suporte financeiro ou da disponibilização de militares.

Nesta modalidade os entes federativos são responsáveis por arcar com todas as despesas relacionadas à criação e manutenção dessas instituições educacionais, incluindo infraestrutura, remuneração dos profissionais e fornecimento de materiais didáticos, conforme observado no quadro a seguir que traz os elementos constitutivos da referida portaria.

Quadro 14 - Aspectos principais da Modalidade Autofomentada

Aspectos	Descrição
Disposições Gerais da modalidade	Apoio técnico pelo MEC para as escolas públicas que não receberam apoio financeiro ou militares pelo PECIM.
Ações do PECIM	Apoio técnico, capacitação, monitoramento, avaliação e certificação das ECIM.
Seleção das Escolas	São orientados a considerar escolas com 500 a 1000 matrículas, oferta do ensino fundamental e médio (matutino e vespertino), aprovação da comunidade escolar.
Manifestação de Interesse	Pode ser formalizada a qualquer momento por governadores, prefeitos ou secretários de educação.
Recursos Financeiros	“As escolas públicas cívico-militares poderão receber recursos provenientes de entidades públicas e privadas podendo também receber emendas parlamentares” (MEC, 2021).
Monitoramento	Admissão das normativas do PECIM nas escolas. Orientação técnica aos militares, gestores, professores e demais profissionais das escolas
Avaliação e certificação	Avaliação das atividades de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa pelo MEC, por meio de metodologia específica.

Fonte: Elaboração própria, a partir da Portaria n.º 532 de 14 de julho de [2021d].

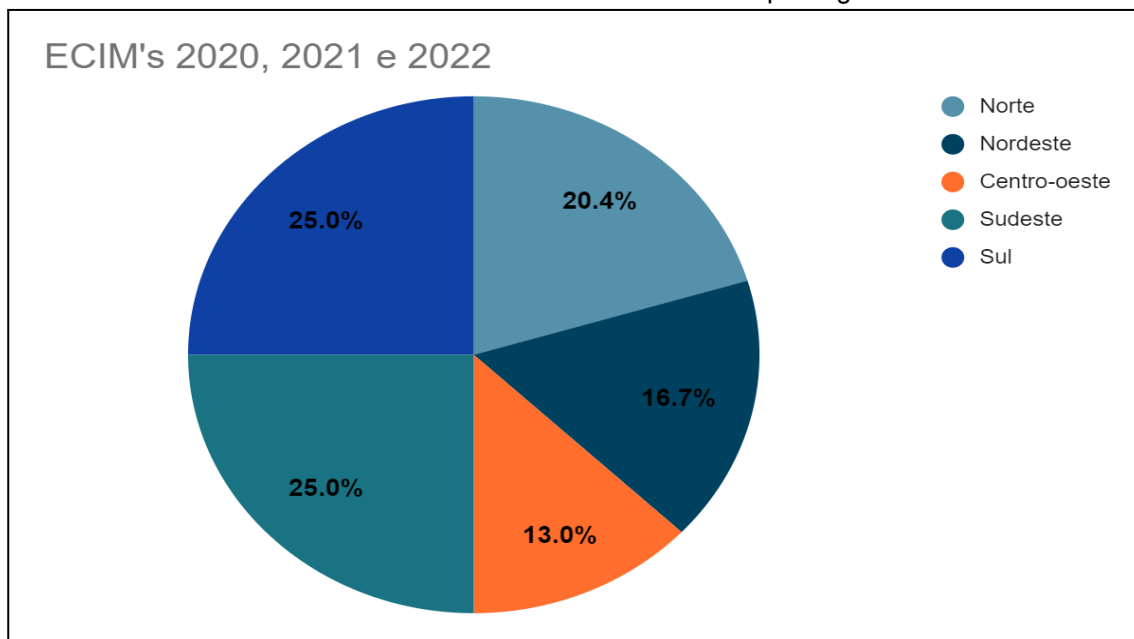
Conforme o quadro 14, é possível notar que a finalidade desta portaria consistia em expandir o alcance do PECIM, permitindo que um maior número de instituições educacionais adotassem esse modelo cívico-militar, com os seguintes destaques: a) a seleção das escolas pode ou não levar em consideração os critérios estabelecidos pelo PECIM, sem integrar a nota do IDEB, por exemplo; b) a possibilidade de manifestação de interesse a qualquer momento por meio do Termo de Adesão (vide anexo 5); e c) o recebimento financeiro por meio de emendas parlamentares, entre outros.

Salientamos que as instituições participantes devem observar os mesmos princípios e diretrizes aplicadas às demais escolas cívico-militares, incluindo a gestão colaborativa entre servidores públicos e militares, além da ênfase em valores como disciplina, hierarquia, civismo e patriotismo.

Com base nos dados divulgados pelo programa, o processo de implementação das ECIM abrangeu cinquenta e três (53) escolas em 2020, setenta e quatro (74) em 2021; e mais oitenta e nove (89) novas escolas em 2022, totalizando duzentas e dezesseis (216) instituições em todo o país. No que se refere à distribuição regional, observamos uma maior adesão nas regiões Sudeste e Sul, com cinquenta e quatro (54) escolas cada. Na sequência, destacam-se as regiões Norte, com quarenta e quatro (44) unidades; Nordeste, com trinta e seis (36); e, por

fim, o Centro-Oeste, com vinte e oito (28) ECIM, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Percentual das Escolas Cívico-Militares por região brasileira



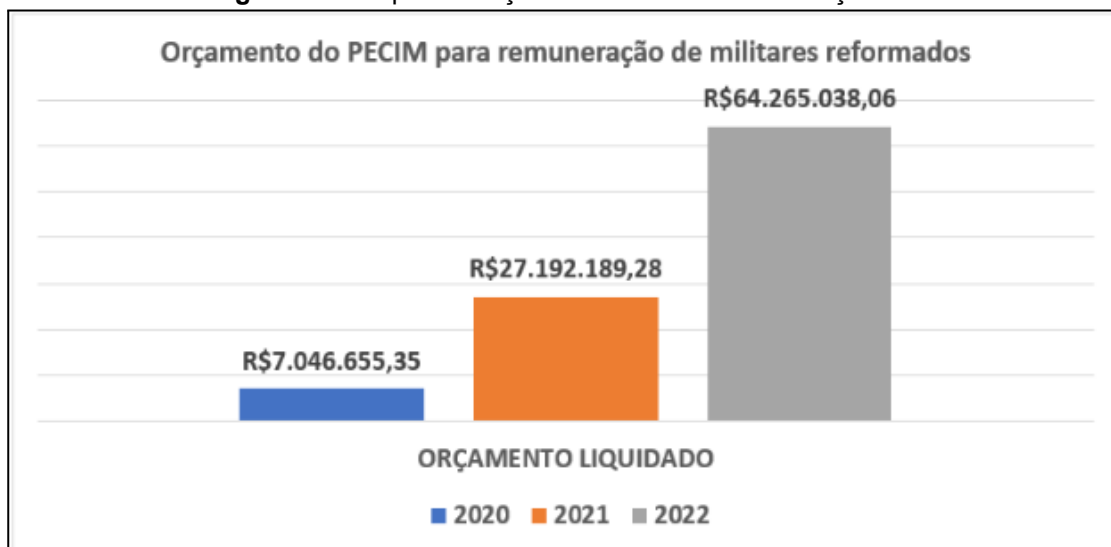
Fonte: Elaboração própria.

Entretanto, é fundamental ressaltar que as informações constantes nos documentos oficiais do próprio programa, os quais apontam a existência de 216 ECIM não condizem com os dados quantitativos das ECIM apresentados na Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB do Ministério da Educação, a qual registra 202 ECIM.

Essa discrepância demonstra a recorrência de inconsistências nos dados divulgados ao longo da vigência do programa, em desacordo com os princípios de transparência da informação pública, o que fragiliza a confiabilidade das informações apresentadas.

Ainda segundo a Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB do MEC, datada de 12 de julho de 2023, das 202 escolas que aderiram ao programa, 120 escolas formalizaram a pactuação de pessoal, enquanto 82 aderiram ao repasse de recursos financeiros.

Com relação à remuneração mensal destinada aos militares, por meio de gratificação para o exercício de suas funções nas ECIM, o Ministério da Educação transferiu para o Ministério da Defesa, os valores totais que estão discriminados a seguir.

Figura 10 - Disponibilização de Pessoal - Remuneração dos militares

Fonte: Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB, [2023c]. Acesso em: 28 jul. 2024.

Os valores acima referem-se ao grupo de militares que atuaram nas respectivas ECIM realizando as seguintes atividades: a) assessoria à gestão educacional (um militar); b) assessoria à gestão escolar (um militar); e c) monitoria (militares em quantidade variável, dependendo do tamanho da escola e da quantidade de matrículas). As gratificações mensais para esses profissionais variavam entre R\$2.657,24 e R\$9.152,76 por militar.

Os recursos disponibilizados para as ECIM, durante a vigência do programa, foi declarado um montante de R\$98.388.140,27. Entretanto, a mesma nota técnica, apresenta levantamento realizado pela equipe do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo o qual apenas R\$ 245.841,66 foram efetivamente repassados às ECIM, correspondendo a 0,24% do total previsto⁶⁴, conforme observado na tabela a seguir.

Tabela 4 - Modalidade de Repasse de Recursos para as ECIM

Orçamento	2020	2021	2022
Alocado	R\$14.999.196,74	R\$46.483.638,22	R\$36.905.305,32
Pago	—	—	R\$245.841,66

Fonte: Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB, [2023c]. Acesso em: 28 jul. 2024.

Através destes dados, constatamos que houve a priorização do investimento no modelo de pactuação de pessoal, o que implicou a transferência de recursos ao

⁶⁴ Não localizamos na Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB, a informação do que foi realizado com a verba que não foi repassada às ECIM.

Ministério da Defesa para a remuneração de militares, em detrimento do repasse direto de recursos financeiros às escolas cívico-militares. Aqui observamos a centralidade atribuída à presença militar nas escolas, em detrimento da qualificação das condições estruturais e pedagógicas das unidades escolares.

Para a certificação destas escolas foi elaborada a Portaria n.º 925, de 28 de outubro de 2021 (alterada pela Portaria n.º 406, de 6 de junho de 2022), ambas fundamentadas no decreto que instituiu o PECIM (Decreto n.º 10.004/2019, em seus artigos 16 a 18), seguindo o estabelecido nas Diretrizes das ECIM (2021), tendo como objetivos fundamentais:

I) demonstrar que a gestão do PECIM é efetivamente aplicada na escola; II) possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação e nos resultados obtidos; III) observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação (Brasil, 2021a, p. 170).

No documento **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados - relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares**, publicizado em 2022, há três textos que trazem de forma detalhada o processo de certificação das ECIM, ao qual priorizamos o texto de Junior *et al.* (2022), no estudo intitulado **“Princípios metodológicos para avaliação e certificação das escolas participantes do PECIM”**, para trazer a estrutura das avaliações e certificações das ECIM. Para os pesquisadores do referido estudo, o objetivo em certificar as escolas visava verificar se o modelo de gestão do PECIM estava realmente sendo implementado nas escolas participantes, tal como promover a difusão desse modelo em todo o país. Assim, esta metodologia exerceu a função de “[...] um bem público no sentido microeconômico disseminando o conhecimento de boas práticas e instrumentalizando decisões” (Stiglitz; Rosengard, 2015, p. 102 *apud* Junior *et al.*, 2022, p. 73).

Segundo estes autores, todo o processo avaliativo foi dividido nas fases: “[...] desenho metodológico, entrevistas com os diretores das ECIM, dados secundários, questionário eletrônico com diretores das ECIM e comunidade escolar e [Índice do Programa das Escolas Cívico-Militares] IPECIM” (Junior *et al.*, 2022, p. 79) (vide anexos 6 e 7), não deixando de considerar os princípios normativos que

orientaram o processo de certificação, como a fidelidade às leis, simplicidade, robustez e a necessidade de transparência.

Para Oliveira *et al.* (2022), o processo de avaliação e a metodologia foram desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Essa estrutura avaliativa se baseia nos três níveis de certificação definidos pelas normativas do PECIM, os quais serão descritos a seguir.

I - Nível Básico - Nível inicial da certificação, baseado na aplicação do modelo da ECIM, em que se deve considerar se a escola conseguiu implementar os requisitos previstos nas Diretrizes;

II - Nível Intermediário - Além da aplicação dos requisitos previstos, nesse nível devem ser observados os primeiros resultados obtidos das Iniciativas Estratégicas do PECIM;

III - Nível Avançado - Nesse nível de certificação, serão avaliados, além da aplicação e dos resultados das Iniciativas Estratégicas, os resultados de impacto e de atingimento do objetivo do Programa, como: redução da evasão, distorção idade-série e melhora no [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] IDEB etc (Oliveira *et al.*, 2022, p. 35).

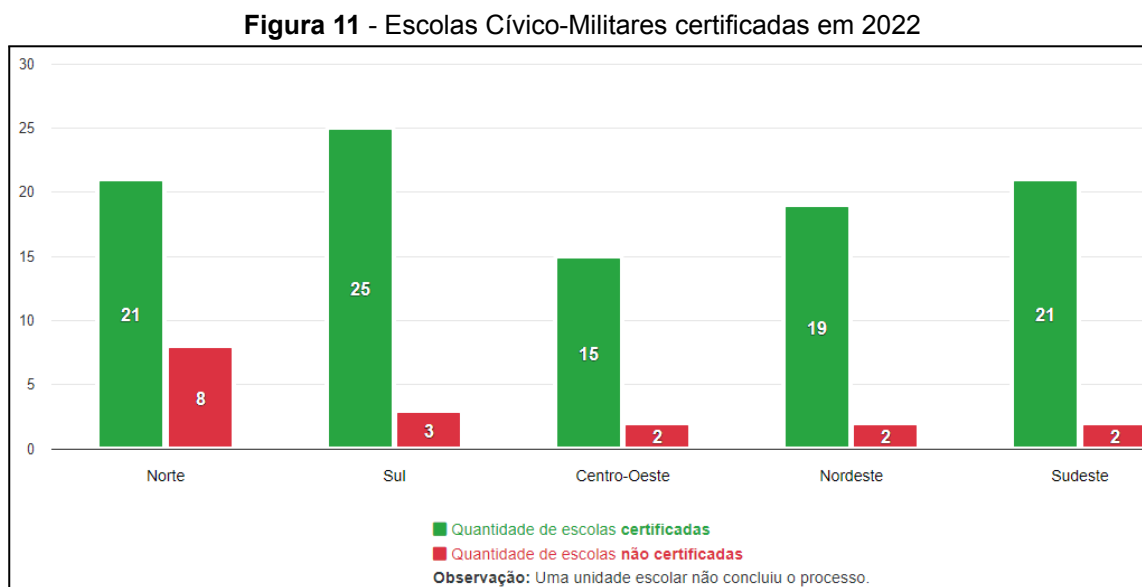
Em novembro de 2021, no Palácio do Planalto ocorreu o evento para a certificação de quarenta e três escolas, dentre as cinquenta e três ECIM, distribuídas nas cinco regiões. As escolas certificadas foram duas no Sudeste, cinco no Nordeste, dez no Centro-Oeste, treze no Sul e treze na região Norte, que seguiu os dados do IPECIM, citados na íntegra:

[...] microdados da Educação Básica 2020 (atualizado em 08/03/2021); média de alunos por turma; taxas de rendimento escolar por escola 2020; percentual de docentes com curso superior 2020; taxas de rendimento escolar por escola 2020; questionário IPECIM; entrevistas às novas escolas; outros (IDEB, SAEB e ENEM)⁶⁵.

O MEC, em junho de 2022, promoveu o 2º evento de certificação das ECIM, contando com a parceria do IBICT e de um grupo vinculado à Universidade de Brasília (UnB). Durante a cerimônia realizou a entrega de placas em homenagem às escolas que se destacaram nos objetivos estratégicos do programa e fez o lançamento do livro **“O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados”**. As cento e dezessete (117) escolas que implantaram o programa nos anos 2020 e 2021 participaram do processo de certificação, de modo que cinquenta e oito tiveram a certificação no

⁶⁵ Disponível em: <https://pecim.ibict.br/sobre/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

nível básico e quarenta e três alcançaram o nível intermediário. A figura 11 ilustra a disposição das ECIM certificadas em território brasileiro.



Fonte: Observatório Social Pecim (2022). Acesso em: 15 ago. 2024.

No próximo tópico apresentamos os documentos que guiaram o processo de implementação e funcionamento das ECIM.

4.2 O PECIM EM SUAS BASES DOCUMENTAIS

Neste subcapítulo o objetivo principal é apresentar e desenvolver reflexões sobre o Manual das Escolas Cívico-Militares (2020) e as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021), ambos publicizados pelo MEC, que visam balizar os procedimentos educacional, didático-pedagógica e administrativa, enfim todo o funcionamento das ECIM.

O Manual das ECIM (2020) foi o documento inicial que deu suporte ao programa, sendo posteriormente substituído pelas Diretrizes das ECIM (2021) após decorrido um ano do programa. Segundo Gilson Passos de Oliveira, diretor da DECIM, a transição foi motivada pela necessidade de simplificar as orientações e expandir determinados conceitos, com o intuito de estabelecer princípios para as ECIM que estivessem em harmonia com a realidade da educação pública, respeitando "[...] o princípio da gestão democrática e visando à melhoria da qualidade da educação básica, por meio de uma gestão de excelência nas áreas

educacional, didático-pedagógica e administrativa" (Brasil, 2021a, p. 6). O diretor da DECIM destaca que, apesar da mudança na documentação, a essência do PECIM permanece inalterada, ao enfatizar a permanência e a relevância da preservação das normas e valores militares, como disciplina, obediência, postura e respeito à hierarquia, entre outros.

As novas Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares mantêm a essência construída para o Pecim, todavia trazem maior grau de objetividade, exiguidade e diálogo, de modo a permitir que as redes adequem suas perspectivas, apoiando as boas iniciativas, realizando o acompanhamento das escolas em sua vulnerabilidade social na aplicação do modelo MEC (Brasil, 2021a, p. 5).

Nas duas edições (Manual e Diretriz), foi registrado que a construção ocorreu de maneira democrática. Na primeira documentação, menciona-se que as contribuições surgiram durante o encontro denominado "1ª Capacitação dos Profissionais Participantes do Programa", realizado em dezembro de 2019, que teve duração de dois dias para diretores e coordenadores escolares, e quatro dias para os representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (Manual da ECIM - 2020). No documento seguinte, foi abordado o trabalho colaborativo realizado com base nas pesquisas conduzidas pela DECIM e pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) em fevereiro de 2021, porém não foram especificados os dados utilizados e os contextos de onde foram extraídos (Diretrizes das ECIM - 2021).

De forma preliminar, é possível dizer que tais documentos não foram construídos de forma democrática, uma vez que observamos: 1.) a participação limitada, não contemplando toda comunidade escolar interna e externa, de modo a garantir as respectivas representatividades; 2.) tempo insuficiente para uma discussão profunda sobre o programa; 3.) falta de transparência do processo, ao não especificar os dados e contextos coletados que foram utilizados para a construção do documento.

Dando prosseguimento à apresentação e às reflexões sobre ambos os documentos, destacamos as duas capas. Nelas há a presença do brasão do programa, a imagem do estudante com um livro, de um militar uniformizado e do mapa do Brasil.

Figura 12 - Capa dos documentos do PECIM



Fonte: Documentos orientadores do PECIM (2020 e 2021).

Observamos, de imediato, a ausência da representatividade dos profissionais da educação no brasão do PECIM. Segundo Alves e Reis (2021, p. 822), “o apagamento da figura docente no brasão do PECIM deve ser interpretado de maneira conjunta com os diversos pontos do manual que indicam a usurpação do trabalho docente”, trazendo como exemplo:

[...] o § 2º do artigo 91 do regulamento [Manual] das ECIM, o qual estabelece que, para fins de validação do dia letivo, considera-se como efetivo trabalho escolar o conjunto das atividades pedagógicas, realizadas dentro ou fora da unidade escolar, com a presença dos professores ou monitores (Brasil, 2020a, p. 43).

A partir da citação acima apresentada, é possível identificar a presença dos monitores como agentes autorizados a validar atividades pedagógicas, em conjunto com os docentes. Em outro trecho, os documentos indicam que cabe aos militares difundir “[...] valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão” (Brasil, 2020a, p. 44; Brasil, 2021a, p. 13).

Diante desse cenário, como pensar em uma educação verdadeiramente democrática e dialógica quando os profissionais da docência são simbolicamente apagados e funcionalmente substituídos por agentes de controle disciplinar?

Outro aspecto presente nas capas dos documentos relaciona-se a substituição da nomenclatura Manual das ECIM (2020) por Diretrizes das ECIM (2021). Esses termos apresentam distinções conceituais e funcionais no âmbito educacional. Essa distinção pode ser compreendida por meio das definições e finalidades específicas de cada um desses instrumentos, que se destacam em relação à abordagem, ao conteúdo e à aplicação.

O termo ‘manual’ conhecido como ‘manuais escolares ou pedagógicos’ representam as primeiras tentativas de uniformização do ensino público, destinado aos processos de formação de professores e de políticas educacionais, e estão atrelados “[...] a forma histórica de organização do trabalho didático hegemônica no decorrer do século XX” (Almeida; Castro, 2019, p. 71), tendo sido utilizados no campo educacional entre os anos de 1870 e 1970.

Silva (2000), professora da USP, corrobora esse entendimento, ao dizer que os manuais pedagógicos tiveram uma importância fundamental na formação de docentes no Brasil entre 1930 e 1970, incluindo o período da Ditadura Civil-Militar, caracterizando-se da seguinte maneira:

[...] Décadas de 1930 e 1940: período em que os manuais revelam uma influência acentuada das idéias *[sic]* da Escola Nova. Década de 1950: as publicações privilegiam o planejamento do trabalho docente. Década de 1960: começam a proliferar estudos sobre técnicas de ensino (Silva, 2000, p. 7).

Para a autora, esses manuais foram instrumentos fundamentais na disseminação de saberes pedagógicos essenciais, especialmente em um período em que outros recursos educacionais eram limitados. Nessa direção, ela expõe que os autores dos manuais não apenas organizaram e transmitiram conhecimentos considerados ‘essenciais’ para a prática docente, mas também exerceram, à distância, uma forma de controle sobre a ação dos professores, de modo que esses manuais foram amplamente utilizados e, em muitos casos, podem ter sido a principal ou única fonte de acesso dos professores a conhecimentos sobre educação e ensino, moldando significativamente a prática pedagógica durante décadas.

No final do século XX cristalizou-se um conjunto de fenômenos sociais, políticos e educacionais que transcende as nações e os povos. [...] Nesse sentido, foram notáveis as observações de autores como Chervel (1990) e Dominique Julia (1995) acerca de uma **cultura escolar** histórica e socialmente construída. Tal como a própria escola, as suas personagens (professores e alunos), o seu funcionamento (processos de ensino e aprendizagem) e seus objetos (dos quais claramente se destacaram aqui os manuais para professores) tiveram uma história e uma tradição de pensamento e vocabulário que lhe deram realidade e presença *no e para* o sistema escolar mundialmente difundido (Silva, 2005, p. 15 e 16, grifo da autora).

Já o termo 'diretriz' é um conceito recente no âmbito educacional brasileiro e pode ser compreendido em diversos contextos para se referir a uma orientação geral ou a uma linha de ação que serve como guia para a tomada de decisões e a execução de planos. Usualmente, dizemos que são orientações mais flexíveis, apresentam um caráter mais descritivo do que prescritivo, que possibilita uma interpretação e as adequações das ações e das práticas pedagógicas, considerando as peculiaridades de cada escola.

Apesar da expressão 'diretrizes' ter sido utilizada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e 1971, ganhou destaque a partir da Constituição Federal (1988) e das legislações subsequentes, como a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998). A relevância dessas diretrizes reside em sua capacidade de equilibrar a necessidade de uniformidade na educação, garantindo níveis mínimos de qualidade e o acesso a conhecimentos essenciais, com a autonomia dos sistemas e das instituições de ensino na construção de currículos que reflitam suas peculiaridades e propostas pedagógicas. Ademais, a elaboração e discussão das diretrizes educacionais devem ocorrer por meio de processos participativos e democráticos, envolvendo diversos atores sociais, o que lhes confere legitimidade e uma base consensual, essencial para sua implementação eficaz.

Para Cury (2002, p. 193, grifo do autor), o termo diretriz diz respeito aos "[...] caminhos propostos para e, contrariamente à imposição de caminhos", de modo a rejeitar o controle absoluto da verdade. Em outras palavras, as diretrizes:

[...] assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser (Cury, 2002, p. 192).

Ao considerar que o termo se ancora em diversas interpretações, é importante destacar que, no contexto das políticas públicas brasileiras, muitas vezes marcadas por diretrizes de cunho burocrático e/ou autoritário, a verdadeira essência desse vocábulo remete à ideia de um direcionamento, uma orientação, um percurso voltado para um objetivo. Nessa mesma perspectiva, Cury (2002, p. 193-194) aponta que:

[...] a celebração do Estado Democrático de Direito, com ênfase após 1988, supõe a crítica ao Estado Autoritário e suas seqüelas (*sic*). Supõe também a busca de um caminho em que a cidadania seja reconhecida como tal e expressa em múltiplas e várias arenas de discussão e de decisão, próprias do Estado Democrático de Direito e de um Estado Federativo. Logo, à formulação de diretrizes à luz desse conceito, opõem-se tanto a imposição autoritária (que seria a absolutização de um fim tornado o fim), quanto a dispersividade de orientações localistas e o espalhamento de detalhes e minúcias (que, por sua vez, seria a ausência de fins comuns).

Diante do exposto, é possível afirmar que o Manual das ECIM (2020) foi elaborado em parâmetros regulatórios típicos de um manual, ao considerar a sua estrutura organizada em cadernos com as normas e os regulamentos para o desenvolvimento das práticas educativas dessas escolas atreladas aos objetivos estratégicos do PECIM, funcionando como instrumento de controle e padronização.

Também destacamos a presença da função reguladora, de forma explícita, nas Diretrizes das ECIM (2021). No entanto, houve a substituição do termo 'manual' para 'diretrizes', *a priori* como um ajuste da linguagem, presente nos documentos educacionais vigentes.

Através da leitura cuidadosa e detalhada dos tópicos em ambas as edições, constatamos outras mudanças de vocábulos, entre elas: regulamento para norteadores das ECIM; normas para o planejamento estratégico e as orientações; normas e cartilha substituído por orientações e monitoramento.

Convém ressaltar que o Regulamento das ECIM apresentado no primeiro documento são os mesmos descritos de forma mais compacta no segundo, sob o tópico 'Norteadores das ações das ECIM', organizados em cento e vinte e dois artigos, no tocante aos:

1.) princípios, valores e fundamentos do programa; 2.) destaques dos três pilares de gestão; 3.) das atribuições do diretor, do oficial de gestão escolar e educacional, do secretário escolar; da supervisão escolar (coordenação pedagógica), do psicopedagogo, dos professores, dos monitores; 4.) processos do hasteamento da bandeira, das formaturas, das rondas do

ambiente escolar; resolução de conflitos; 5.) aborda a gestão democrática - conselho escolar, conselho de classe, associação de pais e mestres, matrícula e transferências, dos responsáveis, do Projeto Político-Pedagógico; 6.) atividades extracurriculares, prática desportiva, atividades culturais, concursos e olimpíadas, programas e ações sociais; 7.) o corpo docente (a formação continuada dos professores), o corpo discente (constituição e saudação escolar, líder da classe, conduta e atitudes dos alunos, agremiações internas, uniformes, período de adaptação) (Brasil, 2021a, p. 9-35).

Sendo assim, é possível dizer que para além da substituição da nomenclatura apresentada na capa, apesar da reorganização e da simplificação deste último documento, permaneceram as mesmas visões estratégicas do programa, quanto à sua estrutura, às referências e às inclinações do PECIM, garantindo que os valores centrais do programa fossem mantidos e promovidos consistentemente nas ECIM.

Considerando o exposto e para uma melhor visualização, organizamos o quadro abaixo, sintetizado na divisão por eixos, nos respectivos títulos com a quantidade de páginas correspondentes de ambos os documentos.

Quadro 15 - Quadro comparativo dos documentos do PECIM

Tópicos observados	Manual das ECIM - 1ª ed. - 2020		Diretrizes das ECIM 2ª ed. - 2021	
Nº de páginas	324		190	
Divisão por eixos	12 cadernos	Nº páginas	16 tópicos	Nº páginas
Títulos por eixo	Finalidade / Objetivo Constituição / Organização/ Prescrições diversas	9 p.	Apresentação / Prefácio O programa / Finalidade do documento / Objetivo / Constituição das diretrizes	7 p.
	1. Regulamento das ECIM	75 p.	Norteadores das ações das ECIM Civismo na ECIM	27 p. 3 p.
	2. Projeto Político-Pedagógico (PPP) Marco desejado Marco atual Marco estratégico	80 p.	O modelo do PECIM Gestão didático-pedagógica Orientações sobre acompanhamento da prática pedagógica: apoio pedagógico, a psicopedagogia, a avaliação educacional e o projeto valores	41 p.
	3. Projeto de Valores	23 p.		
	4. Normas de Apoio Pedagógico	23 p.		
	5. Normas de Avaliação Educativa	14 p.		
	6. Normas de Psicopedagogia Escolar	13 p.		
	7. Normas de Supervisão Escolar	14 p.	Gestão administrativa	8 p.
	8. Normas de Gestão Administrativa	20 p.	Gestão educacional Orientações sobre conduta e atitudes dos alunos, o uso do	30 p.
9. Normas de Condutas e Atitudes	30 p.			

	10. Normas de Uso de Uniformes e Apresentação Pessoal dos Alunos	20 p.	uniforme além da apresentação pessoal dos alunos	
			Implantação do modelo PECIM Planejamento Estratégico Marco desejado / Marco Atual Marco Estratégico	47 p.
	11. Cartilha para os Responsáveis	3 p.		
			Monitoramento / Certificação / Referências / Apêndices	27 p.

Fonte: Elaboração própria, com base no Manual das ECIM [2020a] e Diretrizes das ECIM [2021a].

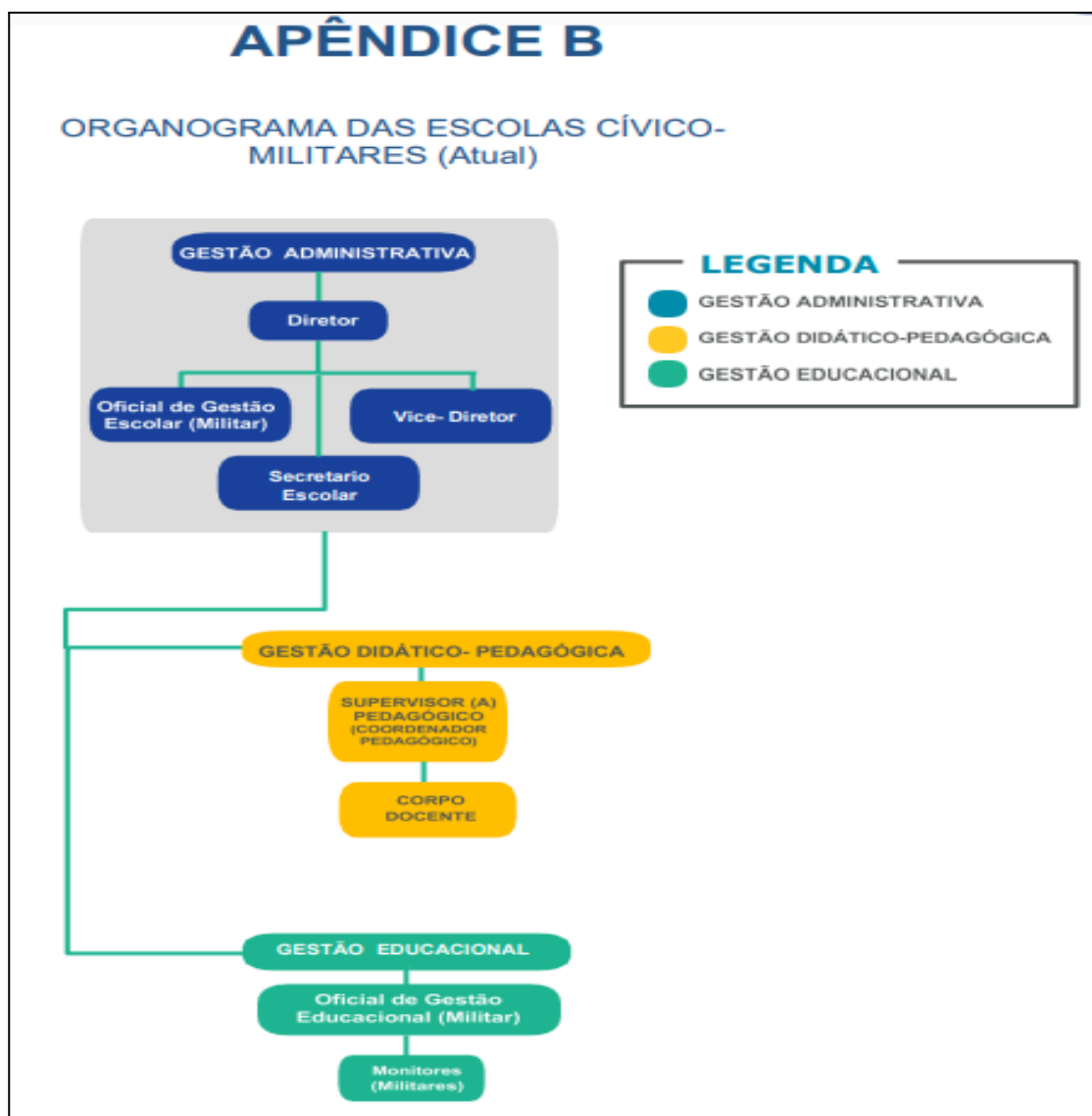
Após a leitura detalhada e com base nas observações feitas a partir do quadro acima, alguns pontos merecem destaque. O primeiro deles refere-se à estrutura e ao modo de organização dos documentos. A primeira edição foi composta em 324 páginas, dividida em cadernos, cada um focando nos aspectos prescritivos do programa. Já na segunda edição, as instruções são mais concisas nas 190 páginas organizadas em 16 tópicos, centralizados no planejamento estratégico.

Sinteticamente, o Manual das ECIM (2020) é mais detalhado e expansivo, oferecendo uma visão segmentada e específica das responsabilidades e práticas associadas a cada um dos pilares de gestão, formatado num modo mais operacional, definindo de maneira precisa as funções e procedimentos a serem seguidos.

Já as Diretrizes das ECIM (2021) apresentam uma abordagem mais sintética e estratégica. Apesar de abarcar os mesmos princípios e orientações fundamentais do documento anterior, integralizou os aspectos didático-pedagógicos, administrativos e educacionais de uma forma mais coesa.

Em relação ao conteúdo que está relacionado às suas finalidades, diretrizes e objetivos, notamos que esses elementos foram mantidos, bem como o modelo de gestão didático-pedagógica, administrativa e educacional, mantendo o compromisso com os três pilares gerenciais de forma integrada, com a finalidade de garantir um ambiente escolar 'organizado', 'disciplinado' e 'seguro' para o desenvolvimento do aprendizado e conseqüentemente de uma melhor educação (Brasil, 2021a), ilustrado pela figura a seguir.

Figura 13 - Organograma das Escolas Cívico-Militares Atual (2021)



Fonte: Imagem extraída do documento 'Diretrizes das ECIM' (Brasil, 2021a, p. 179).

Também, organizamos o quadro abaixo, apresentando algumas palavras-chave/termos recorrentes associados ao PECIM, com a intencionalidade de apresentar e ratificar se houve a permanência ou alterações substanciais nas orientações às ECIM, a partir dos documentos analisados.

Quadro 16 - Levantamento de palavras-chave em ambos os documentos

Palavras em destaque	Manual das ECIM (2020)	Diretrizes das ECIM (2021)
valores	182	178
hierarquia	2	2
disciplina	127	56
patriotismo/patriota	8	7

bandeira	11	12
hasteamento da bandeira	3	3
símbolos nacionais	6	6
projeto valores	55	66
civismo	13	30
uniforme	115	56
cabelo/adereços	16	0
respeito/desrespeito	81	56
transferência compulsória	19	1
faltas comportamentais e atitudinais	9	5
democracia/gestão democrática	9	11
diálogo	17	12
participação	47	52
responsabilidade	65	33
projeto político-pedagógico	23	12
educação integral	17	11
educação de qualidade	3	2
crítica/autocrítica	13	10
igualdade/desigualdade	11	6
resolução de conflito/conflito	13	7
ética/ético	51	31
justiça/injustiça	5	3
meritocracia	1	1
rondas no ambiente escolar	2 (artigo 60)	2 (artigo 41)
ordem unida	8	0

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos o quadro 16, observamos pouca presença dos elementos pedagógicos, ao passo que há uma ênfase maior em temas como valores, civismo, símbolos nacionais e disciplina. Também evidenciamos um movimento estratégico de moderação discursiva para fins de legitimar o programa, sem, no entanto, significar mudança real no modelo operacional, visto que os princípios estruturantes do programa, como a centralidade da disciplina, a valorização da hierarquia, a imposição de padrões comportamentais e o protagonismo de agentes militares no cotidiano escolar, permanecem em sua maioria inalterados. Esses aspectos,

amplamente destacados nos documentos, refletem os princípios cultivados no dia a dia da ‘caserna’⁶⁶ e exemplificados nos dois trechos a seguir:

Entende-se que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão. Quando se lê, na Bandeira Nacional, os termos ordem e progresso, compreende-se, em seu sentido mais amplo, a existência de leis que organizam a vida do cidadão brasileiro, sob a forma de respeito e “disciplina geral”, que todos devem observar [...]. 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, 2020a, p. 5-8; 2021a, p. 87-121).

Também encontramos outras formas de impor os valores militares, a partir de algumas rotinas escolares, entre elas: o ‘hasteamento da bandeira nacional’ (é um ato solene realizado diariamente ou em ocasiões especiais, simbolizando o respeito aos símbolos da pátria e promovendo o sentimento de pertencimento nacional entre todos os membros da escola), a ‘saudação escolar’ (é um gesto de reverência que os estudantes realizam ao saudar a bandeira ou autoridades presentes, consolidando o respeito às hierarquias e aos valores cívicos ensinados no contexto escolar) e as ‘formaturas’ (são cerimônias organizadas com regularidade, nas quais os estudantes se reúnem, exercitando a disciplina e a ordem).

Tais práticas simbólicas e de cunho cívico fazem parte da rotina das ECIM, reforçando os valores de patriotismo, disciplina e respeito à nação, que visam fortalecer a cidadania e o civismo no ambiente escolar, desenvolvendo nos estudantes um senso de responsabilidade e do compromisso com a sociedade e com a nação.

Notamos ainda que, as questões envolvendo a apresentação pessoal dos alunos (palavras-chave: cabelo/adereços), que estão contidas no capítulo III do Manual das ECIM (2020), foram suprimidas do segundo exemplar, porém manteve-se a padronização do uso dos uniformes (fardamento).

Em ambos os documentos constam o traje formal e esportivo, com descrições de cada item (boina, camisa, calça/saia-calça, cinto, meia, sapato e jaqueta) atrelado às imagens ilustrativas.

⁶⁶ Referente ao mundo e à cultura próprios dos quartéis militares (Santos, 2020a, p. 26).

Apesar da substituição de algumas palavras da primeira para a segunda edição (a exemplo disso: correção para orientação, corrigir desvios para orientar, normas de condutas e atitudes para orientações), o uso do uniforme é imprescindível, pois é “[...] um elemento formativo na vida do aluno e é um dos símbolos da Ecim” (Brasil, 2021a, p. 197), conforme demonstrado nos excertos abaixo:

É fundamental a orientação na apresentação individual e coletiva de todo o efetivo das Ecim, em qualquer que seja a situação. Os monitores devem orientar os alunos quanto à limpeza e à conservação dos uniformes, bem como à sua boa apresentação pessoal. Recomenda-se o uso do jaleco branco pelo Corpo Docente em sala de aula;
 Todos os profissionais da Ecim deverão orientar os alunos sobre desvios no uso dos uniformes. Deve ser estimulado no aluno o sentimento de orgulho em usar o uniforme, levando-o a compreender que ele é o principal divulgador da imagem da Ecim;
 A não utilização do uniforme ou a sua utilização em desacordo com as Orientações sobre Uso de Uniforme e Apresentação Pessoal dos Alunos não deve impedir o aluno de participar das atividades escolares, devendo o fato, além de ser devidamente justificado por sua família e/ou responsável legal (Brasil, 2021a, p. 59; Brasil, 2021a, p. 32-33).

Por conta disso ambos os documentos reforçam que o não uso do uniforme é uma falta comportamental e atitudinal do estudante, ao trazer que “não é permitido usar os uniformes em desconformidade com o estabelecido nas [Normas] Orientações sobre Uso de Uniformes e Apresentação Pessoal dos Alunos” (Brasil, 2020a, p. 23; Brasil, 2021a, p. 94).

Também, no quadro 16, identificamos que as palavras-chave relativas ao processo educacional no contexto da escola pública (educação de qualidade, educação integral, crítica/autocrítica, projeto político-pedagógico, democracia/gestão democrática) apresentam-se com menor frequência nas Diretrizes das ECIM (2021).

Outro dado relevante refere-se à meritocracia que apesar da palavra ser mencionada somente uma vez, o programa estabeleceu critérios de certificação para as escolas e prima pelos resultados individuais dos estudantes e dos externos dessas escolas.

Sobre os ‘valores da ECIM’, observamos que em ambos os documentos o tópico permaneceu na íntegra, destacado no quadro abaixo:

Quadro 17 - Valores das Escolas Cívico-Militares (2020 e 2021)

Valores das ECIM (MANUAL, 2020)	Valores das ECIM (DIRETRIZES, 2021)
<p>1. Civismo – Colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;</p> <p>2. Dedicção – Acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;</p> <p>3. Excelência – Buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;</p> <p>4. Honestidade – Pautamos as nossas relações pela verdade, pela integridade física e psicológica e pela correção de atitudes;</p> <p>5. Respeito – Procuramos tratar os outros com deferência e atenção a sua dignidade e a seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas.</p> <p>Esses são os cinco valores essenciais que devem orientar as Ecim. Eles devem permear as ações e intenções de cada Ecim. No entanto, cada escola pode acrescentar outros valores que considere importantes para balizar os rumos da sua unidade escolar.</p>	<p>1. Civismo – Colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais.</p> <p>2. Dedicção – Acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços.</p> <p>3. Excelência – Buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos.</p> <p>4. Honestidade – Pautamos as nossas relações pela verdade, integridade moral e correção de atitudes.</p> <p>5. Respeito – Procuramos tratar os outros com deferência e atenção a sua dignidade e a seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas.</p> <p>Esses são os cinco valores essenciais que devem orientar as Ecim. Eles devem permear as ações e intenções de cada Ecim. No entanto, cada escola pode acrescentar outros valores que considere importantes para balizar os rumos da sua unidade escolar.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir dos documentos Manual das ECIM [2020a] e Diretrizes das ECIM [2021a].

A partir da análise do quadro 17, observamos que expressões como ‘civismo’, ‘correção de atitudes’, ‘respeito às autoridades’ e as ‘normas estabelecidas’ evocam práticas e concepções características do modelo educacional adotado durante o regime militar.

Dias e Ribeiro (2021, p. 414) em seu artigo **"Escolas Cívicos Militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira"** argumentam que a ideia de civismo foi utilizada

[...] durante os governos militares no Brasil, como instrumento de formação do indivíduo por meio da educação com foco na idolatria, tendo como pilares a Educação, Trabalho e Pátria dentro da lógica da segurança nacional, desenvolvimento econômico, ordem e progresso. Claramente a ideia de uma sociedade coesa, mas por medidas ideologicamente coercitivas. “Brasil: ame ou deixe-o” e “Brasil, acima de tudo” não são meros clichês, marcas de governos. Há uma poderosa mensagem ideológica nesses jargões governamentais.

Importante destacar que, nas Diretrizes das ECIM (2021) há uma maior ênfase acerca do conceito de civismo, ao trazer as dimensões: ética, normativa e identitária, pois esses elementos são essenciais para manter sua identidade e

singularidade, além da aplicabilidade do termo em diferentes partes no corpo do documento, exemplificado nos trechos abaixo, ao qual define civismo como:

[...] respeito aos valores de uma sociedade, a suas instituições e às responsabilidades e aos deveres do cidadão. [...] pode-se conceituar como dedicação pelo interesse público ou pela causa da pátria, civilismo ou patriotismo. [...] o conceito amplo seria: atitudes e comportamentos que, no dia a dia, manifestam os cidadãos, na defesa de certos valores e práticas, assumidos como os deveres fundamentais para a vida coletiva, visando preservar a sua harmonia e melhorar o bem - estar de todos. O civismo é uma questão de cultura política e de filosofia política [...] é uma questão de cultura política e de filosofia política [...] cidadania e civismo são conceitos fundamentais para uma sociedade democrática e são verdadeiros suportes da vida social (Brasil, 2021a, p. 37).

Oliveira *et al.* (2022, p. 33) reforçam essa perspectiva, em sua pesquisa intitulada “**PECIM: um modelo de gestão escolar de excelência para a Educação Básica**”, ao afirmarem que o engajamento patriótico e o civismo constituem pilares fundamentais do programa, cujas dimensões indicadas nos documentos são:

- I. Dimensão ética: a atitude cívica é uma ação norteada por princípios que, livremente, o indivíduo escolheu para se relacionar com os outros;
- II. Dimensão normativa: um comportamento cívico é o respeito por um conjunto de regras de convivência que estão definidas em normas;
- III. Dimensão identitária: as sociedades têm memórias, valores e heranças patrimoniais que importam preservar, sob pena de perderem aquilo que as diferencia e as individualiza como tais. O civismo é uma atitude de defesa da própria cidadania e de sua cultura.

Embora ambos os documentos tenham diversos tópicos que merecem detalhamento, direcionamos nossos últimos apontamentos e reflexões sobre o Projeto Momento Cívico, Projeto Valores e o Projeto Político-Pedagógico, no âmbito das ECIM. Isto porque tais projetos estão previstos como fundamentais para a implementação do programa nas escolas participantes, visando à promoção dos valores preconizados pelo PECIM, com o intuito de alcançar a educação de qualidade, prevista nas legislações brasileiras.

