

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERIC GABRIEL DE AGUIAR MAXIMIANO

**COTIDIANO E PRÁTICAS CURRICULARES DE ESCOLAS
CÍVICO-MILITARES EM MINAS GERAIS E SANTA CATARINA**

SÃO CARLOS

2026

ERIC GABRIEL DE AGUIAR MAXIMIANO

**COTIDIANO E PRÁTICAS CURRICULARES DE ESCOLAS
CÍVICO-MILITARES EM MINAS GERAIS E SANTA CATARINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

**SÃO CARLOS
2026**

Maximiano., Eric Gabriel de Aguiar

COTIDIANO E PRÁTICAS CURRICULARES DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM MINAS GERAIS E SANTA CATARINA / Eric Gabriel de Aguiar Maximiano. -- 2026.
154f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Banca Examinadora: Agnes Cruz de Souza, Rosane Toebe Zen, Julia Yoko Tachikawa
Bibliografia

1. Escolas cívico-militares. 2. Teoria crítica. 3. Currículo Oculto.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) candidato(a) Eric Gabriel de Aguiar Maximiano, realizada em 23/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Agnes Cruz de Souza (IFSP)

Prof(a). Dr(a). Rosane Toebe Zen (UEMS)

Prof(a). Dr(a). Julia Yoko Tachikawa (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha avó, Aparecida Cipressa Maximiano, que me ensinou todos os dias de sua vida, bravamente sobre amor, paciência, coragem e vida. Obrigado por tudo que você fez e por ainda me guiar, penso em você a cada ação, a cada conquista, a cada empecilho e a cada segundo, você é e sempre será minha base, meu conforto e meu passado, presente e futuro.

E no fim, você me ensinou a saudade.

Para Dona Cida eu dedico: minha dissertação, meus artigos, minha graduação, meu mestrado, minha alimentação diária, minha reza, e a minha energia, dedico o que ainda vier pela frente, dedico minha vida.



“De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu
Se queres partir ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu to pronta
Me colha madura do pé”

Dona Cila, Maria Gadú

“Lembre de mim
Hoje eu tenho que partir
Lembre de mim
Se esforce pra sorrir
Não importa a distância
Nunca vou te esquecer
Cantando a nossa música
O amor só vai crescer”

Viva - A Vida É Uma Festa

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos que vieram antes, que nos abriram caminhos e deixaram um legado de ensinamentos e histórias que ainda nos guiam. Agradeço aos que caminharam comigo e principalmente aos que ainda caminham, minhas amigas e minhas referências.

A meus pais, Jardel e Joselma e meu avô Francisco Maximiano, que são fontes de inspirações e meus maiores exemplos de vida, sabedoria inesgotável e que me ensinam o que é o amor a cada dia. Obrigado por estarem sempre comigo, conto com vocês tanto quanto vocês podem contar comigo.

Minha irmã, Julia de Aguiar Maximiano, por me lembrar todos os dias o quanto somos e o quanto podemos ser quando estamos em família, me faz querer ser melhor e me sentir vivo.

A minha família, agradeço por cada momento e ensinamentos, essa dissertação é fruto de todos esses anos vividos, pela criticidade ensinada nas conversas pós refeições, nos debates sobre a vida e temas sociais e nas pequenas práticas de respeito, amor, diálogo e companheirismo.

A todos os mestres, mestras e professores de capoeira e outras manifestações que a cada treino e a cada roda, me ensinaram muito além de movimentos corporais.

À família que construí ao longo dessa trajetória e que tanto me fortaleceu: Ana Clara Massa, Ayrton Ferreira, Roberta Brandão, Diogo, Anagiulia Machado, Emanuel Alves (Pedreiro), Andressa Lopes, Andres Guzmán (Dede), Daniel Pereira, Helen Polachini, Laura Moro, Júlia Tachikawa, Maria Fernanda Lopes, Jociane Baniwa e tantos outros.

À CAPES, pelo financiamento e suporte para a realização de toda a pesquisa aqui realizada.

À banca examinadora que são minhas referências acadêmicas, as quais me inspiram e me ensinaram muito, Agnes Souza, Rosane Zen, Julia Tachikawa e a minha orientadora Maria Cristina Fernandes que me ensina o que é pesquisa de uma forma que me faz querer ser pesquisador.

À minha companheira, Caroline Soares, e ao nosso filho (gato) Pedro Augusto, que são minha base e meu porto seguro, meu combustível para ser, a cada dia, mais persistente e orgulhoso de quem eu sou.