O Projeto Momento Cívico (anexo 9), incluído nas Diretrizes das ECIM (2021) consiste em uma atividade mensal planejada com antecedência e organizada pelos monitores e/ou equipe pedagógica, em que todos os membros da escola se reúnem para entoar um hino e outras atividades programadas, como apresentações culturais ou temáticas.

Esse projeto tem como finalidade não apenas promover a educação cívica, mas também contribuir para a melhoria do ambiente escolar, incluindo a participação da comunidade externa nos eventos. Dentre os objetivos do projeto, destacamos: o conhecimento dos símbolos nacionais, a prática do canto dos hinos cívicos e a condução de cerimônias de hasteamento e arreamento das bandeiras. De igual maneira, segundo Calliari (2017, *apud* Brasil, 2021a, p. 189), o programa busca fomentar

[...] desenvolver o espírito cívico nos alunos, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento de atitudes em defesa da própria comunidade onde está inserido e da própria cultura nacional. [...] O orgulho cívico virá, como conseqüência (*sic*) natural, não pela simples onipresença dos símbolos da pátria e do município, mas pela interiorização do seu significado e pela prática cívica cotidiana do voto, do cuidado com a democracia e da preocupação com os problemas locais.

Em síntese, o Momento Cívico é concebido como uma prática pedagógica voltada à promoção do civismo e do sentimento de pertencimento nacional, incorporando à escola elementos típicos da cultura militar.

No tocante ao 'Projeto Valores', em ambos os documentos há uma parte específica para tratar das diretrizes do projeto ao qual consta que: a) deve ser elaborado em consonância ao Projeto Político-Pedagógico (PPP); b) necessita estar em concordância com a BNCC e ao currículo adotado pela ECIM; c) se possível, ser desenvolvido em pelo menos uma hora aula semanal; e d) ao final do ano, a coordenação pedagógica produzirá um relatório sobre o projeto e sua avaliação.

Essa proposta de trabalho desenvolvida ao longo do ano letivo aponta como finalidade “[...] desenvolver virtudes nos discentes, por intermédio de valores éticos e cívicos preconizados pelo modelo proposto para as ECIM, a fim de contribuir, de forma mais efetiva, para o seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2021a, p. 73). Para alcançar tal objetivo, o documento ressalta a necessidade do envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, mobilizando as três gestões (didático-pedagógica, educacional e administrativa) que compõem a estrutura da ECIM.

Nas duas edições há a sugestão de diversos temas a serem abordados, com alguns tópicos orientadores para a elaboração do projeto, tais como: objetivo geral e específico, justificativa, periodicidade, desenvolvimento, metodologia e avaliação, de modo a contemplar

[...] as demandas de valores que o contexto escolar requer. [...] no desenvolvimento de pequenas atitudes que promovam valores os quais auxiliem os alunos a se construírem como agentes de transformação em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva é missão primordial das Ecim (Brasil, 2021a, p. 119).

Importante destacar que, nos dois documentos foi anunciado o projeto sob a justificativa e a partir das reflexões sobre a sociedade atual, além da importância de uma educação centrada em valores.

A ênfase na educação em valores é essencial na sociedade atual, que exige do profissional, além das competências cognitivas, uma formação mais humanista e comprometida com o social. Por exemplo: os conhecimentos disciplinares formam o militar, o médico, o professor e o empresário, mas são os valores que irão formar o militar patriota, o médico que realmente se preocupa com a vida, o professor comprometido com o aprendizado dos seus alunos e o empresário honesto e íntegro (Brasil, 2020a, p. 50; Brasil, 2021a, p. 84).

No Projeto Político-Pedagógico identificamos a reprodução de algumas orientações do PP utilizados nos colégios militares, dentre os quais destacamos o aporte teórico de Vasconcelos (2019), que compreende o PPP como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição (Vasconcelos, 2019 *apud* Brasil, 2020a, p. 90).

Na primeira edição (2020), o PPP está presente no interior do caderno 'Regulamento das ECIM', estruturado em títulos, capítulos, seções e subseções, de forma que em algumas seções encontramos a disposição de tópicos, incisos e alíneas. O documento adota uma linguagem prescritiva e técnica, destacando três elementos principais: 1.) a presença do *ethos* militar; 2.) a inclusão de relatórios, estudos e estatísticas; 3.) o uso recorrente da base legislativa da educação pública e as respectivas siglas 'BNCC', 'IDEB', 'CF', 'PNE', 'LDB' para fundamentar o PPP das ECIM.

Na edição mais recente, Diretrizes das ECIM (2021), notamos que as diretrizes do PPP para essas instituições estão inseridas no tópico "Implantação do modelo PECIM: Planejamento Estratégico", com o mesmo repertório do primeiro documento, de forma sintetizada, organizado na seguinte ordem: 1.) Marco

Desejado (identidade e orientação principal das ECIM, aponta para os fundamentos teórico-metodológicos para o plano estratégico e para a avaliação de cada ECIM); 2.) Marco Atual (sua postura frente ao plano estratégico, necessidades, problemas e potencialidades); e 3.) Marco Estratégico (caminho a ser percorrido para alcançar o propósito das ECIM, em que são apresentadas as ações e os planos do modelo traçado no Marco Desejado).

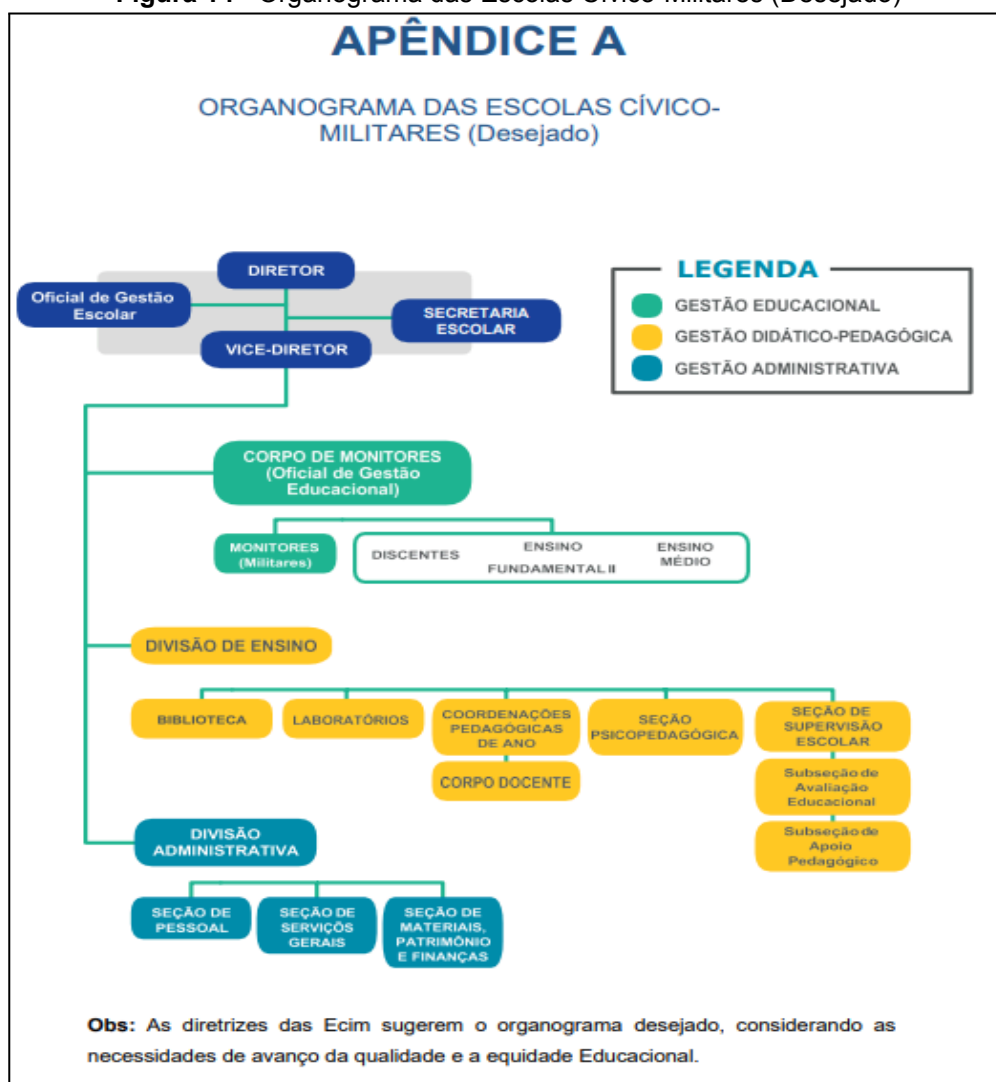
Com base nas orientações, cada escola deve desenvolver os dois últimos marcos, considerando sua realidade específica. O Marco Desejado refere-se aos objetivos comuns a serem alcançados, visando principalmente fortalecer o processo de implementação do PECIM por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, grande parte do conteúdo encontra-se previamente definida, conforme as deliberações da SECIM (2020) e DECIM (2021), estruturando-se da seguinte forma:

1.) histórico das ECIM do Brasil; 2.) histórico da ECIM (nome da escola); 3.) base legal; 4.) fundamentação teórica e filosófica; 5.) visão estratégica (missão do PECIM, missão da ECIM - nome da escola -, visão de futuro do PECIM, visão de futuro da ECIM - nome da escola -, valores das ECIM); 6.) Objetivos estratégicos (fundamentos da Proposta das ECIM e iniciativas estratégicas para atingir os objetivos da ECIM) (Brasil, 2020a, p. 8-18; Brasil, 2021a, p. 138-140).

Para além disso, nas duas edições, o Marco Desejado apresenta os ideais de aluno, a visão de educação, a função da escola, a relação com a sociedade e a prática educativa. Também abrange o uso de diversos recursos, sejam eles humanos, materiais ou simbólicos, para assegurar a efetiva implementação do modelo proposto.

Ademais, ressalta a importância de elaborá-lo em conformidade com o organograma do programa, “[...] a fim de oferecer condições para que as escolas atinjam os objetivos estratégicos e recebam a certificação referente ao modelo do PECIM” (Brasil, 2020a, p. 75; Brasil, 2021a, p. 119), demonstrado na figura a seguir.

Figura 14 - Organograma das Escolas Cívico-Militares (Desejado)

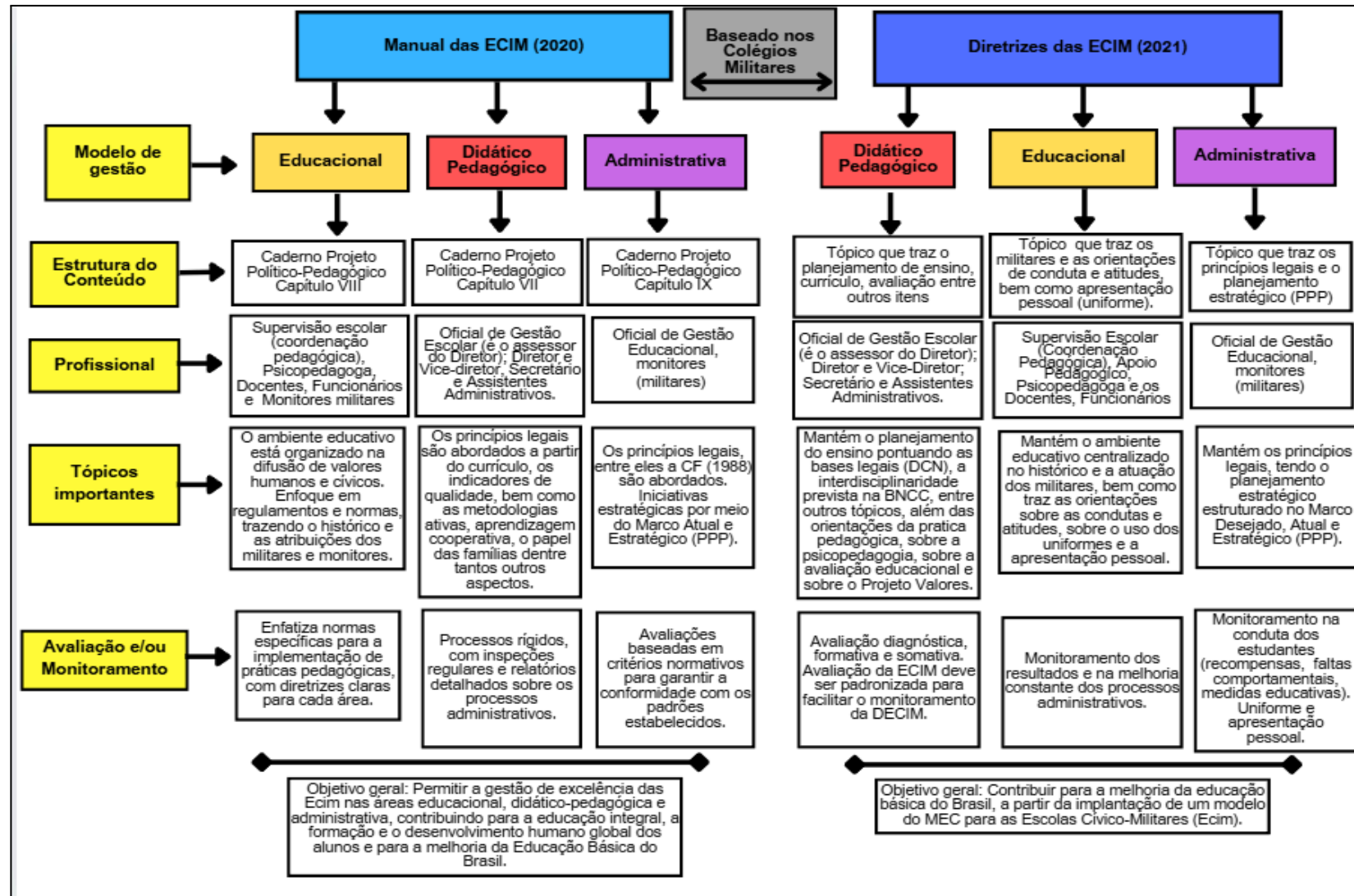


Fonte: Imagem extraída do documento 'Diretrizes das ECIM' (Brasil, 2021a, p. 178).

Conforme demonstrado no organograma e nos documentos, constatamos que: I) os professores e demais profissionais da educação estão sob a supervisão hierárquica dos militares; II) as ECIM precisaram reformular o seu PPP; III) o ponto central do PPP fundamenta-se nos instrumentos próprios do programa, destacando símbolos, regulamentos, linguagem e práticas castrenses.

Com o objetivo de sintetizar os principais aspectos de ambos os documentos, organizamos a figura 15, sob o eixo da gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa do programa.

Figura 15 - Aspectos principais - Manual das ECIM (2020) e Diretrizes das ECIM (2021)



Fonte: Elaboração própria, com base no Manual das ECIM [2020a] e Diretrizes das ECIM [2021a].

Finalizamos este capítulo, dedicado ao estudo do PECIM, com foco em seus documentos normativos e nos elementos que compunham a base que o sustentava. Na sequência, abordamos as concepções e os fundamentos que nos auxiliaram como referência para as análises realizadas no último capítulo desta pesquisa.

5. OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (Freire, 1997, p. 60).

Neste capítulo, apresentamos a constitucionalidade da educação pública brasileira, evidenciando sua construção histórica em seus contextos, culminando na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, especialmente em seus princípios educacionais.

Após a explanação destes elementos legais, estabelecemos diálogos com autores críticos que se posicionam em defesa da escola pública brasileira, comprometida com os valores democráticos, participativos, dialógicos e inclusivos.

Encerramos este capítulo, abordando as categorias emergentes que resultaram do processo de reflexão e articulação teórica, que serviram de base para as análises críticas desenvolvidas no último capítulo desta tese.

5.1 A CONSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

No âmbito dos textos constitucionais, a temática da educação e seus desdobramentos foi marcada por avanços graduais. As duas primeiras constituições (1824 e 1891) trataram a educação em escassas disposições normativas. No entanto, esse quadro começou a se alterar significativamente a partir da promulgação da Constituição de 1934, com progressiva ampliação nos textos constitucionais subsequentes — 1937, 1946, 1967 e, de forma mais robusta, na Constituição de 1988 —, refletindo o crescente reconhecimento da educação como um direito social fundamental (Vieira, 2007).

Diante dessas afirmações, destacamos que a consolidação da educação, em especial a da educação pública e seus princípios, nos textos constitucionais brasileiros, não resultou de uma construção aleatória, mas sim de um processo histórico e político permeado por transformações sociais, disputas e contradições em torno do direito à educação.

Desde a Constituição Imperial de 1824, passando pelas Cartas Republicanas subsequentes, todas elas contemplaram dispositivos dedicados à educação, refletindo as diferentes concepções e ideologias predominantes em cada período histórico, sejam elas democráticas ou autoritárias. Assim, em maior ou menor grau de abrangência, a educação sempre esteve presente como um elemento central, estruturante para a formação do Estado e essencial para a efetivação dos direitos sociais.

Os primeiros contornos da educação pública brasileira foram delineados na **Constituição de 1824**, conhecida como “Constituição Política do Império do Brasil”, e elaborada por Dom Pedro I, após a Independência.

Num contexto histórico marcado por aspirações de autonomia e elementos da herança colonial, esta lei foi elaborada em 179 artigos que estabeleceram as bases para a organização social e política do recém-independente Brasil.

Dentre os destaques, este texto constitucional definiu o país como o "Império do Brasil", caracterizando-o como uma nação livre e independente, governada sob uma monarquia hereditária, constitucional e representativa. Determinou que o território nacional fosse dividido em províncias, com a possibilidade de subdivisões conforme as necessidades do Estado. Além disso, fez da religião católica apostólica romana, como a crença oficial do Império, embora tenha permitido a prática privada de outras, desde que sem manifestações públicas.

Sua elaboração foi concluída após a dissolução da Assembleia Legislativa e Constituinte (1823) e com a criação de um Conselho de Estado para reestruturar o projeto constitucional.

A estrutura organizacional política da época se fez a partir dos três poderes clássicos e do quarto poder, o Poder Moderador. Este último foi concebido a partir dos ideais de Benjamin Constant⁶⁷, mas adaptado para concentrar o poder nas mãos de D. Pedro I.

⁶⁷ Benjamin Constant foi um intelectual e político suíço-francês (1767-1830). Ele ficou conhecido por suas ideias políticas liberais e por suas contribuições à filosofia política e à teoria constitucional. Em resposta aos abusos cometidos durante a Revolução Francesa, propôs a existência de um “Poder Neutro” — um quarto poder, além dos tradicionais Executivo, Legislativo e Judiciário — com a função de preservar o equilíbrio entre os demais poderes e garantir as liberdades individuais, especialmente diante de crises institucionais. Sua proposta visava limitar tanto os excessos do governo quanto os perigos da soberania popular ilimitada, sendo posteriormente adaptada no Brasil como “Poder Moderador” na Constituição de 1824 (Lodetti, Rodrigues, 2022).

Embora este quarto poder tenha sido pensado como uma mediação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, ele se tornou um mecanismo de controle que permitia ao monarca interferir amplamente nos demais poderes.

Para Frei Caneca⁶⁸, este poder é como “[...] uma invenção Maquiavélica [...] chave mestra da opressão da nação brasileira e o garrote mais forte da liberdade dos povos” (Caneca, 1976 *apud* Silva, 2011, p. 220), ou seja, um poder que limitava as liberdades políticas. Segundo ele, o imperador tinha o direito de dissolver a Câmara dos Deputados, mantendo intocável o Senado, composto por membros vitalícios leais a ele, de modo a consolidar o controle monárquico e enfraquecer a representação política do povo brasileiro. Segundo Silva (2011, p. 219-220),

[...] o ideário de poder que estava na mente de Dom Pedro e de seus auxiliares é, sem dúvida, a busca do controle ideológico desse Estado, que nesse momento era praticamente todo realizado pela Igreja. [...] Esta experiência única no Direito Constitucional brasileiro traz consequências nas relações de poder até nossos dias. Com a república, a presidência incorporou silenciosamente as prerrogativas do poder moderador. Temos então um Executivo hipertrofiado em relação aos outros dois poderes.

Quanto à educação, embora D. Pedro I tenha enfatizado a urgência de uma legislação educacional específica para o país, “[...] os dois projetos de lei referentes à educação pública [...] não veio a traduzir-se em dispositivos incorporados à Constituição de 1824” (Vieira, 2007, p. 294), limitando-se a uma breve menção no último artigo desta Constituição, que foram transcritos *ipsis litteris* nas linhas abaixo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros (*sic*), que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução (*sic*) primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios (*sic*), e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (*sic*) (Brasil, 1824, n.p).

Diante disso, observamos que a primeira Constituição Brasileira fixou o princípio da gratuidade do ensino, no entanto não definiu como iria assegurar esse

⁶⁸ Joaquim da Silva Rabelo (Frei Caneca) foi escritor e político brasileiro (1779-1825). Suas ideias expressavam um liberalismo radical comprometido com a soberania popular, a constituição como expressão legítima da vontade nacional, a divisão dos poderes e a ruptura com o absolutismo, defendendo a democracia como princípio fundante de uma nova ordem política no Brasil pós-independência. Seu pensamento, ainda que fragmentário, representa uma alternativa republicana e federativa diante do liberalismo moderado dominante nas elites brasileiras do século XIX (González; Domingos, 2007).

direito a todos. Apesar de o Brasil ter sido um dos pioneiros em inserir na sua legislação o princípio da gratuidade da educação para todos os cidadãos (Vieira, 2007), tal garantia não se materializou efetivamente na prática, de modo que a maior parte da população enfrentava dificuldades de acesso à educação, permanecendo à margem da sociedade.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, vieram mudanças significativas no sistema político e econômico, decorrentes da abolição do trabalho escravo, da ampliação da indústria e da migração de pessoas do meio rural para os centros urbanos. Além disso, há a extinção do Poder Moderador, permanecendo os três poderes clássicos.

Nessa transição do Império para a República, após três meses de atividades da Assembleia Nacional Constituinte (que foi estabelecida em 15 de novembro de 1890), em fevereiro de 1891, a segunda Constituição foi redigida a pedido do chefe de governo provisório, marechal Deodoro da Fonseca.

Apresentando maior atenção ao campo educacional em comparação à lei anterior, a **Constituição de 1891**, oficialmente denominada “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”, abordou a educação nos artigos 35 e 72.

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Brasil, 1891, n.p).

Conforme exposto nesta Constituição, a educação caracterizou-se pela ênfase na laicidade nos estabelecimentos públicos, introduzindo nesse âmbito as diferentes visões de católicos e liberais, além de refletir a tentativa de separar a educação da influência religiosa. Destacou-se, também, a valorização do desenvolvimento das letras, artes e ciências, no entanto, sem garantir um sistema educacional robusto e acessível a todos. Além disso, viabilizou o surgimento de escolas públicas, principalmente nas áreas urbanas, beneficiando predominantemente uma minoria elitista enquanto grande parte da população pobre e negra permanecia excluída.

Ademais, destacamos que esta lei estabeleceu a exclusão do voto dos analfabetos, “[...] revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988” (Vieira, 2007, p. 296). Sobre a forma como a educação foi tratada no início da República, Anísio Teixeira destaca as contradições entre o discurso republicano e a realidade educacional do período, marcada por profundas desigualdades e manutenção de privilégios:

[...] apesar de uma pregação, a que não faltou eloqüência (*sic*) e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes (Teixeira, 1999 *apud* Araújo, 2010, p. 29).

A partir de 1920 uma série de acontecimentos sociais, políticos e econômicos contribuíram para configurar o cenário da década seguinte. No campo social, destacam-se a criação do Partido Comunista do Brasil (1922) e as Revoltas Tenentistas (1922 e 1924). A esfera econômica, em resposta à crise de 1929, impulsionou a redução das importações e abriu espaço para o fortalecimento da produção nacional, marcando o início de um intenso processo de industrialização interna no país e no plano político, a Revolução Constitucionalista de 1932.

Adicionalmente, em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, sob a liderança de Francisco de Campos, que visava consolidar a atuação do governo federal no fortalecimento da educação em âmbito nacional, por meio da formulação de projetos voltados à construção de uma nação robusta através da educação.

Também, nesta conjuntura, na década de 1930, houve uma mudança de direção no pensamento educacional brasileiro, em decorrência da ascensão do movimento escolanovista. Esse movimento encontrou sua mais significativa expressão no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, conforme aponta Vieira (2007, p. 296), ao dizer que:

[...] no campo do ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre idéias e reformas propostas em momentos subseqüentes (*sic*).

O Manifesto, assinado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, defendia uma educação centrada na criança, com ênfase na aprendizagem ativa e no desenvolvimento integral, propondo uma ruptura com o modelo tradicional, autoritário e conteudista que predominava até então no cenário educacional brasileiro.

Além disso, diversas reformas educacionais foram implementadas com o propósito de reorganizar os sistemas de ensino. Entre essas iniciativas, destacam-se a revisão curricular e os investimentos na formação docente, que se espalharam por vários estados brasileiros, como Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Esses estados protagonizaram experiências reformistas inspiradas nos princípios da Escola Nova, configurando esforços concretos para institucionalizar seus ideais. As propostas foram adaptadas às realidades locais, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso à educação.

Aqui cabe um parênteses, pois para alguns autores, entre eles: Saviani (2008) e Ghiraldelli Jr. (2006), ao invés do escolanovismo expandir o acesso à educação como meio de emancipação política das massas, recuou para um campo técnico. Na prática, isso resultou na reafirmação da lógica de dominação social, transformando a escola em um espaço de excelência reservado a poucos, geralmente os filhos das camadas média e alta da sociedade.

Ghiraldelli Jr. (2006) enfatiza que, apesar de a Escola Nova ter introduzido uma nova linguagem pedagógica, ela acabou atendendo majoritariamente às camadas médias urbanas, deixando à margem os setores populares, justamente aqueles que mais necessitavam de uma educação transformadora.

Também é relevante destacar que as influências da Escola Nova permearam o pensamento de Freire. No entanto, como um educador à frente de seu tempo, ele avançou significativamente ao afirmar o sujeito como ser histórico, crítico e ativo no processo pedagógico. Para ele, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui-se, essencialmente, como um ato político, comprometido com a transformação da realidade concreta e com a emancipação dos sujeitos oprimidos.

Neste cenário, em 16 de julho de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas foi promulgada a **Constituição de 1934**. Construída a partir de ideias liberais com tendências conservadoras, os passos dados nesta lei demarcaram a educação sob

um novo viés, a educação como direito, explicitado no artigo 149. De acordo com este texto constitucional:

A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionalmente (sic) a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país (sic), de modo que possibilite eficientes (sic) factores (sic) da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência (sic) da solidariedade humana (Brasil, 1934, n.p).

Com esta lei, a família passou a ser reconhecida como um espaço de educação, assumindo a responsabilidade em matricular e garantir a ida de seus filhos na escola, preconizado e mantido nas constituições seguintes. No que diz respeito ao poder público ficou a incumbência de criar e manter as escolas, além de garantir o ensino gratuito primário, bem como sugere aos demais níveis.

Além disso, nos demais artigos que tratam da educação, sendo que 11 deles estão contidos no capítulo II, que é inteiramente voltado para esse tema, destacamos: (I) a oferta do ensino primário, de forma gratuita e obrigatória, abrangendo também os adultos, juntamente com a inclinação à gratuidade do ensino nos demais níveis (artigo 150, parágrafo único); (II) a manutenção dos sistemas educativos organizados pelos Estados e pelo Distrito Federal (artigo 151); (III) a liberdade de cátedra (artigo 155); (IV) a destinação de valores para investimentos nesse setor: 10% para a União e os Municípios, e 20% para os Estados e o Distrito Federal (artigo 156); (V) criação dos fundos de educação da União, Estados e Distrito Federal (artigo 157); (VI) o magistério oficial proveniente de concurso (artigo 158). Também, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação é referenciado, conforme compilado nas linhas abaixo:

Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação [...] Art. 152. Compete precipuamente (sic) ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado (sic) pelo Poder Legislativo e sugerir (sic) ao Governo as medidas que julgar necessárias (sic) para a melhor solução dos problemas educativos (Brasil, 1934, n.p).

Importante destacar que, dentre as tendências conservadoras, citamos: o ensino religioso com caráter opcional e multiconfessional (artigo 153) e a concessão de isenção de taxas a instituições de ensino particular consideradas idôneas (art.

154), estabelecendo diretrizes que conciliavam diversidade religiosa e estímulos à iniciativa privada na educação.

Para Ribeiro (2009 *apud* Toledo e Carvalho, 2018, p. 10-11), apesar de sua curta duração:

A Constituição de 1934 foi um marco, por representar grande avanço e conquistas do povo brasileiro no campo educacional, fazendo com que os Estados impulsionassem seus sistemas de ensino, por meio de suas constituições estaduais. Na prática, todavia, ao lado do avanço da construção de um sistema nacional de educação, houve excessiva centralização. Quase tudo passou a depender da autoridade do Governo Federal. As escolas e professores ficavam engessados por leis, regulamentos, portarias, numa estrutura burocrática e rígida que, muitas vezes, assumia contornos de “polícia ideológica”. Assistimos à luta entre o dever ser e o ser, entre os avanços legislativos – mesmo em patamar constitucional – e o imobilismo social em prol do privilégio das elites dominantes. Também denotou-se o poder político a serviço de interesses econômicos e o governo federal espraiando seus domínios para além do razoável e necessário, por meio do controle das verbas públicas.

Em novembro de 1937, Getúlio Vargas extinguiu a Constituição de 1934, dissolveu o Congresso Nacional e instaurou, de forma autoritária e sem consulta popular, a nova **Constituição de 1937**, durante o Estado Novo.

O regime do Estado Novo caracterizou-se por uma forte centralização no poder Executivo. Retomou práticas autoritárias presentes na tradição política brasileira, ao mesmo tempo em que incorporou elementos inspirados em regimes europeus da época, como o uso intensivo da propaganda e da educação como instrumentos de adaptação e conformação do indivíduo à nova ordem social imposta pelo Estado. Em outras palavras, a Carta Magna trouxe reflexos de uma orientação mais autoritária e centralizadora, inspirada em regimes fascistas europeus, por isso denominada como “Constituição Polaca”.

No preâmbulo da Constituição de 1937 encontramos justificativas para a instauração da mesma, afirmando que sua publicação ocorreu em resposta às demandas populares por paz política e social, comprometida pela intensificação dos conflitos partidários e pela crescente polarização ideológica. Além disso, a justificativa se amplia e se fundamenta na instabilidade do regime anterior e da alegada incapacidade de manutenção da ordem, o que teria motivado o Estado, em articulação com as Forças Armadas e amparado por setores da opinião pública, a instaurar a nova Constituição, com o propósito de preservar a unidade nacional e evitar uma possível guerra civil.

Também, evidenciamos que foi um período caracterizado por um governo sustentado por decretos-leis, reforçado pelos artigos 74 e 75, que ampliaram as atribuições do Presidente e conforme previsto no artigo 180 da Constituição, “[...] enquanto não se reunir o Parlamento Nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União” (Brasil, 1937, n.p). A exemplo disso citamos, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43), assim como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - Decreto-Lei n.º 4.048/42) (Vieira, 2007).

No âmbito educacional, a Constituição de 1937, introduziu mudanças significativas, em decorrência de novos valores vinculados à educação no contexto do Estado Novo. Por meio de artigos únicos, foram estabelecidas normas que tratam da educação pré-vocacional e profissional; da gratuidade do ensino primário condicionada à renda, com a previsão de contribuição escolar para os que dispõem de recursos; e da obrigatoriedade do ensino da Educação Física, do civismo e dos trabalhos manuais, conforme a transcrição a seguir:

Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e **tendências vocacionais**.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma **contribuição módica e mensal para a caixa escolar**.

Art 131 - A educação física, **o ensino cívico** e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral e o adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência (*sic*) compulsória por parte dos alunos (Brasil, 1937, n.p, grifo nosso).

Além disso, observamos uma centralização do Poder Legislativo sobre a educação por parte da União, reflexo do contexto autoritário vigente à época. Também evidenciamos a ausência de diretrizes quanto ao financiamento educacional, uma vez que o texto legal não faz qualquer menção a essa questão.

Vieira (2007) ao tratar sobre este texto constitucional, ressalta entre os diversos preceitos estabelecidos por essa Constituição, três aspectos que merecem destaque: (I) a responsabilidade do Estado com a educação é relegada a um papel secundário; (II) a ênfase no ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas, considerado o “primeiro dever do Estado”, revela a negligência em relação às demais modalidades educativas; e (III) o princípio da gratuidade é tratado de forma limitada e condicionada, voltado principalmente às camadas mais pobres, refletindo uma concepção estreita e empobrecida de gratuidade e do ensino público, que revela um entendimento excludente e historicamente arraigado, ao afirmar que:

É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista. [...] A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres (Vieira, 2007, p. 298).

Na década de 1940 constituiu-se um período de transformações no cenário político, social e econômico brasileiro, marcado por contradições entre autoritarismo e demandas por democracia. Sob o governo de Getúlio Vargas, especialmente durante o Estado Novo (1937–1945), o país vivenciou um regime de forte controle estatal, no qual liberdades civis foram suprimidas e a repressão política se intensificou.

Ao mesmo tempo, o Brasil passou a integrar o contexto da Segunda Guerra Mundial, alinhando-se aos Aliados em 1942, o que colocou em evidência as contradições internas de um regime ditatorial que combateu o fascismo no exterior. Esse contexto global, somado à pressão dos setores civis e militares por maior abertura política, contribuiu para o enfraquecimento do regime.

A partir de 1945, com a deposição de Vargas e a realização de eleições diretas, iniciou-se um processo de redemocratização, que culmina com a promulgação da **Constituição de 1946**, intitulada como “Constituição Democrática”.

Conforme apontado nos relatórios da Assembleia Constituinte⁶⁹, esta nova Constituição não contou com um anteprojeto próprio, assim foi adotada como referência a experiência constitucional anterior.

A Constituição de 1946, promulgada depois da queda do Presidente Vargas, em fins de 1945, não teve anteprojeto porque os acontecimentos se precipitaram com enorme rapidez. Declara-se na própria Constituinte que era aprovado como projeto o texto constitucional de 1934. Foi a **Constituição de 1934 que serviu de anteprojeto à Constituinte de 1946**, que realizou uma das obras fundamentais da história do Direito Público brasileiro, porque tinha modelos muito importantes, como, por exemplo, a Constituição francesa daquele mesmo ano, que foi uma das grandes conquistas de ciência política e social na Europa (Brasil, 1987, p. 57, grifo nosso).

Este texto constitucional restabeleceu os direitos individuais, aboliu a censura e a pena de morte. Garantiu novamente a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e instituiu a eleição direta para presidente da República.

No que tange à educação, a nova Constituição reafirmou a responsabilidade do Estado na promoção do ensino, com ênfase na democratização do acesso. A educação foi reconhecida como “[...] direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946, n.p).

Ademais, definiu que a educação poderia ser ofertada tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada, assegurando a coexistência de ambas as formas de ensino, dentro de um marco regulatório comum.

A Carta Magna, em seu artigo 168, estabeleceu princípios fundamentais para a estruturação do sistema educacional, sendo eles: (I) a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário oficial, o uso exclusivo da língua nacional, bem como a previsão de gratuidade para os níveis posteriores, condicionada à comprovação de insuficiência de recursos; (II) a inclusão do ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas, de modo a não assegurar a laicidade nas escolas públicas; (III) o exercício da docência no ensino secundário e superior, oficial ou livre, tornou-se obrigatório o ingresso por concurso de títulos e provas; e (IV) a garantia da liberdade de cátedra.

⁶⁹ A Gênese do Texto da Constituição de 1988. Disponível em: <https://www6g.senado.leg.br/busca/?q=atas+assembleia+constituente+9%2F4%2F1987>. Acesso em: 22 set. 2024.

Com relação ao financiamento, estabeleceu percentuais mínimos de investimento: a União deveria destinar ao menos 10% de sua receita de impostos à educação, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam aplicar no mínimo 20%.

A organização dos sistemas educacionais foi atribuída à União, responsável pela estruturação do sistema federal de ensino e por atuar de forma complementar em regiões onde houvesse deficiências. Já os Estados e o Distrito Federal assumiram a responsabilidade de organizar seus próprios sistemas de ensino, contando com apoio financeiro da União, especialmente no que se refere ao ensino primário, por meio do Fundo Nacional.

Na vigência da Constituição de 1946, expressamente descentralizadora pela revisão dos sistemas estaduais de ensino, as atribuições deslocaram-se, paulatinamente, da esfera federal para a estadual, ex. vi [por meio do exemplo] a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). É a descentralização pela qual tanto se bateram educadores e juristas, como Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Pontes de Miranda, apoiados no princípio federativo pela autonomia estadual (Boaventura, 1996, p. 29).

Também, previu a criação de mecanismos de assistência educacional destinados a garantir condições adequadas de aprendizagem para alunos em situação de vulnerabilidade.

Cabe destacar que, a Constituição de 1946 reconheceu a competência dos estados para legislar sobre questões educacionais pertinentes aos seus sistemas de ensino, bem como marcou o início de um ciclo de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1948⁷⁰ e, promulgada somente em 1961⁷¹ (Ferreira, 2010).

Após quase duas décadas de um decurso democrático marcado por crises políticas, incluindo o suicídio de um presidente, medidas populistas como as implementadas por Jânio Quadros e a intensa disputa da elite econômica e social para recuperar o controle político, ocorreu em 1964, o golpe civil-militar que pôs fim à democracia.

⁷⁰ Projeto de Lei proposto pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. Até 1961, surgiram alguns projetos substitutos, entre eles o do Deputado Lacerda, em 1959.

⁷¹ A Lei nº 4.024 de 20/12/1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

No contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a nova proposta constitucional, a **Constituição de 1967**, foi aprovada pelos parlamentares⁷² e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967, mantendo a estrutura educacional estabelecida na Lei Maior anterior.

Ainda que esse texto constitucional tenha sido promulgado antes da adoção de mecanismos mais explícitos de exceção, já havia evidências do autoritarismo da época, conforme aponta Vieira (2007, p. 301), ao afirmar que:

Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967). Como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto.

Do ponto de vista educacional, esta Carta Magna manteve a competência da União em legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 8, XVII) e incluiu entre suas atribuições a elaboração dos “planos nacionais de educação” (art. 8, XIV). A educação permaneceu definida como direito de todos e foi introduzido o ‘dever do Estado’, devendo ser oferecida “no lar e na escola e inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana” (art. 168), assim como assegurou “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (art. 168, I e II) (Brasil, 1967, n.p).

Em comparação ao texto constitucional anterior ocorreram mudanças, como o fortalecimento do ensino privado, inclusive por meio da previsão de mecanismos que substituíam o ensino público gratuito com a concessão de bolsas de estudo. Ademais, foi instituída a exigência de bom desempenho como condição para assegurar a gratuidade do Ensino Médio e Superior àqueles que comprovassem insuficiência de recursos.

No campo do financiamento houve marcas de retrocesso, como a não obrigatoriedade da União em aplicar um percentual mínimo de suas receitas em

⁷² A partir de 1964, a conduta do Congresso Nacional - seus poderes e atribuições -, eram regulados em prol da segurança nacional. Cabe mencionar que, em dezembro de 1968, através do Ato Institucional nº 5 houve “o fechamento do Congresso Nacional, à supressão de direitos e garantias do cidadão, à proibição de reuniões, à imposição da censura aos meios de comunicação e expressões artísticas, à suspensão do *habeas corpus* para os chamados crimes políticos, à autorização para intervenção federal em estados e municípios e decretação de estado de sítio”. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>. Acesso em: 22 set. 2024.

educação, exigência restabelecida somente na década de oitenta pela Emenda Constitucional n.º 24/1983 (Vieira, 2007).

Conforme destaca Ferreira (2010, p. 30), tal omissão revela um “desinteresse em propiciar condições econômicas mínimas para o desenvolvimento de atividades escolares”. Essa negligência também fica evidenciada no relatório da Assembleia Constituinte de 1987⁷³, ao apontar que:

Em 1934 foi a primeira vez que tivemos percentuais fixados em texto constitucional, em 1946 garantidos novamente e em 1967 [...]. Da lembrança de ninguém se afasta esse período de 21 anos de obscurantismo. [...] Nesse período, o texto constitucional foi castrado em seus percentuais de gasto para a educação e é também verdade que foi nesse período que tivemos o menor gasto em educação e o maior gasto em militarismo neste País (Brasil, 1988a, p. 491).

Em meio a um processo crescente de centralização e autoritarismo, a Constituição de 1967 foi sendo progressivamente esvaziada de seu teor democrático, especialmente, entre os anos de 1964 e 1969, através dos dezessete Atos Institucionais (AI) e da Emenda Constitucional n.º 1 de 1969⁷⁴, dispositivos que comprometeram direitos e liberdades fundamentais, já assegurados pelas Constituições anteriores.

Diante desse cenário, a educação tornou-se um dos meios para legitimar e fortalecer o regime militar, tendo as reformas educacionais do período, exemplares desse processo, o qual destacamos: (I) a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído em 1970, voltado ao enfrentamento do analfabetismo; (II) a reforma universitária (Lei n.º 5.540/1968), que redefiniu a estrutura acadêmica sob o princípio da eficiência administrativa e do controle político das Instituições de Ensino Superior e (III) a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei

⁷³ Diário da Assembleia Constituinte (Suplemento B). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidadao/o-processo-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist16ord27011988.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

⁷⁴ É importante mencionar que, embora seja considerada por alguns estudiosos como “uma nova Constituição – a de 1969 –, a Emenda Constitucional nº 1/1969 foi, segundo o ministro Celso de Mello, nada mais que uma Carta imposta autoritariamente por um triunvirato militar, na ausência do presidente da República, que havia falecido – o presidente Costa e Silva. Na concepção do decano do STF, essa emenda constitucional “é uma Carta Constitucional envergonhada de si própria, imposta de maneira não democrática e representando a expressão da vontade autoritária dos curadores do regime”. A história oficial, entretanto, reconhece apenas sete as constituições brasileiras, de forma que a Emenda Constitucional 1/1969 é considerada apenas uma reinterpretação do texto de 1967, decretada pela Junta Militar que governava o País, após a morte de Costa e Silva”. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>. Acesso em: 5 maio 2025.

n.º 5.692/1971), que reorganizou a estrutura escolar ao unificar o antigo curso primário e o ginásio no ensino de 1º grau, com duração de oito anos, além de incorporar a formação profissional ao 2º grau.

Essa última reforma conjuntamente com a implantação dos currículos, conforme apontam Brito, Silva, Pinheiro (2023, p. 6) tinha “[...] por base três pilares pedagógicos: formar para a adequação; disciplinar o espírito; cultivar a cooperação”. Esses pilares expressavam o projeto político-educacional do regime militar: (I) ao formar para a adequação, promovia-se a inserção funcional e acrítica dos estudantes no mercado e na sociedade; (II) ao disciplinar o espírito, cultivava-se a obediência e a internalização de normas hierárquicas; e (III) ao cultivar a cooperação, induzia-se uma convivência harmoniosa e controlada, que inibia conflitos e suprimia a diversidade de ideias.

Ainda segundo os autores, a educação foi instrumentalizada como aparelho de reprodução da ordem e da manutenção do regime autoritário, tendo a disciplina de Educação Moral e Cívica, obrigatória nas escolas a partir de 1969, como um dos principais instrumentos para transmitir

[...] valores e comportamentos que eram desejáveis pelo Governo, além de ser um mecanismo de controle ideológico, reprodução e legitimação do regime militar. Para os autores, o papel da escola segundo a lógica dessa disciplina era o adestramento dos educandos. Ela tinha por objetivo a formação do aluno para ser um trabalhador subordinado, obediente, confiável, pontual e assíduo. Essa era a proposta de educação que era apresentada para os filhos do proletariado. Já para os filhos das elites, era focado em uma proposta pedagógica que enfatizava a capacidade de comandar, elaborar e planejar que tinha como objetivo uma maior autonomia dos educandos (Brito; Silva; Pinheiro, 2023, p. 6-7).

A partir de 1978, num contexto marcado pelo progressivo esgotamento do regime militar e pela retomada dos anseios populares por um Estado democrático de direito, diversos movimentos sociais, sindicais e estudantis passaram a exercer forte pressão política.

Em 1984, o país vivenciou um intenso movimento em prol das eleições diretas, conhecido como Diretas Já, ainda que o Congresso Nacional tenha referendado, de forma indireta, a eleição de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice-presidente.

Com a morte de Tancredo Neves antes de sua posse, José Sarney assumiu a presidência em um contexto de transição democrática, comprometendo-se com a

revogação de dispositivos autoritários herdados do período militar e com ações que atendessem aos anseios da sociedade por participação popular, liberdade política e justiça social.

A **Constituição de 1988**, elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, foi promulgada com duzentos e cinquenta artigos, dos quais dez tratam especificamente do campo educacional, indicados na ‘Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto’ (Brasil, 1988b).

O artigo 6º insere a educação entre os direitos sociais, reconhecendo-a como essencial para o desenvolvimento humano e a inclusão social. Os objetivos educacionais estão preconizados no artigo 205, que assegura o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua preparação para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, fundamentados em princípios estabelecidos no artigo 206:

- 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;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- 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; *Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida* Incluído pela Emenda Constitucional n.º 108, de 2020 (Brasil, 1988b, n.p.).

Com relação a temática desta pesquisa, também, destacamos os artigos 208 a 214. O primeiro mencionado, estabelece que o Estado tem a obrigação de assegurar o direito à educação de diversas formas: (I) garante a oferta obrigatória e gratuita da Educação Básica para todas as pessoas entre quatro e dezessete anos de idade, inclusive para aqueles que não a frequentaram na idade adequada; (II) assegura para as pessoas com deficiência, o atendimento educacional especializado, preferencialmente integrado à rede regular de ensino; (III) prevê a oferta de ensino noturno regular, considerando as necessidades dos estudantes; (IV) determina que, em todas as etapas da Educação Básica, devem ser oferecidos programas suplementares que contemplem material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. No parágrafo primeiro reforça que o acesso ao

ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, deve ser efetivamente assegurado a todos os cidadãos.

O artigo 209 da Constituição Federal estabelece que a iniciativa privada tem liberdade para atuar no campo educacional, desde que respeite duas condições fundamentais: o cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização/avaliação de qualidade por parte do Poder Público.

Este texto constitucional, também, determina que o Ensino Fundamental deve ter conteúdos mínimos estabelecidos, com o objetivo de assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Consolidou através de alguns dispositivos a laicidade no Brasil, conforme o artigo 5º: “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...] ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa” (Brasil, 1988b, inciso VI e VIII) e no parágrafo primeiro garante que o ensino religioso, de matrícula facultativa, seja incluído nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental (art. 210).

A estrutura educacional passa a ser organizada em três esferas — federal, estadual e municipal — que atuam de forma colaborativa e em termos de financiamento (art. 211) e determina a destinação dos recursos públicos (União - anualmente nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25% da receita, por exemplo) (art. 212 e 213).

E, por fim, o artigo 214 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Esse plano tem como principal objetivo articular o sistema nacional de educação por meio de um regime de colaboração entre as diferentes esferas federativas. O PNE deve definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis, etapas e modalidades. Essas ações integradas devem se orientar para alcançar metas como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a elevação da qualidade da educação, a formação para o trabalho, a promoção do desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país, e o estabelecimento de metas para a aplicação de recursos públicos na área da educação, em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB), conforme previsto pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009.

Desse modo, observamos que o Capítulo III - ‘Da Educação, da Cultura e do Desporto deste texto constitucional estabelece dispositivos que definem a educação

como um direito de todos e um dever do Estado, da sociedade e da família, além de princípios que orientam a gestão, o acesso e a qualidade do ensino, revelando o compromisso do Estado brasileiro com a efetivação desse direito e sua centralidade em um projeto dialógico, participativo e democrático.

Assim, a educação pública se consolida como espaço legítimo de promoção da diversidade cultural, religiosa, de gênero e de classe, acolhendo as múltiplas expressões que compõem a sociedade brasileira.

Com vistas a apresentar uma síntese dos principais aspectos de cada uma das Constituições Brasileiras, organizamos o quadro a seguir.

Quadro 18 - Síntese das Constituições Brasileiras (1824-1988)

Constituição Contexto	Constituição Duração	Nº de Emendas	Pontos sobre a Educação	Princípio Educacional estabelecido ⁷⁵
1ª 1824 Império	Política do Império do Brasil (1824 - 1889) 65 anos	Nenhuma	Outorgada: (I) Instrução primária e gratuita a todos; (II) Criação de colégios e universidades	Gratuidade
2ª 1891 República Velha	República dos Estados Unidos do Brasil (1891 - 1930) 39 anos	1 em 1926	Promulgada: (I) União legisla sobre ensino superior; Estados, sobre primário e secundário (II) Ensino laico nas escolas pública (III) Criação do Conselho Nacional de Educação - função principal: elaborar o Plano Nacional de Educação.	Laicidade
3ª 1934 Promulgada Governo Provisório	Republicana (1934 - 1937) 3 anos	Nenhuma	Promulgada: (I) Educação como direito; (II) Ensino primário gratuito e obrigatório; (III) Liberdade de cátedra; (IV) Ensino religioso facultativo e multiconfessional; (V) Percentuais mínimos de investimentos (10% União/Municípios; 20% Estados/DF).	Universalização; gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; liberdade de ensino; estabilidade e remuneração do corpo docente; liberdade de cátedra; vinculação orçamentária; cargos do magistério oficial por concurso.
4ª 1937 Estado Novo	Polaca (1937 - 1946) 9 anos	Nenhuma	Outorgada: (I) Ensino primário gratuito (baixa renda); (II) Cobrança de contribuição escolar p/ famílias com recursos; (III) Ênfase no pré-vocacional e profissional; (IV) Obrigatoriedade do ensino físico, cívico e de trabalhos manuais.	Princípios pausados
5ª 1946 República Populista	Democrática (1946 - 1967) 21 anos	26	Promulgada: (I) Educação - direito de todos;; (II) Ensino primário obrigatório e gratuito; (III) gratuidade nos demais níveis (baixa renda); (IV) Ensino religioso facultativo; (V) Percentuais mínimos de investimento; (VI) Primeiro movimento (1948) - educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).	Retomada dos princípios da CF de 1934.
6ª 1967 Ditadura Civil-Militar	Regime Militar (1967 - 1988) 21 anos	1	Promulgada (sob tutela militar): (I) Ensino como direito de todos e dever do Estado; (II) Ensino primário obrigatório e gratuito (7 a 14 anos); (III) Supressão de percentuais de investimento em educação; (IV) Reforço do ensino privado (bolsas de estudo).	Relativização do princípio de gratuidade; Estagnação dos demais princípios.
7ª 1988 Nova República	Cidadã (1988 - atual) 37 anos	135 ⁷⁶	Promulgada: (I) Educação - direito público subjetivo; (II) Percentuais mínimos: 18% (União), 25% (Estados, DF, Municípios) (III) Objetivos: desenvolvimento integral, cidadania e qualificação para o trabalho; (IV) Princípios atuais.	Artigo 206 CF/1988

Fonte: Elaboração própria.

⁷⁵ Elaborado a partir de Saviani (2013). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/43520/27390/174960>. Acesso em: 15 out. 2024.

⁷⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/quadro_emc.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

Além de mencionar os princípios educacionais previstos na Constituição de 1988, os documentos do PECIM também fazem referência aos marcos infraconstitucionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), a Lei Federal n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional da Educação (PNE) e Lei Federal n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nas palavras de Cury (2023, p. 1), os princípios abordados na Carta Magna de 1988 constituem a “[...] base das demais leis infraconstitucionais”, ou seja, funcionando como o alicerce normativo para tais legislações.

No âmbito da LDB, Saviani (2013, p. 210) reforça essa perspectiva ao afirmar que os princípios estabelecidos no texto constitucional são reiterados na referida lei e “[...] indicam aquilo que deve ser, uma espécie de realidade desejável, portanto, uma meta a ser atingida”. Ao analisar o artigo 3º da LDB, o autor identifica uma ampliação e reafirmação dos princípios constitucionais, apontados nos parágrafos seguintes.

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (inciso I), por exemplo, reforça o compromisso com a universalização da educação e com a equidade. Já a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento (inciso II), juntamente com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III), evidencia o reconhecimento da diversidade e da liberdade de expressão como fundamentos indispensáveis a uma sociedade democrática.

A gestão democrática do ensino público (inciso VIII) também ocupa papel de destaque, sendo compreendida como um eixo fundamental para garantir a participação ativa da comunidade escolar nas decisões educacionais.

Além disso, os incisos que tratam da valorização dos profissionais da educação (VII) e da garantia de padrão de qualidade (IX) refletem a materialização do direito à educação de qualidade, conforme previsto no texto constitucional.

Outros princípios da LDB revelam um compromisso mais amplo com a justiça social, como a consideração da diversidade étnico-racial (inciso XII) e a garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida (inciso XIII), evidenciando uma concepção de educação como processo contínuo, inclusivo e comprometido com os direitos humanos.

Nesse mesmo horizonte, destacamos a exigência legal quanto à elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em cada unidade escolar. A

LDB n.º 9.394/96 determina que essa construção seja realizada com a participação ativa dos educadores e da comunidade escolar, o que resgata e concretiza o princípio da gestão democrática, conforme assegurado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Autores como Veiga (2013), Gandin (2011), Vasconcellos (2012) e Vale (1999) ressaltam que o PPP é o documento que orienta a ação pedagógica da escola, funcionando como o eixo norteador que confere sentido e direção à prática educativa.

Esses estudiosos enfatizam que o PPP ultrapassa a concepção de um mero documento técnico-administrativo ou de um modelo prescritivo ou sugerido por instâncias superiores. Ao contrário, é fruto de um processo dialógico e coletivo, construído a partir da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Além disso, esses autores, também, apontam o PPP como um instrumento de intervenção intencional na realidade, construído de forma participativa e reflexiva.

Em seus escritos, Veiga (2013, p. 1) enfatiza que “[...] todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”, compreendendo que a principal perspectiva de construção do PPP, pressupõe a autonomia da instituição escolar, bem como sua competência para definir e consolidar uma identidade própria.

Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (Veiga, 2013, p. 2).

Em seu livro **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**, a concepção do PPP como estrutura organizadora do trabalho escolar em sua totalidade, baseia-se em princípios constitucionais que orientam a educação pública brasileira, tais como a igualdade, a qualidade, a liberdade, a gestão democrática e a valorização do magistério.

A autora enfatiza que o princípio da igualdade implica garantir não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na escola, assegurando condições efetivas de aprendizagem, ao dizer que: "Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade" (Veiga, 2013, p. 3).

No que se refere à qualidade da educação, a autora destaca que esta não pode ser privilégio de poucos, mas um direito de todos, ao apontar que:

Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (Veiga, 2013, p. 4).

Além disso, Veiga (2013) afirma que a qualidade envolve tanto a dimensão formal e técnica quanto a política, sendo esta última vinculada à participação democrática e à formação cidadã. A valorização do magistério, segundo ela, é como condição indispensável para a qualidade educacional, englobando formação inicial, continuada, condições de trabalho e reconhecimento profissional.

A autora ainda destaca que a gestão democrática aparece como um dos pilares do PPP, sendo compreendida como uma forma de romper com o modelo autoritário e centralizador. Aponta que esse princípio requer a inserção ativa dos diversos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e nas ações pedagógico-administrativas. Por sua vez, o princípio da liberdade é uma estreita conexão com a autonomia, destacando que "[...] a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal" (Veiga, 2013, p. 5).

Para Bussmann (1995), a educação pública necessita estar voltada aos sujeitos e não ao mercado econômico. Nessa perspectiva, a elaboração do PPP deve ocorrer de forma contextualizada, a fim de, simultaneamente, construir a identidade da escola e de reconhecer que o espaço pedagógico é lugar de construção de conhecimento

[...] numa concepção dialética, construto histórico, dinâmico e contínuo, nele o indivíduo aprende por interações coletivas, de forma ativa, e o papel do professor é provocar conflitos cognitivos no aluno, impulsionando-o à criação de novos conhecimentos. Daí que, ao construir e implementar o projeto político-pedagógico, seus agentes devem ter isso claro, definido, explícito, de modo a assumir essa dinâmica como móvel, fundamental da prática pedagógica. [...] É processo de planejamento discussão decisão-ação-refle-avaliação-replanejamento-nova nova ação... É projeto com "cara própria", fundamento, conteúdo, resultados e, por isso, constantemente reafirmado e renovado (Bussmann, 1995 *apud* Veiga, 1995, p. 57-58).

Gandin (2011) reforça que a elaboração do PPP exige um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade social e educacional em que a escola está inserida, bem

como a capacidade de projetar ações intencionalmente voltadas para a sua transformação. Nesse sentido, o autor compreende esse processo como uma tarefa inerente à condição humana, ao nos dizer que:

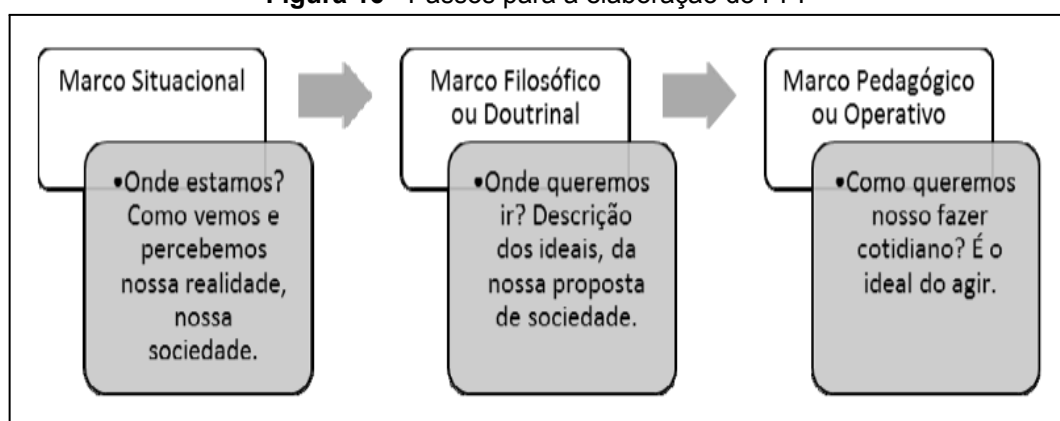
[...] o planejamento, como tarefa natural ao ser humano, é o processo de divisar o futuro e agir no presente para construí-lo. Assim, planejar é organizar um conjunto de ideias que representem esse futuro desejado e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte (Gandin, 2011, p. 14-15).

Na mesma direção, Vasconcellos (2012) concebe o PPP como:

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2012, p. 169).

Para Bravo (2017, p. 23), o planejamento do PPP caracteriza-se como um “[...] meio para que a mudança se concretize, é a possibilidade de se conseguir aquilo que se deseja e de oportunizar a intervenção da realidade”. Nessa direção, a pesquisadora, a partir de Gandin (2011) e Vasconcellos (2012), sugere a estrutura do PPP em três momentos, estruturados no Marco⁷⁷: Situacional, Filosófico ou Doutrinal e, Pedagógico ou Operativo, conforme a figura a seguir.

Figura 16 - Passos para a elaboração do PPP



Fonte: Bravo (2017, p. 26).

⁷⁷ Conforme a pesquisa de Bravo (2017, p. 26), o Marco Situacional é “a compreensão do mundo. Busca apresentar aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, indicando os elementos estruturais que direcionam as escolas e seus responsáveis; o Marco Filosófico ou Doutrinal - é a proposta de sociedade, pessoa e educação que a comunidade escolar assume e, o Marco Pedagógico ou Operativo é a proposta de critérios de ação para os diversos aspectos, visando aquilo que queremos ou devemos ser, contribuindo para a construção da sociedade proposta”.

Vale (1999), em seu texto **Projeto Político-Pedagógico como Instrumento Coletivo de Transformação do Contexto Escolar**, explicita que o projeto político é uma ferramenta para a ação educativa, na medida em que expressa uma concepção de ser humano e de sociedade, além de apresentar, de forma clara e objetiva, as ações a serem desenvolvidas. A partir dessa compreensão, o PPP

[...] terá de se definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores), mas, também, em termos políticos (em função do sentido social e abrangência), sociais (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente). Resumindo, diria: todo projeto é ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura. É ação consciente porque planejada tendo em vista o futuro. É sempre um misto de realidade e supra-realidade, isto é, algo além da realidade existente que pretende transformar [...] É preciso ter em mente que o projeto, ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto existente, avaliação do status quo (Vale, 1999, p. 34).

Na perspectiva freireana⁷⁸, o PPP é um instrumento coletivo e intencional, que materializa os princípios e as finalidades formativas da escola pública. Sua elaboração e implementação articulam o projeto educativo às concepções orientadas pela justiça social, pela equidade e pela emancipação dos sujeitos.

Com o objetivo de aprofundar essa concepção, os próximos parágrafos são organizados em torno de dois eixos conceituais fundamentais: os termos *político* e *ideológico*, analisados sob a ótica da politicidade presente tanto na educação bancária quanto na Educação Libertadora de Freire.

A politicidade da educação bancária, reconhecida por Freire (2001), como conservadora, está contemplada numa educação vertical, dominadora, que mantém as estruturas opressoras da sociedade vigente. É uma educação silenciadora, que adapta e acomoda os sujeitos ao mundo e a sociedade, uma educação prescritiva, tendo a transferência do conhecimento como aporte pedagógico. É a concepção político-pedagógica que prima pelo progresso cognitivo, que atrapalha o desenvolvimento da formação integral do sujeito e reforça a competitividade.

⁷⁸ Segundo o Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCar *campus* Sorocaba), há uma diferenciação entre os estudiosos que utilizam os termos freiriano e freireano. Para ele, a principal diferença está entre aqueles que se utilizam de alguns pressupostos freireanos, no primeiro caso, sem se aprofundarem ou pautarem seus estudos no processo de investigação e redução temática. Já os freireanos dedicam-se a uma concepção de educação de Freire, que perpassa pelo processo de investigação e redução temática, contido no capítulo 3 do livro "Pedagogia do Oprimido". Mas, isto é uma consideração, não uma regra. (Concepção apresentada em uma comunicação oral numa das disciplinas do PPGEd-So e nos encontros do Grupo de Estudos Paulo Freire).

Já na politicidade libertadora da educação há a denúncia e o anúncio ao desvelar a realidade concreta, pois somos sujeitos da nossa própria história, agindo no mundo e com os outros, rompendo com as estruturas de classe e de opressão. Assim, o papel social da educação está comprometido em politizar o fazer pedagógico a favor dos oprimidos, da classe trabalhadora, dos educandos. Devemos compreender que, como educadores e educadoras, precisamos minimizar o intervalo entre o que falamos e o que realizamos; sempre valorizando o saber de experiência feito⁷⁹ que os educandos trazem para a sala de aula e, por conseguinte, compreender que o ensino dos ‘conteúdos programáticos’ que emergem da leitura crítica da realidade, deve estar atrelado ao pensar certo⁸⁰.

A politicidade libertadora se faz ao problematizar a realidade, ao aprender, recriar e criar novos conhecimentos. É a educação capaz de desenvolver no sujeito os saberes necessários para que ele atue e aja no mundo histórico, político, social e cultural, reconstruindo ‘estes mundos’ em pilares mais justos e humanos, rompendo com os fatos e ações ideologizados pela classe dominante.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores em relação ao seu projeto. [...] Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é um ato educativo. É preciso realmente assumir a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico (Freire, 2001, p. 25).

Nesse sentido, Freire reafirma para nós, educadores, que a educação não é neutra e que precisamos ter clareza do nosso projeto, da nossa prática educativa,

⁷⁹ O ‘saber de experiência feito’ para Freire (1997, p. 82) é “a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de par-tida”. Daí a valorização do “saber de experiência feito” para, refletindo sobre ele, criticando-o, ampliando-o, entender a realidade para transformá-la (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 444).

⁸⁰ Freire toma como uma das referências para conceituar o ‘pensar certo’, a formulação de Paul Legrand que o entende como “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento [...] um novo termo entre o compreender e o atuar” (Legrand, 1976, *apud* Freire, 1983, p. 39). Nesse sentido, “o pensar certo se traduz pela capacidade de dominar a reflexão, que lhe propicia captar e se inserir ativamente no processo histórico e, por conseguinte, superar-se da condição de mero objeto e concretizar-se como homem sujeito. Tal superação é resultado de uma educação problematizadora, praticada pelo educador que se identifica com a atuação dos educandos, e orienta-se no sentido da libertação de ambos” (Silva; Muraro, 2013, p. 5-6).

pois não basta discursar, é preciso exteriorizar a politicidade como possibilidade de superação da opressão.

A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou a nível objetivo, a nível da sua prática, se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade (Freire, 2019, p. 40).

Enfim, a politicidade conservadora é a antítese da politicidade libertadora. O fazer pedagógico libertador, seja na construção do PPP ou na sua aplicabilidade trilha a dialogicidade, a participação, a problematização da realidade, a politicidade, o protagonismo do educando, o educador aprendente, as articulações junto a comunidade interna e externa, enfim o que está relacionado a uma prática participativa, marcada pela realidade dos sujeitos, em seu tempo e espaço, diferentemente do exercício da domesticação ou da doutrinação, que só reproduz o que está posto.

Conforme Cavalcanti (2009, p. 83-84), a politicidade da educação em Freire, comprova que:

[...] há antagonismos entre a educação neoliberal, conservadora, e a educação popular, libertadora. Nesse sentido, acreditamos que uma das grandes contribuições do seu pensamento está em propor uma nova maneira de ler o mundo, desnudado de dogmas mistificados da ideologia neoliberal que objetiva a superposição do econômico e do social. Frente às artimanhas fatalistas do neoliberalismo, ele enfatiza que o mundo não é o que deve ser deterministicamente, fatalistamente, mas o que fazemos dele na historicidade do presente vivido, ou seja, o futuro não é o que deve ser, mas tempo de possibilidades.

A partir dessas premissas, ele afirma que qualquer PPP deve apresentar o caráter ideológico e político explícito, construído a partir dos pilares “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem” (Freire, 1991, p. 44). Também destaca que, por ser um documento único, pois foi construído a partir do diálogo e da participação de todos, está carregado das manifestações da realidade social e humana, sendo assim, é um projeto que já existe e está carregado de ações a serem concretizadas (Freire, 1991).

Nessa perspectiva, sob a ótica freireana, o PPP como expressão de uma construção humana, reflete uma determinada concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. Por isso, configura-se como um ato educativo que se fundamenta no diálogo, na compreensão da historicidade, na participação coletiva e, sobretudo, na capacidade de transformação e superação das condições concretas da realidade vivida.

Nesse sentido, para Freire (1991), o PPP não é só um documento, ele é um instrumento teórico-metodológico, que deve ser constantemente usado, re(visto) ou (re)construído por todos que buscam a mudança, em outras palavras, por todos que acreditam ser possível, 'mudar a cara da escola'.

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedade de bairros, pais, mães, diretores de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário. Para concluir, eu diria que nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre (Freire, 1991, p. 35).

Por fim, o PPP a partir dos pressupostos freireanos, está atrelado ao contexto em que vivemos (sociedade dividida em classes sociais, opressora, desigual e desumana), e engajados em valorizar a vida, o ser humano.

Como vimos até aqui, a educação pública brasileira prevista na Constituição de 1988 está vinculada ao compromisso com a formação do cidadão e na construção de uma sociedade justa e democrática. Ela é compreendida não apenas como um direito individual subjetivo, mas como um dever do Estado que se fundamenta em princípios, conforme diz Saviani (2013), como um 'guia estrutural do ensino público brasileiro', que se volta à viabilização da promoção do pensamento crítico e o compromisso com a transformação social, por meio de práticas educativas voltadas para a **participação** e o **diálogo**, de modo a se efetivar no exercício pleno da **democracia**.

Apesar dos avanços nas legislações brasileiras, é preciso reconhecer que os princípios nela estabelecidos nem sempre se concretizam na prática educacional. Diante disso, é fundamental recorrer a autores críticos que desvelam as contradições existentes que atravessam o sistema educacional brasileiro, sobretudo àqueles que defendem a educação pública brasileira.

Esses autores ampliam o debate ao trazer a necessidade do **pensamento crítico** e da **transformação social** como pilares do direito à educação. Suas análises contribuem para a compreensão das dinâmicas históricas e estruturais que permeiam a efetivação de uma educação pública comprometida com a redução das desigualdades sociais, assim como não se limitam à interpretação dos desafios enfrentados pela escola pública, propondo práticas pedagógicas orientadas pelos direitos humanos e pela justiça social, que dialogam diretamente com o espírito da “Constituição Cidadã”.

Saviani (2013), em seu artigo **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**, destaca que os princípios educacionais estabelecidos na Carta Magna, atuam como fundamentos estruturais do ensino público brasileiro. Para este autor esses princípios são expressões de uma realidade ideal, a ser alcançada por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas em impulsionar transformações estruturais, com base em ideais inclusivos e democráticos. No entanto, ele adverte que os avanços expressos no texto constitucional não garantem, por si só a efetivação dos direitos educacionais, ao destacar que:

[...] permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (Saviani, 2013, p. 221).

Cury (2023) traz a perspectiva que a Constituição de 1988 rompe com a lógica das cartas anteriores ao colocar os direitos fundamentais (a educação, por exemplo), antes mesmo da estruturação do Estado. Também enfatiza que, a educação, ao ser reconhecida como direito de todos, assume um caráter inclusivo, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade.

A Constituição continua com uma arquitetura diferente das outras Constituições. As anteriores punham a cidadania e os direitos após a organização do Estado. A atual faz preceder os direitos fundamentais (civis, sociais, políticos e culturais) antes da organização do Estado. Ora, essa mudança significa que o Estado está a serviço da cidadania e não o contrário (Cury, 2023, p. 6).

Tais afirmações reforçam a compreensão de que os princípios educacionais constitucionais não são apenas normativos, mas carregam um forte compromisso ético, social e democrático, sendo essenciais para a consolidação de um sistema público de ensino comprometido com a inclusão, a equidade e a justiça social.

Na concepção de Azevedo (2007), uma educação neoliberal reconfigura os conceitos historicamente associados à democracia (participação, cidadania, descentralização), que passam a esvaziar o sentido da escola como espaço de construção da cidadania e da democracia participativa, submetendo-a a parâmetros de eficiência, produtividade e controle gerencial, ao dizer que essas políticas oficiais

[...] procuram expurgar toda e qualquer 'veleidade' humanística, tendo como objetivo apagar do imaginário social a ideia da escola pública como direito social e como conquista democrática associada às lutas no processo social de conquista da cidadania (Azevedo, 2007, p.13).

Nessa direção, o autor propõe como uma alternativa frente à 'mercoescola', a instauração de uma 'escola cidadã', fundamentada em um "[...] núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios" (Azevedo, 2007, p. 11). Importante enfatizar que, para Azevedo, a participação não é apenas um meio de gestão, mas um fim pedagógico em si, pois se constitui da aprendizagem da cidadania, da vida coletiva e da democracia vivida no cotidiano escolar. É um espaço de formação política e ética, orientada por princípios educacionais que se concretizam por meio de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Libâneo (2018) critica as políticas educacionais de viés neoliberal, especialmente aquelas que vinculam a qualidade de ensino à indicadores de desempenho e resultados mensuráveis. Segundo o autor, tais políticas têm agravado as desigualdades sociais ao limitar o acesso das camadas populares ao conhecimento, quando afirma que

[...] finalidades educativas e critérios de qualidade são definidos com base no modelo da racionalidade econômica, que incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados (Libâneo, 2018, p. 49-50).

Em oposição a essa concepção, o autor sustenta que a educação pública deve estar orientada por princípios de justiça social e igualdade de oportunidades, tendo como finalidade a formação integral dos sujeitos. Com esse propósito, as políticas educacionais precisam garantir condições dignas de trabalho aos professores e a escola deve assegurar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, articulando saberes científicos, artísticos, filosóficos e culturais como base para o desenvolvimento humano, tornando-se assim um espaço de formação plena dos estudantes no âmbito intelectual, afetivo, moral e ético, com especial atenção àqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

Em sua mais recente obra, Nóvoa (2022) não menciona sobre a temática militarização, porém argumenta que a escola não é um lugar de mera transmissão de conhecimento e deve ir além da simples intenção de trabalhar os direitos de cidadania. Nesse sentido, é fundamental que o ambiente escolar se constitua como um espaço de diálogo e de participação ativa, onde as decisões sobre a educação sejam tomadas de forma democrática.

É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação (Nóvoa, 2022, p.36).

O autor complementa, ao dizer que a escola como instituição social ocupa um lugar estratégico na formação de sujeitos críticos, capazes de pensar e agir em prol de uma sociedade democrática, por meio de sua prática cotidiana e de um currículo que valoriza o diálogo, a pluralidade de ideias e a participação ativa, transcendendo a função meramente transmissora de conhecimentos para se tornar um espaço de resistência e de construção coletiva de saberes.

Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum (Nóvoa, 2022, p. 51-52).

Essa atuação crítica e comprometida contribui para consolidar a democracia, fortalecendo valores como a igualdade, a justiça e a solidariedade. Nesse sentido, **a escola revela-se como um poderoso instrumento para a defesa e a reinvenção da democracia**, pois forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para enfrentar as contradições da realidade e transformá-la.

Nóvoa (1998, p. 36), também, ressalta a importância e a riqueza de concepções e práticas úteis para refletir e analisar o âmbito escolar a partir de Freire. Para ele, os pressupostos freireanos são uma referência obrigatória ao propiciar um caminho viável de transformação, na medida em que traz a necessidade “[...] de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir”.

A partir dessa compreensão, Nóvoa propõe a introdução de um novo termo, o enunciar, que pressupõe

[...] construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros, o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência. [...] Elaborar o sentido de nossa experiência é se colocar na tensão freiriana entre a denúncia de um presente cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens. Acreditamos que só podemos enunciar através de uma linguagem para a conversação (Nóvoa, 2022, p. 38).

Em convergência conceitual, aquilo que Nóvoa (2022) chama de conversação, Freire (1987) concebe como diálogo. No pensamento freireano, o diálogo é a condição para a constituição do sujeito histórico e para a produção coletiva de sentidos acerca da realidade. Nessa perspectiva, a educação se realiza no entrelaçamento do sujeito com o mundo e com os outros, em sua temporalidade. Desse modo, afasta qualquer pretensão de neutralidade do ato educativo ou de um processo domesticador, mas como prática para a liberdade permeada pelo diálogo e por ações democráticas.

Os pressupostos da Educação Libertadora Freireana⁸¹ reconhecem que o ser humano existe e é capaz de realizar ações que implicam coragem, autocrítica e denúncia para protagonizar sua história e transformar a realidade concreta. Portanto, o ser humano é um ser curioso, crítico e criativo na busca do conhecimento de si mesmo e do mundo, seres em construção, inconclusos e inacabados, na busca permanente do **ser mais**.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. [...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (Freire, 1987, p. 48).

No reconhecimento dessas concepções, o educador pernambucano afirma que somos humanos pelo que a educação faz de nós, em comunhão com outros homens e pela vida em sociedade.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio [...] A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. [...] educação para o homem-sujeito. [...] na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito (Freire, 1967, p. 35-36).

Nessa direção, o espaço escolar torna-se um espaço de trocas, vivências e experiências do educador com o educando e vice-versa, num ambiente que se ancora “[...] na dialogicidade e na problematização em torno das contradições sociais vividas pelos sujeitos” (Torres, 2010, p. 29), de modo a instigar o olhar crítico para a sociedade e o mundo. É nesse espaço que se consolidam relações horizontais e democráticas, capazes de romper com práticas alienantes e de impulsionar a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, emancipadora e transformadora.

Contudo, a Constituição Federal de 1988, fruto de um processo histórico de redemocratização, ocupa posição central nesta pesquisa, considerando seu caráter

⁸¹ Para os freireanos, a Educação Libertadora de Freire encontra-se de forma explícita, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, mais especificamente no capítulo três, onde Freire trilha o caminho teórico-metodológico para a prática da liberdade. O percurso teórico-metodológico preconiza a investigação temática, “que diz respeito ao processo de obtenção e redução de temas geradores, envolvida numa metodologia que não pode negar a dialogicidade” (Torres, 2010, p. 30).

normativo e, sobretudo, os avanços possibilitados na prática educativa e nos aspectos político-pedagógicos, visto que preconiza o desenvolvimento de uma **educação centrada na liberdade de aprender e ensinar**, na qual o estudante não apenas adentra o espaço escolar, mas nele permanece, favorecendo a construção de uma formação crítica, por meio de vivências e práticas educativas baseadas no **diálogo** e na **participação democrática**.

A partir da ótica dos autores mencionados, este texto constitucional demarca uma luta histórica (Saviani; Cury); a centralidade do papel da educação na formação ética, crítica e participativa (Azevedo; Libâneo); e para além disso, coloca a democracia como pacto educacional (Nóvoa; Freire).

Sob diferentes perspectivas, porém convergentes, os autores citados compartilham a compreensão de que os princípios educacionais são fundamentais para orientar qualquer proposta que envolva a educação pública brasileira. Para todos eles, o que se almeja é uma educação capaz de desenvolver a **participação**, o **diálogo** e a **democracia**. É nesse horizonte interpretativo que se situam, na sequência, as categorias analíticas que orientam o capítulo de análise.

5.2 O DIÁLOGO E A DEMOCRACIA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Neste subcapítulo, desenvolvemos as categorias analíticas **diálogo** e **democracia**, que emergiram durante a explicitação da revisão histórica dos princípios da educação pública brasileira, tanto nas legislações quanto em referenciais teóricos críticos. Portanto, ressaltamos que tais categorias não foram previamente definidas, mas se constituíram à medida que compreendemos que tais concepções fundamentam os **princípios educacionais que orientam o ensino público brasileiro**, essa sim, uma categoria *a priori*. Assim, tornaram-se fundamentais para as análises críticas do PECIM, as concepções da (anti)dialogicidade e da (anti)democracia que sustentam sua implementação.

Para o desenvolvimento da **categoria diálogo**, optamos por fundamentá-la especificamente na **perspectiva de Freire**, considerando a atualidade e a potência de seus pressupostos para a análise dos desafios sociais, políticos e educacionais contemporâneos. A concepção freireana oferece fundamentos importantes para compreender, de forma crítica, o fenômeno PECIM, ao conceber o conceito diálogo como vocação ontológica do ser humano, como prática ética e política e como base

da práxis voltada à humanização e à emancipação dos sujeitos, visando à superação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os modelos educacionais que priorizam conteúdos fragmentados, que desconsideram a escuta e a participação, descontextualizados da realidade dos educandos, negam os fundamentos de uma educação dialógica e verdadeiramente democrática. Em outras palavras, ao negligenciar o diálogo como prática educativa e como mediação entre os sujeitos com o mundo e com a sociedade, Freire afirma que não há a possibilidade de humanização e tampouco da efetivação de um projeto educativo democrático nos contextos escolares.

No que se refere à **concepção de democracia**, esta pesquisa dialoga com os aportes teóricos de **Adorno, Apple, Paro, Giroux e Freire**, cujas contribuições sustentam uma compreensão crítica da educação.

5.2.1 Diálogo: o caminho para a consolidação do princípio democrático na escola pública

A escola pública entendida como espaço de formação humana e social está inserida nas contradições de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Nessa condição, o processo educativo se configura como espaço de disputa entre os diferentes projetos de formação. Enquanto, em seu horizonte normativo, a educação se orienta para a emancipação dos sujeitos, no plano das práticas, frequentemente acaba por reproduzir a lógica excludente do sistema dominante.

Diante desse cenário, como garantir que a escola pública se constitua como um espaço verdadeiramente democrático? Paro (2002, p. 18) traz suas contribuições, ao enfatizar uma perspectiva que compreende a democracia como prática construída nas relações cotidianas, ancorada no diálogo e na participação efetiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio de ações

[...] autenticamente dialógica nos termos apresentados por Paulo Freire [...]. O diálogo supõe a conversa de ambos os sujeitos envolvidos — educador e educando — bem como a oitiva e a consideração, por cada um deles, do que o outro diz. Por essa relação se exerce e se aprende a colaboração ao mesmo tempo em que se aprende e se exerce o político como democracia.

Em seu primeiro livro, **Educação como prática da liberdade** (1967), Freire já denunciava as raízes dessa ausência de diálogo ao afirmar que “[...] o Brasil

nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente. Sem fala autêntica.” (Freire, 1967, p. 66). Essa trajetória histórica, marcada pela fragilidade das experiências dialógicas e, conseqüentemente, pela inexperiência democrática, ainda hoje impõe desafios à escola pública contemporânea.

Nesse sentido, o diálogo ocupa posição central na Educação Libertadora (também referenciada como Educação Crítico-Transformadora⁸²), uma vez que se materializa na articulação entre a pronúncia da palavra (do mundo) e a práxis⁸³, compreendida como unidade indissociável. Isso porque

[...] não há pronúncia do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Trata-se de práxis, ação e reflexão concomitantes atuando processualmente e no mesmo sentido, crítico e libertador. [...] Contextualizando essas maneiras de pronunciar o mundo, afirmamos que a das classes dominantes, determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas. É a cultura do silêncio essencial para a opressão cultural. Por sua vez, a maneira de pronunciar o mundo das classes dominadas, demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão. É a cultura dialógica, problematizadora e necessariamente comunicativa, exigente de “pronúncias” do mundo pelos seres humanos que fazem a história (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 407).

Nas palavras de Streck; Redin; Zitkoski (2008, p. 151), a palavra “[...] assume o sentido de dizer o mundo e fazer o mundo”. Essa compreensão implica nomear a realidade criticamente, reconhecendo suas contradições, historicidade e possibilidades de transformação, ao mesmo tempo em que remete à ação transformadora que emerge da consciência crítica dos sujeitos. Essa concepção parte do entendimento de Freire (1987, p. 77), que nos diz que

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

⁸² Torres (2010, p. 327-328) compreende os pressupostos educacionais freireanos como Educação Crítico-Transformadora no âmbito educacional, pois evidencia o “ideário democrático, autonomia e tomada de consciência do papel de sujeito ativo do processo educativo (participação e engajamento)”.

⁸³ Práxis conceito fundante que perpassa toda a obra de Paulo Freire. “Pode ser compreendida como a estreita relação do que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.” Em síntese, significa ação-reflexão-ação sobre o mundo. (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 398).

Sob esta ótica, o diálogo autêntico se concretiza na escuta, na fala, no respeito, na criticidade e na horizontalidade, assim como no engajamento prático com as contradições do contexto vivido, expressão intensa da democracia. É por meio dessa articulação entre palavra e práxis, que os sujeitos se constituem como históricos e comprometidos com a transformação social, superando a passividade imposta por práticas conteudistas e/ou autoritárias de educação.

Desse modo, a dialogicidade ultrapassa o conceito de um mero instrumento metodológico e se configura como um processo relacional e formativo, no qual os sujeitos realizam as reflexões e análises, de forma conjunta, a partir de uma relação horizontal, que se faz de A com B, mediatizados pelo mundo.

Conforme destacam Schram e Carvalho (2007, p. 14), “[...] implica reconhecimento do outro, através do respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia”.

Na perspectiva freireana, o ser humano ao compreender sua inconclusão, está em permanente busca do ‘ser mais’. É um sujeito em constante devir, em processo, e que por isso, não se acomoda, ao contrário, mantém-se inquieto, curioso e comprometido com a libertação e humanização dos sujeitos, e conseqüentemente, com a transformação da realidade. Como nos lembra Freire (1992, p. 51):

[...] é por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela. [...] É importante insistir em que, ao falar do “ser mais” ou da humanização como vocação ontológica do ser humano. [...] O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização (Freire, 1992, p. 51).

Nessa direção, ele compreende que a educação não pode se limitar à reprodução de conteúdos ou à manutenção da ordem. Ao contrário, ela deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica da realidade e a construção coletiva de sentidos, pois “[...] é na problematização da própria existência que os homens se encontram e se reconhecem como seres em situação” (Freire, 1987, p. 52).

Assim sendo, como sujeitos históricos, críticos e protagonistas da transformação da realidade, educadores e educandos se encontram na relação dialógica, compartilhando um processo de construção mútua em que reflexão e ação

se entrelaçam. É nesse encontro que “[...] se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 1987, p.54).

Para Saul e Saul (2018), estudiosos do pensamento freireano, o diálogo em Freire não se trata de uma conversa casual, nem da imposição de ideias de um sujeito sobre outro, tampouco de uma simples troca de opiniões sem reflexão.

Ele não existe em um vácuo político e não requer que se chegue sempre a um consenso, no entanto, não é uma discussão polêmica, na qual se busca não “a verdade”, mas a imposição de uma “verdade” sobre “outra”. O diálogo também não é uma técnica de perguntar e responder para alcançar resultados ou fazer amigos, uma formalidade para o convívio social ou uma regra de controle (Saul; Saul, 2018, p. 1160).

Para além disso, a educação dialógica proposta por Freire compreende problematizar a realidade concreta⁸⁴, tendo o conhecimento historicamente acumulado como meio, por meio do processo de construção da conscientização. Esse processo possibilita aos sujeitos enxergarem as contradições sociais que permeiam sua existência e, a partir dessa percepção crítica, agirem em direção à construção de uma sociedade mais fraterna e de um mundo mais justo.

Essa concepção parte do pressuposto de que os sujeitos estão imersos em realidades marcadas por condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais, permeadas por contradições e por situações-limite⁸⁵. Ao reconhecê-las e aceitá-las como expressão de opressão (que nos impedem na busca pelo ser mais), os sujeitos são chamados à ação transformadora. Essa ação se concretiza nos chamados “atos-limite”⁸⁶, por meio dos quais se rompe com a imobilidade histórica e se reconfiguram as possibilidades de existência.

⁸⁴ Nesta pesquisa, compreendemos esta categoria freireana, a partir de Bravo (2024, p. 96): “realidade concreta é um termo que aparece com frequência no contexto geral da obra de Paulo Freire. Expressões como ‘estudo sobre a realidade’, ‘conhecimento sobre a realidade’, ‘realidade a ser transformada’, entre outros, são frequentes. A realidade concreta medeia a relação dialógica da educação libertadora de Freire. [...] Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”.

⁸⁵ A categoria “situações-limite” foi trazida por Freire, de Álvaro Vieira Pinto, que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (Streck; Redin; Zitzkoski, 2008, p. 280).

⁸⁶ Para Álvaro Vieira Pinto, as ações necessárias para romper essas “situações”, são os “atos-limite”, isto é, os atos “que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (Streck; Redin; Zitzkoski, 2008, p. 280).

A luta pela superação das situações-limites em que nos encontramos envolvidos em nosso mundo histórico-cultural é a razão de ser da nossa existência e o impulso prático que nos humanizamos como seres capazes de conquistar mais liberdade (Freire 1993) e construir permanentemente novos sentidos existenciais para a convivência no mundo. Essa é a grande diferença que Freire aponta entre as concepções deterministas e/ou mecanicistas da natureza humana e da vida em sociedade, e a concepção radicalmente dialética e dialógica, que nos confere uma capacidade ético-política única de nossa espécie em poder intervir no mundo (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 106).

Desta maneira, o conhecimento historicamente acumulado não pode ser reduzido a uma transmissão mecânica de conteúdos, como nos adverte Freire, ao dizer que:

[...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (Freire, 1985, p. 65).

Com base nisso, Freire (1987) afirma que a sociedade torna-se o espaço condicionante da ação humana, um espaço histórico e, portanto, contraditório e mutável, reafirmando aos educadores que a sociedade é o *locus* educativo, assim como adverte que o mundo é o lugar onde encontramos as desigualdades e contradições sociais e, ao mesmo tempo, é o espaço de possibilidades para agir e transformar. Tais compreensões, segundo Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 388) viabilizam a “[...] prática democrática na sociedade, no sentido de possibilitar que as diferentes classes possam defender e disputar seus interesses e ampliar pactos”.

À luz desse entendimento, o objetivo do diálogo é promover a problematização do conhecimento em sua relação com a realidade concreta, visando compreendê-la de forma crítica, interpretá-la e transformá-la.

Para Freire (1987, p. 99), “[...] os oprimidos só começam a desenvolver-se quando, superando a contradição em que se acham, se fazem seres para si”. Nessa direção, reafirma-se que o conhecimento, não pode ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como meio vinculado à prática social. Nessa lógica, o educador pernambucano concebe o conhecimento

[...] como um ato cognoscente — do latim *cognoscere*, ‘ato de conhecer’, realizado tanto pelo educador quanto pelo educando, sempre mediados pelo mundo e pelos objetos cognoscíveis (pelo mundo) [Assim] [...] proporcionam condições para que ocorra a superação do conhecimento no

nível da *doxa*⁸⁷ pelo verdadeiro conhecimento, que se dá no nível do *logos*⁸⁸ (Freire, 1987 *apud* Nunes, 2018, p. 75-76).

Este educador enfatiza a importância de buscar o conhecimento para além de sua dimensão informativa ou técnica, indo além de uma simples tomada de consciência. Em outros termos, é preciso alcançar a conscientização, processo ao qual possibilita o sujeito “[...] superar a falsa consciência, [...] o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada” (Freire, 1979, p. 46). A conscientização envolve a práxis, de modo que só ocorre nos sujeitos que estão comprometidos com as transformações socioculturais pela ação de problematizar as visões de mundo acerca da realidade concreta. Saul e Saul (2016, p. 26), com base no pensamento freireano, entendem que:

A conscientização é o uso da consciência durante a ação motivada pela superação de uma situação-limite. Assim, se faz necessária a reflexão crítica e de forma permanente sobre a prática pedagógica docente, com a intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica.

Para Torres (2010, p. 95), a conscientização em Freire, “se configura como o pano de fundo do processo de humanização com vistas à transformação cultural e social”, sinalizando

[...] o processo de humanização destes sujeitos via conscientização das contradições vividas resultantes das relações homens-mundo com vistas à transformação cultural e social em torno das mesmas. O processo freireano de conscientização requer o trânsito da consciência real (efetiva) para a consciência máxima possível⁸⁹ mediada pela ação editanda em direção ao inédito viável⁹⁰ (Torres, 2010, p. 29-30).

⁸⁷ *Doxa* significa uma percepção mágica da realidade, relacionada com o que, usualmente, denomina-se de senso comum (Delizoicov; Marques; Fernandes, 2016, p. 14).

⁸⁸ *Logos* significa um conhecimento fundamentado sobre a realidade. É o conhecimento qualitativo do objeto (Delizoicov; Marques; Fernandes, 2016, p. 14).

⁸⁹ Categorias de Lucien Goldmann. No contexto da dinâmica da Investigação Temática, essa categoria encontra-se, assim, descrita em Freire (1987, p. 107): “Daí que, ao nível da “consciência real”, os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações-limites”, o que chamamos de “inédito viável”. A “consciência possível” parece poder identificar-se com o que André Nicolai chama de “soluções praticáveis despercebidas” (nosso inédito viável), em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas”, que correspondem à “consciência real” (ou efetiva) de Goldman (Torres, 2010, p. 30).

⁹⁰ Categoria freireana assim descrita em Freire (1987, p. 107): “[...] o inédito viável [que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva] se concretiza na “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre a “ação editanda” e a “consciência máxima possível” (Torres, 2010, p. 30).

Nesse processo de humanização e emancipação dos sujeitos, a escola democrática assume seu papel, pois:

[...] não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou (Freire, 1997, p. 67).

Em contraposição, faz críticas à educação liberal, reconhecida por ele como educação bancária, que interessa à manutenção da dominação. De acordo com pressupostos freireanos, esta educação é uma educação que “[...] dá ênfase à permanência [...] implicando no imobilismo⁹¹ [portanto] se faz reacionária” (Freire, 1987, p. 42).