Em especial, agradeço a minha avó, que me ensinou tudo sobre amor e a vida, que sempre esteve ao meu lado e sempre estará. A saudade nunca será maior do que a gratidão por ser seu neto. Aos capoeiristas, axé!

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado analisa as manifestações do currículo oculto e seus desdobramentos no cotidiano de duas escolas cívico-militares estaduais, buscando compreender as dinâmicas educacionais e organizacionais desta modalidade de instituição de ensino. Fundamentado na Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer), na Pedagogia Crítica (Giroux) e em Paulo Freire, o estudo problematiza as possibilidades de promoção da emancipação ou conformidade autoritária do modelo cívico-militar. A metodologia qualitativa envolveu a pesquisa de campo, bibliográfica e documental. Foram utilizadas observações diretas, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, monitores militares e estudantes de duas escolas: uma em Minas Gerais que apresenta parceria com o Corpo de Bombeiros e outra em Santa Catarina, cuja parceria é com a Polícia Militar. Os resultados indicam que o êxito atribuído ao modelo não decorre exclusivamente da disciplina militar, mas mascara um aporte seletivo de recursos humanos e financeiros, operando como uma "vitrine" política que oculta a precariedade da rede educacional pública regular. Observou-se que a presença militar é ressignificada pela comunidade escolar: em Minas Gerais, assume um caráter assistencialista e de "cuidado"; em Santa Catarina, de segurança e marketing. Conclui-se que o modelo promove a naturalização da hierarquia e a fragmentação do trabalho docente, sustentando-se na identificação afetiva com a autoridade e na "ilusão parental" de ordem, em detrimento da formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: Escolas cívico-militares; Teoria Crítica; Gestão Escolar; Currículo Oculto; Política Educacional.

ABSTRACT

This master's research analyzes the curriculum and daily practices of state civic-military schools, investigating the tensions between militarized management and the principles of democratic education. Grounded in Critical Theory (Adorno, Horkheimer), Critical Pedagogy (Giroux), and Paulo Freire, the study questions whether the model promotes emancipation or authoritarian conformity. The qualitative methodology involved documentary analysis and semi-structured interviews with managers, teachers, military monitors, and students from two schools: one in Minas Gerais (partnership with the Fire Department) and another in Santa Catarina (Military Police/Reserve). The results indicate that the success attributed to the model does not stem exclusively from military discipline but masks a selective input of human and financial resources, operating as a political "showcase" that hides the precariousness of the regular school system. It was observed that the military presence is resignified by the school community: in Minas Gerais, it assumes a character of assistance and "care"; in Santa Catarina, of security and marketing. It is concluded that the model promotes the naturalization of hierarchy and the fragmentation of teaching work, sustaining itself on affective identification with authority and the "parental illusion" of order, to the detriment of students' critical formation.

Keywords: Civic-military schools. Critical Theory. School Management. Hidden Curriculum. Educational Policy.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Componente curricular do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias (PR).....	48
Quadro 2 - Elementos comparativos entre a abordagem educacional de escolas cívico-militares e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.....	52
Quadro 3 - Frequência de palavras-chave presentes no Manual das Escolas Cívico-Militares.....	60
Quadro 4 - Categorização das entrevistas com gestores e monitores (Escola A - MG).....	144
Quadro 5 - Categorização das entrevistas com professores (Escola A - MG).....	146
Quadro 6 - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola A - MG).....	148
Quadro 7 – Categorização das entrevistas com gestores e monitores (Escola B - SC).....	149
Quadro 8 - Categorização das entrevistas com professores (Escola B - SC).....	151
Quadro 9 - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola B - SC).....	153
Tabela 1 - Participantes da pesquisa.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
CBMMG	Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEB	Critério de Classificação Econômica Brasil
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
BOPE	Batalhão de Operações Policiais Especiais
SEED	Secretaria de Estado da Educação
ECIM	Escola Cívico-Militar
ESP	Escola sem Partido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
D.O.U	Diário Oficial da União
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
ACT	Admitido em Caráter Temporário
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUB	Professor de Uso da Biblioteca
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EMC	Educação Moral e Cívica
MTI	Médio em Tempo Integral (Ensino)
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AUTORITARISMO, EDUCAÇÃO E O IDEÁRIO NEOFASCISTA	20
2.1 Educação e Ideologias Autoritárias	20
2.2 Currículo como Espaço de Dominação e Resistência	26
2.3 O currículo como instrumento de emancipação	32
3 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL	39
3.1 Políticas educacionais e educação cívico-militar no Brasil	39
3.2 Projetos políticos pedagógicos de escolas cívico-militares	42
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
4.1 Tipo de pesquisa e procedimentos de coleta de dados	64
4.2 Seleção e caracterização das escolas participantes do estudo	71
4.3 Procedimentos de análise de dados	72
4.3.1 Caráter da Análise e Triangulação de Dados	73
5 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NA PERCEPÇÃO DE SEUS AGENTES EDUCACIONAIS	75
5.1 A escola cívico-militar de Minas Gerais (Escola A)	76
5.1.1 Currículo como prática social	78
5.1.2 Disciplina e hierarquia como estrutura de controle	83
5.1.3 Valores formativos e cidadania	92
5.2 A escola cívico-militar de Santa Catarina (Escola B)	96
5.2.1 Currículo como prática social	101
5.2.2 Disciplina e hierarquia como estrutura de controle	107
5.2.3 Valores formativos e cidadania	112
5.3 Convergências e tensões sobre o modelo cívico-militar nas escolas estudadas	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A - TCLE para agentes educacionais	137
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas com professores	140