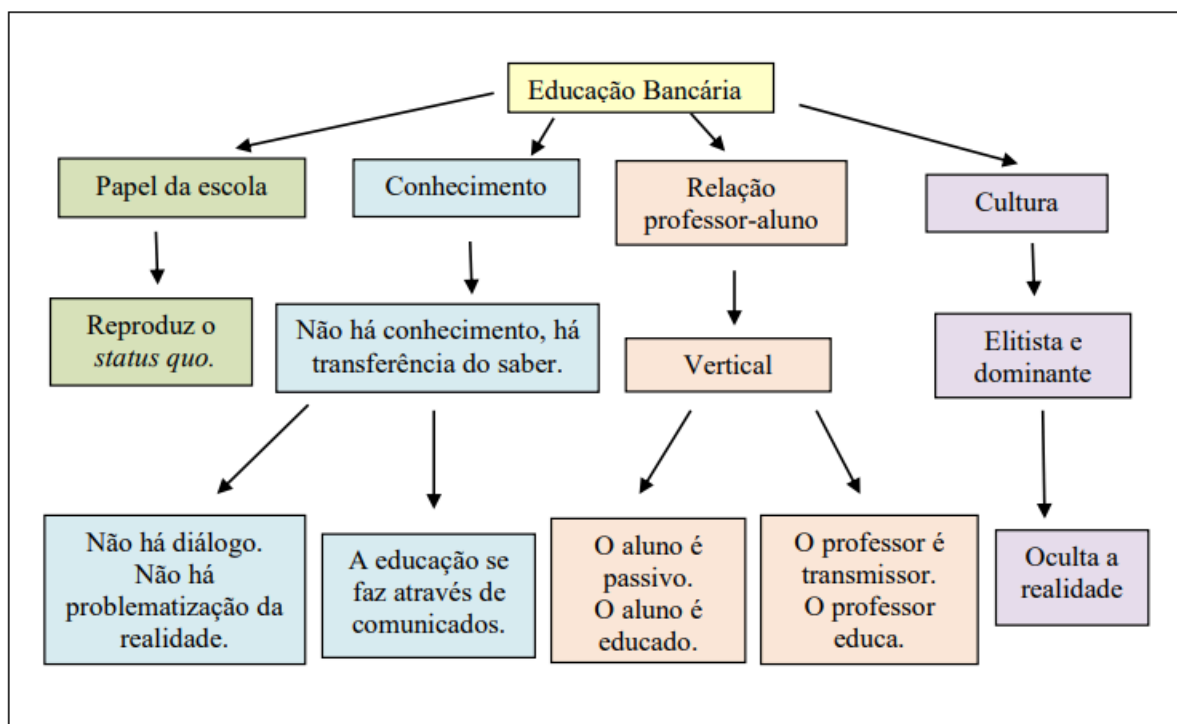
Conforme Nunes (2018, p. 54), a educação bancária “[...] é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Os educandos são vistos como vasilhas, recipientes a serem enchidos pelo educador”. Com base no pensamento freireano, a pesquisadora aponta que esta educação se limita à reprodução da cultura elitista e dessa forma contribui diretamente para a manutenção da sociedade tal como está, reforçando as relações de dominação.

Ao impor a cultura dominante como única, instaura-se a invasão cultural que silencia e não legitima os saberes das classes populares, ocultando sua realidade concreta. Com isso, os sujeitos dominados passam a perceber essa cultura imposta como natural e intransponível, internalizando a ideia de inferioridade em relação ao modelo hegemônico.

Nessa lógica, os educadores — conscientes ou não — tornam-se agentes da reprodução dessa estrutura, ao promoverem uma prática pedagógica que bloqueia o diálogo, desencoraja a curiosidade, inibe a investigação e nega o exercício da problematização. É uma educação autoritária e transmissora de conteúdos, cujas características são sistematizadas por Nunes (2018), na síntese da educação bancária apresentada na figura a seguir.

⁹¹ Freire (1987, p. 107), diz que imobilismo é “ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma”, assim como faz relação do termo com a escola e com a disciplina da educação bancária. Sendo assim, nesta pesquisa entendemos que refere-se à postura passiva e conformada diante da realidade opressora, negação da historicidade e da capacidade crítica de educadores e educandos, isto é, uma educação que paralisa o pensamento, desestimula a ação transformadora e impede o sujeito de compreender e intervir na realidade.

Figura 17: Sinopse da educação bancária



Fonte: Nunes (2018, p. 69).

Segundo a perspectiva freireana, a educação bancária preconiza o antidiálogo que representa a negação da prática da liberdade, pois impede o encontro autêntico entre os sujeitos e silencia as vozes daqueles que historicamente foram excluídos, também, reconhecidos como os oprimidos. Opor-se ao diálogo, nesse sentido, significa negar a capacidade criadora, crítica e transformadora dos sujeitos, reduzindo-os à condição de objetos que devem ser conduzidos e domesticados, e não reconhecidos como protagonistas de sua própria formação.

Não se é antidiálogo primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. Instaurada a situação opressora, antidiológica em si, o antidiálogo se torna indispensável para mantê-la (Freire, 1987, p. 78).

Assim, a antidiálogo mantém a lógica da opressão, sustentada pela imposição, pelo silêncio e pela passividade. No contexto educacional, a educação antidiológica se revela como uma prática desumanizadora e domesticadora, para manter o *status quo*.

Em um de seus últimos livros, **Pedagogia da Autonomia** (2002), ele reforça que a concepção do diálogo carrega um posicionamento político-ético, que pode tanto contribuir para a manutenção da ordem social excludente quanto para a sua transformação em direção à justiça social e à emancipação.

Como já dissemos, para Freire, o termo político está intrinsecamente relacionado à compreensão de que a educação nunca é neutra. Para o autor, toda ação educativa é, por natureza, uma ação política, pois envolve escolhas, valores e interesses que impactam diretamente a formação dos sujeitos e a transformação da sociedade. Freire rejeita a ideia de neutralidade pedagógica ao afirmar, por inúmeras vezes, que ‘a educação é um ato político’, e que educar é sempre tomar posição frente às desigualdades, injustiças e opressões existentes.

Já o conceito de ética fundamenta-se na ideia de uma ética universal, entendida como um princípio constitutivo da natureza humana e condição indispensável para a convivência social. Para Freire, trata-se de uma ética que valoriza a vida, a dignidade e o respeito ao outro, rompendo com qualquer lógica excludente, ao afirmar que:

Estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (Freire, 2002, p. 9-11).

Em sua crítica à lógica neoliberal e à mercantilização da vida, Freire contrapõe essa ética humanizadora à chamada ética do mercado, a qual, segundo o autor, nega a alteridade e aprofunda as desigualdades sociais, ao advertir que é impossível aceitar: “[...] uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (Freire, 2000, p. 24). Assim, reiteramos que a ética freireana articula-se diretamente com a defesa da democracia e da justiça social, constituindo-se como um eixo central para uma educação pública comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos.

Ademais, o educador afirma que, para dominar, os opressores retiram dos oprimidos o direito de expressar sua própria palavra e de pronunciar o mundo como seres de práxis, assim como de pensarem com autonomia, negando-lhes a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos históricos e de intervirem na

realidade (Freire, 1987). Nesse contexto, ele anuncia que o verdadeiro diálogo não parte de um “penso”, mas de um “pensamos”, que emerge da relação horizontal entre os sujeitos. É juntos que pensamos e que se instaura o penso.

Contudo, afirmamos que o diálogo em Freire configura-se como instrumento e condição para a radicalização da democracia, conferindo à escola o caráter de fala e escuta, de construção coletiva, e, por consequência, de espaço de resistência.

A seguir, elaboramos um quadro para apresentar o que foi exposto neste subcapítulo.

Quadro 19 - Síntese da categoria analítica diálogo

Eixo Temático	Síntese
Ausência histórica de diálogo e seus reflexos	A falta da experiência dialógica em nosso país, denunciada por Freire, resultou em uma cultura autoritária que se reflete na educação. Essa ausência compromete a construção de uma escola verdadeiramente democrática.
Concepção de diálogo	Envolve a incompletude humana, a vocação ontológica para o encontro que se faz na e pela relação com o outro e com o mundo.
Relação dialógica e horizontalidade	O diálogo autêntico ocorre em relações horizontais, nas quais há escuta mútua, reconhecimento da dignidade do outro e confiança.
Diálogo como prática fundante da Educação Libertadora	O diálogo, na perspectiva freireana, se concretiza na articulação entre a pronúncia da palavra e a práxis. Ao unir a pronúncia da palavra e a práxis (ação-reflexão-ação), os sujeitos se tornam agentes históricos e ativos na transformação social, rompendo com a educação conteudista e autoritária. A práxis dialógica supera a passividade e possibilita a humanização e a emancipação dos sujeitos.
Diálogo como caminho metodológico para a humanização e transformação social	O objetivo do diálogo é promover a problematização do conhecimento em sua relação com a realidade concreta, visando compreendê-la de forma crítica, interpretá-la e transformá-la.
Diálogo como caminho para a conscientização	O diálogo impulsiona a conscientização dos sujeitos, levando à superação da falsa consciência e à ação crítica frente às situações-limite da realidade concreta.
Dimensão política e ética do diálogo	Implica a concepção do político (não é neutra) e da ética (universal, natureza humana). Para Freire, a ética humanizadora valoriza a vida e contrapõe-se à ética do mercado, a qual, por sua vez, aprofunda as desigualdades sociais.
Diálogo e participação democrática	O diálogo autêntico implica participação ativa e crítica. Na escola, isso significa envolver educandos, educadores e comunidade nos processos educativos, garantindo a democratização do cotidiano escolar.
<p>Relação horizontal</p> <p>Exigência existencial Incompletude do ser humano Busca do Ser Mais Interação do outro com o mundo</p> <p>Essência da prática educativa ← DIALOGICIDADE →</p> <p>↑ ↓</p> <p>Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, compreender a dialogicidade como princípio fundante de uma educação verdadeiramente democrática, implica assumir um compromisso ético-político com práticas educativas que valorizem a escuta ativa, a palavra e a participação crítica dos sujeitos. Em contrapartida, propostas que negam esses elementos não apenas fragilizam o potencial democrático da escola, como também colaboram para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção do *status quo*.

Concluída a explanação do diálogo em Freire, como via para fortalecer a escola pública democrática, abordamos a seguir, a categoria democracia como compromisso constitucional.

5.2.2 Democracia: um compromisso constitucional

Para Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 10), “ [...] a democracia tem sido uma boa moldura também para certas realizações concretas do capitalismo. Não podemos negá-la”. Tal constatação exige uma leitura crítica da democracia no contexto da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, seus mecanismos são apropriados pela lógica do capital.

Diante disso, somos chamados a não idealizá-la de forma acrítica, mas também a não negá-la em sua totalidade, reconhecendo que se trata de um campo de disputa simbólica, política e, especialmente, educacional, no qual diferentes projetos de sociedade são propostos e confrontados.

Nessa direção, assumir que a democracia convive com o capitalismo e, em muitos casos, o fortalece, não é renunciar o seu potencial transformador. Ao contrário, é compreender que a consolidação de uma democracia exige mais do que eleições ou instituições estáveis. Exige práticas sociais ancoradas na deliberação, na escuta ativa, na educação crítica e no engajamento político dos sujeitos históricos (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995).

A partir desse entendimento, a escola pública deve se afirmar como espaço de formação para a democracia real, não como reprodutora das desigualdades do sistema capitalista, mas como território de disputas, críticas e construção de novas possibilidades sociais.

A própria fundamentação da Constituição Federal de 1988 reforça esse compromisso ao romper com a lógica autoritária herdada de regimes anteriores,

comprometendo-se com a inclusão social, a dignidade humana, a justiça, no âmbito democrático. Assim, nesse marco legal, a democracia é concebida como um regime baseado na soberania popular e na garantia dos direitos humanos. Essa concepção permite articular tanto a dimensão política quanto a social da democracia, para a promoção da equidade e para a superação das desigualdades históricas que atravessam a sociedade brasileira.

Para fundamentar esta pesquisa, trouxemos a concepção de democracia sob diferentes óticas, porém convergentes na perspectiva crítica, a partir das contribuições de Adorno (1995), Apple (2017), Paro (2002), Giroux (2019; 2023), Freire (1991).

Considerando que o contexto é a escola pública, precisamos compreender que a educação democrática não se resume à dimensão pedagógica, dos métodos de ensino ou das teorias educacionais. Essa concepção assume uma maior dimensão que reflete as estruturas da sociedade.

Nesse sentido, ainda que o discurso democrático prometa formação crítica e emancipadora, muitas vezes a prática institucional reduz-se à reprodução e manutenção da ordem vigente (Adorno, 1995). Desse modo, quando os programas [ou políticas] educacionais se ligam aos interesses do capitalismo, às vezes apoiados por agendas neoliberais e conservadoras, surgem práticas que vão na direção contrária à democracia. Isso acontece porque essas ações acabam criando uma escola para os ricos e outra para os pobres.

Segundo este mesmo autor, a democracia verdadeira exige sujeitos formados na crítica e na reflexão, e não na mera adaptação à ordem estabelecida. Portanto, a educação tem sua dimensão política e deve atuar contra as condições sociais que favorecem o autoritarismo e o conformismo, ao afirmar que:

[...] se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as idéias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (Adorno, 1995, p. 141-142).

Apple (2017) corrobora esse entendimento, ao afirmar que há múltiplas formas de conceber a democracia. Existe a democracia compreendida na

participação coletiva visando desenvolver o bem comum e a formação de cidadãos críticos. E também a democracia que corresponde às necessidades dos neoliberais e neoconservadores, enfim do mercado capitalista. O autor nos mostra que, ao mesmo tempo em que educadores críticos buscam caminhos para a transformação, forças neoliberais e neoconservadoras empenham-se em manter uma educação funcional às suas necessidades dominadoras, como afirma explicitamente:

[...] há uma disputa contínua sobre diferentes versões de 'democracia'. Compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, estão sempre sendo atacadas pelas 'frágeis' ideologias neoliberais mercantis, que pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo, e uma educação que é valorizada, em grande parte, como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas ao modo definido pelos poderosos (Apple, 2017, p. 902).

Para tanto, ele destaca que a consolidação de uma educação democrática exige o reconhecimento de que, em muitos momentos, o agir se dá em meio a tensões e contradições, além de comprometer-se em dois agrupamentos de entendimentos, conforme explicitado na citação a seguir.

O primeiro nos envolve no processo de reposicionamento. Isto é, devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos (no caso que acabei de discutir, das meninas e das jovens mulheres empobrecidas) e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas. Segundo, devemos pensar em termos de relações também. Isto é, entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e - nos conflitos - que são gerados por essas relações (Apple, 2017, p. 900-901).

A busca por uma democracia crítica em educação se constitui como uma trajetória marcada por conflitos e disputas contínuas. Demanda um processo contínuo de mobilizações voltadas à transformação da educação, de modo que seus meios e finalidades se orientem pelas necessidades concretas e pelas experiências vividas no esforço permanente de formação de sujeitos críticos, conscientes de sua responsabilidade sobre a própria existência. Essa tarefa implica, inevitavelmente, a escuta e o acolhimento das vozes historicamente excluídas, como por exemplo, as vozes de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência, imigração, entre outros.

Envolve, igualmente, um exercício permanente de autocrítica sobre quem somos, como coletividade, e quais interesses orientam nossas práticas e discursos.

Nesse horizonte, recaem sobre os educadores e demais agentes sociais, responsabilidades éticas, políticas e educativas perante ao compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente transformadora para a democracia.

Para Apple, o processo democrático crítico ocorre na escola por meio da possibilidade de olhar para o contexto e o entorno dela. Ele nos explica que a educação é o caminho e que devemos lutar com a potência dominante atrelado ao empoderamento social. Desse modo, compomos a democracia para depois radicalizá-la (Apple, 2017).

Esse movimento contínuo de construção e reconstrução no ambiente escolar, torna-se o fazer democrático e constitui a base da 'pedagogia crítica'. "A luta pela democracia crítica é uma chave para enfrentar as inevitabilidades. Continuemos a agir. O futuro das nossas nações depende disso" (Apple, 2017, p. 921).

Na direção de uma democracia que não se limita apenas ao âmbito parlamentar ou eleitoral, Paro (2002) propõe entendê-la como processo ativo de organização social, sustentado pela participação, pelo diálogo e pela cooperação. O autor complementa essa concepção ao afirmar que a democracia

[...] precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (Paro, 2002, p. 15).

A partir dessa compreensão ampliada, Paro destaca que a educação desempenha um papel central na efetivação da democracia, não como mera preparação para o exercício da cidadania, mas como espaço em que a própria democracia se realiza cotidianamente, ao reforçar que "[...] os valores relacionados à democracia não são alheios à forma de apreendê-los" (Paro, 2002, p. 18).

Ao ser compreendida como um ambiente de vivências democráticas, a escola promove a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento de si como agentes históricos de transformação. Paro ressalta, ainda, que o percurso educativo e pedagógico consiste na apropriação da cultura historicamente produzida, processo pelo qual os sujeitos se humanizam e, conseqüentemente, se constituem como

seres políticos. Isso porque o ser humano só realiza sua existência em convivência com os outros; sua vida está, essencialmente, vinculada à coletividade. Nessa direção, ele ressalta que:

[...] não há democracia sem verdadeiros democratas, e como estes não nascem prontos mas são construídos pela apropriação histórica da cultura proporcionada pela educação, é preciso instaurar um ensino fundado na aceitação mútua, em que o educando desempenha seu papel de educar-se como verdadeiro sujeito político, exercitando, na forma e no conteúdo, a relação pedagógica (democrática) imprescindível para a construção de uma sociedade que não seja fundada na dominação (Paro, 2002, p. 19).

Desse modo, o autor reforça a relação intrínseca entre educação e política, ao afirmar que toda prática educativa é, por natureza, política. Nessa direção, faz críticas às visões que tratam a política como algo externo à educação. A negação desse caráter político sustenta a falsa ideia de neutralidade, a qual contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a democracia não se apresenta apenas como um objetivo a ser alcançado, mas como um princípio estruturante que deve orientar toda a dinâmica pedagógica, desde a gestão escolar até as relações cotidianas do fazer pedagógico.

Giroux⁹², compreendendo que estamos imersos em um contexto marcado por crises políticas e éticas, alerta para a relevância dos princípios da pedagogia crítica-democrática no campo educacional. Essa função da educação se torna ainda mais urgente frente aos recorrentes ataques à democracia, especialmente os impulsionados por ideologias extremistas de direita. Giroux reforça essa preocupação ao destacar que, diante do

[...] transbordamento de informações, cultura do imediatismo, consumo da violência espetacularizada, é ainda mais crucial levar a sério a noção de que uma democracia não pode existir ou ser defendida sem cidadãos informados e criticamente engajados (Giroux, 2019, p. 49).

Tais apontamentos se justificam à luz da crítica que Giroux dirige às práticas educativas e pedagógicas contemporâneas, marcadas por abordagens autoritárias, que, em vez de promoverem processos formativos, reprimem, punem e impedem o pensamento crítico, ou seja, uma educação voltada para atacar em vez de educar;

⁹² Pedagogo do Departamento de Estudos Culturais, da Faculdade de Ciências Humanas, MCMaster University, Canadá. Pesquisador e pensador da teoria crítica na educação, ficou reconhecido pelas discussões acerca da educação contemporânea e sua proximidade com Paulo Freire.

oprimir, castigar e não libertar; bem como para a mera aplicação de conteúdos e a valorização da memorização. Nesse sentido, o esvaziamento democrático na sociedade vigente está relacionado à perda do papel crítico da educação, ao afirmar que “[...] a crise da escola é a crise da democracia” (Giroux, 2023, p. 11).

Ademais, o autor denuncia que a prática pedagógica dominante tende a desumanizar o processo educativo, minando a possibilidade dos estudantes desenvolverem suas visões políticas e sociais. Por isso, ressalta a urgência da vivência democrática nas escolas, ao alertar para:

[...] as formações políticas, que falam de maneira recorrente do fascismo, não em um sentido mais direto, mas de sua ideia atualizada. Tal ideia atualizada de fascismo começa a reescrever as narrativas da história, e isso significa que escrevem uma história que deixa de fora o genocídio, o sofrimento, a exploração. Um fascismo político construído sobre ideias como militarismo, ultranacionalismo, pureza racial e limpeza social (Giroux, 2023, p. 18).

Em vista disso, Giroux (2019) adverte que a democracia corre o risco de ser esvaziada de sua essência emancipadora quando reduzida a um mero procedimento formal, funcional à manutenção da ordem econômica dominante. Em oposição a essa lógica e ao compreender que a democracia não é um estado fixo ou acabado, mas como um processo dinâmico e ininterrupto de construção coletiva, defende uma escola comprometida com a formação de sujeitos críticos e politicamente engajados.

Nessa direção, a escola se torna um espaço essencial à formação da consciência cidadã, atribuindo-lhe o papel de promover nos estudantes o desenvolvimento de valores éticos e do pensamento crítico, além de contribuir significativamente para ampliar a compreensão dos sujeitos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os cerca. Uma vez que se recusa a ser reprodutora de saberes descontextualizados, a escola democrática é aquela comprometida com a vida pública e passa a atuar como agente formador de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, o autor defende que as práticas democráticas não são naturais ou automáticas, mas devem ser continuamente ensinadas e reconstruídas por cada geração, o que exige um esforço constante de renovação pedagógica e engajamento coletivo, e assim a escola torna-se “[...] um dos últimos lugares restantes onde os jovens podem aprender a pensar criticamente, imaginar o inesperado e lutar por uma sociedade democrática” (Giroux, 2023, p. 27).

Em suma, ele propõe uma pedagogia crítica que devolva à educação seu papel político e emancipador, **recolocando a democracia no centro do projeto educacional**. Essa pedagogia deve “[...] ligar o aprendizado à vida pública, e o conhecimento à justiça social” (Giroux, 2023, p. 25), articulando ensino e cidadania em um movimento de resistência às lógicas autoritárias e mercantilizadas que ameaçam a escola pública.

Na mesma direção, Freire⁹³ concebe a democracia como um processo histórico, coletivo e em permanente construção, que não se institui por decreto nem se realiza como prerrogativa vertical de uma autoridade que se autoproclama democrática.

Sob essa perspectiva, é fundamental ensiná-la, experimentá-la e aprendê-la por meio de sua própria vivência, pois, como afirmam Shor e Freire (1986, p. 60), “[...] aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites”. Desse modo, compreende esta vivência democrática como um processo que se realiza por meio da educação dialógica, fundamentada na autoridade e na articulação entre as dimensões pedagógica e organizacional. Essa vivência se constitui, simultaneamente, como meio e fim de uma educação comprometida com a justiça social, a humanização dos sujeitos e a superação de práticas autoritárias e excludentes.

Segundo Lima (2000, p. 94), a autoridade explicitada na concepção freireana é aquela que dialoga, escuta, orienta e aprende junto, visando a formação crítica dos sujeitos. Não há práticas de controle e nem de imposição pela força, assim como não contempla a permissividade ou espontaneísmo. Como alerta Freire (1997, p. 77):

Só há disciplina, pelo contrário, no movimento contraditório entre a coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade, perdendo o sentido do movimento, se perde a si mesma e ameaça a liberdade.

Uma prática verdadeiramente democrática não se constrói de forma fragmentada entre suas dimensões pedagógicas e organizacionais (currículo, práticas educativas, gestão e administração), pois estão profundamente interligadas

⁹³ Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei n.º 12.612, de 12/04/2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em 08 jul. 2024.

e se influenciam mutuamente. Sendo assim, para Freire, requer coerência entre o que se ensina, como se ensina e como se organiza o espaço escolar, pois a gestão educacional é, por essência, também uma prática pedagógica, política e formativa (Lima, 2000).

A educação na visão de Freire torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de uma nova sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que transcende os limites teóricos de qualquer doutrina política específica, ao mesmo tempo que liga a teoria e a prática aos aspectos mais profundos de libertação e emancipação dos sujeitos.

É de extrema importância ressaltar a aplicação prática de sua teoria, no âmbito da sua proposta educacional, durante a gestão municipal da prefeita Luiza Erundina de Sousa.

Como apontam Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 246), embora o conceito de democracia estivesse presente nos escritos iniciais de Freire, foi a partir de sua atuação como Secretário da Educação Municipal de São Paulo (1989-1991), que esse conceito ganhou centralidade e concretude, tornando-se referência de uma educação popular democrática.

Durante sua gestão, de forma humilde, aberto ao aprender e também a ensinar, reafirmou seu compromisso por meio das suas ações, entre elas: reformulou estabelecimentos de ensino, promoveu reflexões críticas sobre o currículo, esteve presente nas escolas, escutou os diversos sujeitos da comunidade escolar e assegurou a participação ativa de educandos e educadores. Além dessas ações, instituiu marcos importantes para a política educacional do município, como a criação do Estatuto do Magistério Municipal, o fortalecimento dos Conselhos de Escola, a implementação dos ciclos no Ensino Fundamental e o processo de reorientação curricular. Todas essas iniciativas foram pautadas na práxis educativa nas escolas públicas do município de São Paulo, com base na necessidade de conjugar o agir, o sonhar e o lutar, de forma simultânea. Para ele, sonhar não se trata de algo impossível, mas envolto no que é viável, pois sempre há possibilidades, no aqui e agora, de transformar a sociedade e a realidade.

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma **escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez**. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine

também a pensar certo. [...] A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. **É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediatizados pelas experiências no mundo** (Freire, 1991, p. 24-83, grifo nosso).

Outrossim, Freire evidenciou a prática de uma educação afetiva e rigorosa, que precisava acontecer entre educadores, políticos, educandos, gestores, funcionários, enfim, todos os envolvidos da escola, fundamentado em quatro objetivos, presentes no plano “Construindo a Educação Pública Popular”⁹⁴, citados abaixo:

1. **ampliar acesso e a permanência** dos setores populares - virtuais únicos da educação pública; 2. **democratizar o poder pedagógico e educativo** para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3. incrementar a **qualidade da educação**, mediante a construção coletiva de um **currículo interdisciplinar** e a **formação permanente do pessoal docente**; 4. finalmente, o quarto grande objetivo da gestão - não poderia ser de outra maneira - é **contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos** em São Paulo (Freire, 1991, p. 14-15, grifo nosso).

Diante do exposto, afirmamos que a educação libertadora e democrática, que Freire enxergava é a possibilidade para a libertação dos oprimidos, uma luta restrita a indivíduos ou a um grupo social específico, embora possa e até deva começar por um grupo particular, como os oprimidos ou as chamadas minorias. No entanto, deve ser, essencialmente, uma jornada coletiva de libertação, de todos e para todos.

E como se constrói essa educação libertadora, democrática e popular? Ela se constitui por meio da participação ativa e consciente do povo no cotidiano da escola, compreendida como um ato esperançoso e politicamente comprometido, sustentado por uma pedagogia crítico-transformadora. Essa participação se materializa, inicialmente, nos Conselhos Escolares, como instância concreta de gestão colegiada. Contudo, Freire adverte que:

94

Disponível

em:

<https://acervo.paulofreire.org/search?query=Construindo%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%ABlica%20Popular>. Acesso em: 09 fev. 2024.

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 1991, p. 16).

Contudo, Freire nos deixa o exemplo de uma escola que 'cheira a povo', que se faz na e pela práxis educativa, comprometida com uma educação verdadeiramente transformadora, enraizada na realidade concreta dos sujeitos, distante da abordagem dominadora, excludente e elitista. Ele critica a equivalência entre as práticas educacionais progressistas e conservadoras, argumentando que cada uma delas carrega uma intencionalidade própria e que aproximá-las indicaria um erro radical. Para este autor, a educação deve ser revolucionária, democrática, popular, por meio da dialogicidade, respeitando a autonomia do educando e se vinculando aos movimentos sociais populares, visando uma transformação real e não meramente discursiva.

Por fim, o referido educador nordestino, não se limitou à elaboração teórica, mas articulou suas vivências e práticas educativas como expressão concreta da participação ativa dos sujeitos na construção de uma escola verdadeiramente democrática, ao evidenciar que é na co-participação dialógica que se estabelece a comunicação autêntica entre educadores e educandos (Freire, 1991).

Com base nisso, o diálogo se articula diretamente com o conceito de participação. Para Freire, vai além da presença física ou da representação formal nos espaços sociais e institucionais; trata-se de um compromisso histórico e político. Como afirma o autor:

[...] por parte das classes populares, [é] um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas." Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade (Freire, 1991, p. 75).

Essa participação deve se efetivar nos processos decisórios, e não apenas na execução do que já foi programado por outros. Reduzir a presença popular a momentos controlados pela administração, como adverte Freire, é reproduzir uma lógica autoritária e excludente. Em oposição a essa visão restrita, sua concepção de

educação compreende a participação como prática transformadora, expressão concreta da democracia vivida no cotidiano das relações sociais e educativas. Nessa direção, reafirma-se que é na participação que construímos um projeto de sociedade vinculada a um projeto de educação, “[...] assentada em princípios tais como liberdade, responsabilidade, respeito e tolerância” (Pitano; Streck; Moretti, 2020, p. 113). A participação, nesse contexto, não pode ser vista como algo secundário, mas como um eixo estruturante das práticas democráticas no cotidiano escolar.

Para Demo (1996, *apud* Chaman, 2019, p. 133), fundamentado em Freire, a necessidade de ressignificar o conceito de participação, perpassa pelo seu caráter dinâmico, processual e inacabado, ao dizer que “[...] participação é conquista [...] para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”. Nesse entendimento, não se trata de uma concessão ou benefício dado, mas de uma luta contínua por espaço e legitimidade.

A partir de uma organização da ação coletiva e consciente, Chaman (2019, p. 134) destaca ainda que a participação se vincula a uma “[...] outra forma de poder”. Nesse sentido, participar implica organizar-se, ocupar espaços e lutar para ter vez e voz, assumindo o protagonismo na gestão dos próprios destinos. Nessa perspectiva, a participação apresenta-se como meio e fim, pois pressupõe a partilha de poder nas reflexões e decisões coletivas, que “[...] precisa ser conquistado, centímetro por centímetro [...] mesmo porque todos os processos participativos profundos, tendem a ser lentos” (Chaman, 2019, p. 135). Ele afirma que quando alcançada de forma efetiva, a participação democratiza a escola, garantindo que todos os sujeitos tenham o direito e o dever de propor, opinar, questionar e deliberar sobre os rumos da instituição.

Concluimos, reafirmando com Freire (2000, p. 22), que precisamos “[...] de homens e de mulheres que não apenas falam de democracia mas a vivem, procurando fazê-la cada vez melhor”. Diante disso, sua construção demanda o enfrentamento de todas as formas de autoritarismo e de negação do diálogo.

A seguir, elaboramos um quadro que organiza os principais elementos discutidos ao longo deste subcapítulo.

Quadro 20 - Síntese da categoria analítica democracia

Eixo Temático	Síntese
Democracia como campo de disputa	A democracia é um campo simbólico e político em disputa, constantemente tensionada por interesses antagônicos, especialmente entre projetos de transformação social e de forças neoliberais. Não deve ser idealizada nem rejeitada, mas reconhecida como construção histórica em movimento.
Educação e vivência democrática	Para os autores, a educação é parte constitutiva da democracia. A escola deve ser espaço de vivência democrática.
Democracia emancipatória em Adorno	A democracia só se realiza plenamente quando forma sujeitos emancipados. Quando a educação se limita à adaptação à ordem capitalista e reproduz desigualdades sociais, acaba por contradizer o próprio ideal democrático.
Democracia crítica em Apple	Apple destaca a existência de múltiplas concepções de democracia. Defende uma democracia crítica e participativa, em oposição à versão neoliberal consumista. Para ele, a escola é espaço de conflito e reposicionamento, onde se deve lutar por justiça social e empoderamento dos oprimidos.
Democracia cultural em Paro	Paro entende a democracia como forma de convivência pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos. A escola deve ser lugar de vivência democrática real, onde se constrói a cidadania na prática, superando a separação entre educação e política.
Democracia das diferenças em Giroux	Giroux vê a democracia como projeto inacabado, ameaçado por ideologias autoritárias e neoliberais. A educação, especialmente a pedagogia crítica, deve formar cidadãos engajados, defendendo a escola como espaço fundamental à vida pública e à resistência política.
Democracia radical em Freire	Freire concebe a democracia como um processo vivido e ensinado no diálogo, na escuta e na prática coletiva. A escola democrática é lugar de humanização e transformação social. Ele defende uma pedagogia crítica que liberte e politize os sujeitos, em constante práxis educativa.

Fonte: Elaboração própria.

Diante de todo o exposto, impõem-se reflexões fundamentais: **Que concepção de democracia sustenta o Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM)? Em que medida, o programa se articula com a dialogicidade, com os princípios democráticos com vistas ao sentido público da escola pública? Com quem e com quais interesses está comprometido?** A partir do problema desta pesquisa e dessas indagações, o último capítulo analisa criticamente o PECIM à luz das categorias diálogo e democracia.

6. PARA ONDE O PECIM (DESEN)CAMINHOU A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Freire, 1983, p. 16).

Neste capítulo, o objetivo principal é a análise das diretrizes do PECIM, com relação aos princípios que orientam a educação pública brasileira.

Oportunamente, é fundamental destacar que este estudo não tem como objetivo realizar uma análise de natureza jurídica, uma vez que se trata de uma investigação conduzida sob a ótica de uma pesquisadora-pedagoga. Por essa razão, propomos analisá-las com base em uma concepção ampliada da educação pública brasileira, que transcende uma abordagem estritamente legalista do fato jurídico. Assim, buscamos compreendê-las como um processo dialógico com a sociedade, caracterizado por tensões, contradições e discursos diversos, aberto à reflexão crítica.

Como vimos no capítulo anterior, nas cartas constitucionais, a educação teve avanços gradativos. Especificamente, com o término da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) ocorreram inúmeros movimentos da sociedade brasileira em torno da defesa da democracia e dos direitos sociais, incluindo a luta por transformações profundas na educação nacional. Essa mobilização foi motivada pelos impactos negativos desse período autoritário com relação à precarização das condições de ensino, aos elevados índices de analfabetismo e ausência de investimentos compatíveis com as demandas de expansão e estruturação de um sistema educacional capaz de assegurar, ao menos, a universalização do ensino. As pressões por uma educação pública universal e de qualidade tiveram papel determinante na Constituição Federal de 1988, assim como influenciaram legislações infraconstitucionais posteriores voltadas ao direito à educação, no país.

Para responder à pergunta de pesquisa deste estudo, organizamos as análises do documento Diretrizes das ECIM (2021) sob dois eixos: (I) trechos que fazem referência aos princípios educacionais presentes nos marcos legais da educação pública brasileira e (II) recortes à luz das categorias diálogo e democracia

articuladas às subcategorias correspondentes às características da teoria da ação antidialógica, proposta por Freire, correlacionado aos dados coletados em artigos científicos, dissertações e teses que já investigaram a temática no âmbito específico (PECIM) e amplo (militarização da educação). Na subcategoria ‘conquista’ analisamos excertos voltados aos educandos; na ‘divisão’ destacamos os profissionais da educação; na ‘manipulação’ tomamos como foco o PPP e, por fim, na ‘invasão cultural’ concentramo-nos nos projetos e no modelo educacional proposto pelo PECIM.

6.1 Os (des)caminhos do PECIM no tensionamento com os princípios educacionais

O documento “Diretrizes das Escolas Cívico-Militares”, publicado no ano de 2021, constitui a base normativa que orientou a implantação e o funcionamento das ECIM, nos últimos anos de vigência do programa.

Ao longo de suas seções, o texto busca conferir legitimidade ao modelo proposto por meio de constantes referências aos princípios educacionais que regem o ensino público brasileiro, como a gestão democrática, a qualidade do ensino e a participação da comunidade escolar, coexistindo com elementos estruturais que remetem a uma lógica organizacional centrada na disciplina, na hierarquia e na obediência, características ‘semelhantes’ do modelo educacional dos Colégios Militares, os quais possuem finalidades e objetivos específicos, conforme já apresentado anteriormente.

Em comparação à versão anterior (Manual das ECIM, 2020), observamos alguns ajustes, suprimindo trechos que demonstravam de forma mais explícita o viés militarizante da proposta. A título de exemplo, dentre outros, destacamos:

- (I) “o aluno deve se apresentar bem barbeado, com cabelos e sobrancelhas na tonalidade natural e sem adereços [...] o uniforme prevê o uso da cobertura (boina), o cabelo deverá ser cortado de modo a manter nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço;
- (II) “a aluna poderá utilizar seus cabelos curtos ou longos [...] deve ser cuidadosamente arrumado, a fim de possibilitar o uso correto da boina e a manutenção da estética. [...] poderão usar apenas adereços (relógio, pulseiras, brincos) discretos;
- (III) “ensinar os movimentos de ordem unida, os sinais de respeito e a correta utilização dos uniformes aos alunos de acordo com os regulamentos previstos”;

(IV) “[...] Art. 50. Todas as canções entoadas na escola devem despertar o entusiasmo pela escola, pelos heróis nacionais e pela Pátria. Não são autorizadas canções que usem palavras depreciativas, discriminatórias, que exaltem a violência ou que violem os valores éticos e morais da sociedade. Por isso, as canções devem ser, previamente, submetidas ao Diretor pelo Oficial de Gestão Educacional (Brasil, 2020a, p. 18, 32 e 43).

Todavia, a exclusão desses e de outros excertos não alterou a essência do PECIM. Ao contrário disso, ao simplificar determinadas prescrições e ampliar alguns conceitos, constatamos uma estratégia de minimizar as críticas dirigidas ao documento anterior (Manual das ECIM, 2020), acerca da presença ostensiva dos valores militares no interior da escola pública.

Diante disso, tomamos como referência analítica o documento mais recente (Diretrizes das ECIM, 2021) com o objetivo de aprofundar e ampliar as reflexões críticas acerca do programa.

Como reiterado em todas as normativas do PECIM, o referido documento apresenta que os princípios do programa fundamentam-se na promoção de uma gestão caracterizada como de excelência, associada à busca por melhoria da qualidade da educação, por meio da valorização de princípios como civismo, dedicação, honestidade e respeito, sob os pilares da hierarquia e da disciplina e ancorada nos padrões de ensino adotados pelos Colégios Militares, os quais são sistematizados nos eixos centrais: “civismo na ECIM; o modelo PECIM (gestão didático-pedagógica, educacional e administrativa); planejamento estratégico (marco desejado, marco atual e marco estratégico), monitoramento e certificação” (Brasil, 2021a, p. 8).

Por sua vez, os princípios que regem a educação pública brasileira estão pautados na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; **gestão democrática do ensino público**; garantia de padrão de qualidade; valorização dos profissionais da educação; e promoção dos princípios de equidade, diversidade e inclusão (Brasil, 1988; 1996). Esses fundamentos orientam a construção de uma formação voltada à consciência crítica e à preparação para a vida cidadã, com o compromisso de enfrentar as desigualdades, transformar a realidade social e promover a justiça.

À luz desses princípios, iniciamos nossas análises acerca da atuação dos militares nas escolas públicas, considerando que a implementação da gestão de “excelência” nas dimensões educacional, didático-pedagógica e administrativa, aliada à institucionalização de normativas rígidas, à inserção de padrões comportamentais específicos e à priorização de uma concepção de educação que “não pode ser neutra em relação aos valores” (Brasil, 2021a, p. 73), como civismo, dedicação, honestidade e patriotismo, reconfigurou as dinâmicas escolares ao incorporar elementos próprios da cultura militar no cotidiano dessas instituições, os quais se diferenciam das práticas educativas historicamente consolidadas na educação pública brasileira.

Desde a Constituição Federal de 1988, a escola pública é compreendida como um espaço de diversidade e de pluralidade, reconhecido como princípio pedagógico capaz de ampliar as possibilidades formativas e de fortalecer experiências educativas fundamentadas no diálogo e no reconhecimento do outro. A gestão educacional orientada por princípios democráticos pressupõe a coerência entre suas finalidades e seus objetivos voltados à formação integral dos sujeitos, fundamentada na construção e na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados ao longo da história humana (Reis *et al.*, 2019).

Entretanto, quando a atuação dos militares direcionada pelos preceitos do universo castrense faz do cotidiano escolar um espaço de controle e de obediência, observamos o deslocamento do foco da formação integral para uma racionalidade orientada pela padronização. Essa remodelação restringe experiências formativas que valorizam a diversidade cultural e a pluralidade social, elementos centrais para a constituição da escola pública democrática.

Sob o discurso de ‘contribuir’ com a gestão da violência, a conduta dos militares ao introduzir mecanismos de controle, desloca a compreensão do fenômeno da violência de suas bases sociais, econômicas e institucionais, reduzindo-o a uma questão de indisciplina individual a ser solucionada. Ao transferir para o espaço educativo práticas que legitimam a exclusão de estudantes considerados “inadaptados” às normas estabelecidas, reforçam-se dinâmicas de violência estrutural e simbólica, fragilizando princípios fundamentais da escola pública, como inclusão, diálogo e participação democrática (Santos; Silva, 2021).

Dessa forma, a gestão da indisciplina passa a assumir uma perspectiva centrada na coerção, contribuindo para sua reprodução e naturalização no interior da escola. Conforme enfatiza Mendonça (2019, p. 9):

[...] utilizar a espetacularização da violência como pretexto para militarizar escolas é uma injustiça para com as instituições educativas, que não são as responsáveis pela violência que grassa na sociedade. Evidentemente que disponibilizar, como em alguns estados, 20 a 25 policiais militares fardados e armados para interferir na gestão da escola, circulando nos seus ambientes, dando ordens a todos os segmentos da comunidade escolar há de exercer controle sobre todo tipo de violência ou indisciplina que poderia, eventualmente, ocorrer em seu interior. Apesar disso, a sociedade que paga a corporação militar para ter a garantia de segurança pública permanece sujeita a todo tipo de violência e continua desprotegida, mesmo no entorno das escolas militarizadas.

Outra questão indispensável é a compreensão de que a disciplina não pode ser compreendida como sinônimo de imposição, de submissão ou algo individual e descomprometido.

Na perspectiva freireana, a disciplina emerge da relação dialética entre autoridade e liberdade, implicando o reconhecimento recíproco dos limites éticos que orientam as interações pedagógicas e garantem o respeito, construídas na relação educador-educando. A autoridade não se configura como autoritarismo, assim como a liberdade não se reduz à ausência de normas ou à permissividade irrestrita.

Quando a autoridade se sobrepõe à liberdade, surge o autoritarismo, que reduz os sujeitos à condição de meros executores de normas e decisões externas. Por outro lado, a licenciosidade, forma distorcida de liberdade e entendida de maneira individualista e descompromissada, fragiliza os referenciais éticos e pedagógicos necessários à convivência coletiva. Em ambos os casos, há uma negação da disciplina enquanto construção consciente e compartilhada, que torna possível a formação de sujeitos autônomos, capazes de participar ativamente da vida social e de construir processos educativos comprometidos com a emancipação humana e com a democratização das relações pedagógicas (Freire, 1996).

Do ponto de vista legal, conforme destaca Leite (2023), policial militar e educador, em sua tese “Entre Coturnos e Cartilhas: um Estudo Sobre o Programa de Implantação das Escolas Cívico-Militares no Brasil”, a inexistência de uma lei específica que regule o PECIM já constitui, por si só, uma afronta aos princípios constitucionais, ao afirmar que:

O programa, que busca limitar a suposta influência ideológica nas escolas, envolve aspectos complexos que tocam diretamente nas políticas educacionais e pedagógicas, que são amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O uso de decretos, resoluções e portarias, juntamente com manuais e diretrizes, para implementar o PECIM pode ser visto como uma lacuna na legalidade do programa, uma vez que esses instrumentos não têm a mesma força normativa de uma lei aprovada pelo Congresso Nacional. Portanto, a falta de uma base legal sólida pode suscitar dúvidas quanto à sua validade e aplicação (Leite, 2023, p. 136).

Seguindo essa perspectiva, encontramos inúmeras contradições no documento, que por vezes, limita-se a transcrever literalmente trechos das legislações vigentes, sem no entanto, efetivar tais normativas em sua concepção e prática. A seguir, apresentamos três exemplos que ilustram isso.

Os Conselhos são instâncias de **discussão, acompanhamento e deliberação**, nas quais se busca incentivar uma cultura democrática, participativa e cidadã. Seu funcionamento será regulado pelas Secretarias de Educação. A **participação da comunidade escolar** das Ecim deve ser incentivada nas **gestões didático-pedagógica, educacional e administrativa**, em prol da melhoria da qualidade da educação. [...] Essa **participação será realizada por meio do Conselho Escolar, dos Conselhos de Classe e da Associação de Responsáveis e Mestres**. (Brasil, 2021a, p. 56, grifo nosso, trecho 1).

[...] cabe aos Conselhos Escolares analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam, assim, um **lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais**, possibilitando a **participação social e promovendo a gestão democrática** (Brasil, 2021a, p. 56, grifo nosso, trecho 2).

A Constituição Federal, no inciso VI do art. 206 estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, da mesma forma a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 14, estabelece: Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - **participação dos profissionais da educação** na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares** ou equivalentes (Brasil, 2021a, p. 155. grifo nosso, trecho 3).

Nestes recortes encontramos alguns aspectos que merecem análises. O primeiro diz respeito ao uso da expressão 'gestão democrática', que conforme observado no documento, aparece de forma dissociada da proposta do programa, configurando-se como um recurso discursivo para legitimá-lo. Esse entendimento converge com Mendonça (2019, p. 604) ao afirmar que:

[...] a gestão das escolas vinculadas ao programa desconsidera o princípio da gestão democrática imposto pela constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **ao não relacioná-la dentre os princípios gerais, substituindo-a por gestão de excelência e pelo modelo dos colégios militares, baseados na rígida disciplina e hierarquia** (grifo nosso).

Também destacamos que não encontramos orientações específicas sobre a constituição, o funcionamento ou formas efetivas de participação da comunidade escolar nos colegiados dessas escolas, apesar do documento fazer menção a isso. A ausência dessas diretrizes no texto demonstra o caráter formal, sem assegurar um envolvimento real da comunidade. Silva (2023, p. 8) enfatiza essa questão ao afirmar que “os colegiados (conselho escolar e associação de responsáveis e mestres) eram vistos apenas como órgãos consultivos, o que reforçava a verticalidade do organograma”.

Outro ponto analisado diz respeito à tríade de gestão didático-pedagógica, educacional e administrativa das ECIM. Conforme se observa no documento, essas funções são fragmentadas entre civis e militares, em uma estrutura hierarquizada e centralizadora. Nessa configuração, os processos educacionais passam a ser conduzidos, através de inúmeras prescrições, entre as quais se destacam as orientações voltadas para a elaboração do PPP.

Com base nisso, Alves e Reis (2021) embasadas nos pressupostos freireanos, afirmam que essa organização dos processos escolares enfraquece a dimensão coletiva da construção do projeto educativo. A dinâmica da escola fica pautada por práticas de obediência, centralização e padronização através das prescrições dos documentos que compõem o programa. A gestão deixa de ser um espaço de escuta, diálogo e corresponsabilidade, portanto, para as autoras, perde-se a essência democrática da escola, dando lugar a um modelo em que as decisões são tomadas arbitrariamente e os sujeitos apenas executam comandos previamente estabelecidos. Sendo assim, transforma a escola em um ambiente mais voltado para o controle do que para a emancipação. Contudo, enfatizam que

[...] o PECIM representa um retrocesso no campo das políticas educacionais por se constituir como uma grave ameaça ao princípio de gestão escolar democrática, ferir a autonomia pedagógica ao subordinar profissionais da educação a militares e expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de ser mais, ou seja, como locus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória como defende Paulo Freire (Alves; Reis, 2021, p. 828).

Estormovski (2020), sob uma ótica ideológica-política, aprofunda essa questão, ao destacar que o modelo de gestão das ECIM está alinhado ao ideário neoconservador. Para esta pesquisadora, o âmbito educacional evidencia a reintegração de valores associados ao civismo e ao nacionalismo. O exercício em promover comportamentos “voltados à cidadania e ao civismo, assim, seriam definidores do processo formativo” (Estormovski, 2020, p. 285). Essa ênfase na formação cívica e nacionalista adquire contornos ainda mais críticos quando se observa a concentração do programa em territórios classificados como socialmente vulneráveis, sugerindo uma atuação seletiva e direcionada do Estado. No campo didático-pedagógico reforça a adoção de modelos tradicionais de ensino, sustentados por uma visão de escola do passado, que “remete à percepção de um saudosismo, típico do neoconservadorismo” (Estormovski, 2020, p. 286). Essa perspectiva acaba por reduzir a complexidade do processo educativo a um método de controle e normatização comportamental. Ao apresentar que as boas práticas devem ser reproduzidas, bem como o ensino meritocrático e a certificação dessas escolas, a autora enfatiza a aproximação às ideias do neoliberalismo. Por fim, na esfera administrativa demonstra contradições no discurso sobre o fortalecimento das escolas, ao destinar, em sua grande maioria, parte significativa dos investimentos à remuneração dos oficiais militares. Tal medida reafirma uma lógica gerencial que reflete uma visão seletiva e excludente dessa proposta educacional, ao invés de universalizar o acesso a investimentos e melhorias nas escolas públicas brasileiras.

A seguir, apresentamos outro trecho que traz a recorrência da retórica para a legitimação do programa.

O art. 206 da Constituição Federal estabelece, no inciso VII, que o ensino no Brasil será ministrado com base no **princípio da garantia do padrão de qualidade**. Corroborando esse entendimento, o art. 9º, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que **cabe à União prestar assistência técnica e financeira** aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, **exercendo sua função redistributiva e supletiva**. Por isso, o Programa define-se como um conjunto de ações direcionadas ao apoio técnico e financeiro (fomento e fortalecimento) das Ecim a serem promovidas em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, **em escolas públicas regulares com alunos em situação de vulnerabilidade social**, a partir de **um modelo de gestão** que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Brasil, 2021a, p. 122, grifo nosso, trecho 4).

Nesse trecho constatamos um processo de apropriação de atribuições que já constituem responsabilidades constitucionais do Estado, no âmbito do sistema público de ensino, conforme assegurado pelo artigo 206 da Constituição Federal e pelo artigo 2º da LDB, para introduzir no interior das escolas públicas os valores militares (Leite, 2023). Observamos que o programa buscou direcionar a assistência exclusivamente às instituições ECIM, promovendo, assim, a exclusão das demais escolas públicas. Esse movimento insere-se em um processo mais amplo de desdemocratização da educação, compreendido a partir da concepção de que:

[...] a democracia é vista como uma certa classe de relações entre estados e cidadãos e a democratização e a desdemocratização consistirão em mudanças naqueles tipos de relações. Por outro lado, temos que examinar coalizões, rivalidades e confrontações entre os principais atores políticos (Goulart; Amaral, 2023, p. 12).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a opção política por privilegiar as escolas cívico-militares, ao invés de fortalecer o conjunto da rede pública, não apenas aprofunda desigualdades estruturais, mas também reconfigura o papel social da escola.

No tocante ao termo ‘padrão de qualidade’, na visão de Apple (2002), essa linguagem presente nas políticas [nos programas] educacionais, isto é, discursos que aparentemente defendem valores universais como equidade e qualidade, acabam por mascarar a reconfiguração das finalidades da educação, que passa a ser cada vez mais orientada por critérios de produtividade, eficiência e competitividade, conforme as demandas do setor empresarial. A consequência disso, é que aquilo que precisa ser ensinado na escola se converte em um instrumento de dominação simbólica e material.

Essa mesma lógica de apropriação discursiva dos preceitos educacionais é observada na menção feita ao Plano Nacional de Educação⁹⁵, instituído pela Lei nº

⁹⁵ O PNE estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias que devem orientar a política educacional durante o período de 2014 a 2024 (ainda está em vigência, pois o novo PNE 2024-2034 não foi aprovado no Senado Federal), abrangendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Além disso, visa orientar e fundamentar programas e ações voltados à ampliação da oferta, à melhoria da qualidade e à garantia do direito à educação em todo o território nacional. Essa segunda versão do PNE (2014-2024) está estruturada em catorze artigos e um anexo que aborda as 20 metas e as 256 estratégias, com o objetivo central de consolidar um Sistema Nacional de Educação pautado na expansão do acesso, na elevação da qualidade do ensino e na articulação entre as diferentes esferas de governo, ao longo de uma década. Tais ações visam garantir a efetividade das políticas educacionais e, para isso, demandam integração federativa, responsabilidade política e compromisso com os direitos educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 15 mar. 2025.

13.005/2014. Dentre os dispositivos do PNE, o PECIM transcreve as metas (2, 3, 7, 15, 16 e 19) e as estratégias (7.4 e 7.18), que expressam objetivos voltados à melhoria da qualidade, ao acesso e à permanência dos estudantes, à valorização dos profissionais da educação e ao fortalecimento da gestão democrática. Com o objetivo de ilustrar essas referências, apresentamos a seguir, o quadro contendo as metas mencionadas.

Quadro 21 - Metas apontadas no documento do PECIM

Meta	Descrição PNE (2014-2024)	Trechos e apontamentos extraídos das Diretrizes da ECIM (2021)
2	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% conclua essa etapa na idade adequada.	[...] contribuindo para o avanço da Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa universalizar o ensino escolar fundamental garantindo que conclua essa etapa na idade recomendada (p. 46).
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	[...] Meta 3 do referido Plano, que visa universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, e elevar a taxa líquida de matrículas para o ensino médio (p. 46).
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.	[...] em sua Meta 7, o fomento da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (p. 4). [...] Dessa forma, o Pecim também se encontra embasado no PNE, especialmente em sua Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (p.123) O Ideb é o principal indicador de qualidade do ensino básico no Brasil e faz parte da Meta 7 do PNE. Já foram definidas metas do Ideb para escolas, municípios, estados e Distrito Federal, de forma que o país atinja, em 2022, o nível de qualidade desejável à educação brasileira. Portanto, cada escola buscará o atingimento desse objetivo por meio das metas já previstas pelo INEP em seu site (p. 133).
15	Garantir, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no prazo de 1 ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior.	[...] em sua Meta 15, que cem por cento dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio devem possuir curso superior na área em que lecionam em 2024. [...] Uma das maneiras das Secretarias de Educação e das Ecim cumprirem essa meta estabelecida pelo PNE é incentivando os seus docentes a participarem dos programas de formação e ações da Diretoria de Formação (DIFOR/SEB) e também, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (p. 55).

		Para o atingimento desse Objetivo, as Secretarias de Educação e as escolas devem incentivar os seus docentes a participarem do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Capes.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o final da vigência do PNE e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.	[...] está alinhado à Meta 16 do PNE, sendo ampliada nas Ecim para gestores e funcionários, considerando que todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do PPP e para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (p. 133).
19	Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas.	A participação da comunidade escolar das Ecim deve ser incentivada nas gestões didático- pedagógica, educacional e administrativa, em prol da melhoria da qualidade da educação, de acordo com a LDB e a Meta 19 do PNE (p. 56).
		[...] visa implementar e consolidar a participação da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica das Ecim em prol da melhoria da qualidade da educação, de acordo com a LDB e a Meta 19 do PNE (p. 129).

Fonte: Elaboração própria, a partir da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 e Brasil, 2021a.

Com base no quadro 21, novamente identificamos a recorrente tentativa de associar as diretrizes do PECIM aos princípios educacionais previstos no PNE, conforme detalhado nos parágrafos a seguir.

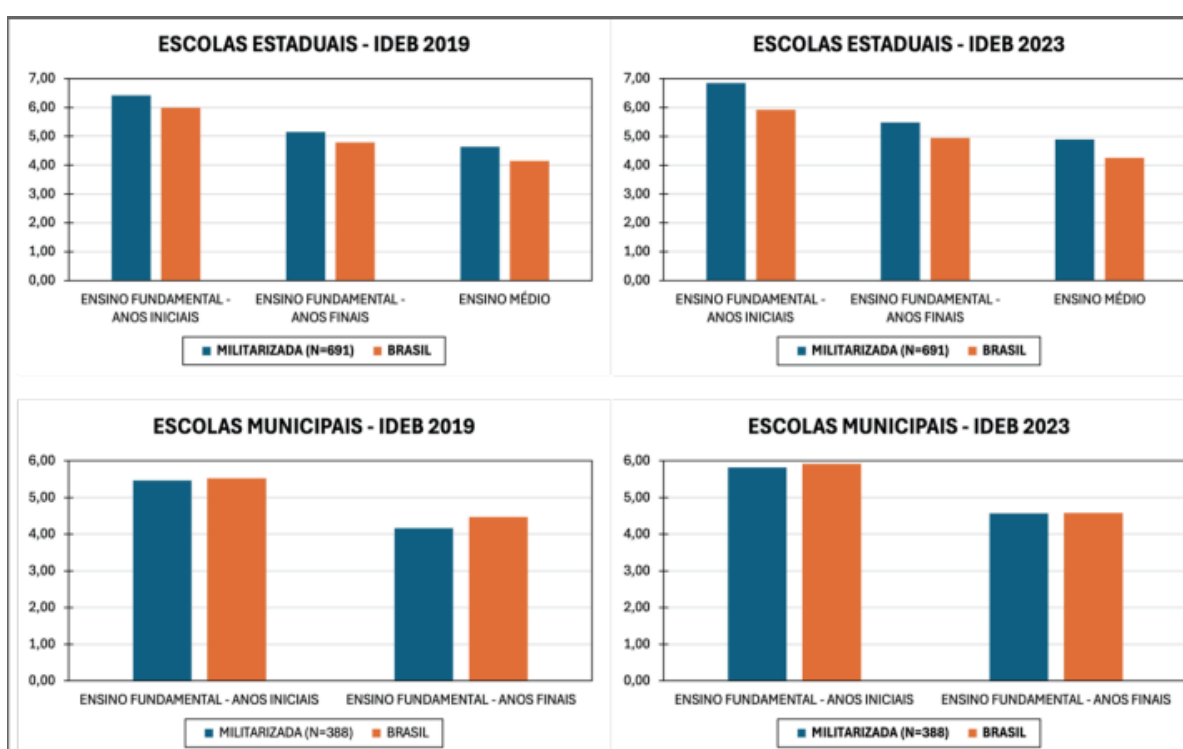
Observamos que a meta 2 é mencionada de forma genérica, sem indicar estratégias concretas de inclusão, permanência ou superação das desigualdades educacionais. Da mesma forma, isso se repete na meta 3. O fato de citá-la sem apresentar as ações para universalizar o ensino, demonstra superficialidade. Outro aspecto a ser destacado remete-se ao modelo. A padronização de comportamentos e o rigor no cumprimento de regras impostas a adolescentes e jovens inibem processos que promovem o protagonismo juvenil, contribuindo para a alienação escolar, desestimulando a permanência dos estudantes e comprometendo sua formação cidadã. Nas palavras de Mendonça (2019, p. 632), a natureza desse modelo “trata-se de um comportamento típico da formação de soldados que pouco ou nada tem a ver com a formação de estudantes civis”.

Na sequência, com relação à meta 7, a mais citada no documento, notamos que a proposta do programa concentra-se em uma abordagem tecnicista voltada à melhoria dos indicadores de desempenho. Todavia, a concepção de qualidade da educação, conforme delineada no PNE e nos demais marcos legais, não está

restrita a parâmetros quantitativos, mas deve envolver aspectos como a formação crítica e o desenvolvimento integral dos sujeitos, que somente ocorre em contextos dialógicos e democráticos.

No que se refere ao desempenho das escolas militarizadas no IDEB, estudos recentes de Cássio (2025) demonstram que os melhores resultados não são necessariamente consequência da militarização, conforme demonstrado na figura a seguir, elaborado pelo professor-pesquisador.

Figura 18 - Média do IDEB 2019 e 2023 das escolas militarizadas



Fonte: Lopes e Matias (org.), 2025 *apud* Cássio, 2025, p. 24. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contra-a-militarizacao-da-educacao/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

As metas 15 e 16 são mencionadas no programa, indicando o incentivo à adesão dos docentes aos cursos ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e pela Diretoria de Formação Profissional e Inovação (DIFOR), o que evidencia a ausência de políticas ou ações formativas próprias, no âmbito do PECIM.

E por fim, a meta 19, que aborda a gestão democrática, vimos a maior contradição do programa. Embora o documento traga essa meta do PNE para legitimar sua proposta, a forma de organização das ECIM segue em sentido oposto:

em vez de fortalecer práticas democráticas, consolida um modelo hierárquico, técnico e centralizador, que inviabiliza a participação da comunidade escolar. Como observa Mendonça (2019, p. 625), a utilização do termo “soa como anacronismo”.

Nesse mesmo direcionamento crítico, o programa viola o princípio da liberdade, previsto no inciso II do artigo 206 da CF/1988, ao impor normas rigorosas de padronização de comportamento e aparência dos estudantes. Isso inclui o uso obrigatório de uniformes e orientações sobre a conduta dos estudantes. Essas medidas não apenas limitam a liberdade de expressão, como também apontam para moldar subjetividades a partir de padrões autoritários e homogêneos, incompatíveis com os princípios de uma educação dialógica, participativa e democrática.

Também infringe o princípio da igualdade, garantido no inciso I do mesmo artigo constitucional. Esse princípio é comprometido quando o programa não assegura condições equitativas de permanência escolar para todos os alunos. Isso ocorre, por exemplo, quando são suprimidas turmas do período noturno e quando o cumprimento de regras rígidas tornam a permanência inviável para esses estudantes. Em vez de promover inclusão, esse modelo cria barreiras adicionais para os alunos mais pobres ou para aqueles que não se adaptam à disciplina militarizada. Outro dado tem referência às práticas discriminatórias direcionadas a estudantes que não atingem desempenhos satisfatórios nas avaliações externas, bem como àqueles que pertencem a grupos minorizados em razão de gênero, raça ou orientação sexual (Lopes; Matias, 2025).

Quando observamos o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, princípio consagrado no inciso III do artigo 206 da CF/1988, notamos a contradição ao limitar a construção da identidade dos sujeitos e o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero. Ao impor uma única forma de ser, vestir e comportar-se, a proposta do programa suprime a pluralidade de expressões e opiniões, inviabilizando um ambiente escolar que estimule o pensamento crítico, o diálogo, o respeito às diferenças e a prática democrática cotidiana.

Essas e outras constatações vêm sendo reiteradamente apontadas por diversas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em diferentes contextos e regiões do país, que analisam criticamente os impactos do modelo cívico-militar na educação pública.

Na pesquisa realizada por Brito, Silva e Pinheiro (2023) encontramos um estudo comparativo sobre a proposta de educação bolsonarista e a Ditadura

Civil-Militar (1964-1985). O modelo educacional adotado durante o regime ditatorial configurou-se na lógica tecnicista, autoritária e conservadora, vinculada aos interesses do regime em formar mão de obra qualificada para o mercado e, ao mesmo tempo, controlar ideologicamente a população. Em vista disso, o governo buscou enfraquecer tanto os movimentos estudantis como os sindicais e a escola passou a operar como instrumento de disciplinamento, vigilância e reprodução da ordem vigente, pautada por valores como obediência, patriotismo, civismo e hierarquia.

Desse modo, para os pesquisadores, o PECIM configura-se nesse mesmo viés, portanto, muitas são as semelhanças entre os dois modelos, em vista da proposta bolsonarista ter sido “baseada no ensino conservador e rígido da educação militar” (Brito; Silva; Pinheiro, 2023, p. 17), destacando que essa política incide sobre a “classe trabalhadora que mais uma vez estaria a mercê da política neoliberal, agora com proposta de dominação, pela elite econômica e política brasileira, não apenas do capital, mas do pensamento e do comportamento social” (Brito; Silva; Pinheiro, p. 17-18).

Nesse contexto, ao adotar esse olhar analítico, afirmamos que o PECIM se distancia dos preceitos legais, ao estabelecer paralelos entre as duas propostas e por reconhecer, assim como Saviani (2013), que durante o período militar, os princípios educacionais democráticos foram pausados.

Conforme Gomes (2023), o PECIM rompe com os fundamentos do ensino público ao introduzir uma lógica institucional e educativa pautada na hierarquia verticalizada, na disciplina rígida e na obediência. A pesquisadora enfatiza que essa cultura, típica das estruturas militares, entra em conflito com os princípios assegurados pela Constituição de 1988, na igualdade de acesso, na liberdade de expressão, no pluralismo de concepções pedagógicas e na gestão democrática.

Para a pesquisadora Silva (2023, p. 100), conforme sua pesquisa desenvolvida no contexto do estado do Paraná, tanto o PECIM como o Programa Colégios Cívico-Militares (Lei Estadual N^a 20.338/2020), considerando os respectivos documentos demonstram

[...] que as práticas da cultura militar ali impostas, como respeito incondicional a hierarquias, disciplina, padronização do modo de agir e ser de estudantes, ferem os direitos previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ferem o direito das crianças serem crianças, de adolescentes

serem adolescentes e jovens serem jovens. Ferem os direitos à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral desses/as estudantes, assim como a preservação de imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças.

Esta pesquisadora também observa que o direito à educação foi desconsiderado no âmbito do programa, uma vez que, após a adesão das escolas, houve a interrupção do atendimento noturno anteriormente ofertado. Tal medida representa uma violação do compromisso estabelecido pela LDB, especialmente no que dispõe o artigo 4º, inciso VI, que assegura a oferta do ensino regular para os que não tiveram acesso na idade própria. Conforme aponta em sua pesquisa, a exclusão do ensino noturno nessas escolas está atrelada aos indicadores educacionais, especificamente, ao IDEB. Na medida em que estudos demonstram que esta modalidade tende a ter maiores taxas de reprovação e evasão, retirá-la dessas instituições é uma estratégia para que esse impacto negativo não afete os índices das escolas cívico-militares.

Nessa direção, demonstramos ao longo desta análise, o uso da retórica para manter um ‘consenso social’ e a legitimidade do programa, que materializou-se para ocultar uma educação disciplinadora, autoritária e excludente.

De modo a sintetizar tais reflexões, no corpo do documento, encontramos um trecho que busca legitimar a expansão dessas instituições.

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 e no Exame Nacional do Ensino Médio, e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares. [...] A experiência dos Colégios Militares demonstra o desenvolvimento de um **ambiente escolar mais seguro** para alunos, professores e funcionários, em que o foco está voltado para a melhoria do desempenho de toda a comunidade escolar, não só em relação aos aspectos didático-pedagógicos, mas também [...] ao crescimento pessoal, às relações interpessoais e ao desenvolvimento de **valores de cidadania e civismo** (Brasil, 2021a, p. 121, grifo nosso, trecho 5).

Conforme o extrato acima, novamente observamos que está explícito o uso da linguagem para o consenso social (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), utilizando-se de termos como ‘ensino de qualidade’, ‘ambiente escolar mais seguro’, ‘valores de cidadania e civismo’. Repetidamente, observamos a estratégia discursiva e um modelo que contrapõe-se a uma escola dialógica, participativa e democrática. Ao apresentar a experiência dos Colégios Militares como referência ideal de

qualidade educacional, o texto desconsidera a complexidade e a heterogeneidade que caracterizam a realidade das escolas públicas brasileiras. Ignora que a promoção de uma educação de qualidade vai muito além de índices de desempenho ou da imposição de disciplina, desviando o olhar para os reais problemas educacionais como a valorização dos profissionais da educação, a falta de investimentos estruturais e de novas propostas curriculares.

Outrossim, entendemos que o modelo educacional realizado nas ECIM “fabrica um tipo de pessoa que é necessário para o funcionamento e manutenção da sociedade moderna” (Ferreira, 2020, p. 106), desconstruindo a função política e social da escola. Tal função, conforme aponta Adorno (1995), deve estar embasada em posicionamentos críticos frente a tudo que condiciona ou que aliena o indivíduo, ao enfatizar que a função social da escola fundamenta-se numa postura compromissada com a emancipação.

Corroborando com essa perspectiva, Apple (2017) e Freire (1987), ao afirmar que os grupos neoliberais/neoconservadores ou a classe opressora/dominantes ao buscar um modelo educacional que atenda aos seus interesses de controle, manutenção de privilégios e reprodução das desigualdades sociais, pode fundamentar-se em projetos de uma escola pública autoritária e excludente. E o PECIM se insere nesse projeto, ancorado nos parâmetros do militarismo.

Ao longo da análise, concluímos que a **contradição** entre o **discurso** e a **prática** demonstra as facetas **antidialógica** e **antidemocrática** do programa, ao manipular os conceitos de modo a neutralizar resistências e assegurar a manutenção de estruturas autoritárias.

Nessa perspectiva, reconhecemos que **onde não há diálogo**, a **democracia não se realiza**, ou seja, o que se instaura, é a **antidialogicidade** e a **antidemocracia**. Essas concepções materializam-se em práticas educativas que restringem o diálogo, a autonomia, processos democráticos e a criticidade dos sujeitos, além de buscar ajustar os meios de participação e padronizar/unificar os modos de ser e de pensar no cotidiano escolar.

Diante disso, é fundamental ressaltar como estas duas categorias são compreendidas no âmbito desta pesquisa. A **antidialogicidade** é compreendida, com base nos pressupostos freireanos, como uma abordagem pedagógica e cultural que se opõe ao diálogo, à escuta e à ação transformadora. Já a **antidemocracia** é

entendida como uma prática voltada à formação de sujeitos acríticos e adaptados à ordem estabelecida (Adorno, 1995), que atende aos interesses de projetos neoliberais e neoconservadores (Apple, 2017) e que se associa a expressões contemporâneas do fascismo, como o militarismo e o ultranacionalismo (Giroux, 2023). Trata-se, ainda, da negação da vivência democrática no cotidiano escolar (Paro, 2002) e de uma concepção autoritária e desumanizadora (Freire, 1987).

Na sequência, apresentamos as características da teoria da ação antidialógica proposta por Freire. Para compreendê-las, é necessário retomar alguns conceitos fundamentais, entre eles a compreensão de que os sujeitos são seres de práxis, ou seja, possuem a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e agir sobre ela de forma transformadora. Diferentemente dos animais, que apenas reagem ao meio em que estão imersos, os seres humanos são capazes de se distanciar do mundo, compreendê-lo e de intervir sobre ele. Nas palavras de Freire (1987, p. 70), somos

[...] seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não 'ad-miram' o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-la (*sic*) e transformá-la (*sic*) com seu trabalho.

Com base nessa concepção de ser humano, o autor compreende que a ação antidialógica se configura como um instrumento de dominação e denuncia as práticas de opressão sustentadas pelo modelo capitalista, que reverbera no campo educacional por meio da negação da diversidade, no silenciamento das vozes e na exclusão dos sujeitos do processo de construção do conhecimento. Tais práticas impedem que os educandos se reconheçam como protagonistas de sua própria história. Dessa forma, os dominadores perpetuam relações de poder hierarquizadas, mantendo os oprimidos em estado de alienação e dominação, reduzindo-os à condição de objetos, o que fortalece a lógica de controle social.

A primeira delas, a **conquista**, refere-se à **tentativa do opressor de dominar os sujeitos oprimidos**, retirando-lhes a capacidade de **pensar criticamente sobre sua realidade**. É a tentativa de transformar os sujeitos em objetos, negando-lhes a possibilidade de serem autores de sua própria história, onde o opressor se mostra como referência única, impondo sua visão de mundo, o que

“visa à conquista dos homens para torná-los seus **possuidores**” (Freire, 1987, p. 142, grifo nosso).

A segunda característica é a **divisão**. Freire observa que os opressores, para manter sua hegemonia, **promovem a desunião entre os oprimidos, impedindo-os de se organizarem coletivamente**. Ao fragmentar os sujeitos, dificulta-se a construção de uma consciência crítica e solidária. A máxima “dividir para manter a opressão” revela-se como uma tática eficaz para **neutralizar resistências e enfraquecer lutas coletivas por emancipação**. A divisão atua, portanto, como um obstáculo à formação de vínculos sociais transformadores e à construção de um projeto educativo democrático.

A **manipulação**, por sua vez, é uma estratégia que se **vale da aparência de concessões para manter a lógica da dominação**. Os opressores manipulam os **símbolos, as linguagens e os discursos sociais** para convencer os oprimidos de que estão sendo atendidos ou incluídos, quando na verdade, seguem privados de autonomia e poder decisório. Essa prática se manifesta por meio da apropriação distorcida de valores como **diálogo, participação e democracia**, por exemplo, esvaziando-os de seus significados críticos e transformadores. Segundo Freire (1987), a **manipulação** atua como uma forma de domesticação, mantendo os sujeitos dentro da lógica do sistema opressor sem que percebam sua condição acrítica e apolítica.

Por fim, a **invasão cultural** completa o ciclo antidialógico **ao impor a cultura do opressor como única e legítima**, silenciando e desqualificando os saberes, valores e práticas dos oprimidos. Essa estratégia anula a diversidade cultural e impede o reconhecimento da pluralidade como fundamento da educação democrática. A invasão cultural despreza o outro e coloniza sua forma de ser e de pensar. Para Freire (1987), essa prática é violenta e desumanizante, pois desconsidera a historicidade dos sujeitos e nega-lhes a possibilidade de construir sentidos próprios sobre o mundo.

A partir dessa compreensão, daremos continuidade à análise do documento “Diretrizes das Escolas Cívico-Militares”, a partir das categorias analíticas emergentes ‘diálogo’ e ‘democracia’, relacionando-as às subcategorias que caracterizam a ação antidialógica freireana: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

6.2 A antidialogicidade e a antidemocracia presentes no PECIM

Como vimos no subcapítulo anterior, as diretrizes do PECIM se contrapõem aos princípios educacionais do ensino público brasileiro, utilizando-os através da retórica discursiva como um caminho para legitimar e apresentar o programa como uma proposta inovadora.

Esse distanciamento, especialmente no que diz respeito à gestão democrática, à valorização dos profissionais da educação, ao reconhecimento da diversidade dos sujeitos e à promoção de uma formação crítica, nos faz compreender que o PECIM realizou uma educação essencialmente autoritária e excludente.

Constatamos isso, por ser um modelo educacional marcado por retrocessos, ao resgatar práticas e valores característicos do período da Ditadura Civil-Militar e por conta de impor um modelo de escola em que todos devem se comportar da mesma forma, obedecer sem questionar e aceitar uma única forma de pensar e viver.

Nesse cenário, diferentes vozes são silenciadas, os comportamentos são padronizados, os diferentes saberes são desvalorizados, inibindo a possibilidade de construção de uma educação realmente crítica, que acolha as diferenças e que forme sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem.

Diante desse cenário, pesquisadores mantêm movimentos de lutas e de resistência, tanto na perspectiva da militarização do ensino público (Alves, 2023; Cássio, 2025; Mascarenhas; Monteiro; Moreira, 2022; Mendonça, 2019; Santos, 2019; Veiga, 2020; entre outros), quanto na lógica de privatização da educação pública (Freitas, 2018; Laval, 2019; Ferraz, 2022).

Com base na perspectiva crítica, a análise foi estruturada nas categorias analíticas emergentes 'diálogo' e 'democracia', articulando-as com as subcategorias da teoria da ação antidialógica de Freire — conquista, divisão, manipulação e invasão cultural. A seguir, apresentamos um quadro-síntese que expressa essas relações de maneira sistematizada:

Quadro 22 - Síntese da relação das Categorias Analíticas Diálogo e Democracia com as Subcategorias de análise - Conquista, Divisão, Manipulação e Invasão Cultural

		Subcategorias de Análise			
		Conquista	Divisão	Manipulação	Invasão Cultural
Categorias analíticas emergentes		Adaptar os oprimidos ao mundo existente	Dividir para manter a dominação	A participação é simulada	Imposição da visão de mundo do opressor sobre a cultura do oprimido
	Diálogo	Imposição do opressor sobre o oprimido, apagando sua voz e impondo uma lógica externa	Estratégia para enfraquecer os oprimidos, impedindo a união e organização coletiva	Apresentação de ações como benéficas, mascarando suas reais intenções	Imposição da cultura do opressor sobre a dos oprimidos
Democracia		Apropriação autoritária de espaços públicos	Estimula conflitos e desconfiança entre educadores, famílias e estudantes	Simula escuta e participação, mas conduz decisões pré-definidas	Supressão de identidades e imposição de valores hegemônicos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

6.2.1 A conquista da antidialogicidade e da antidemocracia

A característica **conquista**, da teoria da ação antidialógica de Freire, diz respeito à tentativa do opressor de impedir que os sujeitos oprimidos desenvolvam consciência crítica sobre sua realidade, através de mecanismos de controle e subordinação, ou seja, é “a invasão dos contextos da existência dos oprimidos, na tentativa de transformá-los em seres manipuláveis, acrílicos e adaptados ao mundo imposto pelos opressores” (Freire, 1987, p. 107), de modo que:

[...] as elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção ‘bancária’ (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de ‘imersão’ da consciência oprimida. Aproveitando essa imersão da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela ‘vasilha’ de que falamos e pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade (Freire, 1987, p. 48).

Um dos caminhos utilizados para cercear a consciência crítica é “matar nos homens a sua condição de ad-miradores do mundo [...] [e] como não podem consegui-lá, em termos totais, é preciso, então, mitificar o mundo” (Freire, 1987, p.78), ou seja, são criados e difundidos mitos que produzem encantamentos falsos,

levando os sujeitos a aceitar passivamente o mundo como ele é, sem perceber suas contradições e negando-lhes possibilidades de transformação.

Nesse sentido, compreende-se que se constroem e se propagam versões idealizadas da realidade, desprovidas de contradições, que convidam à aceitação e não à transformação. Esses mitos criam um falso encantamento que oculta a complexidade do mundo e desestimula qualquer atitude reflexiva, fazendo com que os sujeitos compreendam o mundo como algo pronto, imutável e natural.

Nos parágrafos seguintes, analisamos trechos do documento que demonstram os mecanismos de controle e subordinação junto aos educandos no ambiente escolar, expressões concretas da característica **conquista**, da teoria da ação antidialógica em Freire, além de os relacionarmos aos princípios educacionais do ensino público brasileiro.

No primeiro trecho, localizado no tópico sobre a 'formação do corpo de monitores', encontramos a definição do estudante das ECIM atrelada a ideia de que a formação ofertada pelo programa respeita os princípios da educação pública brasileira.

Os **alunos** nas Ecim **não são militares** e encontram-se sob a **égide de um PPP** cujos parâmetros vinculam-se à legislação educacional brasileira (Brasil, 2021a, p. 20, grifo nosso, trecho 6).

No entanto, ao analisarmos o conjunto do documento, observamos contradições entre o escrito e as práticas prescritas para o cotidiano dessas instituições. Contando com a atuação de militares, na gestão educacional, didático-pedagógico e administrativo, o modelo proposto introduziu valores, rotinas e padrões de conduta próprios da caserna, sustentado pelo *ethos* militar que envolve a hierarquia, a obediência e a disciplina. Essa lógica disciplinar, ao invés de promover a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, impõe uma formação voltada à obediência e à submissão, esvaziando o caráter dialógico e democrático que deve orientar a educação pública brasileira.

Essa contradição também foi evidenciada em ações como as chamadas formaturas, que reforçam a lógica hierárquica e disciplinadora presente nas ECIM.

A **formatura** é uma disposição ordenada de um grupo de alunos. Os alunos devem participar de uma breve formatura, **dentro de cada turma, antes do início das aulas do dia letivo**, que será conduzida pelo Oficial de Gestão

Educacional e pelos monitores. Essa formatura **tem por objetivo comunicar as ações da escola, desenvolver algum aspecto do Projeto Valores, verificar o uniforme dos alunos** etc [...] pelo menos **uma vez por semana, ocorra uma formatura geral, com entoação de uma canção, hasteamento da Bandeira Nacional** e desfile dos alunos, se for o caso. [...] [também] deve ser utilizada para **comemorar datas importantes definidas pelas Secretarias de Educação, com a leitura de um texto alusivo à data**, preferencialmente, elaborado por um aluno ou por um professor da escola. [...] **a recepção dos novos alunos deve ser marcada por uma formatura, logo após o período de adaptação, que contará com a presença de pais ou responsáveis, membros da comunidade local e autoridades convidadas** [...] [além de] **uma formatura para o encerramento do ensino fundamental e do ensino médio para os alunos aprovados ao final do 9º ano e do 3ª ano**, respectivamente (Brasil, 2021a, p. 21, grifo nosso, trecho 7).

Neste trecho, observamos as diferentes modalidades de formaturas (no início das aulas, semanalmente, mensalmente e ao final do ano letivo), que, de modo geral, têm como objetivo cantar o hino, hastear a bandeira, realizar comunicados e averiguar os uniformes. Ressaltamos, também, que essas formaturas são uma forma de exercitar a ordem unida (termo suprimido neste documento, porém apresenta-se oito vezes na versão anterior).

Nesse sentido, ao instituir rotinas escolares voltadas para o controle e a padronização das condutas, o cotidiano dessas instituições passa a naturalizar a cultura militar. Como ressalta Santos e Alves (2023, p. 92), “a cultura militar se pauta na interdição do debate, na supressão da diversidade e no combate à existência das diferenças, na subjugação dos mais vulneráveis, na padronização dos corpos e comportamento e, conseqüentemente, na negação do sujeito”.

O próximo trecho demonstra que o estudante e seus respectivos responsáveis precisam tomar conhecimento das normas impostas antes mesmo de ingressar nas ECIM, conforme explicitado a seguir.

A matrícula deverá garantir o acesso a todos os alunos, conforme Art. 4º da LDB, de acordo com as seguintes diretrizes gerais: [I] não haverá processo seletivo para a matrícula de alunos nas Ecim; [II] a escola deve, sempre que possível, adequar a quantidade de alunos por sala de aula, conforme as normas das respectivas Secretarias de Educação; e [III] os alunos e os seus responsáveis devem ser informados, antes do ato da matrícula, quanto às Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, especialmente quanto às **Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos** e às **Orientações sobre Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal dos Alunos** (Brasil, 2021a, p. 25-26, grifo nosso, trecho 8).

Embora o documento afirme que a matrícula não está condicionada a um processo seletivo (diferentemente do que ocorre nos Colégios Militares federais e

estaduais), atendendo à legislação educacional, encontramos no terceiro inciso, uma condição velada de aceitação do modelo educacional proposto pelo programa, esvaziando o caráter da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública.

Seguindo essa mesma ótica, no próximo trecho encontramos a presença de dispositivos normativos que atuam de forma sutil, mas eficaz, para assegurar a adesão acrítica ao *ethos* militar, conforme destacado a seguir.

A apresentação pessoal e o uso de uniformes são aspectos considerados de grande importância dentro das Ecim, pois **trazem consigo ensinamentos que tentamos transmitir** aos nossos alunos, como o cuidado com a higiene, a boa aparência, a sociabilidade e a postura. [...] **O uniforme é um elemento formativo na vida do aluno e é um dos símbolos da Ecim.** Portanto, é fundamental **a correção na apresentação individual e coletiva de todos os alunos**, em qualquer situação [...] os primeiros a zelarem pelo uniforme dos alunos devem ser os seus responsáveis [...] na escola, **a observância do uso correto dos uniformes é atribuição dos monitores**, e, para tanto, devem ser realizadas **inspeções diárias**, visando à preservação da boa apresentação individual dos discentes [...] [todos os profissionais da escola] deverão corrigir desvios no uso dos uniformes pelos alunos [...] a boa apresentação e a limpeza dos uniformes **devem ser exigidos** [...] importante que a família e o aluno compreendam que este, quando uniformizado, traz consigo a **imagem de uma escola de referência** (Brasil, 2021a, p. 97, grifo nosso, trecho 9).

A escola deverá seguir alguns critérios que garantam a **uniformidade**, a **pertinência** e a **coerência** com o uso do uniforme que ficará sob a responsabilidade da escola. As orientações referentes ao uso do uniforme e aos aspectos de apresentação pessoal não pretendem excluir e nem restringir a liberdade pessoal, mas sim **criar uma identidade visual do aluno das Ecim** e, ao mesmo tempo, estimular a sensação de pertencimento ao ambiente escolar. As escolas que aderirem ao uso do uniforme formal, em razão deste prever o uso de cobertura (boina ou casquete) poderão expedir instruções das formas corretas de utilização da mesma visando **harmonizar a apresentação pessoal dos discentes**, conforme os princípios das referidas unidades escolares (Brasil, 2021a, p. 109, grifo nosso, trecho 10).

Nestes dois extratos encontramos vários pontos que merecem análise.

Através da ênfase no uso do uniforme e na apresentação pessoal, sob a justificativa de ser um “elemento formativo”, uma “identidade visual do aluno” e um “símbolo institucional” da ECIM, novamente observamos a padronização de corpos, que ignora a diversidade sociocultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que desconsidera o papel da escola pública como espaço de acolhimento da diversidade e das diferenças. A identidade discente passa a ser moldada por normas estabelecidas, reforçando uma concepção de educação que privilegia a homogeneização, em detrimento da valorização da diversidade e do respeito às

singularidades desses educandos. A exigência de “inspeções diárias” e a indicação de “corrigir desvios” traduzem uma cultura de vigilância internalizada e permanente, que transforma o cotidiano escolar. A ênfase no controle da aparência acaba extrapolando o cuidado formativo e demonstra a tentativa de impor padrões rígidos de comportamento e conduta, deslocando o foco da educação para práticas de adestramento e disciplinamento, que favorece a formação de sujeitos acríticos, ao contrário de uma formação pautada na participação e no pensamento crítico. Para Guedes, Costa e Neta (2024, p. 201-202), a proposta do PECIM parte da concepção

[...] na qual as crianças farão parte de uma escola com a função de treiná-las para obedecer indistintamente a superiores – ainda que o substrato das ordens seja para autoprejuízo dos/das aprendentes – e pela qual seus corpos serão julgados e condenados a priori pela aparência (como no caso de cortes de cabelo não aceitos pela instituição). Considere-se também que, quanto maior o nível de obediência e subordinação sem questionamentos, maiores serão as notas desses/as alunos/as para a valorização nacional da instituição e a premiação que cada uma das crianças receberá – ainda que em prejuízo de outros tipos de aprendizagem de cunho significativo, humanizador e/ou crítico.

Do mesmo modo, encontramos nas orientações sobre a conduta e atitudes dos alunos, outros três trechos que trazem características de controle ou de subordinação.

[...] **entende-se que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão** (Brasil, 2021a, p. 87, grifo nosso, trecho 11).

[...] **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** (Brasil, 2021a, grifo nosso, trecho 12).

[...] o comportamento desejável dos alunos das Ecim deve estar claro para todos os **discentes e os monitores**, [...] e cabe a **eles** [monitores] o papel principal de **educar** os alunos quanto a **esse comportamento e fiscalizá-los** (Brasil, 2021a, p. 91, grifo nosso, trecho 13).

Apesar de inicialmente associar os termos respeito e disciplina atrelada a valorização da liberdade de expressão de forma responsável e com urbanidade, nos parágrafos seguintes, ao trazer as recompensas e as transgressões das regras⁹⁶, o

⁹⁶ Exemplos de regras aos alunos: “uso de aparelhos celulares, aparelhos sonoros e eletrônicos, bebidas alcoólicas e cigarros, deslocamento de alunos durante o horário de aula, dispensa e restrição de uso de peças do uniforme, comunicação de faltas, limpeza do prédio, gravação e reprodução de aulas, danos ao patrimônio, uso da cobertura (boina/casquete), materiais de valor entre outros” (Brasil, 2021a, p. 91-95).

documento demonstra que esses valores estão inseridos em uma lógica prescritiva e hierárquica, que opera sob uma perspectiva disciplinadora e de controle.

Nesse contexto, os adolescentes e jovens aprendem a se comportar de forma contida, porque sabem que estão sendo constantemente vigiados. Essa vigilância cria um ambiente de controle e de submissão, em que o comportamento dito 'respeitoso' é motivado não por convicção, mas pelo receio da punição.

Nada de criticidade nem de questionamentos; ao contrário, há uma formação de jovens que sabem que estão sendo vigiados e que, portanto, agem de maneira 'dócil', zelando pela manutenção do *status quo*. Ser observado sempre é uma forma impositiva de poder e disciplina, havendo possibilidade de ações punitivas. Ou seja, o medo impõe o 'respeito' (Rêses; Paulo, 2019, p. 707).

Ao indicar que os militares têm a função de fiscalizar os estudantes, o documento levanta alguns questionamentos: o que sustenta a crença de que sujeitos formados em instituições voltadas à guerra e ao combate seriam os mais indicados para lidar com os desafios cotidianos das escolas públicas? Mais ainda, em uma realidade em que os conflitos fazem parte da dinâmica escolar e social, por que se pressupõe que indivíduos treinados para o combate seriam os mediadores mais eficazes dessas situações?

Essas indagações ganham ainda mais força quando observamos que o controle disciplinar não se limita à presença ostensiva dos militares. Ao vincular a ideia de conduta do estudante atrelada aos padrões éticos e morais da sociedade brasileira percebemos a concepção de uma educação conservadora, que prioriza a conformidade e a obediência, em detrimento de uma formação autônoma e crítica.

Adicionalmente, observamos que o papel dos agentes militares, nesse contexto, não se limita à organização da rotina, mas se estende ao controle constante do comportamento dos estudantes. As normas são impostas de cima para baixo e devem ser constantemente fiscalizadas, em suma, são práticas autoritárias, que afrontam os princípios democráticos do ensino público.

Outro ponto observado no documento é a relação estabelecida entre disciplina, obediência e desempenho escolar daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Um estudante obediente e disciplinado tem melhores condições para aprender, pois essas atitudes viabilizam corrigir "determinados tipos de comportamento [que] interferem no aprendizado e podem ser a causa original do

baixo rendimento escolar dos alunos” (Brasil, 2021a, p. 65). Essa ideia é reforçada em outro trecho, ao afirmar que:

[...] a realidade tem mostrado que **muitos alunos**, ao longo de sua história de vida, acumulam **experiências negativas** na sua relação familiar e escolar, dificultando, ainda mais, a sua mobilização para o aprendizado. E, por tudo isso, aspectos afetivos e comportamentais precisam ser observados pela escola (Brasil, 2021a, p. 65, grifo nosso, trecho 14).

Neste recorte, notamos a responsabilização pelo fracasso escolar aos próprios estudantes, em uma concepção reducionista que desconsidera os determinantes estruturais e contextuais do processo educativo, ignora as desigualdades sociais, econômicas e culturais que impactam o desempenho escolar e, conseqüentemente, desloca da escola a responsabilidade de promover práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e comprometidas com a realidade dos estudantes.

A partir dessas análises, concluímos que, no contexto das ECIM, a característica **conquista** se manifesta por meio de mecanismos que buscam moldar os estudantes em sujeitos dóceis, passivos e adaptados a uma ordem previamente estabelecida, advindas dos valores castrenses, de modo a suprimir a sua autonomia e a sua capacidade crítica para ver e agir no mundo.

Também, é possível afirmar que **o modelo educacional do PECIM substitui a formação crítica pela submissão**, uma vez que instaura um ambiente controlado e hierarquizado, no qual a obediência se sobrepõe à reflexão, orientando os educandos a se moldarem ao modelo proposto, sem espaço para a diversidade de experiências e saberes.

Contudo, a ausência de espaços de diálogo, de escuta e de participação no cotidiano das ECIM aprofunda as desigualdades sociais e se distancia do propósito da educação pública brasileira como prática democrática radical e libertadora (Freire), crítica (Apple), culturalmente situada (Paro) e atenta às diferenças (Giroux).

6.2.2 A divisão da antidialogicidade e da antidemocracia

A segunda característica da ação antidialógica, segundo Freire (1987), é a **divisão**, estratégia pela qual os opressores procuram impedir a união dos oprimidos, dificultando a formação de uma consciência coletiva e crítica. É uma tática das

forças opressoras para **fragmentar a ação dos sujeitos**, desarticulando suas potências coletivas e dificultando sua organização como classe ou grupo social. Um mecanismo que visa dissolver os laços de solidariedade e colaboração entre os sujeitos, pois é um risco à hegemonia.

Para Freire, o messianismo (ideia de que a libertação virá de fora), é funcional a esse processo, pois impede que os sujeitos oprimidos se reconheçam como protagonistas de sua própria libertação, o que reforça a característica **conquista**. É preciso desconstruir a ideia de que a opressão é uma condição natural e intransponível, pois “na medida em que as minorias, submetendo-se as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (Freire, 1987, p. 79), de modo que, a ideia de “dividir para manter a dominação”, assume diversas formas.

A seguir, apresentamos trechos que demonstram como a característica **divisão** se materializa no programa, destacando os profissionais da educação (gestores e docentes), e de que forma se contrapõe aos princípios da valorização dos profissionais da educação, do pluralismo de ideias/concepções pedagógicas e da gestão democrática.

Iniciamos com o trecho que integra o tópico XVI – “O modelo das escolas cívico-militares”, no qual se apresenta a estrutura de gestão das ECIM em suas três dimensões: administrativa, educacional e didático-pedagógica⁹⁷.

O modelo das escolas cívico-militares [...] não visa à **sobreposição de responsabilidades** nas estruturas existentes das escolas, [...] [e] não é a imposição da **cultura militar comumente chamada de militarização**. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação (Brasil, 2021a, p. 40, grifo nosso, trecho 15).

A escolha desse recorte não é aleatória, visto que nesse ‘segundo’ documento, busca-se afastar e neutralizar críticas associadas à ideia de militarização da escola pública, ao utilizar expressões como “não visa à sobreposição de responsabilidades”, “não é a imposição da cultura militar” e “não é ronda ostensiva”. Observamos que procura manter a imagem de que a atuação militar nessas instituições teria apenas um caráter complementar, ao enfatizar que

⁹⁷ Neste último capítulo da pesquisa, de forma intencional e carregada de sentido crítico, optamos por utilizar a expressão: “gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica”, ao compreender a proposta educacional do PECIM como autoritária, sustentada em valores e práticas do universo militar e que se contrapõe aos princípios da educação pública brasileira.

não há a intenção de sobrepor, substituir ou assumir as funções que são próprias dos profissionais da educação.

Entretanto, esses argumentos não se sustentam quando analisamos as diretrizes do programa em sua totalidade e conforme os trechos a seguir.

[...] o **Oficial de Gestão Escolar é o assessor do Diretor** nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa e tem as seguintes atribuições: I – **assessorar o Diretor na implantação do modelo** das Ecim; II – **participar da formação continuada dos profissionais da escola para a implantação do modelo** das Ecim; III – **atuar na supervisão às atividades da Gestão Educacional**; IV – **assessorar o Diretor na Gestão Administrativa** da escola; V – **assessorar o Diretor na Gestão Didático-Pedagógica**, nos assuntos referentes às especificidades do modelo das Ecim; VI – **acompanhar o Diretor nas formaturas gerais e nas solenidades cívicas** da escola (Brasil, 2021a, p. 14-15, grifo nosso, trecho 16).

[...] o **Oficial de Gestão Educacional [...] com o Corpo Docente, [deve] promover um clima de camaradagem entre os alunos, respeito pelo patrimônio da unidade escolar e pelo seu entorno.** O **Oficial de Gestão Educacional** é o Coordenador dos monitores [militares] e tem as seguintes atribuições: [...] II – zelar pela **disciplina escolar**, de acordo com as Orientações de Conduta e Atitudes dos Alunos das Ecim; [...] V– **participar da elaboração dos Projetos Valores e Momento Cívico** (Brasil, 2021a, p. 17, grifo nosso, trecho 17).

A organização da escola segue o organograma definido pelas Secretarias da Educação. As Diretrizes das Ecim **sugerem o organograma desejado**, constante no **Apêndice A** [ver figura 14], considerando as **necessidades de avanço da qualidade e a equidade educacional**. Entretanto, as Ecim podem adotar o **organograma flexível**, constante no **Apêndice B** [ver figura 13], que adeque a **realidade das Secretarias** (Brasil, 2021a, p. 12, grifo nosso, trecho 18).

Com base nos extratos acima constatamos que a gestão escolar nas ECIM se organiza num modelo fragmentado e hierarquizado. O Oficial de Gestão Escolar é o militar, na função de Assessor do Diretor, que compõem a gestão administrativa. Sob responsabilidade exclusiva dos militares está a gestão educacional. Ambos realizam nas ECIM funções semelhantes às da equipe gestora na escola, modificando a dinâmica da escola pública brasileira.

Ao analisar o último trecho, observamos a partir da representação hierarquizada expressa nos dois organogramas (flexível e desejado), a lógica que sustenta o programa, ao trazer que as ECIM que optarem pela estrutura verticalizada do modelo “desejado” terão melhores condições de alcançar avanços na qualidade e na equidade educacional. **Em outras palavras, demonstra consolidar a estrutura em que a gestão educacional, conduzida**

exclusivamente por militares, ocupe uma maior posição de comando sobre a gestão didático-pedagógica, exercida pelos profissionais da educação.

À luz desses trechos e da análise do documento, compreendemos que gestores, professores, estudantes e demais profissionais da escola acabam subordinados a um modelo formativo definido de fora para dentro. A presença de agentes militares, alheios à lógica própria da escola pública, introduz padrões e normas que passam a orientar o funcionamento institucional, compartilhando ou deslocando com/para esses atores externos a condução do processo educativo, “submetidos à lógica do pensamento hegemônico [...] a gestão é reduzida a princípios de organização regidos pelo nexo da competência e da produtividade” (Rorato; Mello, 2019, p. 5).

No entanto, uma gestão verdadeiramente democrática não pode ser construída de forma fragmentada ou verticalizada. Ela exige uma visão integrada, na qual currículo, práticas pedagógicas, organização e administração sejam compreendidas como dimensões inseparáveis e interdependentes, sustentadas pela participação coletiva e pelo diálogo, pois nenhuma delas se sustenta plenamente quando isolada das demais (Lima, 2000).

Nos trechos a seguir é possível perceber de que maneira o programa define e delimita o papel dos professores dentro das escolas cívico-militares.

O **corpo docente** representa os professores da escola, cuja função básica consiste em **contribuir para o processo de ensino e aprendizagem** (Brasil, 2021a, p. 13, grifo nosso, trecho 19).

O **coordenador pedagógico planeja, acompanha e avalia** os processos de ensinar e aprender, **orientando o trabalho dos docentes** (Brasil, 2021a, p. 15, grifo nosso, trecho 20).

As atribuições do Corpo Docente são definidas, conforme estatutos e legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do Pecim. Sugere-se que os professores: [...] I – **executem o planejamento de ensino sob sua responsabilidade**; II – **mantenham permanente diálogo com o Corpo de Monitores**, visando à formação integral dos alunos (Brasil, 2021a, p. 16-17, grifo nosso, trecho 21).

Os trechos acima trazem uma visão reducionista do papel docente no âmbito das ECIM. Ao defini-lo como responsável por ‘contribuir’ para o processo de ensino e aprendizagem’ e reduzi-lo como um executor de tarefas previamente definidas, apresenta uma compreensão limitada e técnica da função docente, assim como ignora a dimensão intelectual, política e social que caracteriza o trabalho

educativo. A centralidade atribuída ao coordenador pedagógico, — responsável por planejar, acompanhar e avaliar os processos — e a exigência da interlocução permanente com os monitores militares aponta que o trabalho docente está subordinado a instâncias externas. Desse modo, é possível afirmar que, neste modelo educacional, se restringe a autonomia docente e reduz-se os espaços de pluralidade de ideias entre docentes e discentes, no ambiente escolar.

A respeito disso, Alves e Reis (2021, p. 822) afirmam que esse cenário demonstra uma “expropriação tanto do trabalho docente como dos processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos”. As pesquisadoras Mascarenhas, Monteiro e Moreira (2022, p. 71) corroboram esse pensamento, ao ressaltar que o modelo educacional proposto para as ECIM,

[...] interfere no protagonismo dos(as) professores(as), gerando o controle do Estado (polícia militar) sobre a prática docente, ações de planejamento e a gestão com um quadro de profissionais da área da segurança pública sem formação no campo da educação, conforme preconiza a LDBEN 9.394/96.

Os próximos trechos apontam para o enfraquecimento da autonomia docente e o fortalecimento da presença militar na dinâmica escolar.

Os **monitores cooperam nas ações pedagógicas** e atuam nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica da gestão escolar (Brasil, 2021a, p. 13, grifo nosso, trecho 22).

O Corpo de Monitores **constitui-se como forte aliado para as ações pedagógicas e deve atuar fortemente nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica**, que integram a formação e o desenvolvimento humano global (Brasil, 2021a, p. 19, grifo nosso, trecho 23).

A formação do Corpo de Monitores deve ocorrer antes do início de cada ano letivo e ao longo deles.[...] A **formação do Corpo de Monitores deve abordar conceitos teóricos**, que permitam embasar a atuação dos monitores, reforçando as situações do dia a dia que **promovam a discussão e a construção de propostas de intervenção para a resolução de problemas** (Brasil, 2021a, p. 20, grifo nosso, trecho 24).

Os monitores escolares **exercerão o papel de tutoria** que muitos alunos não tiveram em seus ambientes familiares, proporcionando **acolhimento, diálogo, dando o exemplo e servindo de referência, aspectos esses tão necessários ao desenvolvimento do aluno como pessoa**. [...] 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** (Brasil, 2021a, p. 83-84, grifo nosso, trecho 25).

Conforme observado nos extratos acima, novamente identificamos a desvalorização dos docentes. De acordo com o próprio documento, nas escolas cívico-militares, os monitores passam a ocupar um papel central, atuando como referências e interferindo diretamente nas dimensões subjetivas da formação dos estudantes.

Sobre esse tema, encontramos a pesquisa: 'Família, escola e militares: concepções 'familistas' produzidas em escolas cívico-militares', um estudo etnográfico conduzido por Angerami (2023), em duas escolas cívico-militares de Santa Catarina, que evidencia como a atuação dos monitores militares altera o contexto interno das escolas e cria um novo núcleo de autoridade, antes atribuído aos professores. Nessas escolas, esses agentes (oriundos das Forças Armadas) tornam-se mediadores entre a instituição e as famílias, assumindo a tarefa de transmitir os valores considerados fundamentais pelo programa, como civismo, disciplina e respeito.

Segundo a pesquisadora, a atuação dos monitores vai muito além de uma função meramente complementar ao trabalho docente. Eles tornam-se pessoas de referência afetiva junto aos estudantes e, em muitos casos, preenchem espaços deixados pela família. Por essa razão, acabam sendo percebidos ora como figuras paternas, ora como 'amigos da turma'. Essa mediação ultrapassa as questões disciplinares e alcança dimensões éticas e emocionais do cotidiano escolar, promovendo uma noção de "família" associada a um viés conservador. Ao reforçar esse modelo tradicional e vincular a ausência dessa configuração a problemas de comportamento ou rendimento escolar, os monitores acabam representando, no imaginário dos alunos, um ideal de autoridade moral (Angerami, 2023).

Assim, afirmamos que a presença dos monitores militares altera de maneira profunda o lugar ocupado pelos professores no cotidiano escolar. Em vez de serem reconhecidos como protagonistas do processo formativo, os professores passam a dividir, e muitas vezes a ceder, esse papel a agentes externos, cuja atuação se baseia na disciplina, no controle e na transmissão de valores previamente definidos pelo programa.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao enfraquecimento da autonomia pedagógica e ao fortalecimento de uma hierarquização interna que coloca o professor em uma posição secundária. O trabalho docente passa a ser constantemente atravessado por orientações e interferências externas. Nesse

cenário, os professores ficam restritos a funções mais técnicas, centradas na execução do conteúdo curricular, enquanto a dimensão ética, afetiva e social passa a ser conduzida pelos monitores. Tal processo desloca a centralidade do trabalho docente, fragilizando a autonomia pedagógica e transformando o ambiente escolar em um espaço de difusão de valores hegemônicos que não dialogam com a pluralidade cultural dos docentes e discentes.

Encontramos em outro extrato, de forma ainda mais explícita, a desvalorização do trabalho docente no âmbito das ECIM.

As recompensas são muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim. [...] os tipos de recompensas [são] elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas; elogio no histórico do aluno; e prêmios. [...] É desejável determinar quem tem **competência para a concessão de elogios, a fim de evitar a falta de justiça em sua distribuição.** A seguir, segue uma sugestão para as Ecim: Diretor Escolar; Oficial de Gestão Escolar; Oficial de Gestão Educacional; Coordenadores Pedagógicos; e **Professores** (Brasil, 2021a, p. 88-89, grifo nosso, trecho 26).

Este trecho evidencia que, ao serem colocados por último na hierarquia daqueles que têm competência para conceder elogios, os professores acabam sendo vistos como os menos aptos a reconhecerem e valorizarem as atitudes e comportamentos dos estudantes, mesmo sendo os profissionais que convivem mais de perto com eles no cotidiano escolar e têm formação profissional e didática para atuarem no processo de ensino-aprendizagem na escola pública brasileira.

Gomes (2023, p. 206) amplia esse entendimento, ao afirmar que na perspectiva do “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) professores teriam menor capacidade ou habilidade para reconhecer aquilo que deve ser valorizado, em termos de ação ou comportamento estudantil, do que os militares”.

Em suma, no âmbito do PECIM, a característica **divisão** se materializa no cotidiano escolar com a inserção da presença militar, pois cria fronteiras internas, separando professores, estudantes e comunidade escolar, de modo a enfraquecer a unidade necessária para a construção de uma consciência crítica e coletiva. Esse processo vem acompanhado de um discurso messianista, no qual a solução para os problemas da educação parece vir “de fora”, pela intervenção dos militares, apresentados como portadores da ordem e dos valores que deveriam ‘corrigir’ a prática educativa presente na escola pública. Assim, concluímos que o papel ‘secundário’ do docente presente no programa compromete a autonomia

pedagógica, promove a desvalorização dos gestores e professores, enfraquece o pluralismo de ideias, transformando a escola em um espaço de controle e de difusão de valores hegemônicos, de forma a consolidar um processo antidialógico e antidemocrático no contexto da escola pública.

6.2.3 A manipulação da antidialogicidade e da antidemocracia

A **manipulação** constitui-se um dos instrumentos mais sutis da antidialogicidade, pois não atua diretamente pela imposição ou fragmentação, mas pela aparência de concessão, na qual o opressor simula reconhecer o outro como sujeito, enquanto o mantém sob controle. A **manipulação** ocorre quando os opressores simulam escuta e inclusão, utilizando estratégias simbólicas e discursivas para aparentar concessões.

Para Freire (1987, p. 94), a manipulação busca caminhos para que os oprimidos não pensem, de modo que “as elites dominadoras sabem tão bem disto que, em certos níveis seus, até instintivamente, usam todos os meios, mesmo a violência física”.

No âmbito das diretrizes do PECIM, buscamos analisar como o documento aborda o Projeto Político-Pedagógico (PPP) para apontar os mecanismos sutis que funcionam como estratégias de manipulação e demonstrar as contradições que esse modelo apresenta em relação ao princípio da gestão democrática.

Neste primeiro trecho são apresentados os fundamentos que devem orientar a elaboração do PPP das ECIM, os quais em seu discurso, alinham-se aos princípios de uma educação ética, democrática, inclusiva, solidária e crítica, propondo uma formação comprometida ao desenvolvimento humano nas dimensões intelectual, ética, social, cultural e afetiva.

[...] I – oferecer ao aluno **condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos**, considerando **a realidade de sua vida**, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, afetivo, ético, social e simbólico;

II – desenvolver nos alunos **atitudes crítico-reflexivas, espírito investigativo, criatividade, curiosidade, imaginação e iniciativa**, conduzindo-os a aprender a aprender e a **buscar soluções para os problemas da vida cotidiana**;

III – **valorizar as manifestações artísticas, culturais e esportivas dos alunos**, não apenas como expectadores, mas também como participantes e disseminadores delas;

IV – **desenvolver nos alunos as relações interpessoais**, sempre baseadas em **princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários**; e V – desenvolver nos alunos **atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade**, em um ambiente no qual todos possam: a) compreender e respeitar os direitos e os deveres da pessoa humana, do cidadão, da família, dos grupos sociais, das instituições, do estado e da nação brasileira; b) acessar e dominar recursos científicos, tecnológicos e digitais relevantes, de maneira ética e responsável, que lhes permitam **situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais e socioambientais**; c) desenvolver a sua autonomia, propondo seu projeto de vida e preparando-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e d) **argumentar e se comunicar, por meio de diferentes linguagens sobre os seus pontos de vista, respeitando os direitos humanos e as divergências de opiniões** (Brasil, 2021a, p. 11, grifo nosso, trecho 27).

Nesse recorte, ao examinar os fundamentos que estruturam o modelo educacional proposto pelo programa, encontramos o mecanismo sutil de manipulação. Isso se deve ao fato de que os valores centrados na hierarquia e na disciplina, somados à padronização das condutas, caracterizado no universo militar, acabam por inviabilizar a concretização desses princípios no cotidiano das escolas cívico-militares.

De acordo com Veiga (2013), elaborar um PPP significa romper com o presente e projetar a escola para o futuro. Essa construção deve nascer da autonomia institucional e da capacidade de definir a própria identidade, transformando a escola em um espaço público de debate e diálogo coletivo. O PPP, assim, torna-se referência para a organização do trabalho escolar. A autora ressalta que o PPP deve apoiar-se em princípios constitucionais, entre eles: (I) a igualdade que implica garantir permanência e condições de aprendizagem; (II) a qualidade, por sua vez, deve ser direito de todos, articulando aspectos técnicos e políticos, estes últimos vinculados à participação democrática e à formação cidadã. (III) a valorização do magistério, vista como condição indispensável para alcançar uma educação de qualidade e, (IV) sob o pilar da gestão democrática, entendida como contraponto a práticas autoritárias e centralizadoras.

Com base nas contribuições de Veiga (2013), afirmamos que, ao invés de fortalecer a autonomia institucional e promover um espaço plural de diálogo, o modelo proposto pelo PECIM engessa a vida escolar, deslocando o sentido formativo do PPP.

Ademais, contrapõe-se à autonomia que a escola pública tem assegurada pelos marcos legais, em elaborar, executar, monitorar e avaliar seu próprio PPP, conforme exposto no trecho a seguir.

As Ecim são unidades de ensino que têm como objetivo promover uma educação de qualidade social para todos os seus alunos, porém elas possuem percursos distintos, considerando o contexto social, cultural e econômico, no qual estão inseridas. Nesse sentido, as Ecim elaborarão seus PPP, segundo as orientações das Secretarias de Educação às quais estão jurisdicionadas. Parágrafo único. **No que tange ao modelo MEC de Ecim, é importante que as escolas considerem três importantes Marcos: o Desejado, o Atual e o Estratégico** (Brasil, 2021a, p. 26, grifo nosso, trecho 28).

O Marco Desejado expressa a direção geral e **apresenta os fundamentos teóricos-metodológicos para as escolas**, considerando os ideais de aluno, educação, escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), etc. O Marco Desejado deverá **considerar o Organograma Desejado** [...], a fim de oferecer condições para que as escolas atinjam os objetivos estratégicos e recebam a certificação referente ao modelo do Pecim (Brasil, 2021a, p. 121, grifo nosso, trecho 29).

Isto porque o Marco Desejado ocupa posição central, pois explicita a visão e os princípios que orientam as Escolas Cívico-Militares, descrevendo como concebem o estudante que pretende formar, o tipo de escola e de sociedade que almeja construir, bem como as práticas pedagógicas e os diferentes recursos (humanos, materiais e simbólicos). É o referencial da prática nas ECIM, impondo um formato pré-definido de organização escolar, que reduz a possibilidade de construção coletiva e contextualizada do PPP. Nessa direção, o que se apresenta como horizonte orientador converte-se em mecanismo de direcionamento e controle. Como assinala Freire (1987, p. 84), o enfrentamento de processos dessa natureza, ou seja, o antídoto

[...] está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação.

Apesar de mencionar que a atribuição deve estar sob responsabilidade da Secretaria de Educação, o parágrafo único impõe que a elaboração siga os parâmetros do PECIM, que têm como referência os Colégios Militares, instituições com funções formativas distintas da escola pública.

Conforme apresentado no capítulo quatro, de forma sintetizada, os autores Gandin (2011), Vasconcelos (2012) e Vale (1999) convergem ao compreender o PPP como eixo norteador da prática educativa e instrumento de planejamento participativo, construído coletivamente e comprometido com a identidade da instituição. Nessa mesma direção, a perspectiva freireana enfatiza que o PPP emerge da construção e da sua aplicabilidade por meio da participação, do diálogo e da problematização da realidade concreta, sendo estas duas últimas categorias fundantes da Educação Libertadora. Sob estes enfoques, o PPP assume o caráter político e ético, que materializa a função social da escola pública, comprometida com a justiça social, a equidade e a democratização das relações no ambiente escolar.

Diante do exposto, observamos a contradição entre a concepção de PPP defendida por esses referenciais teóricos e aquela que emerge das normativas do programa. Enquanto os autores destacam a importância do PPP como um espaço de construção coletiva, democrática e contextualizada, o PECIM estabelece um modelo que pouco dialoga com a realidade de cada escola. O que deveria ser uma expressão da identidade e da autonomia escolar transforma-se, nesse contexto, em um documento padronizado, de formato único, esvaziado de sentido crítico.

Outro destaque já apresentado no capítulo quatro, é a exigência de que as ECIM adequem seus PPP com base nos elementos previamente definidos pelo Marco Desejado, considerando o roteiro padronizado. Tal procedimento inviabiliza qualquer processo efetivo de participação coletiva na definição do projeto de escola almejado e das estratégias para alcançá-lo, uma vez que os documentos chegam prontos, cabendo às unidades apenas adequá-los às orientações previamente estabelecidas pelo programa.

Como ilustração, trazemos dois exemplos, apresentados de forma distinta. No primeiro destacamos a experiência que vivenciamos no período de adesão no município de Sorocaba, durante o processo de ajuste do PPP. O trabalho foi realizado num prazo extremamente curto, apenas três semanas, que envolveu uma reunião inicial, o recebimento do modelo padronizado de PPP das ECIM, a reorganização do documento e, por fim, sua entrega. Embora tenhamos manifestado nossa indignação diante da exigência de reestruturar um documento construído coletivamente para adaptá-lo aos moldes do programa, como servidores públicos no exercício de nossas funções, cumprimos o que foi determinado. Optamos por

realizar apenas uma alteração: a substituição da capa, e em seguida encaminhamos o material à Secretaria de Educação, no prazo estipulado.

O outro documento analisado foi elaborado por uma Escola Cívico-Militar do Mato Grosso do Sul⁹⁸ e possui vinte e oito páginas. Nele não há qualquer informação sobre os prazos estabelecidos para a reestruturação do PPP; contudo, logo nas primeiras páginas contém que sua elaboração envolveu o corpo docente e representantes da comunidade escolar, por meio de reuniões presenciais, encontros virtuais e estudos conduzidos sob a orientação da Secretaria Estadual de Educação.

Quadro 23 - Quadro síntese do PPP de uma escola cívico-militar do Mato Grosso do Sul

Eixo	Aspectos centrais
Identidade e Finalidade	Articulação entre qualidade de ensino, disciplina e formação cidadã; Alinhamento ao modelo cívico-militar.
Missão e Visão	Missão: garantir acesso, permanência e formação integral crítica, preparando para o ensino superior. Visão: ser referência em ensino público de qualidade, tecnologia, protagonismo e disciplina.
Valores	Civismo, dedicação, excelência, honestidade, respeito, participação e inovação como princípios orientadores.
Histórico e estrutura	Escola criada em 1984, vinculada à história de Marçal de Souza; adesão ao modelo cívico-militar em 2019 (70% de aprovação); reformas e inserção de monitores militares.
Organização e gestão	Estrutura formada por direção, coordenação pedagógica, oficiais de gestão e monitores;
Prática Pedagógica	Currículo alinhado à BNCC; recomposição de aprendizagens; metodologias diversificadas e projetos interdisciplinares (Valores, Cidadão, Festa das Nações, etc.); avaliação contínua.
Gestão da convivência escolar	Monitoramento comportamental; normas disciplinares; fortalecimento da relação escola-família com orientações para acompanhamento e participação.
Concepção de educação	Formação acadêmica e cidadã; desenvolvimento socioemocional; valorização da disciplina e hierarquia como fundamentos educativos.
Ênfase em resultados	Busca de melhores índices no IDEB, ENEM e redução da evasão; (melhoria de desempenho acadêmico e comportamental).

Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro apresentado, é possível perceber como essas questões se materializaram no documento: (I) modelo educacional tecnicista; (II) centralidade na disciplina e na hierarquia; (III) contradição no discurso, especialmente sob o enfoque da gestão democrática; (IV) invisibilidade das diferenças sociais no processo educativo; (V) ênfase em resultados e na meritocracia. Em linhas gerais, na leitura reflexiva do PPP, observamos a busca em conciliar dois eixos antagônicos:

⁹⁸ Documento publicizado. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 13 jun. 2025.

de um lado, a promessa de uma gestão democrática e participativa; de outro, a estrutura rígida e hierarquizada do modelo autoritário presente nas ECIM, como se observa no trecho a seguir.

Atualmente, entendemos a necessidade de desenvolvermos ações que melhorem o respeito mútuo dentro da escola, respeito por parte dos alunos à hierarquia, organização, preservação do patrimônio público, respeito à legislação no sentido de se entender e exercer os seus direitos e deveres observados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), [...]. Nesse contexto, as alterações nesse PPP para o ano de 2022 e próximos anos, visam estimular a inovação das práticas pedagógicas com ênfase em uma abordagem significativa dos conteúdos, partindo da motivação e conhecimentos prévios dos alunos, aliado ao uso das tecnologias de informação e a conscientização da perspectiva dos multiletramentos como fundamento básico para o desenvolvimento das competências discentes (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 2-3).

Retomando ao documento orientador do PECIM, destacamos ainda, o trecho apresentado no item IV do Marco Desejado, que traz a necessidade de alinhamento entre

[...] os fundamentos do PECIM com o da escola, além de abordar sobre o tipo de sociedade que se quer construir, refletindo a respeito da sociedade atual e das concepções de sociedade, de homem, de mundo, de educação, de aluno da Ecim (Brasil, 2021a, p. 139, grifo nosso, trecho 30).

Neste excerto constatamos a tentativa de estabelecer coerência entre os fundamentos do PECIM e os da escola. No entanto, quando analisado nos mostra uma contradição, pois em vez de promover uma abertura ao diálogo, à pluralidade de visões e à autonomia da escola pública, o documento impõe uma moldura normativa e ideológica previamente definida. Para Silva, Veiga e Fernandes (2020, p. 22-23) essa valorização exacerbada aos fundamentos da cultura militar no contexto das ECIM, reflete diretamente na configuração do PPP dessas instituições, acarretando profundas implicações, tais como:

(I) desmonte do trabalho pedagógico democrático, colaborativo e participativo; (II) divisão do trabalho no interior da escola com profissionais sem formação pedagógica; (III) reforço da cisão entre quem concebe e quem executa o trabalho, corroborando a alienação dos profissionais da educação do e no processo de seu trabalho; (IV) perda da autonomia docente, pois precisam enquadrar o processo didático-pedagógico no rigor definido por outros; (V) formação de sujeitos sem a vivência de auto-organização, submissos às normas e padrões que seguem os rigores dos quartéis.

Em síntese, a análise dos fundamentos e orientações para a elaboração do PPP nas Escolas Cívico-Militares demonstrou que a **manipulação** se manifesta como uma aparente concessão que simula diálogo e participação coletiva, embora, na prática, reforce a centralização das decisões e o controle sobre a vida escolar. Desse modo, a antialogicidade se manifesta por meio da padronização dos projetos e da negação da autonomia das escolas, enquanto a antidemocracia se evidencia pela imposição de uma estrutura hierárquica que substitui o debate crítico pela obediência e pela conformidade.

6.2.4 A invasão cultural da antialogicidade e da antidemocracia

A característica **invasão cultural**, na concepção freireana, manifesta-se pela negação da cultura do oprimido e pela imposição da cultura do opressor como única e legítima. Em outros termos,

[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão [...] indiscutivelmente alienante [...] os invasores modelam, os invadidos são modelados; os invasores optam, os invadidos seguem sua opção (Freire, 1987, p. 86).

Além disso, Freire (1987) enfatiza que esse mecanismo de dominação atua de maneira articulada: ao mesmo tempo em que se concretiza, também assegura sua continuidade e a aprofunda cada vez mais.

Neste tópico, focamos as análises das diretrizes do PECIM na proposta educacional do programa e em seus projetos (Projetos Valores e Momento Cívico), buscando demonstrar de que forma a invasão cultural se instaura no contexto da escola pública brasileira.

O primeiro trecho apresenta a concepção de educação defendida pelo PECIM, descrita no tópico dedicado às orientações do Projeto Valores.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) **fundamenta o seu projeto educacional em princípios, tradições e valores** necessários ao **desenvolvimento de atitudes e hábitos saudáveis à vida em sociedade**. Por isso, sugere-se a **inclusão do Projeto Valores** nas diversas escolas que participam do Programa (Brasil, 2021a, p. 72, grifo nosso, trecho 31).

Com base no extrato acima, observamos que a proposta educacional do programa está balizada para uma formação centrada em valores, associada a um ideal de formação moral e comportamental.

Nesse ponto, é importante retomar o que já foi exposto, quando o documento descreve que a sociedade atual está marcada por violência, intolerância, discriminação, entre outros aspectos, vistos como resultado de uma ‘inversão de valores’. A partir dessa leitura, a escola passa a ter a responsabilidade de corrigir tais condutas e de restaurar valores que, na perspectiva do PECIM, teriam sido abandonados.

Essa interpretação desloca o foco dos desafios da educação pública brasileira que envolvem desigualdades estruturais, precarização das condições de trabalho docente e limitações no processo de ensino-aprendizagem, para um diagnóstico de déficit moral da sociedade, em outros termos, por uma suposta falta de valores. Com isso, redefine-se o papel da escola pública brasileira como um espaço voltado para o ensino de valores aliada a práticas disciplinares.

Sobre o currículo, o documento reforça que, embora as redes de ensino mantenham autonomia para elaborar seus currículos, estes devem contemplar a formação integral dos estudantes, alinhada aos princípios definidos pelo programa.

Cada rede de ensino **tem autonomia para elaborar os seus próprios currículos**, com o fim de assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões e contribuir na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e **na formação de atitudes e valores** (Brasil, 2021a, p. 44, grifo nosso, trecho 32).

É recomendado que o **desenvolvimento de valores e atitudes**, bem como **atividades cívicas e de cidadania**, façam parte da matriz curricular das Ecim (Brasil, 2021a, grifo nosso, trecho 33).

Encontramos uma pesquisa sobre esta temática, no contexto das ECIM. A partir do estudo de Rorato e Mello (2019), acerca do currículo no modelo das ECIM, com base no Anexo I do Decreto nº 9.465/2019 e utilizando-se da ATD, algumas conclusões foram alcançadas. Num primeiro momento, ao identificar as unidades de significação já pôde ser verificada a preocupação central do programa: a padronização didático-pedagógica, o modelo de gestão, a estrutura organizacional e o desenho de formação instrucional. No âmbito das categorias emergentes: (I) A etiqueta pedagógica cívico-militar: Uma “receita de sucesso”?; (II) Tecnicismo e regulação: falando a língua da dominação?, as pesquisadoras ao analisarem a

concepção de um modelo de escola de “alto nível” inspirado nos Colégios Militares, concluíram que a qualidade é entendida como padronização, disciplina e centralização.

O estudo dessas pesquisadoras apontou que se trata de uma proposta que promove uma educação voltada para o controle dos conhecimentos e para a imposição de comportamentos. Também destaca que o programa ao adotar como referência os Colégios Militares reforça uma ideia única de escola e de currículo, alicerçada em valores conservadores, neoliberais e hierárquicos.

Sendo assim, “o projeto assume a lógica mercadológica, alicerçada em normas técnicas que visam a eficácia, o controle, a centralização de decisões” (Rorato; Mello, 2019, p. 4), criando um padrão que pode ser reproduzido em qualquer contexto, independentemente das especificidades locais.

Diferentemente do que o modelo propõe, compreendemos que o currículo precisa ganhar sentido a partir de um movimento contínuo de reconstrução que emerge do cotidiano das escolas, sustentado pela análise crítica da realidade vivida nesses espaços, “[...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2002, p. 41).

Nos trechos a seguir, o PECIM estabelece uma visão única de mundo ancorada em valores e tradições previamente definidos.

Sua relevância e para que seus **efeitos sejam maximizados**, o Projeto Valores deverá contar com a **participação e o engajamento de toda a Ecim**, envolvendo as Gestões Didático-Pedagógica, Educacional e Administrativa (Brasil, 2021a, p. 72, grifo nosso, trecho 34).

[...] o **Projeto Valores** será implementado, tendo em vista o **resgate desses valores éticos e cívicos** primordiais, para a **formação humana e o desenvolvimento integral do aluno**. Por isso, a educação não pode ser neutra em relação aos valores; ela necessita ser ética e reflexiva (Brasil, 2021a, p. 73, grifo nosso, trecho 35).

[...] é desejável que seja destinada **ao menos uma hora-aula semanal de cada turma para o Projeto Valores**, a ser conduzido pelo Corpo Docente e/ou pelo Corpo de Monitores sob a orientação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica) (Brasil, 2021a, p. 74, grifo nosso, trecho 36).

O documento apresenta a menção ao termo Projeto Valores cinquenta e cinco vezes e conta com uma seção dedicada a ele, na qual consta o conceito do

projeto educacional do PECIM, em que são explicitados seus fundamentos e apresentadas sugestões para a sua elaboração.

Importante destacar a famosa frase de Rui Barbosa⁹⁹, presente no tópico do Projeto Valores, que faz referência a uma sociedade em que as virtudes se enfraquecem, permitindo que os ‘maus’ assumam protagonismos e acabem por minar a disposição coletiva para agir e reagir em defesa de valores como a honra e a justiça, “frequentemente evocada em discursos de viés bolsonarista” (Gomes, 2023, p. 211). Após a análise do documento e considerando o extrato acima, compreendemos que a ‘ação pedagógica estratégica’ nas ECIM se encontra voltada para ‘corrigir a sociedade’ e, por consequência, as escolas como já apontado no parágrafo anterior.

Por essa razão, nos diferentes estudos já realizados, pesquisadores têm caracterizado esse projeto como uma forma de desenvolver “a educação moral [...] como objeto de desenvolvimento pedagógico” (Daud *et al.*, 2023, p. 2), “uma formação cívico-militar dentro da escola” (Silva; Martins; Santos, 2022, p. 12) e, uma forma de “introjetar nos estudantes e em toda a comunidade escolar uma concepção de mundo de homens e mulheres da caserna” (Melo; Marques, 2023, p. 9).

Na mesma direção, o PECIM instituiu o Momento Cívico, como evidenciado nos trechos a seguir, com o objetivo de inculcar nos estudantes um espírito cívico voltado à defesa da comunidade e da cultura nacional.

[...] consciente da importância do tema para o futuro dos alunos, a **Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares** do Ministério da Educação desenvolveu uma proposta denominada **Momento Cívico**.[...] O projeto busca desenvolver o espírito cívico nos alunos, promovendo situações que favoreçam **o desenvolvimento de atitudes em defesa da própria comunidade onde está inserido e da própria cultura nacional** (Brasil, 2021a, p. 189, trecho 37).

O orgulho cívico virá, como consequência (sic) natural, não pela simples onipresença dos símbolos da pátria e do município, mas **pela interiorização do seu significado e pela prática cívica cotidiana do voto, do cuidado com a democracia e da preocupação com os problemas locais** (Brasil, 2021a, grifo nosso, trecho 38).

Objetivos: **resgatar o amor pelos símbolos nacionais**; proporcionar ao aluno uma formação integral, baseada em valores; desenvolver o hábito de

⁹⁹ “De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto” (Discursos Parlamentares, Obras Completas, Vol. XLI, 1914, TOMO III, pág. 86/87). Rui Barbosa (1849–1923) foi jurista, diplomata, político e republicano brasileiro, um dos principais redatores da Constituição de 1891 e Patrono dos Advogados Brasileiros. Disponível em: <https://www.oab.org.br/centrocultural/biografiaRuiBarbosa.asp>.

cantar os hinos cívicos; **melhorar o ambiente escolar**, desenvolvendo atitudes de respeito com a coletividade; e incentivar a participação da comunidade nos eventos cívicos realizados pela escola (Brasil, 2021a, grifo nosso, trecho 39).

Outra estratégia que introduziu no ambiente dessas instituições uma concepção única de sociedade e de valores, alinhada aos referenciais definidos pelo PECIM. Retomando o capítulo quatro desta pesquisa, essa atividade pedagógica, incluída neste segundo documento, era realizada mensalmente.

O documento destaca que esses momentos tinham a finalidade de conhecer os símbolos nacionais; entoar os hinos oficiais; conduzir solenidades de hasteamento e arreamento de bandeiras, além de salientar que, ao final do ciclo anual, os estudantes deveriam desenvolver o compromisso com os deveres que sustentam a vida em sociedade, contribuindo para a construção de relações mais equilibradas e para a promoção do bem-estar comum. Ademais, buscava garantir tempo-espço para a valorização de símbolos nacionais, o fortalecimento do sentimento patriótico e a promoção de um ambiente escolar considerado mais 'disciplinado' e 'coeso'.

Destacamos que a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional, uma vez por semana, em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental, está prevista na Lei nº 12.031/2009 e tem respaldo no artigo 13, §1º da Constituição Federal, sob o entendimento de que o hino nacional é um dos símbolos da República Federativa do Brasil e cumpre a função de expressar valores, identidade e memória coletiva.

No entanto, no contexto das ECIM, essa prática realizada nas escolas integrava um conjunto mais amplo de práticas que buscavam inculcar padrões de comportamento e disciplinamento. O ato simbólico, que poderia representar uma oportunidade de reflexão crítica sobre a história e os valores do país, acabava sendo uma rotina marcada pela exaltação da ordem e pela valorização do aparato militar.

Ao resgatar práticas do período militar (como o ensino cívico) e propor uma educação enrijecida em valores e condutas alinhados à lógica castrense, esse modelo introduziu na escola pública um projeto educacional de caráter autoritário, que visava:

[...] 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, grifo nosso, trecho 40).

Este recorte explicita a intenção de formar estudantes a partir de um modelo centrado nos valores acima citados, moldando comportamentos e enquadrando a formação escolar em um padrão moral, disciplinar e meritocrático previamente definido. Com isso, entendemos que a pretensão de oferecer esse modelo de ensino traz não só um conteúdo, mas uma direção formativa intencional.

No que se refere à meritocracia, a concepção adotada pelo PECIM ultrapassa à valorização do esforço individual e assume um caráter distorcido, um instrumento de manipulação. A concepção meritocrática adotada ignora as desigualdades estruturais que marcam o percurso escolar dos estudantes, partindo da falsa premissa de que todos iniciam suas trajetórias em condições equivalentes. Nesse sentido, o acesso a recursos culturais, materiais e formativos é profundamente desigual, no âmbito da escola pública brasileira, e essas diferenças que têm origem nas desigualdades sociais do país, acabam sendo reproduzidas no cotidiano escolar, resultando em novas formas de desigualdades no campo educacional. Como afirmam Silva, Martins e Santos (2022, p. 4) adotar propositalmente a “meritocracia é naturalizar as desigualdades de toda ordem existentes entre os alunos e, mais do que isso, desprezá-las em detrimento de uma falsa igualdade de tratamento”.

Nos próximos trechos, destacamos como a escola passa a ser concebida como um espaço permeado pelo universo militar.

[...] **promover atividades, sob a responsabilidade do Corpo de Monitores, com vistas à difusão de valores humanos e cívicos**, visando à sua formação integral como cidadão (Brasil, 2021a, p. 76, grifo nosso, trecho 41).

[...] o termo **civismo**, de forma resumida, representa atitudes e comportamentos dos cidadãos na defesa, no respeito e na dedicação de **certos valores de uma sociedade**. [...] a **identidade nacional**, uma concepção do civismo, pode ser definida como um **instrumento de exaltação da nação** ou como **um recurso do poder simbólico**, o qual se **tornou um mecanismo para unir os ditos iguais**. A identidade nacional está voltada na **manutenção das tradições**. As tradições envolvem valores permanentes e transitórios e devem sempre ser respeitadas, propagadas quanto aos valores eternos e alteradas quanto aos valores em mudança, na direção do verdadeiro progresso, do indivíduo e da sociedade (Brasil, 2021a, p. 38, grifo nosso, trecho 42).

Como lembram os autores críticos, toda prática educativa é, fundamentalmente, política, ainda que se afirme sua neutralidade. Assim, quando uma instituição escolar passa a ter como meta o civismo, a disciplina e o patriotismo,

estabelece uma rotina rigidamente controlada que pouco dialoga com a realidade concreta dos estudantes. Essa lógica ultrapassa o processo pedagógico, alcança a esfera da vida cotidiana e exerce domínio até mesmo sobre os corpos. A consequência disso é a imposição de um único modo de ser, agir e pensar, que não corresponde ao universo dos oprimidos, mas sim dos opressores.

Sob essa ótica, o modelo produzia a manutenção de práticas que reproduzem desigualdades históricas, como a homofobia e o racismo, dentro do próprio espaço escolar. Em um ambiente que não reconhece a diversidade e exige uniformidade de condutas, prevalece a exclusão das diversidades. Esse ideal homogeneizador anula as diferenças e, em vez de promover a convivência democrática, reforça padrões sociais hegemônicos: brancos, heterossexuais, patrióticos e religiosos, silenciando grupos minoritários.

Nessa perspectiva, constatamos que a ênfase no civismo e na manutenção das tradições, defendida pelo PECIM, está intrinsecamente vinculada à identidade nacional, que ultrapassa a dimensão cultural. Tal identidade funciona como um dispositivo político, capaz de criar um sentimento de pertencimento para aqueles que se reconhecem como parte desse padrão e, simultaneamente, passa a erguer barreiras simbólicas que excluem os que não se enquadram. Utilizada como instrumento de exaltação da nação e recurso de poder simbólico, a identidade nacional reforça o caráter político e ideológico que atravessa o PECIM.

Diante do exposto, impõe-se a questão: Afinal, qual o papel da escola pública brasileira: formar cidadãos obedientes, ajustados a um modelo pré-definido ou sujeitos críticos, participativos e conscientes, capazes de participarem ativamente da transformação social da realidade concreta?

A resposta é objetiva. Um programa educativo alicerçado na domesticação dos sujeitos e com os mecanismos de opressão, inspirado pelo *ethos* militar, caminha em sentido oposto aos princípios da educação pública brasileira, diálogo e democracia.

Em vez de favorecer a construção da autonomia intelectual e a formação de sujeitos capazes de questionar a realidade, esse modelo mantinha foco em uma pedagogia da obediência. Onde a escola pública deveria ser um espaço de diálogo, debate e pluralidade, ergue-se uma estrutura rígida que transforma a convivência em adestramento. No lugar da diversidade de vozes e perspectivas, institui-se uma lógica que valoriza a repetição e a submissão, nivelando as experiências por um

padrão único de conduta e anulando o potencial criativo e transformador que a educação pública brasileira carrega em sua base como pilar.

À luz das abordagens críticas, o modelo PECIM remete ao autoritarismo e ao conformismo. Conforme discutido por Adorno (1995), sustenta uma prática educativa que se aproxima daquilo que Freire (1987) denominou de educação bancária: um processo em que o estudante permanece em posição passiva, submetido a uma estrutura opressora e acrítica. Somando a isso, a análise de Saviani (2008), denuncia a prevalência de um modelo pedagógico hegemônico, orientado à mera reprodução de normas e comportamentos, em detrimento da formação autônoma e transformadora.

Freire (1987) denuncia que quem domina culturalmente o outro, não promove a autonomia e sim domestica-o para servi-lo. O PECIM foi assim, suas ações foram conduzidas como se houvesse apenas uma forma legítima de pensar e viver a escola, anulando a possibilidade de reconhecer nos educadores e educandos, sujeitos que também produzem cultura e conhecimento. Não se trata de rejeitar a existência de valores institucionais, mas sim a forma como eles se impõem no cotidiano escolar, além de denunciar o fato de que tais valores são apresentados como neutros e universais, quando, na realidade, expressam um projeto político e cultural específico, excludente e conservador.

A **invasão cultural** se faz pela negação do direito de todos os sujeitos escolares de participarem da produção de sentidos que organizam a vida comum e o espaço escolar. Apagar a cultura escolar pública para sobrepor a cultura militar, é antidialógico; silenciar as vivências de diálogo e de participação na busca por encontrar respostas às tensões existentes na escola e na sociedade, e simplesmente acatar e obedecer, é antidemocrático. Ademais, reverbera o caráter antidemocrático, pois inexistiam espaços para o exercício cotidiano da democracia (Paro, 2002) e para a construção de uma consciência crítica sobre a realidade concreta (Freire, 1987).

Concluimos, reafirmando que o PECIM foi um programa antidialógico e antidemocrático, pois “[...] o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente” (Freire, 1967, p. 19). Seus efeitos ainda se fazem presentes nos processos de militarização das escolas públicas, sob diferentes formas, na atualidade brasileira. A luta e a resistência são imperativos para alcançar uma escola pública gratuita, acessível, inclusiva, universal, laica, democrática e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela (Freire, 1997, p. 59).

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar e desenvolver uma análise crítica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com ênfase nas suas diretrizes e nos princípios educacionais que regem a educação pública brasileira, visando responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais são as diretrizes explicitadas pelo PECIM? E em que medida essas diretrizes se articulam ou se contrapõem aos princípios educacionais que fundamentam a educação pública brasileira?**

O percurso investigativo teve como ponto de partida o entendimento de que a educação é um direito social, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e embasado em princípios constitucionais como a igualdade de acesso e permanência, a liberdade pedagógica, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática.

Para responder ao problema de pesquisa proposto, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa. O processo investigativo envolveu a realização de revisão bibliográfica, a pesquisa bibliográfica e documental, e a análise documental, estas articuladas ao procedimento analítico da Análise Textual Discursiva (ATD), que nos permitiu interpretar criticamente os dados à luz dos referenciais teóricos e das categorias analíticas emergentes ao longo do estudo.

Ao retomar os objetivos estabelecidos, observamos que eles foram alcançados de maneira progressiva e articulada ao longo dos capítulos desenvolvidos.

Num primeiro movimento, contextualizamos a gênese do PECIM e observamos que esse programa foi uma das facetas da militarização da educação pública no Brasil, considerando o processo histórico de expansão de modelos de gestão inspirados em princípios militares, iniciados em estados como Goiás e Mato Grosso, a partir da década de 1990, cujos desdobramentos ainda avançam de forma

significativa na contemporaneidade. Partindo desse entendimento foi possível compreendê-lo e situá-lo em uma perspectiva conceitual e histórica mais ampla.

Contando com as contribuições de pesquisadores críticos que apontam que a militarização não se restringe ao campo bélico nem à presença direta de agentes militares nas instituições escolares, mas se configura como um mecanismo de ordenação da vida social, notamos que esse modelo educacional operacionalizou práticas para moldar a escola, ajustar e padronizar comportamentos, visando encarcerar a própria sociedade (Santos; Alves, 2023).

Sob o pretexto de que a gestão da escola pública é ineficiente e, portanto, necessita de reforço para a condução dos âmbitos educacional, didático-pedagógico e administrativo, bem como para a elevação dos índices de desempenho, constatamos que a proposta educacional do programa esteve intrinsecamente atrelado aos preceitos neoliberais, uma vez que inseriu a lógica de processos gerencialistas, focados em eficiência e produtividade (Freitas, 2018; Laval, 2019). O neoliberalismo desvincula os processos educacionais de sua dimensão social e do seu potencial formativo crítico e coletivo, ao reduzi-los a uma dimensão técnico-instrumental orientada por metas, indicadores e resultados mensuráveis, subordinando-os às exigências de regulação, controle e competitividade próprias da racionalidade do âmbito econômico.

Também demonstramos que o programa está intrinsecamente atrelado ao neoconservadorismo, ao desconsiderar a heterogeneidade constitutiva da escola pública e ao associar a suposta ausência de 'controle' dos professores junto aos estudantes, trazendo como alternativa a retomada dos padrões morais e dos moldes de uma educação do passado que excluía, impunha e via o estudante como um ser passivo. Os neoconservadores defendem a restauração de valores tradicionais, como a moralidade e o patriotismo e identificam nos modelos educacionais militarizados uma estratégia eficaz para restaurar tais referenciais.

O referencial teórico ancorado na historicidade da constitucionalidade brasileira e em autores críticos como Freire, Adorno, Saviani, Giroux, Apple, entre outros, viabilizou o desenvolvimento de reflexões e análises do PECIM a partir da relação entre as diretrizes do programa e os princípios que regem a educação pública brasileira e qualificou as análises realizadas a partir das categorias emergentes diálogo e democracia.

A partir de trechos do documento Diretrizes das ECIM (2021) e por meio dos dados coletados nos estudos sobre a temática, concluímos que as diretrizes do programa apresentam contradições com os princípios constitucionais que regem o ensino público brasileiro. Embora o programa recorra reiteradamente aos marcos legais da educação (Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação), tais referências operaram predominantemente numa retórica discursiva, funcionando como estratégia de legitimação do programa. Outro ponto relevante foi a ausência de uma lei específica, tendo em vista que decretos, resoluções e portarias não possuem a mesma força jurídica de uma regulamentação aprovada pelo Congresso Nacional.

A investigação demonstrou que a inserção de agentes militares e a adoção de valores castrenses configuram uma reorientação da função social da escola pública. Uma educação embasada na gestão democrática, no pluralismo de ideias, na liberdade de aprender e ensinar e na promoção da equidade não se faz por meio de uma proposta educacional fundamentada na hierarquização verticalizada nas relações institucionais, na padronização comportamental e na valorização de princípios como civismo e patriotismo, estruturados sob a lógica da obediência.

Ao longo das análises identificamos que a organização da gestão escolar nas ECIM, fragmentada entre esferas civis e militares e sustentada por um conjunto de prescrições normativas em forma de manual (substituída pelo termo diretrizes neste último documento, como mero ajuste da linguagem), reduz os espaços de participação efetiva da comunidade escolar e enfraquece processos coletivos de construção educativa e pedagógica, como a elaboração do projeto político-pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à maneira como o PECIM tratou a violência no contexto escolar. Ao reduzi-la a uma questão de indisciplina a ser enfrentada por mecanismos de controle e vigilância, constatamos que a proposta desconsidera suas múltiplas determinações sociais, econômicas e institucionais. Como resultado, em vez de promover uma cultura de paz e convivência democrática, tende a reproduzir e naturalizar práticas coercitivas no cotidiano escolar.

Com relação ao plano financeiro, o programa ao direcionar recursos e investimentos para um conjunto específico de escolas, demonstrou na prática uma lógica seletiva e excludente, em detrimento do fortalecimento da rede pública como

um todo. Essa escolha contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais e para a desdemocratização da educação pública de qualidade.

Finalizamos o estudo analítico do referido documento, fundamentado nas categorias emergentes diálogo e democracia, por meio das quatro características da teoria freireana da ação antidialógica (conquista, manipulação, divisão e invasão cultural), o que possibilitou aprofundar e qualificar a compreensão das contradições entre as diretrizes do programa e aquelas que orientam a educação pública brasileira.

Sob a ótica da característica 'conquista', a partir dos excertos intrínsecos aos estudantes, os dados expressam que as rotinas institucionalizadas nas ECIM (como as formaturas, por exemplo), a vigilância sobre a apresentação pessoal e a conduta discente, deslocam o sentido formativo da educação pública para o âmbito da obediência, da submissão e do controle. O fracasso escolar atrelado ao próprio estudante oculta as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das escolas públicas e desconsidera a necessidade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e articuladas às condições sociais, culturais e educacionais vivenciadas pelos alunos. Desse modo, as práticas do universo castrense apontam para um decurso de conformação dos sujeitos em dóceis, passivos e adaptados à ordem estabelecida. Assim, compreendemos ser um modelo educacional que inviabiliza processos dialógicos e democráticos no espaço escolar que propiciam uma prática voltada à diversidade e socialmente comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a transformação da realidade.

Com relação a característica 'divisão' entendemos que ao introduzir os militares no âmbito das escolas públicas, o PECIM instituiu um novo arranjo organizacional, no qual a gestão administrativa passou a ocupar uma maior centralidade sobre os processos educativos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que instaurou uma estrutura hierárquica verticalizada que reposicionou gestores e docentes no interior da instituição. O trabalho docente passou a ser apreendido de forma restrita, limitado à transmissão dos conteúdos escolares, de modo que as dimensões mais amplas da formação dos estudantes, como os aspectos éticos e sociais, passaram a sofrer influência e/ou foram assumidas pelos militares. Nesse formato compreendemos que houve o deslocamento da autoridade e o esvaziamento da complexidade do exercício docente em sua dimensão formativa. Do mesmo modo, notamos que fragilizou o exercício da construção coletiva das

decisões educacionais, pedagógicas e administrativas, elemento indispensável à gestão democrática, que não se efetivam quando são tratadas de maneira isolada. Assim, ao invés de fortalecer a escola pública como espaço de diálogo, de participação e de corresponsabilidade, o PECIM consolidou relações verticalizadas e autoritárias que comprometem a autonomia pedagógica, esvaziam o papel dos profissionais da educação e se afastam dos fundamentos de uma educação pública dialógica e democrática.

No âmbito da característica da manipulação, novamente observamos que os fundamentos historicamente consolidados no campo educacional (como participação, autonomia, formação integral e gestão democrática) foram mencionados para conferir legitimidade ao modelo proposto. Especificamente, ao examinar as orientações destinadas à elaboração do PPP, sobretudo a partir das prescrições encontradas no “Marco Desejado”, constatamos indicativos de padronização, em vez de orientações que visam expressar a identidade coletiva da escola e de uma organização de práticas educativas críticas e contextualizadas. Com base nos exemplos apresentados, o PPP das ECIM caracterizou-se num documento formal que trouxe os contornos de controle e a homogeneização do modelo educacional proposto. Por meio dos elementos analisados foi possível compreender que a ausência de diálogo se concretiza na uniformização dos projetos e na restrição da autonomia das escolas, limitando sua capacidade de construir caminhos próprios e a negação de práticas democráticas quando o modelo impõe uma organização hierarquizada, na qual o espaço para o questionamento e a reflexão crítica é substituído por relações pautadas na obediência e na conformidade.

Por fim, sob a perspectiva da característica ‘invasão cultural’ ratificamos a forma com que o modelo educacional proposto pelo PECIM foi introduzido e que contradiz aos princípios que regem a educação pública brasileira. Uma educação orientada por valores e tradições do universo castrense, os quais são apresentados como universais e necessários à formação dos estudantes, desconsidera as múltiplas realidades socioculturais que compõem a escola pública brasileira, impondo uma visão homogênea de mundo que silencia as diferenças e conseqüentemente, produz a manutenção do *status quo*. Como destacado, essa imposição não se dá de forma neutra, mas como expressão de um projeto político e ideológico para a conformação moral e comportamental. Vimos nos projetos Valores

e Momento Cívico que a centralidade atribuída à formação de atitudes alinhadas à disciplina, ao civismo e ao patriotismo, assim como sua operacionalização no cotidiano escolar indica a constituição de uma pedagogia da obediência, na qual o espaço educativo deixa de ser um ambiente de problematização da realidade para se tornar um *lócus* de internalização de normas e condutas. Outro aspecto relevante foi à incorporação da meritocracia como princípio organizador das relações escolares. Conforme analisado, ao assumir que todos os estudantes partem de condições equivalentes, o programa contribui para a naturalização dessas desigualdades, reforçando processos de exclusão e invisibilizando as múltiplas formas de opressão que incidem sobre os sujeitos escolares.

Importante destacar que, durante sua vigência, o programa teve como diretriz o fomento à adesão e à implementação das Escolas Cívico-Militares (ECIM) no país. Essa ação foi cumprida com êxito, visto o resultado do papel disseminador que o programa exerceu durante o período em que esteve em vigor e até os dias atuais, pois mesmo após a revogação oficial do PECIM em 2023, sua lógica e seus princípios continuam presentes e se expandem por meio de diferentes iniciativas, seja em projetos estaduais e municipais que tramitam no âmbito legislativo ou em convênios com ONGs que seguem em tramitação por todo o país.

É nesse contexto que a análise do PECIM, como expressão nacional da militarização da escola pública, se fez relevante, especialmente para aqueles que compreendem o sujeito, o mundo e a sociedade a partir de uma perspectiva crítico-transformadora (Freire, 1987). Pensar e refletir criticamente sobre essa questão é urgente e necessário. É preciso ultrapassar as generalizações e adentrar nas materialidades do processo: identificar quem são os agentes que promovem essa militarização, quais interesses a sustentam e a quem, de fato, ela beneficia.

Cabe registrar que essa trajetória representou, para mim, muito mais do que uma pesquisa acadêmica, constituindo-se como uma experiência formativa intensa. Cada desafio enfrentado, cada recomeço no processo de escrita e as incertezas que se impuseram, consolidou-se ao longo do percurso como uma experiência de reinvenção. Sobretudo, reafirmaram minha convicção em manter um posicionamento firme diante dos obstáculos já vivenciados e na luta, que ainda permanece, pela verdadeira educação e escola pública brasileira: crítica, dialógica e democrática.

Concluimos que o PECIM, propriamente dito, foi a expressão de um projeto autoritário que se materializou ao privilegiar o controle em detrimento do diálogo; a

hierarquia no lugar da participação; a padronização em vez da valorização da diversidade; a obediência em oposição à autonomia e, a imposição de valores únicos em detrimento do reconhecimento das múltiplas identidades e realidades que compõem o cotidiano escolar.

Este programa e os demais modelos semelhantes a ele não são a solução para os problemas da educação pública brasileira, pois ignora as reais causas das desigualdades educacionais e sociais que permeiam e estão presentes na escola pública. Isto porque representa uma resposta autoritária às questões que exigem aprofundamento democrático, investimento estrutural e humano, compromisso com a formação crítica dos sujeitos e valorização do diálogo como princípio pedagógico e político.

Como nos adverte Adorno (1995), a educação comprometida com a democracia precisa assumir uma posição vigilante frente à barbárie, compreendida como a reprodução de formas de violência, submissão acrítica e supressão do pensamento autônomo. Nesse horizonte, a tarefa educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, questionar relações de poder e participar de maneira consciente da vida social. Quando o debate é silenciado, a pluralidade de ideias restringida e a reflexão substituída pela obediência, enfraquecem-se as bases de uma educação orientada pela emancipação humana. Assim, defender uma prática educativa que se oponha a tais processos constitui condição indispensável para a preservação dos princípios democráticos e para o fortalecimento de uma formação que promova autonomia intelectual, consciência crítica e participação social.

Nessa direção, Freire nos convida a repensar o papel da educação ao afirmar que educar é um ato de amor e, justamente por isso, um ato de coragem. Ele nos convoca a reconhecer a profundidade e a responsabilidade desse fazer. Amar, nesse sentido, é comprometer-se com o outro, reconhecendo sua dignidade, sua humanidade e sua capacidade de transformar o mundo. Trata-se de um gesto ético, que exige escuta, diálogo e abertura à construção coletiva do conhecimento. Educar, portanto, é muito mais do que transmitir conteúdos ou manter a ordem; é cultivar esperança, enfrentar as injustiças e sustentar o sonho de uma sociedade mais justa, humana, dialógica e democrática. É nesse horizonte que a educação pública brasileira, que tem Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, deve se afirmar, ou seja, como prática da liberdade e da humanização, e não da

domesticação que perpassa as características da conquista, da manipulação, da divisão e da invasão cultural, evidenciados no PECIM.

Diante do exposto, reafirmamos que o PECIM é um programa antidialógico e antidemocrático, que contraria os princípios educacionais que regem o ensino público brasileiro, e representa fortemente a continuidade do processo de militarização da escola pública brasileira, iniciado no Brasil Império e que ganhou maior projeção durante a República.

Contudo, revisitando a pergunta do capítulo anterior: Para onde o PECIM (desen)caminhou a educação pública brasileira? O programa conduziu a educação pública por uma via de retrocesso, promovendo o esvaziamento de princípios educacionais conquistados historicamente, ao incorporar estruturas autoritárias e ao impor uma lógica disciplinadora e vigilância. Reconfigurou o papel da escola como espaço de controle, obediência, padronização e silenciamento, assim como distanciou-se de um projeto educativo que visa à formação de educandos críticos, ativos, participativos e conscientes de seu papel histórico e capazes de atuar na transformação da realidade concreta. O PECIM não apenas reconfigura a escola, mas também molda os sujeitos para aceitarem, com naturalidade, o autoritarismo como parte da vida cotidiana, contribuindo para a reprodução e expansão da militarização da sociedade.

Por isso, faz-se necessário, como continuidade deste estudo, abrir espaço para o diálogo entre pesquisadores, educadores e comunidades escolares sobre as alternativas à não militarização do ensino público, por meio de momentos formativos junto às escolas e em outros espaços (instituições ou associações), assim como anunciar possibilidades de novas pesquisas que aprofundem o debate e problematizem os mecanismos de dominação presentes nas escolas cívico-militares, apontando caminhos para uma educação verdadeiramente dialógica, democrática, e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. (1970). **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, J. Q. de; CASTRO, A. de. Os instrumentos do trabalho didático na educação brasileira. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 1, p. 61–74, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/9217>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. A. (Orgs.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Quatert, 2010.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(3), p. 633-647, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 4 set. 2023.

ALVES, M. F.; FERREIRA, N. S. R. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e0224778, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALVES, M. F.; REIS, L. C. R. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 810-831, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932021000200810&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2025.

ALVES, M. F.; SANTOS, C. A.; BORDIN, M. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Retratos da Escola**, p. 41–60. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1738>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALVES, R. P.; VICENTE, D. S. A expansão dos colégios militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1441-1462, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.112179>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANDRÉ, M. E.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 128 p, 2005.

ANGERAMI, A. Família, escola e militares: concepções familistas produzidas em escolas cívico-militares. **Anais da 34ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Territórios vivos, corpos plurais. Antropologia e saberes críticos. Belo Horizonte: 2024. Disponível em: <https://anais.abant.org.br/34rba/trabalho?trabalho=58797999>. Acesso em: 13 jun. 2025.

ANTUNES, C. M. S. *Ethos* no discurso midiático: valores retóricos na formação da imagem do enunciador. De volta ao futuro da língua portuguesa. **Atas do V SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17850>. Acesso em: 15 jun. 2023.

APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-curriculum**, v. 15, n. 4, p. 0894-0926, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530/24420>. Acesso em: 18 jul. 2024

ARAÚJO, H. **Políticas educacionais x qualidade de educação**: avaliação, limites e desafios da educação brasileira a partir da segunda metade do século XX. 226 p. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16285>. Acesso em: 20 mar. 2025.

AZEVEDO, José Clóvis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, v. 21, p. 7-26, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200002>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARROS, T. Z.; LAGO, M. **Do que estamos falando quando falamos de populismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

BOAVENTURA, E. M. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 267-282, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176502/000518632.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORDIN, M. **A Guerra é a Regra**: hipermilitarização da segurança pública, da vida e do cotidiano. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, UFPR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69386>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Atas das Comissões. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, jan. 1988. [1988a]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissao-de-sistematizacao/COMSist16ord27011988.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc18.htm#art2. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF. 1995. 88 p. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.031, de 21 de setembro de 2009**. Obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12031.htm. Acesso em: 20. fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: DF, p.1, 16 abr. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília: DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Escolas cívico-militares serão implantadas sob demanda. **Reportagem online**: Portal do MEC, [2019a]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/74811-escolas-civico-militares-serao-implantadas-sob-demanda?Itemid=164>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da União. Brasília: [2019b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União. Brasília: [2019c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Diário Oficial da União. Brasília: [2019d]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.015, de 20 de novembro de 2019**. Diário Oficial da União. Brasília: [2019e]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015#:~:text=Regulamenta%20a%20implanta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa,%C3%A9%20revogada%20por%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, [2020a]. 324 p. Disponível em: <https://bit.ly/3sz8K32>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **Resolução n.º 14, de 7 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: [2020b]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Diário Oficial da União. Brasília: [2020c]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3408/portaria-mec-n-1.071>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Extratos de adesão**. Diário Oficial da União: Seção 3, n. 247, p. 43, [2020d]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extratos-de-adesao-296440643>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Militares capacitados servirão como referenciais para alunos, destaca diretor do MEC. **Reportagem online**. Portal MEC, [2020e]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/aroldo-cursino>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, [2021a]. 190 p. Disponível em: <https://bit.ly/3hKmYdt>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 852, de 28 de outubro de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília: [2021b] Disponível em: <https://bit.ly/3uPNxw>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 40, de 22 de janeiro de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília: [2021c]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3443/portaria-mec-n-40>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 532, de 14 de julho de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília: [2021d]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-532-2021-07-14.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 925, de 24 de novembro de 2021**. Diário Oficial da União. Brasília: [2021e]. Disponível em: <https://bit.ly/3Px4Bll>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Extrato de acordo de cooperação técnica**. Diário Oficial da União: Seção 3, n. 86, p. 46, [2021f]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-de-acordo-de-cooperacao-tecnica-318800028>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Extrato de rescisão de termo e acordo de cooperação técnica**. Diário Oficial da União: Seção 3, n. 138, p. 51, [2021g]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-de-rescisao-de-termo-e-acordo-de-cooperacao-tecnica-333892915>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil – 2021-2025**. Brasília, [2021h]. Disponível em: https://www.depa.eb.mil.br/images/documentos/projetopedagogico/pp_edit.pdf?csrt=17789287955282505780. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Panorama das 54 ECIM que aderiram ao PECIM em 2020**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 89 p. [2021i]. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/4866.pdf_Panorama+das+54+ECIM+que+aderiram+ao+PECIM+em+2020.pdf/9c9c168c-32e9-4e60-913d-306d579d31cf?version=4.0. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Panorama das escolas cívico-militares que aderiram em 2021**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 73p. [2021j]. Disponível em: <https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=PECIM&searchphrase=all&Itemid=8>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 406, de 6 de junho de 2022**. Diário Oficial da União. Brasília: [2022a]. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-406-de-6-de-junho-de-2022-405922895>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Relatório sintetizado dos primeiros resultados do PECIM**, Brasília, DF: Ministério da Educação, DECIM/SEB. 20 p. [2022b] Disponível em: https://static.aosfatos.org/media/cke_uploads/2022/08/15/relatorio_sintetizado_da_entrega_dos_primeiros_resultados_do_pecim__ppt_para_word.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Cartilha sobre boas práticas adotadas nas Escolas Cívico-Militares (Ecim) do Pecim**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 56p. [2022c]. Disponível em: <https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=PECIM&searchphrase=all&Itemid=8>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Oliveira, G. P. (Org.) **Memorial de gestão do PECIM**. Brasília, DF: Ministério da Educação, DECIM/SEB. [2022d]. 127 p. Disponível em: <https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=PECIM&searchphrase=all&Itemid=8>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Caderno de Didática - Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)**. Brasília, [2023a]. Disponível em: <https://share.google/RyKcPeHR6mrZNVrUQ>. Acesso em: 2 maio de 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023**. Diário Oficial da União. Brasília: [2023b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica SEB. **Nota Técnica n.º 60/2023/DPI/SEB: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)**. Brasília: [2023c]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivico-militares-1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRAVO, D. G. S. **O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba: análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9189>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRAVO, D. G. S. **A práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético**. 2024. 350 p. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_b0b06d27009831cf0b67b969cdd4bb6e. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2006.

BRIGAGÃO, Clóvis. **A Militarização da Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRITO, E. N. S; SILVA, M. V. P; PINHEIRO, D. C. A Proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/684>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BUSSMANN, A. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. In VEIGA, I. P. A. (Org). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

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**, [S. l.], v. 45, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/36739>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CÁSSIO, F. A militarização aprofunda desigualdades escolares no Brasil. *IN: Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação / Articulação Contra o Ultraconservadorismo na Educação, Ação Educativa*. – São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contr-a-militarizacao-da-educacao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CAVALCANTI, E. B. **A politicidade da educação no pensamento de Paulo Freire e nos saberes dos concluintes do curso de pedagogia**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4895>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CECHINEL, A.; DELLA, K. G. P.; PEREIRA, A. S.; PRADO, S. S. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. *In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHAMAN, T. de J. B. Participação é conquista: um constante vir a ser, sempre se fazendo. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 28, n. 2, p. 124–150, 2019. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4117>. Acesso em: 10 maio 2025.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CRUZ AZUL. Cruz azul saúde e educação - Colégio PM - Unidade Sorocaba. Disponível em: <https://www.colegiopm.com.br/unidade/unidade-sorocaba-19>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CRUZEIRO DO SUL. Cerimônia inaugura 1ª escola cívico-militar em Sorocaba. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 17 maio 2021. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2021/05/672538-cerimonia-inaugura-a-1---escola-civico-militar-em-sorocaba.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

CUNHA, V. P.; LOPES, A. C. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258252, 2022. <https://share.google/eUI8b3vIc6EZLSjsd>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

CURY, C. R. J. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0070>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e47077, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47077>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DELIZOICOV, D; MARQUES, C. A; FERNANDES, C. dos S. Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, nº2, p.9-28, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epec/v18n2/1983-2117-epec-2016180201.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

DIAS, Z. R.; RIBEIRO, A. C.. Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, p. 406–426, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/59634>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ESTORMOVSKI, R. C. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo) conservadorismo na educação pública brasileira. **Áskesis-Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 9, n. 2, p. 275-291, 2020. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/531>. Acesso em: 15 mar. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, p. 65-85, 2012.

FERRARI, D. G. **Em torno do discurso da/sobre a militarização de escolas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1242981>. Acesso em: 20 set. 2024.

FERRAZ, H. M. **Militarização da educação no Brasil à luz dos direitos humanos**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade do Minho. Portugal, 2022. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/93047/1/Helena%20Mascarenhas%20Ferraz.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

FERREIRA, J. **Crises da República: 1954, 1955 e 1961**. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FERREIRA, F. M. **Militarização do ensino e Escola sem Partido: uma análise dos discursos de vigilância, controle e disciplina**. 292 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciência Política)–Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf>. Acesso em: 20 set. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 141 p. Tese (Cátedra de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco), Recife, 1959. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976>. Acesso em: 21 abr. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. (Org.) Araújo, A. M; Mendonça, E. F. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1. ed. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas: Práxis, 1998.

GANDIN, D. **Planejamento Participativo na Escola**. O que é e como se faz. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. **Educação**, 37(1). Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15012>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GIROUX, Henry A. Neoliberalismo e a instrumentalização da linguagem e da educação. **Race & class**, v. 61, n. 1, p. 26-45, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0306396819847945>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GIROUX, H. A. Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/20377/1/Educacao-cultura-e-lutas_website.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

GOMES, G. M. **Militarização e a legitimação de pautas populistas**. 2023. 289 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257295>. Acesso em: 22 set. 2024.

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. O liberalismo radical de Frei Caneca. **Revista Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 17, n. 9/10, p. 919–929, 2007. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/476>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GOULART, J. M. de O. **A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público**. 256 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação), Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tJanaina%20Moreira%20de%20Oliveira%20Goulart.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

GOULART, J. M. de O; AMARAL, D. P. Militarização de escolas e a gestão democrática: os sentidos da desdemocratização do ensino público. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128742>. Acesso em: 25 out. 2024.

GUEDES, G. B; COSTA, R. da; NETA, M. O. M. de. Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1808>. Acesso em: 23 fev. 2025.

JESUS, A. R. **Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia - primeiros tempos: formando brasileiros e soldados (1957-1972)**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9174>. Acesso em: 22 ago. 2023.

JUNIOR, C. V. N. S.; *et al.* Princípios metodológicos para avaliação e certificação das escolas participantes do programa das escolas cívico-militares (PECIM), 2022. *IN:* OLIVEIRA, G. P.; OLIVEIRA, C. L; SENA, A. J. A.; *et al.* (orgs.); **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Ibiact; Unb; MEC; 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Tradução de Mariana Echalar. 2ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEITE, D. R. T. **Entre coturnos e cartilhas: um estudo sobre o programa de implantação das escolas cívico-militares no Brasil – PECIM.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31345?locale=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva.** In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical** – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LIMA, J. A. de O; PASSOS E; NICOLA, J. F. A **Gênese do Texto da Constituição de 1988.** Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <https://www6g.senado.leg.br/busca/?q=atas+assembleia+constituente+9%2F4%2F1987>. Acesso em: 22 set. 2024.

LODETTI, L. P. D. P; RODRIGUES, R. S. A influência da teoria do poder neutro de Benjamin Constant no Poder Moderador da Constituição Brasileira de 1824. **Revista da ESMESC**, v. 29, n. 35, p. 169–191, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v29i35.p169>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LOPES, B; MATIAS, M (Org.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação.** Articulação Contra o Ultraconservadorismo na Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educar-com-liberdade-nao-com-medo-argumentos-contra-a-militarizacao-da-educacao.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

LUDWIG, A. C. Educação básica e escolas cívico-militares. **Trilhas Pedagógicas**, v.11, n. 14, p. 99-128., 2021. Disponível em: <http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhas-pedagogicas/article/view/30/29>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LUTZ, C. **Militarization.** International Encyclopedia of Anthropology: London: Wiley-Blackwell, 2018. Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/index.php/Militariza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARTINS, E. P. **Direito Administrativo Disciplinar Militar e sua Processualidade.** São Paulo: Leme Led, 1996.

MASCARENHAS, A. D. N; MONTEIRO, A.M; MOREIRA, J. S. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: militarização das escolas públicas no Brasil. **Revista Debates Insubmissos, Caruaru**, v. 5, n. 17, 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/aaf8/73a2a778e203eb2a162b1e49468631d40c37.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MATHIAS, S. K. **A militarização da burocracia**: A participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação 1963-1990. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto político-pedagógico**: Escola Estadual Cívico-Militar Marçal de Souza Tupã-Y. Campo Grande, 2022. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MELO, M. P. de; MARQUES, G. de S. Análise das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares de 2021 da Educação Básica do governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Cocar**. v.19 n.37. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6560>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MENDONÇA, E. F. **Dossiê**: Militarização das escolas públicas no Brasil Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça, RBPAAE v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/96052/55497>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, 2002.

MIESSE, M. C; MOREIRA, J. A. da S; SOUZA, V. F. M. Políticas educacionais e a retomada da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) no contexto atual. **Série-Estudos** v. 25, n. 55, p. 261-277, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1445>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MOSER, F. A. Modernidade e crise ética. **Revista de Ciências Médicas**, v.3, n. 2, 1994. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/cienciasmedicas/article/view/10677/8133>. Acesso em: 25 mai. 2024.

NOBRE, M. **Ponto-final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia**. Todavia: 2020.

NOGUEIRA, J. G. **Educação militar**: Uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). 2014. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em:

<https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militar-Uma-Leitura-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Sistema-dos-Col%C3%A9gios-Militares-do-Brasil-Scmb-Jefferson-Gomes-Nogueira.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e cultura**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10--dialogos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

NUNES, F. B. **Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007**. 2018. 146f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10753>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NUNES, J. H. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. 1998.

OBSERVATÓRIO SOCIAL PECIM. **Relatório Sintético IPECIM Nível Básico 2020**.

Observatório Social Pecim. Brasília, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Fpi9ko>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, G. P. *et al.* PECIM: Um modelo de gestão escolar de excelência para a educação básica. *IN*: OLIVEIRA, G. P. de; OLIVEIRA, C. L. (Org.). **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas. Brasília: IBICT, 2022. p. 15-42. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, G. P.; OLIVEIRA, C. L. (Orgs.). **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares. Brasília: MEC/SEB, 2022. Disponível em:

<https://pecim.ibict.br/wp-content/uploads/2022/07/Livro-Pecim.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

OLIVEIRA, V. A. A Educação no Governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. **Confluence. Rivista di Studi Iberoamericani**, v. 13, n. 1, 2021.

Disponível em: <https://confluence.unibo.it/article/view/13092>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 25-48, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdvrjFR7CfYwx9w3M3Mwqkg/?lang=en>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, p. 109-118, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/31704>. Acesso em: 21 out. 2023.

RABELO, J. B. **Projetos de militarização de escolas públicas no estado de Goiás: um olhar sobre a cidade de Goiânia**. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bc074ca9-5349-4ad6-9e04-facd1655ca0f>. Acesso em: 20 ago. 2024.

REIS, L. C. R. dos, *et al.* Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG – Tecnia**, Goiânia, v. 4, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/15>. Acesso em: 19 abr. 2025.

RÊSES, E. da S; PAULO, W. G. de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 700-724, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96115>. Acesso em: 23 jun. 2025

RORATO, A; MELLO, E. M. B. Interrogações-críticas à regulação do modelo de escolas cívico-militares: conjecturas e perspectivas curriculares. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**. Universidade Federal Fluminense: 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/interroga%C3%A7%C3%B5es-cr%C3%ADticas-%C3%A0-regula%C3%A7%C3%A3o-do-modelo-de-escolas-c%C3%ADvico-militar>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ROCHA, Rebeca. **Escola cívico militar de Marabá alcança primeira colocação no IDEB regional**. Disponível em: <https://www.pm.pa.gov.br/component/content/article/80-blog/news/708-escola-c%C3%ADvico-militar-de-marab%C3%A1-alcan%C3%A7a-primeira-coloca%C3%A7%C3%A3o-no-ideb.html>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTOS, C. A. *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300580. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, E. J. F. **Militarização das escolas públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências**. [2020a]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2020. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, G. S. dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, [2020b]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860050/html/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANTOS, C. A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244370>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTOS, E. J. F.; ALVES, M. F. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742022000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2024.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F. Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 18, n. 47, p. 90-112, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30698>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; LACÉ, A. M. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, M. T. dos; SILVA, T. de F. e. Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, v.37, n.1, p. 506–524, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106182>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/search?query=Construindo%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%ABblica%20Popular>. Acesso em: 09 fev. 2024.

SÃO PAULO. Após governo federal encerrar escolas cívico-militares, Tarcísio diz que vai criar programa próprio e ampliar unidades em SP. **Reportagem online**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/12/apos-governo-federal-encerrar-escolas-civico-militares-tarcisio-diz-que-vai-criar-programa-proprio-e-ampliar-unidades-em-sp.ghtml>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.3 dez. 2011. Disponível em: <https://share.google/el33SCE52AqV4UIJD>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 32. n. 61. p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SAUL, A. M.; SAUL, A.. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39550>. Acesso em: 03 fev. 2024.

SAUL, A.; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1–15, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7–16, jun. 2008. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980492/mod_resource/content/1/Saviani%20C%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207–221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43520/27390/174960>. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O Pensar Educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. S.l.:s.d., 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, A. R; SOUZA V. M. (org.) **Análise Textual Discursiva (ATD)** [livro eletrônico]: teoria na prática. Rio de Janeiro: Encontrografia. 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/07/ebook_Analise-textual-discursiva.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, B. A. R. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: <https://share.google/mJYpRwa7mNCxKm5zd>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, D. C. **O Ensino de Sociologia e a Cultura Escolar Militarizada**: análise das práticas de ensino de sociologia no ensino médio do CPMAV em Juazeiro-BA. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584589>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, v. 10, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020116.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA, F. L. G. R.; MARTINS, F. S.; SANTOS, I. P. Programa Nacional das Escolas Cívico-militares: Projeto de educação para o Brasil? **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27050-27050, 2022. Disponível em: <https://share.google/i9q9R0LucoFlnbJmr>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SILVA, J. C. J. **Análise histórica das Constituições brasileiras**. Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais, n. 10, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/download/13910/10234>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. Militarização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Relações entre o pensar e a educação na obra de Paulo Freire. **Revista eletrônica: ensino de sociologia em debate**. 2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/3%20Edicao/02%20ARTIGO%20SARA%20at%20al.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, V. B. Manuais que Ensinam Professores a Ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930-1970). **Anais. Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/163>. Acesso em: 9 set. 2024.

SILVA, V. B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2005. 389f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://share.google/YMuUshoVfB0noQXRU>. Acesso em: 9 set. 2024.

SOROCABA. Sessão solene do PECIM em escola municipal de Sorocaba. 2021. Imagem retirada do site oficial da Prefeitura de Sorocaba. **Reportagem online**. Disponível em: <https://www.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SOROCABA. Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. **Competências**. Disponível em: <https://www.cmeso.org/competencias>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SOUZA, Simão Pedro da Costa. **A Cultura Nacional e a Cultura Militar**. Pedrouços. IESM/Portugal. 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17413/1/TII%20Cultura%20Nacional%20e%20a%20Cultura%20Militar%20Maj%20Sousa%20Final%20Corrigido.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 445 p., 2008.

TAPAJÓS M. C.; SILVA, J. B. Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 161–181, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1644>. Acesso em: 20 ago. 2024.

TOLEDO, C. M. Q.; DE CARVALHO, D. D. A história da educação no constitucionalismo brasileiro: do Brasil colônia ao golpe militar de 1964. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica**, 2018. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-IPE-Bauru_n.68.02.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

TORRES, J. R. *et al.* Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4021>. Acesso em: 28 abr. 2023.

TORRES, J. R. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93568>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TCU aponta que Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis. **G1**, São Paulo, Caderno de Política, jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2024.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ação pública** [assinatura digital por Cristina Palma]. Processo nº 1040000-67.2020.8.26.0602. 09 dez. 2020. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/pastadigital/pg/abrirConferenciaDocumento.do>. Código de verificação: 7CCF9D3. Acesso em: 8 abr. 2023.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **O Caminho da Prosperidade**: proposta de plano de governo. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, J. M. F. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. **Conferências Mesas Redondas Seminários Debates Unesp. Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 1, p. 70, 1999. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65498/1/u1_d27_v2_t02.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

VEIGA, C. H. A. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). 2020. 212f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Seropédica, 2020. Disponível em: <http://rima110.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/20.500.14407/13084>. Acesso em: 18 fev. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIARO, R. V. Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, p. 189-206, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/44869>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

WILLERS, F. F; SCHERMA, C. C. As propostas do banco mundial para a escola pública e sua influência na política brasileira (2016-2018). **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 379–404, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18986>. Acesso em: 02 nov. 2024.

ZAVERUCHA, J. **FHC, forças armadas e polícia: entre o autoritarismo e a democracia (1999-2002)**. Editora Record, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Artigos que referenciam a militarização nas escolas públicas

PORTAL PERIÓDICOS – CAPES - ARTIGOS - Período de Janeiro/2016 a Julho/2023

Tabela de tabulação: 1 - Militarização na escola pública / 2- Produções sobre o Pecim / 3 - Demais assuntos sobre educação/militar

Nº	ANO	1.	2.	3.	TÍTULO	AUTOR	ASSUNTO
1	2023		X		Proposta de educação de Jair Bolsonaro e suas comparações com a ditadura militar brasileira	Brito, Eugênio Nunes Silva; Silva, Magno Vilácio Pereira da; Pinheiro, Daniel Calbino	Artigo que busca compreender as condições estruturais que condicionam a qualidade da educação no Governo Militar (1964-1985) e a proposta de educação do Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).
2	2023	X			Vulnerabilidade social e performatividade: motivações da escolha das escolas militarizadas no Maranhão	Sena, Hélio Cleidilson de Oliveira; Klaus, Viviane	O presente artigo analisou os motivos que levam as Redes Públicas de Ensino do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros e com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas.
3	2023		X		Escolas cívico-militares no Brasil: um estado do conhecimento no Brasil	Miranda, Edna Mara Corrêa; Silva, Francisco Thiago	Este artigo apresenta um estudo do conhecimento acerca das pesquisas realizadas no Brasil sobre as escolas cívico-militares.
4	2023	X			Militarizar e encarcerar a educação Básica para um projeto de nação	Santos, Catarina de Almeida; Alves, Miriam Fábila	O objetivo deste artigo, a partir da análise bibliográfica, documental e dos referenciais teóricos é apontar e problematizar a construção de cenários e narrativas, por parte dos militares, para justificar a militarização da sociedade.
5	2023	X			Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins	Sousa, Jefferson Soares de; Oliveira, Denise Lima de	Este trabalho é resultado de uma pesquisa em desenvolvimento à luz do Ciclo das Políticas Públicas, com a finalidade de conhecer o processo da militarização das escolas públicas no Tocantins.
6	2023	X			Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade	Mascarenhas, Aline Nunes; Goulart, Janaina Moreira de Oliveira	Este artigo é uma análise crítica do processo contemporâneo antidemocrático e de autoritarismo em escolas públicas brasileiras, transformando-as de civis em militarizadas e seus desdobramentos na democracia, constituindo um processo de desdemocratização, conceito de Charles Tilly (2013).
7	2023	X			Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro'	Alves, Miriam Fábila; Santos, Catarina de Almeida; Bordin, Marcelo	Este artigo problematiza, a partir da análise bibliográfica, documental e dos referenciais teóricos, os processos constitutivos de uma lógica militarizada na sociedade brasileira, principalmente em espaços e processos educativos.
8	2023		X		Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudes	Saraiva, Ana Maria; Silva, Analise de Jesus da;	O presente artigo trata da militarização da escola pública em Minas Gerais com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM, evidenciando o contexto social e político de sua emergência, seus referentes e sua concepção de juventude.

9	2023	X		Contribuições de Althusser e Foucault para os estudos sobre militarização de escolas públicas no Brasil	Pimenta, Alexandre Marinho	Diante do contexto atual de militarização de escolas públicas no Brasil, o artigo revisa a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Louis Althusser e a teoria do poder disciplinar de Foucault.
10	2023		X	Si vis pacem para bellum? A militarização da educação no Brasil: uma análise dos discursos de três jornais brasileiros	Ferraro, José Luís; Jobim do Amaral, Augusto	Ao analisar os discursos sobre a implantação do Projeto Nacional das Escolas Cívico-Militares através da mídia impressa brasileira, o artigo propõe a construção de um arquivo hemerográfico com registros relacionados ao tema nos jornais O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e O Globo.
11	2023		X	Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo	Daud, Rafael Petta; Lastória, Luiz A. Calmon Nabuco Carvalho, Mauro Gomes Vieira de; Panigassi, Pedro Luis	O presente trabalho busca compreender alguns aspectos do projeto educativo subjacente à implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIM) pelo governo Bolsonaro, a partir da análise hermenêutica dos valores morais, como norma para as ECIM: o civismo, a honestidade e o respeito.
12	2023		X	Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS	Gonçalves, Ricardo Severo	Neste estudo observa-se na atualidade o aumento da oferta do ensino militar, em especial no governo Bolsonaro (2019-2022), com as escolas cívico-militares. No Rio Grande do Sul – RS, a expansão da rede de educação militar estadual tendo como modelo a Escola Tiradentes, em Porto Alegre.
13	2023		X	Militarização das escolas no Espírito Santo	Oliose, Ivan Cardoso; Oliveira, Edna Castro	Este artigo investiga o processo de militarização de escolas públicas no Espírito Santo – ES, visto que a literatura sobre a implementação das Escolas Cívico-Militares no estado é quase inexistente.
14	2023	X		Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal	Oliveira, Vinícius Velloso de; Lacé, Andréia Mello	Este artigo tem como objetivo analisar os olhares científicos lançados para a militarização das escolas no Distrito Federal.
15	2023		X	O conflito entre a construção da dimensão ética e a especificidade do ensino cívico militar	Santos, Reginaldo Clecio dos; Neto, Albérico Araújo; Nascimento, Gilvan José Silva do	A partir do conceito de Outro, de Levinas, será analisada a construção da dimensão ética do estudante das escolas cívico-militares. Pretende-se revelar a existência de um ponto de tensão entre o modelo de ensino cívico militar e a dimensão ética presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
16	2023		X	Projetos da Escola cívico-militares: um paliativo para possível melhora na educação Brasileira	Serralheiro, Cosme Alves	O presente artigo tem como objetivo prioritário debater as ações e resultados eficazes sobre a importância da implantação das Escola Cívico-Militar no âmbito dos Estados e como elas podem contribuir para reduzir as evasões escolares e melhorar os índices da educação na configuração social brasileira.
17	2023		X	Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso	Tapajós, Michelle Costa; Silva, José Bittencourt da	O presente artigo analisa o processo de institucionalização do PECIM, no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, vinculado à Prefeitura Municipal de Belém, Pará, ocorrido em 2020, com enfoque aos interesses de gestores locais em transformar uma escola popular em escola cívico-militar
18	2023	X		Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal	Barros, Afrânio; Silva, Edileuza Fernandes da	Neste artigo discutem-se concepções, práticas de gestão e implicações da militarização na gestão democrática de uma escola pública do Distrito Federal, militarizada no ano de 2019.
19	2023		X	Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	Silva, Joselita Romualdo da	Neste artigo buscou-se refletir teoricamente sobre os motivos pelos quais o estado do Paraná militarizou aproximadamente 10% da sua rede de ensino.
20	2023		X	“O tempo inteiro sob esse ar de punição”entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada	Machado, Maria Izabel; Bueno, Jéssica Rodrigues da Silva	O presente artigo aborda tensões na militarização de escolas públicas em Goiás, buscando compreender como os indivíduos concebem estratégias de (re)existência às tentativas de padronização de seus corpos.
21	2022		X	Educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do PECIM	Silva, Cleonice Ap. Raphael da ; Galuch, Maria Terezinha Bellanda ; Bárbara, Rubiana Brasílio Santa	Este artigo de cunho qualitativo e bibliográfico tem como objetivo refletir sobre as correlações entre educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade

22	2022		X		Escolas cívico-militares: Estratégia política para ocultar a negligência com a educação pública no Estado brasileiro	Carvalho, Anderson dos A. Pena ; Zientarski, Clarice; Rech, Hildemar Luiz	Este texto objetiva analisar a estratégia política do governo de Jair Bolsonaro que tenta impor às escolas públicas brasileiras a conversão cívico-militar.
23	2022		X		Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	Silva, Filomena Lucia G.Rodrigues; Martins, Francini Scheid; Santos, Iaçana Pauvelz dos	Este artigo objetiva analisar o PECIM, aprovado por meio do Decreto n.º 9.665/19, trazendo elementos que permitem contribuir na compreensão de como se configura esta política de governo, que pretende expandir a educação militar no Brasil.
24	2022	X			Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional	Santos, Eduardo Junio Ferreira; Alves, Miriam Fábila	Este artigo traz o recorte da pesquisa de mestrado sobre o processo de militarização das escolas públicas até dezembro de 2019.
25	2022		X		ESCOLA CÍVICO-MILITAR: sinônimo de disciplina e interesse?	Rosa, Maria Aparecida Lima Piai; Carrais, Rosimere Santos	Este trabalho realiza reflexões sobre o conceito de disciplina/indisciplina e interesse, partindo do pragmatismo de John Dewey e da docilização dos corpos de Michel Foucault, ampliando as possibilidades de entendimento sobre esses conceitos, sobretudo, no âmbito escolar, instituição tão cara para o desenvolvimento humano e social.
26	2022			X	As cruzadas antigênero, antifeminismo, resistências e a disputa pela educação	Santos, Dayana B. Carlin dos; Mottin, Karina Veiga; Silva, Amanda da.	Esta pesquisa propõe-se a realizar uma análise da cruzada antigênero na educação que têm dado suporte aos projetos de leis como o <i>homeschooling</i> e a militarização das escolas públicas.
27	2022			X	Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira	Lima, Iana Gomes de; Golbspan, Ricardo Boklis; Santos, Graziella Souza dos	Este trabalho traz contribuições no desenvolvimento do conceito de conservadorismo no contexto da política educacional brasileira.
28	2022		X		Educação Musical Escolar em Tempos de Militarização e Barbárie	Santos, Micael Carvalho dos.	Este artigo aborda o avanço do projeto de militarização nas escolas públicas brasileiras, contextualizando as implicações na educação musical escolar. Analisa-se o PECIM e apresenta-se os dados do Ministério da Educação para compreender este quadro.
29	2022	X			Militarização escolar, disciplina e subjetividades: reflexões a partir de Foucault	Viaro, Renee Volpato	Este artigo discute como a militarização da educação pode influenciar a produção de subjetividade no contexto escolar. Para tanto, adota-se o referencial de Michel Foucault sobre a produção de sujeitos a partir de relações de poder.
30	2022		X		Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática	Cunha, Viviane Peixoto da; Lopes, Alice Casimiro	A análise deste artigo toma como referência a proposta do PECIM ao analisar as novas demandas conservadoras articuladas nas políticas educacionais para a educação básica, focado na atividade política democrática por meio de um discurso autoritário.
31	2022		X		O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil	Santos, Tatiany; Andrade, Antonia	Este artigo aborda a expansão da política de inserção de militares nas escolas públicas, alicerçada em um modelo de compartilhamento de gestão escolar, vinculado às estratégias e interesses dominantes de uma "nova direita", representada pelo presidente da República do Brasil.
32	2022			X	Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero	Bortolini, Alexandre	Este ensaio parte do diálogo com pesquisas que se dedicam ao estudo da socialização militar, do militarismo enquanto cultura e agente político, da expansão da militarização como política educacional para apontar a transposição em escala de uma "pedagogia militar" para as redes de ensino.
33	2022	X			Avaliação e militarização de escolas no Distrito Federal: relações e implicações	Oliveira, Rose Meire da Silva; Soares, Enílvia Rocha Morato	Este trabalho busca compreender o trabalho pedagógico e a avaliação desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal onde foi implantado o Projeto Escola de Gestão Compartilhada (modelo cívico-militar de organização escolar) e suas implicações para a conquista de aprendizagens.

34	2022		X		Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão	Strieder, Roque; Silva, Andreika Vieira Lima	Esse estudo pretende refletir, para entender melhor o quase apelo ao retorno das forças militares, de mando e obediência, como modelo educacional e de valorização humana.
35	2022		X		O Ateneu, de Raul Pompéia e o programa das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico	Cruz, Ana Carolina de P.de Souza ; Cortina, Arnaldo	Este artigo tem como objetivo contribuir com as inúmeras reflexões acerca dos rumos da educação brasileira. Fundamentados na teoria da semiótica discursiva, por meio da análise do tempo.
36	2021	X			Militarização das escolas públicas do Distrito Federal: uma análise sobre a violência	Santos, Mariana Teixeira dos; Silva, Thiago de Faria	O artigo analisa o Projeto Piloto Escola de Gestão Compartilhada, que alterou quatro escolas públicas para colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, no ano de 2019.
37	2021		X		Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná	Souza, Carla Giselle Duenha; Aguirre, Lissandra E. de Mello	Este artigo aborda o direito fundamental à educação, sua garantia e proteção no Brasil, a partir da análise constitucional e o processo de militarização em implementação na escola pública da educação básica por meio do PECIM do Governo Federal em parceria com os Estados, especificamente no Paraná.
38	2021		X		"Sentido, descansar, em forma: escola-quartel e a formação para a barbárie"	Santos, Catarina de Almeida	O artigo analisa o Programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, que transformou doze escolas públicas em Colégios Cívico-Militares.
39	2021	X			Autoridade e disciplina em tempos de autoritarismo: lições de Paulo Freire	Ruckstadter, Vanessa C. Mariano; Ruckstadter, Flávio M.Martins; Souza, Gabriely Cristine	Este texto tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire (1921-1997) no debate acerca da autoridade e disciplina no contexto escolar. Essa questão tem sido retomada com ênfase nos últimos anos no país e tem se concretizado no âmbito das políticas públicas em torno da militarização de escolas públicas.
40	2021		X		Cenas enunciativas em redes sociais: direções argumentativas e(m) implicações para o ensino	Biavati, Nádia Dolores Fernandes; Resende, Jéssica Soares de	O presente texto visa demonstrar os resultados da análise enunciativa sobre o acontecimento Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares destacados na rede social Facebook.
41	2021	X			Militarização da escola pública em Goiás: dilemas da educação física escolar em tempos de autoritarismo	Quiroga, Fernando Lionel; Paolucci, Beatriz Aparecida; Pires, Kelly; Neves, Isaac de Lima; Almeida, Maycon Ornelas	O objetivo deste artigo consiste em discutir o contexto da crise educacional brasileira como pano de fundo da militarização da escola pública e os dilemas que se impõe à Educação Física Escolar (EFE) a partir desta transferência de modelo de gestão.
42	2021	X			Militarização da escola pública em Goiás	Quiroga, Fernando Lionel; Paolucci, Beatriz Aparecida; Pires, Kelly Ferreira; Neves, Isaac de Lima; Almeida, Maycon Ornelas	Este artigo aborda o processo histórico da militarização de uma parte das escolas públicas do estado de Goiás, cuja ideia vem sendo disseminada em todo o país por meio de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Segurança Pública.
43	2021			X	Os batalhões escolares do município de Lisboa: organização e práticas rituais (década de 1880)	Silva, Carlos Manique da	Este artigo tem o propósito refletir sobre o projeto de militarização da infância desenvolvido nas escolas centrais ou graduadas do município de Lisboa, na década de 1880.
44	2021		X		Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade	Grizotes, Bianca de M.Canestraro; Frick, Loriane Trombini	O presente artigo tem por objetivo analisar qual o tipo de moralidade (se autonomia ou heteronomia) pode ser promovida pelas Escolas Cívico-Militares, em função dos seus princípios estabelecidos.
45	2021		X		Estudo comparativo da eficiência dos colégios militares e das escolas de aplicação : uma análise do benchmark no contexto de implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	Barbosa, Karla Marisa Fernandes; Nunes, André	Este artigo tem o objetivo de comparar a eficiência de dois tipos de escolas federais: os Colégios Militares e as Escolas de Aplicação no contexto do emprego dos Colégios Militares como <i>benchmark</i> do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), no período de 2016 a 2019.

46	2021		X		Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?	Mendonça, Erasto Fortes	O artigo aborda o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), apontando elementos fundamentais do Decreto que o instituiu, declarações de autoridades governamentais sobre sua concepção e objetivos, bem como a crítica formulada por entidades e especialistas da área da educação.
47	2021		X		Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação	Alves, Miriam Fábila; Reis, Lívia Cristina Ribeiro dos	O artigo enuncia reflexões sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação.
48	2021			X	Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar	Picoli, Bruno Antonio; Caregnato, Milena; Guimarães, Roberta	O presente artigo procura refletir sobre o discurso empreendido pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) e pelos apoiadores do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) sobre autoridade, obediência e disciplina e a noção de Arendt de "autoridade na educação".
49	2021	X			Relações de gênero, sexualidades e militarização das escolas públicas: disciplina, vigilância e silenciamento	Silva, Michele Gomes da; Castro, Roney Polato de;	O artigo tem como objetivo problematizar um cenário político e social que aponta a militarização da educação escolar como solução para questões que afligem as escolas públicas e a sociedade brasileira atual.
50	2021	X			Juventude e educação: a militarização das escolas em Goiás	Sofiat, Flávio Munhoz; Barbosa, Caio Henrique Salgado	O texto analisa os argumentos dos agentes públicos para a vertiginosa expansão desse modelo educacional e faz uma leitura crítica das regras de conduta aplicadas às unidades educacionais militarizadas no Estado.
51	2021		X		Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira	Dias, Zenilda Rodrigues; Ribeiro, Adalberto Carvalho	O artigo tem como objetivo analisar os fenômenos que levaram à transferência das escolas civis públicas para as mãos dos militares, considerando, ainda, as consequências da militarização dentro do ambiente escolar.
52	2021			X	A expansão dos Colégios militares no Rio de Janeiro: uma análise sob a perspectiva constitucional	Alves, Rogério Pacheco; Vicente, Debora da Silva	O presente trabalho pretende analisar o processo de expansão dos colégios militares no Rio de Janeiro, na perspectiva da Carta Política de 1988.
53	2021		X		O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como a materialização do (neo)conservadorismo na educação pública brasileira	Estormovski, Renata Cecília	Neste estudo busca compreender os vínculos desse Programa com o movimento neoconservador e discutir suas implicações para a educação pública, em específico para seus processos de gestão.
54	2020	X			O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação	Santos, Graziella Souza dos	Este estudo trata sobre o avanço das políticas conservadoras na educação brasileira, de modo a entender o movimento de militarização da educação como uma expressão do avanço de tais políticas.
55	2020	X			Militarizar para educar? Educar para a cidadania?	Lima, Maria Eliene; Brzezinski, Iria; Junior, Antonio da Silva Menezes	Este estudo expõe a propagação de Colégios Militares na sociedade goiana e a influência desses na formação cidadã. Tem o objetivo de refletir sobre a militarização das escolas públicas ser ou não a melhor solução educacional para formar integralmente os alunos.
56	2020		X		Ordem, Limpeza e Germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares	Roseiro, Steferson Zanoni; Gonçalves, Nahun T. Lippaus Pires Rodrigues, Alexsandro	Esse texto objetiva fabular as insurreições escolares onde a militarização é mais latente, apresentando as escolas cívico-militares aos discursos de ordem e progresso.
57	2020	X			Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política	Cunha, Luiz Antônio	O artigo analisa os projetos de socialização política no Brasil atual: a regeneração moral via especialização curricular e a militarização escolar para o controle social.
58	2020		X		Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar	Mascarenhas, Aline Daiane Nunes	O artigo apresenta um ensaio analítico sobre a militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque da lente da docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização.
59	2020			X	A teocratização, privatização e militarização no Governo Bolsonaro: perspectivas antidemocráticas e contrárias à educação	Franco, Clarissa de; Filho, Eduardo M. de A. Maranhão	Este artigo trata da militarização do governo, as armas ideológicas e as notícias falsas (ou fake news), utilizadas desde a campanha de Bolsonaro à Presidência da República.

60	2020			X	Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político pedagógico das escolas	Silva, Edileuza Fernandes; Veiga, Ilma Passos Alencastro; Fernandes, Rosana C. de Arruda	O artigo discute investidas de movimentos conservadores de militarização e Escola sem Partido com o objetivo de refletir acerca de suas repercussões nos projetos político-pedagógicos de escolas públicas.
61	2020	X			O processo de militarização de uma escola estadual pública de Goiás	Alves, Miriam Fábila; Ferreira, Neusa Sousa Rêgo	O objetivo deste artigo é analisar o processo de militarização de uma escola estadual pública, ocorrido no ano de 2015, para compreender as implicações da expansão do modelo militar no sistema público de ensino goiano.
62	2020	X			Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil	Ferreira, Eliza Bartolozzi, Lievore, Sue Ellen	O artigo traz uma reflexão sobre a atual política educacional brasileira, cuja direção segue no sentido de ampliar a privatização do ensino público e fazer da educação escolar um espaço de formação de mentes e hábitos conservadores.
63	2019			X	Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso	Lima, Carolina Barreiros de; Netto, Natalia Barboza; Souza, Janaina Moreira Pacheco	O artigo aborda a gestão democrática no ensino público, problematizada a partir de pesquisa realizada em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro.
64	2019	X			A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás	Rêses, Erlando da Silva; Paulo, Weslei Garcia de	Este artigo envolve reflexões sobre o processo de militarização em um colégio estadual de Valparaíso-GO.
65	2019		X		Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	Pinheiro, Daniel Calbino; Pereira, Rafael Diogo; Sabino, Geruza de Fátima Tome	Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica o trabalho tem por objetivo analisar as concepções e condições para a qualidade manifestada na defesa dos colégios militares e escolas cívico-militares.
66	2019	X			A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil	Alves, Miriam Fábila; Toschi, Mirza Seabra	Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da militarização das escolas públicas no Brasil.
67	2019	X			Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí	Soares, Marina Gleika Felipe; Silva, Samara De Oliveira; Almeida, Lucine R. V. Borges; Soares, Lucineide M ^a dos Santos; Cruz, Rosana Evangelista da	Esse artigo objetiva analisar as condições para o acesso e permanência na escola militarizada, o padrão de qualidade, os recursos financeiros, pedagógicos, administrativos e de gestão investidos pela SEDUC-PI, nas escolas da Rede Estadual Pública do Piauí de 2015 até os dias atuais.
68	2019	X			Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação	Lacé, Andréia Mello; Santos, Catarina de Almeida; Nogueira, Danielle X. Pamplona	Este artigo analisa a militarização nas escolas públicas com o objetivo de extrair evidências sobre a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade nesse modelo de gestão. Analisa os pressupostos da militarização à luz dos preceitos constitucionais do direito à educação e da qualidade socialmente referenciada.
69	2019	X			A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo	Ximenes, Salomão Barros; Stuchi, Carolina Gabas; Moreira, Márcio Alan Menezes	O artigo apresenta um ensaio analítico sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional.
70	2019	X			Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	Mendonça, Erasto Fortes	O artigo aponta as circunstâncias que propiciaram a origem do processo de militarização de escolas públicas no Brasil, tomando como exemplo a experiência em Goiás, no sentido de compreender a iniciativa do governo eleito em 2018 de militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal.
71	2019	X			"Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia	Brito, Eliana Povoas Pereira Estrela Rezende, Marize Pinho	Este texto objetiva compreender o acelerado crescimento dos processos de militarização das escolas públicas no estado da Bahia, tendo como aporte teórico o pensamento foucaultiano e de outros autores contemporâneos que teorizam as relações de poder nas sociedades atuais.
72	2019			X	Violência Escolar	Vasconcelos, Ivar César Oliveira de	Este trabalho analisa propostas recentes de solução para a violência nas escolas, como a militarização e a educação domiciliar, bem como o risco de se desinstitucionalizarem.

73	2019	X			Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário	Santos, Catarina de Almeida ; Alves, Miriam Fábila; Mocarzel, Marcelo; Moehlecke, Sabrina	Este artigo aborda o processo de militarização das escolas públicas no Brasil trazendo as discussões sobre a forma de organização da nossa sociedade, o papel da educação e da escola na e para a sociedade brasileira.
74	2019		X		Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática	Martins, André Antunes	Este artigo visa analisar, inicialmente, a aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo no campo educacional, assim como, os desdobramentos desse processo no avanço das parcerias das redes públicas educacionais com as instâncias militares.
75	2019			X	Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar	Santos, Amilton Gonçalves dos; Vieira, Josenilton Nunes	O presente artigo aborda as relações que se estabelecem, a partir da inserção de um rol de elementos próprios da Cultura Militar na realidade de uma instituição de ensino, além das possíveis implicações na formação dos estudantes matriculados no referido estabelecimento educacional.
76	2019	X			Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira	Ribeiro, Adalberto Carvalho; Rubin, Patrícia Silva	Este trabalho reflete questões advindas da intervenção de órgãos estatais, como a Polícia Militar, na organização administrativa e pedagógica de escolas públicas civis, particularmente no estado do Amapá.
77	2019	X			Uma escola diferente do mundo lá fora	Sauer, Margrid Burliga; Saraiva, Karla	O objetivo deste artigo é investigar porque os pais escolhem escolas militares para matricularem os filhos.
78	2019	X			Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão	Tiellet, Maria do Horto Salles	Este artigo aborda a expansão das escolas militares defendida por agentes públicos, na perspectiva de uma pesquisa exploratória de cunho descritivo, com o objetivo de conhecer a justificativa e os critérios do processo de expansão de tais escolas no Estado de Mato Grosso.
79	2019		X		Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro entierros Mapuches	Sepúlveda, Juan Mansilla; Gutiérrez, Catalina Rivera	Esta pesquisa pretende visibilizar como a ideia de militarização do ensino tem estado implicitamente presente em diversas propostas curriculares na história da educação no Chile. Embora não tenha sido declarada a instalação de ideias formativas como o PECIM, impulsionado pelo atual presidente brasileiro Jair Bolsonaro, historicamente, têm existido na prática, rotinas e valores cívicos militares em escolas da Região de La Araucanía.
80	2018			X	Militarização e Escola sem Partido: duas faces de um mesmo projeto	Santos, Catarina de Almeida; Pereira, Rodrigo da Silva	O artigo debate o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e o movimento/projeto "escola sem partido", apontando que ambos fazem parte de um projeto hegemônico e conservador que coloca em risco direitos fundamentais e preceitos constitucionais
81	2018	X			Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora	Guimarães, Paula Cristina Pereira; Lamosa, Rodrigo Azevedo Cruz	Este trabalho apresenta o andamento da pesquisa sobre o recente processo de militarização de parte das escolas da rede estadual de ensino do Estado de Goiás.
82	2017			X	Educação prussiana liberal: a gênese histórica do modelo militarista de educação no Tocantins	Filho, Tomaz Martins da Silva, Rocha, José Damião Trindade; Santos, Jocyléia Santana dos	O presente trabalho disserta sobre a militarização da escola pública no estado do Tocantins e sobre a origem do colégio militar em Palmas.
83	2016	X			Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública	Editorial da Revista Educação & Sociedade	Este artigo aborda a militarização na perspectiva da privatização da educação.
84	2016			X	Educação em direitos humanos e formação policial militar: uma análise intercultural entre humanização e militarização	Alves, Geni Francinelle	O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão em torno da relação existente entre a educação voltada para os direitos humanos e a formação policial militar, tendo como principal enfoque a aplicação de uma educação intercultural.



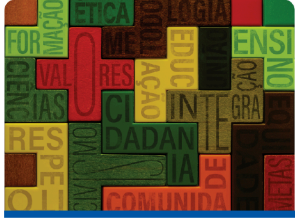





Fonte: Elaboração própria, a partir do site <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>.

APÊNDICE B - Quadro das competências gerais da SECIM (jan./2019) e da DECIM (jan./2020)

Art. 16. À Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares compete:	Art. 15. À Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares compete:
<p>I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;</p> <p>II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinamentos fundamental e médio;</p> <p>III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;</p> <p>IV - fomentar junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando a alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação;</p> <p>V - implementar um projeto nacional a partir da integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis;</p> <p>VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos;</p> <p>VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares;</p> <p>VIII - fomentar e incentivar a participação social na melhoria da infraestrutura das escolas cívico-militares;</p> <p>IX - propor, desenvolver e acompanhar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares;</p> <p>X - propor, desenvolver e acompanhar estudos para aprimoramento da organização técnico-pedagógica do ensino das escolas cívico-militares;</p> <p>XI - desenvolver e avaliar tecnologias voltadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares;</p> <p>XII - propor, desenvolver e articular a autoria e o desenho instrucional de cursos de capacitação, em colaboração com as diretorias da Secretaria; e</p> <p>XIII - propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria.</p>	<p>I - formular, coordenar, monitorar e avaliar a implementação de políticas, programas e ações para escolas cívico-militares;</p> <p>II - formular modelo educacional com base nos padrões de ensino e gestão empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinamentos fundamental e médio, em consonância com a legislação educacional vigente;</p> <p>III - promover o modelo de escola cívico-militar mediante adesão voluntária, que atenda, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade;</p> <p>IV - estimular a cooperação com os órgãos dos entes federativos e entidades públicas e privadas para a implementação do modelo de escola cívico-militar;</p> <p>V - incentivar a participação da comunidade escolar nas escolas cívico-militares;</p> <p>VI - desenvolver e monitorar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares;</p> <p>VII - elaborar e acompanhar estudos para o aprimoramento das práticas de gestão e de ensino das escolas cívico-militares;</p> <p>VIII - desenvolver e avaliar tecnologias destinadas ao planejamento e às boas práticas gerenciais das escolas cívico-militares;</p> <p>IX - propor e acompanhar a elaboração de cursos de capacitação para atuação em escolas cívico-militares.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir do Decreto n.º 9.665, 2/1/2019 e do Decreto n.º 10.195, 30/12/2019.

Apêndice C - Listagem de alguns documentos *online* do PECIM

<p>Observatório Social do PECIM (https://pecim.ibict.br/)</p> 	<p>Panorama das ECIM - Março - 2021 (https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=Escola%20c%3ADvico%20militar&searchphrase=all&limit=20).</p>  <p>Panorama das ESCOLAS CÍVICO-MILITARES PILOTO DAS ESCOLAS ADIDAS PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</p>
<p>Panorama das ECIM - Dezembro - 2021 (https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=Escola%20c%3ADvico%20militar&searchphrase=all&limit=20).</p>  <p>PANORAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES QUE ADERIRAM EM 2021</p>	<p>Cartilha Boas Práticas - ECIM - Fevereiro - 2022 (https://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=Escola%20c%3ADvico%20militar&searchphrase=all&limit=20).</p> 
<p>Relatório - PECIM - Junho 2022 (https://static.aosfatos.org/media/cke_uploads/2022/08/15/relatorio_sintetizado_da_entrega_dos_primeiros_resultados_do_pecim_ppt_para_word.pdf).</p> 	<p>Replanejamento PECIM - Setembro - 2022 (http://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=PECIM&searchphrase=all&Itemid=8).</p> 
<p>Memorial PECIM - Setembro 2022 (http://ramec.mec.gov.br/component/search/?searchword=PECIM&searchphrase=all&Itemid=8).</p> 	<p>Livro - PECIM (https://pecim.ibict.br/wp-content/uploads/2022/07/Livro-Pecim.pdf).</p> 

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D - Portarias que regulamentaram o PECIM

Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 (Regulamenta a implantação PECIM - em 2020) Capítulo / Tópico / Eixos principais	Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020 (Regulamenta a implantação do PECIM em 2021) Capítulo / Tópico / Eixos principais	Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021 (Regulamenta a execução do PECIM em 2022) Capítulo / Tópico / Eixos principais
<p>I) Disposições Gerais: Prevê a implantação de 54 ECIM em 2020. Ações: apoio técnico, pessoal militar para implantação de escolas-piloto, financeiro pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) e capacitação dos profissionais no ECIM.</p>	<p>I) Disposições Gerais: Prevê a implantação de 54 ECIM em 2021. Ações: apoio técnico, pessoal militar, nos locais onde houver disponibilidade, financeiro pelo PAR ou Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e capacitação dos profissionais no ECIM.</p>	<p>I) Disposições Gerais: Prevê a implantação de 89 ECIM em 2022. Ações: apoio técnico, pessoal militar, nos locais onde houver disponibilidade, financeiro pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) e capacitação dos profissionais no ECIM.</p>
<p>II) Manifestação de interesse: Em 2019/2020, manifestação formal e voluntária, dentro dos prazos estabelecidos e divulgados pelo MEC. Inicialmente duas escolas em cada estado e Distrito Federal. Em caso de disponibilidade será aberto aos municípios, divulgado em seu sítio eletrônico.</p>	<p>II) Manifestação de interesse: Em 2020/2021, manifestação formal e voluntária, dentro dos prazos estabelecidos e divulgados pelo MEC. Processo seletivo: 1º) Estados e Distrito Federal; 2º) Municípios. Ofícios-consulta, publicação no sítio eletrônico (25/01), ofício-resposta (dez dias: 05/02) Portaria Nº 40, de 22 de janeiro de 2021.</p>	<p>II) Manifestação de interesse Em 2021/2022, manifestação via SIMEC/PAR, em até 20 dias a contar da data em vigor desta Portaria. O MEC divulgará pelo sítio eletrônico. Em caso fora do período de adesão, a manifestação deverá ser justificada e terá análise técnica.</p>
<p>III) Critérios de seleção das localidades: Prioridade: Duas ECIM (Estado e Distrito Federal). As ECIM restantes irão para/ os municípios, sob os seguintes critérios: I - eliminatório: inexistência de militares residentes no município 3 oficiais e 2 praças, (mínimo de 12 monitores por escolas até o ideal de 16); II - 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. III - desempate: valor populacional absoluto.</p>	<p>III) Critérios de seleção das localidades Prioridade: Duas ECIM (Estado e Distrito Federal). As ECIM restantes irão para/ os municípios, sob os seguintes critérios: I - eliminatório: a) municípios não localizados no estado com a vaga disponibilizada; b) Modalidade de Pessoal, com disponibilidade insuficiente de pessoal, conforme o cadastro do Ministério da Defesa; c) Modalidade de Recursos, onde os municípios não tenham a possibilidade de contratar militares; II - critério classificatório e desempate: a) escola da capital ou da região metropolitana; e b) município de maior densidade populacional (último censo do IBGE).</p>	<p>III) Critérios de seleção das localidades Prioridade: Uma ECIM (Estado e Distrito Federal). As ECIM restantes irão para/ os municípios, sob os seguintes critérios: I - critério eliminatório: a) Modalidade de Pessoal, os com disponibilidade insuficiente de pessoal, conforme cadastro de localização de pessoal do Ministério da Defesa; b) Modalidade de Recursos, onde os municípios não tenham a possibilidade de contratar militares. Havendo vagas, estas serão distribuídas: I- condição orçamentária-financeira; II - disponibilidade de militares das Forças Armadas; e III - disponibilidade de militares das Forças Auxiliares (ativo/inativo).</p>
<p>IV) Adesão - A adesão ao Pecim deverá ser formalizada por meio da assinatura de Termo de Adesão.</p>		

<p style="text-align: center;">V) Modelos de Pactuação</p> <p>I - Modelo de Disponibilização de Pessoal - o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as ECIM, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas;</p> <p>II - Modelo de Repasse de Recurso - o MEC fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, conforme art. 20, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.</p>	<p style="text-align: center;">V) Modelos de Pactuação</p> <p>I - Modelo de Disponibilização de Pessoal: o MD mediante parceria com o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as ECIM, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os Municípios farão os investimentos necessários nas instalações e na infraestrutura para a adaptação das escolas regulares selecionadas para a implementação da ECIM;</p> <p>II - Modelo de Repasse de Recursos: o MEC fará o aporte financeiro, por meio do PAR e PDDE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo de ECIM.</p>	<p style="text-align: center;">V) Modelos de Pactuação</p> <p>I - Modelo de Disponibilização de Pessoal: o MD, mediante parceria com o MEC, disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as ECIM, e, em contrapartida, os estados, os municípios e o Distrito Federal farão os investimentos necessários nas instalações e infraestrutura para a adaptação das escolas regulares selecionadas para a implementação da ECIM;</p> <p>II - Modelo de Repasse de Recursos: o MEC fará o aporte financeiro, por meio do PAR, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo de ECIM.</p>
<p style="text-align: center;">VI) Seleção de escolas</p> <p>I - alunos em situação de vulnerabilidade social;</p> <p>II - desempenho abaixo da média estadual no IDEB;</p> <p>III - de preferência, com matrículas de 501 a 1.000;</p> <p>IV - com a oferta das etapas anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular;</p> <p>V - com a oferta de turno matutino e/ou vespertino; e</p> <p>VI - com a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo, por meio de consulta pública presencial ou por consulta pública de meio eletrônico¹⁰⁰.</p>		
<p style="text-align: center;">VII) Apoio técnico para implantação do ECIM</p> <p>O MEC apoiará tecnicamente as secretarias de educação estaduais e municipais participantes do PECIM, por meio de: I - apoio para a implantação, a execução, o monitoramento e a avaliação do modelo; II - disponibilização das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, Anexo II; e III - suporte à implantação de instrumentos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e da gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas da Secretaria de Educação Básica.</p>		
<p style="text-align: center;">VIII) Apoio de pessoal militar</p> <p>Modalidade de pessoal: Ministério da Defesa, mediante parceria com o MEC, disponibilizará aos militares inativos das Forças Armadas, os quais serão contratados por meio da Prestação de Tarefa por Tempo Certo - PTTC ou modalidade de repasse de recursos, em que deverão ser empregados militares estaduais para a implantação das Ecim, sob a responsabilidade do estado. Os militares obedecerão os seguintes critérios: I - idoneidade moral e reputação ilibada; e II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado.</p>		

¹⁰⁰ Acrescido na Portaria n.º 1.071, de 24/12/2020 e subsequentes, por conta da pandemia do COVID-19.

<p align="center">IX) Apoio financeiro</p> <p>Modelo de repasse de recurso será mediante apresentação de projetos, no âmbito do PAR, na forma de ato do Conselho Deliberativo do FNDE, atendendo às seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos, com o cadastro no SIMEC do MEC.</p>	<p align="center">IX) Apoio à capacitação</p> <p>O MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos profissionais, nas modalidades presencial e a distância, disponibilizando conteúdos e/ou de cursos.</p>
<p align="center">Apoio à capacitação</p> <p>O MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos profissionais.</p>	
<p align="center">X) Implantação e monitoramento do programa</p> <p>O modelo de Ecim será implantado e monitorado nas seguintes etapas: I - adesão voluntária por meio da assinatura do Termo de Adesão. II - indicação, no ato da adesão, do coordenador local do PECIM; III - indicação das escolas, conforme os critérios estabelecidos nesta Portaria; IV - encaminhamento das necessidades identificadas nas unidades escolares para a implantação do modelo de Ecim, para a avaliação do FNDE; V - contratação de militares inativos das Forças Armadas para as escolas participantes do PECIM; VI - disponibilização de militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, pelos estados e pelo Distrito Federal, para as localidades onde não houver militares disponíveis das Forças Armadas ou em cumprimento ao pactuado com o ente federativo; VII - indicação e disponibilização dos profissionais de cada rede que participarão da capacitação para atuarem nas ECIM; VIII - capacitação de militares, de gestores, de professores e dos demais profissionais da educação básica; IX - disponibilização e repasse, pelo MEC, de apoio financeiro, nos termos do PAR; X - implantação nas escolas do Manual das Escolas Cívico-Militares; XI - acompanhamento e gerenciamento, pelas Secretarias de Educação, da adoção do modelo, das orientações e dos parâmetros de avaliação definidos pelo MEC; XII - adaptação da infraestrutura escolar; XIII - prestação de contas ao FNDE dos recursos de que trata esta Portaria repassados às respectivas redes de ensino; e XIV - prestação de contas ao MEC, do monitoramento da implantação do modelo em suas respectivas redes de ensino.</p>	
<p align="center">XII) Avaliação do modelo e do programa</p> <p>O desempenho das escolas participantes, será objeto de avaliação de resultado, com o intuito de gerar evidências para o seu aperfeiçoamento e as secretarias de educação deverão acompanhar, sistematicamente, a evolução do desempenho das escolas e dos estudantes atendidos pelo PECIM e encaminhar estratégias de solução de problemas, voltadas à consecução do objetivo preconizado pelo PECIM.</p>	
<p align="center">XIII) Considerações finais</p> <p>O PECIM integra o Compromisso Nacional pela Educação Básica, de forma a produzir conhecimento, consolidar o aprendizado e induzir boas práticas relacionadas à gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotadas nas ECIM. A participação no PECIM não exime o ente federativo das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.</p>	

Fonte: Elaboração própria, a partir das Portarias do PECIM.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de adesão ao PECIM

Processo nº 23000.018554/2020-11

ESPÉCIE: Termo de Adesão da Prefeitura Municipal de Sorocaba, neste ato representada pela sua Prefeita, Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho, estabelecida na cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo, Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes, 3041 - Alto da Boa Vista, CEP 18013-280, que, tendo em vista o Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, de criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim e por ter sido selecionado, resolve firmar o presente Termo de Adesão com vistas a sua participação no programa para a implementação das Escolas Cívico-Militares do modelo sugerido pelo Ministério da Educação de acordo com os critérios da Portaria nº 2.015/2019.

OBJETO: Manifesta o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação da Ecim Matheus Maylasky, na modalidade Pessoal no ano de 2020, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica - ACT com o Ministério da Educação.

DATA DA ASSINATURA: 17 de dezembro de 2020.

ASSINAM: Milton Ribeiro, Ministro de Estado da Educação, e Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho, Prefeita do Município de Sorocaba.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fonte: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extratos-de-adesao-296440643>. Acesso em: Maio/2023.



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 10/05/2021 | Edição: 86 | Seção: 31 | Página: 46

Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica

EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Processo: 23000.018554/2020-11.

Espécie: Acordo de Cooperação Técnica.

Partícipes: União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, e Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Objeto: Implantação de 1 (uma) Escola Cívico-Militar (Ecim), E.M Matheus Maylasky, no Município de Sorocaba, a qual passará a ser fomentada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, conforme especificações estabelecidas no Plano de Trabalho.

Recursos financeiros: Este instrumento não envolve repasse de recursos financeiros entre as partes.

Vigência: 12 (doze) meses, a contar da sua publicação, podendo ser prorrogada por iguais e sucessivos períodos, até o limite de 36 (trinta e seis) meses, mediante celebração de aditivo.

Fonte: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-de-acordo-de-cooperacao-tecnica-318800028>. Acesso em: Maio/2023.

ANEXO 2 - Extrato de rescisão ao PECIM**DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**

Publicado em: 23/07/2021 | Edição: 138 | Seção: 3 | Página: 51
Órgão: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica

EXTRATO DE RESCISÃO DE TERMO E ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Extrato de Rescisão do Termo de Adesão e Acordo de Cooperação Técnica nº 15/2021, firmado entre o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e a Prefeitura Municipal de Sorocaba, para a implantação de 1 (uma) Escola Cívico-Militar (ECIM), E.M Matheus Maylasky, no Município de Sorocaba, a qual seria fomentada pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), conforme os autos do Processo SEI-MEC nº 23000.018554/2020-11, sem ônus para o Ministério da Educação.

Motivo: Município está com suspensão judicial para implantação do Programa.

Data de Rescisão: a contar da sua publicação.

Fonte: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-de-rescisao-de-termo-e-acordo-de-cooperacao-tecnica-333892915>. Acesso em: Maio/2023.

ANEXO 3 - Indeferimento da pesquisa pela Secretaria de Educação de Sorocaba, em maio de 2023

2670

na

Secretaria da Educação

ANÁLISE

UFSCar-So)

os anos finais do Ensino Fundamental e
EM Dr. Achilles de Almeida.

**ANTAGÃO DO PECIM NA REDE
DORA.**

Devolutiva: 05/06/2023

es escolares da rede municipal de ensino
as implicações filosóficas, políticas e
tica da Educação Libertadora de Freire.
educação; Apresentar na história da
ção' nos diferentes períodos históricos;
s na atualidade brasileira; Relacionar
lizada e cívico-militar; Conceituar os
perspectiva da teoria crítica, a partir dos
ucação Libertadora de Freire; Analisar a
do município de Sorocaba, no que tange
sar as implicações filosóficas, políticas e
Libertadora.

rá com: pesquisa bibliográfica; pesquisa
om os sujeitos - membros da CMESO,
de gestora, professores, funcionários,
Google Forms (com perguntas abertas,
re às motivações que se apresentam na
e, posteriormente como estas propostas
pedagógicas na rede pública, sob a ótica

ementação das Escolas Cívico Militares.
vendo a intenção de adesão do programa
qui proposta, é de extrema pertinência e
o para o cenário as percepções teórico-
reflexão da sociedade como um todo. É
tes que venham a compor a pesquisa,

FLUX
SIS
P

DOC'
PROJE
ANEXC
ANEXO
ANEXO
ANEXO
ANEXO

Atte. _____
Supervisores de Ensino
10.05.2023

Até Sr. Secretário

De acordo.
Respeitosamente,

* Observa
municipal
escolar).

**Cocordenadora Administrativa
Secretaria da Educação de Sorocaba**
11.05.23

**PESQUI
INSTITU
DATA D
ENCER**

In Deferido.

Secretário da Educação

andar
CEP 18013-280 - Sorocaba - SP

ANEXO 4 - Indeferimento da pesquisa pela Secretaria de Educação de Sorocaba, em julho de 2023



Secretaria da Educação

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3228-9500 /9501
educacao@sorocaba.sp.gov.br

Ofício SEDU/GS n.º1.402/2023

Assunto: Solicitação de pesquisa na rede de ensino: " Um olhar crítico sobre o processo de implantação do PECIM na rede municipal de ensino de Sorocaba à luz da educação libertadora".

Sorocaba, 21 de julho de 2023

Prezada,

Cumprimentando-a cordialmente e, considerando que o assunto encontra-se em fase de recurso judicial e por recomendação da Secretaria Jurídica, venho pelo presente, ratificar o indeferimento, já registrado, para a solicitação de pesquisa na rede de ensino denominada " Um olhar crítico sobre o processo de implantação do PECIM na rede municipal de ensino de Sorocaba à luz da educação libertadora".

Atenciosamente

Secretária da Educação - Em substituição

ANEXO 5 - Modelo do Termo de Adesão - Modalidade Autofomentada

<p>ANEXO</p> <p>TERMO DE ADESÃO AO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</p> <p>O Governo do Estado ou Prefeitura Municipal de _____, neste ato representado(a) por seu titular, Sr.(Sra.) _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____, estabelecido(a) na cidade de _____, estado de _____, Rua/Av. _____, nº _____, CEP _____, tendo em vista o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, de criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, resolve firmar o presente Termo de Adesão, com vistas a sua participação no Programa, para a implantação das Escolas Cívico-Militares na modalidade autofomentada.</p> <p>CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO</p> <p>O presente Termo tem por objetivo manifestar o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação das Ecim na modalidade autofomentada, cuja fonte de recurso será _____ e será ratificado pela assinatura posterior do Acordo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação.</p> <p>CLÁUSULA SEGUNDA - DA INDICAÇÃO DO REPRESENTANTE LOCAL</p> <p>Indico o(a) Sr.(Sra.) _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº _____, cargo _____, como representante local do Pecim, que terá como atribuições acompanhar a implementação do Programa e monitorar a sua execução, no âmbito da Secretaria Estadual/Municipal de Educação.</p> <p>_____, __/__/____</p> <p>_____ Governador(a)/Prefeito(a)</p>

Fonte: Portaria n.º 532, de 14 de julho de 2021.

ANEXO 6 - Quadro das etapas do processo avaliativo das ECIM

Aspecto avaliado	Descrição
Desenho Metodológico	Nesta etapa inicial, o foco é apresentar, com base na análise do ordenamento jurídico que fundamenta a programa em questão, uma estratégia que viabilize a conquista dos objetivos de avaliação e certificação.
Entrevistas com os Diretores das ECIM	A segunda parte metodológica envolve a condução de entrevistas com os diretores das Escolas Cívico-Militares (ECIM) por uma equipe de pesquisadores, utilizando software de comunicação para áudio e vídeo, dado o contexto pandêmico que inviabiliza visitas presenciais. Essas entrevistas visam avaliar o quanto as escolas estão alcançando em relação às Iniciativas Estratégicas do programa, além de explorar temas como civismo e projetos de valores. As gravações serão incorporadas aos relatórios de pesquisa e servirão para verificar a consistência das respostas obtidas nos questionários. Além disso, as entrevistas podem destacar escolas que se sobressaem em alguma iniciativa ou atividade estratégica, incentivando ações proativas. Esse processo busca complementar o Índice do Programa das Escolas Cívico-Militares (IPECIM), proporcionando uma compreensão mais ampla e qualitativa dos resultados, identificando aspectos que o índice quantitativo pode não capturar, e oferecendo insights para o aperfeiçoamento da política.
Dados Secundários	Os dados secundários utilizados no processo de avaliação são obtidos a partir do censo escolar mais recente, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esses dados, juntamente com as respostas de um questionário eletrônico preenchido pelo diretor da escola ou seu representante, compõem o índice de avaliação. A seleção dos dados é feita com base em cada iniciativa estratégica do programa. O INEP fornece microdados do censo escolar, que são extraídos, carregados em um banco de dados e tratados para serem usados como dados secundários no Índice do Programa das Escolas Cívico-Militares (IPECIM).
Questionário Eletrônico com Diretores das ECIM e Comunidade Escolar	Um questionário eletrônico será enviado aos diretores para avaliar o progresso da implementação do modelo cívico-militar nas escolas. As perguntas visam verificar o estágio de avanço das Escolas Cívico-Militares (ECIM) em relação às dezoito iniciativas estratégicas definidas pelo MEC, organizadas dentro de quatro objetivos estratégicos principais.
Índice do Programa das Escolas Cívico-Militares (IPECIM)	$IPECIM_i = \frac{GE_i + AE_i + PP_i + ADEA_i}{4}, \quad 0 \leq IPECIM_i \leq 1$
	<p>ÍNDICE DE GESTÃO ESCOLAR – GE</p> $GE_i = \frac{IE1_i + IE2_i + IE3_i}{3}, \quad 0 \leq GE_i \leq 1$
	<p>ÍNDICE DE AMBIENTE ESCOLAR – AE</p> $AE_i = \frac{IE4_i + IE5_i + IE6_i + IE7_i}{4}, \quad 0 \leq AE_i \leq 1$
	<p>ÍNDICE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – PP</p> $PP_i = \frac{IE8_i + IE9_i + IE10_i + IE11_i}{4}, \quad 0 \leq PP_i \leq 1$
	<p>ÍNDICE DE APRENDIZADO E DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS – ADEA</p> $ADEA_i = \frac{IE12_i + IE13_i + IE14_i + IE15_i + IE16_i + IE17_i + IE18_i}{7}, \quad 0 \leq ADEA_i \leq 1$
	<p>AS INICIATIVAS ESTRATÉGICAS - IEK</p> $IE_k = \frac{I_j}{n}, \quad 0 \leq IE_k \leq 1, \quad 0 \leq I_j \leq 1$

Fonte: OLIVEIRA, G. P.; OLIVEIRA, C. L. (Orgs.). O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares, 2022, p. 78-86.

ANEXO 7 - Objetivo estratégico e iniciativas estratégicas do PECIM

OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA ESTRATÉGICA	
Melhorar a Gestão Escolar - GE	IE1	Potencializar o trabalho do supervisor escolar (coordenador pedagógico), envidando esforços para que ele receba apoio de um psicopedagogo
	IE2	Constituir, normatizar, capacitar os conselheiros e zelar pelo funcionamento regular do Conselho Escolar
	IE3	Possuir quantidade suficiente de professores, gestores e funcionários
Melhorar o Ambiente Escolar - AE	IE4	Reduzir os índices de violência na escola
	IE5	Aumentar o nível de satisfação dos alunos, profissionais e responsáveis com a escola
	IE6	Aumentar o percentual de alunos, profissionais e responsáveis que se sentem respeitados na escola
	IE7	Possuir as dependências/instalações listadas no Marco Desejado

OBJETIVO ESTRATÉGICO	INICIATIVA ESTRATÉGICA	
Melhorar as Práticas Pedagógicas - PP	IE8	Reformular os currículos de acordo com a nova BNCC
	IE9	Atingir as metas do Ideb para a escola
	IE10	Possuir todos os profissionais com formação necessária ao exercício da sua função
	IE11	Aumentar a qualificação de professores, gestores e funcionários
Melhorar o Aprendizado e o Desempenho - ADEA	IE12	Definir e respeitar o efetivo máximo de alunos em todas as salas de aula da escola
	IE13	Garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial
	IE14	Melhorar o aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática
	IE15	Aumentar a assiduidade e a pontualidade da equipe escolar
	IE16	Aumentar os índices de aprovação da escola
	IE17	Diminuir o índice de faltas e reduzir as taxas de abandono e evasão escolar
	IE18	Elevar as médias da escola no Enem

Fonte: OLIVEIRA, G. P.; OLIVEIRA, C. L. (Orgs.). O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares, 2022, p. 92-93.

ANEXO 8 - Eixo Autogestão - Projeto Valores

EIXO TEMÁTICO MACROCOMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
AUTOGESTÃO	Autoconhecimento	- Reconhecer seus talentos e limitações.
		- Conhecer a si mesmo e a intensidade de seus sentimentos.
		- Identificar seus valores e suas motivações.
	Autonomia	- Tomar as próprias decisões.
		- Agir sem precisar de ajuda.
		- Buscar o conhecimento por conta própria.
	Disciplina	- Lidar bem com as regras.
		- Compreender que o cumprimento de regras e leis contribuem para o bem comum.
		- Acatar a decisão da maioria nos trabalhos realizados em grupo.
	Dedicação	- Esforçar-se para garantir um bom desempenho.
		- Empenhar o melhor dos esforços no cumprimento das tarefas.
		- Priorizar as tarefas sob sua responsabilidade.
	Determinação	- Planejar e tomar decisões.
		- Ter metas claras e definidas.
		- Priorizar os objetivos a serem alcançados.
	Foco	- Concentrar energias na tarefa a cumprir.
		- Comprometer-se com a tarefa até o seu término.
		- Dedicar-se para alcançar um objetivo dentro de um prazo específico.
Organização	- Manter seu material em ordem.	
	- Planejar antes de executar qualquer atividade.	
	- Racionalizar suas atividades de	

	Persistência	modo a evitar perda de tempo.
		- Estudar com afinco até superar suas limitações de aprendizagem.
		- Insistir na resolução de um problema até resolvê-lo.
	Responsabilidade	- Manter-se firme nos seus objetivos mesmo diante das adversidades
		- Cumprir os compromissos firmados.
		- Assumir o erro, sem terceirizar a culpa.
		- Entregar os trabalhos nos prazos estabelecidos.

Fonte: Brasil, 2021a, p. 184 -185.

ANEXO 9 - Sugestão sobre o Momento Cívico

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Consciente da importância do tema e para o futuro dos alunos, a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares do Ministério da Educação desenvolveu uma proposta denominada Momento Cívico, cujo planejamento se encontra nas etapas abaixo:

- Área: Interdisciplinar
- Público alvo: Alunos do ensino fundamental II e do ensino médio.

2. OBJETIVOS

- resgatar o amor pelos símbolos nacionais;
- proporcionar ao aluno uma formação integral, baseada em valores; desenvolver o hábito de cantar os hinos cívicos;
- melhorar o ambiente escolar, desenvolvendo atitudes de respeito com a coletividade; e incentivar a participação da comunidade nos eventos cívicos realizados pela escola.

3. JUSTIFICATIVA

O projeto busca desenvolver o espírito cívico nos alunos, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento de atitudes em defesa da própria comunidade onde está inserido e da própria cultura nacional. O Momento Cívico será ocasião para reflexão e participação de todos, na busca de seus significados e de preocupação com a coletividade.

O orgulho cívico virá, como consequência natural, não pela simples onipresença dos símbolos da pátria e do município, mas pela interiorização do seu significado e pela prática cívica cotidiana do voto, do cuidado com a democracia e da preocupação com os problemas locais (CALLIARI, 2017).

4. DESENVOLVIMENTO

O Momento Cívico será realizado uma vez por mês, em dia marcado com antecedência, para que todos possam se preparar para as apresentações, que serão coordenadas pelos professores, pelo corpo de monitores e pela equipe pedagógica.

Na ocasião, deverá ser cantado o Hino Nacional ou outro hino cívico, na presença dos alunos e dos funcionários da escola. Após o hino, poderão ser desenvolvidas atividades programadas por alunos e pessoas da comunidade que também poderão participar demonstrando seu apreço pelo tema definido pela equipe.

Em ocasiões específicas, poderão ser abordados fatos históricos, considerando as diversas formas possíveis para sua comemoração: reflexão sobre o significado no passado, qual seu significado ainda no presente, como poderá repercutir no futuro, entre outras.

Ao fim do ano letivo, os Momentos Cívicos deverão ter proporcionado aos alunos:

1. conhecer os símbolos nacionais, conforme previsto na Constituição Federal;
2. cantar os Hinos Nacional, da Independência e da Bandeira, destacando suas histórias e explicando suas letras;
3. conduzir a cerimônia de hasteamento e arreamento das Bandeiras Nacional, Estadual, Municipal, segundo as Leis no 5700/71 e no 8421/92;
4. conhecer os principais fatos históricos oficiais do Brasil, do estado e do município em que reside, explicando o significado e a história de cada evento;
5. ter capacidade de demonstrar conhecer a história, o conteúdo e a importância da Constituição da República Federativa do Brasil para a sociedade brasileira, bem como os símbolos nacionais, seus significados e a importância de cada um;
6. conhecer os três poderes governamentais existentes no Brasil, sua história, suas estruturas e atribuições;
7. visitar um dos órgãos de representação de um dos três poderes governamentais das esferas federal, estadual ou municipal e apresentar um relatório com registros em texto;
8. entrevistar um representante dos três poderes governamentais do Brasil, do estado/Distrito Federal ou do município, abordando as ações da instituição em que atua e sua participação pessoal no desenvolvimento do país;
9. conhecer o sistema eleitoral brasileiro e a estrutura política do Brasil; e
10. ter participado de um desfile cívico comemorativo a uma data oficial do Brasil, do seu município, estado ou do Distrito Federal.

5. AVALIAÇÃO

Será direcionada à observação da mudança de comportamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula, ao demonstrar apreço pelos deveres fundamentais para a vida coletiva, visando preservar a sua harmonia e melhorar o bem-estar de todos.