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com gestores e monitores	141
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas com estudantes	143
APÊNDICE E - Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola A - MG)	144
APÊNDICE F - Categorização das entrevistas com professores (Escola A - MG)	146
APÊNDICE G - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola A - MG)	148
APÊNDICE H - Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola B - SC)	149
APÊNDICE I - Categorização das entrevistas com Professores (Escola B - SC)	151
APÊNDICE J - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola B - SC)	153

1 INTRODUÇÃO

A temática desta dissertação tem sua origem na pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido durante a graduação de Licenciatura em Pedagogia. (Maximiano, 2023). O TCC abordou questões referentes ao campo da sociologia política e educação, especificamente no que diz respeito ao surgimento e desenvolvimento de políticas de extrema direita no contexto do capitalismo nos séculos XX e XXI. O foco do estudo direcionou-se para a compreensão da influência do ideário neofascista na educação brasileira, particularmente, nas escolas cívico-militares, impulsionadas no país durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, o qual esteve em vigência no período que compreende os anos de 2019 a 2022.

O modelo de escolas cívico-militares propõe uma gestão escolar que adota práticas educacionais focalizadas em princípios de disciplina, hierarquia e obediência, sob influência direta de agentes militares. Tal proposta se apresenta como uma solução para os desafios da educação pública, como indisciplina e baixo desempenho, mas também suscita intensos debates sobre suas implicações na formação cidadã e no desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, compreender como as práticas curriculares dessas instituições refletem e reforçam ideologias autoritárias tornou-se uma questão de grande relevância para o campo da educação.

As escolas cívico-militares no Brasil, ao priorizarem valores como ordem e respeito à autoridade, inserem-se em um contexto amplo de ascensão de políticas de extrema direita, caracterizadas por discursos conservadores e nacionalistas. Embora apresentadas como soluções educacionais neutras, essas instituições carregam em suas práticas curriculares elementos que podem limitar a diversidade de perspectivas educacionais e a autonomia dos estudantes (Maximiano, 2023).

Assim sendo, nesta dissertação, busca-se ampliar as discussões esboçadas no TCC, uma vez que o neofascismo representa uma ideologia política e social que ressurgiu em diferentes partes do mundo contemporâneo, o que torna urgente a compreensão de sua influência na educação. Nesse sentido, o foco da pesquisa volta-se, agora, para a investigação do currículo de escolas cívico-militares brasileiras, considerando-se a necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre as dinâmicas educacionais e organizacionais deste modelo de instituição de ensino e suas possíveis articulações com ideologias autoritárias.

Para tanto, considera-se importante a realização de uma análise aprofundada das práticas curriculares e pedagógicas implementadas em instituições educacionais que adotam o

modelo cívico-militar, examinando suas implicações na formação dos estudantes. A fundamentação teórica apoia-se em Henry Giroux (1997), que argumenta pela necessidade de um currículo crítico como ferramenta para combater ideologias extremistas, e Theodor Adorno (2019), cuja análise da "Personalidade Autoritária" oferece *insights* relevantes sobre os efeitos de práticas educativas autoritárias. Estudos recentes, encontrados por meio de revisão bibliográfica, como os de Alves e Ferreira (2020), que analisam o processo de implementação e os impactos da gestão militarizada na rede pública e Gadelha (2021), que investiga as interseções entre educação pública e formação militar, também embasam a pesquisa, fornecendo perspectivas contemporâneas sobre o tema.

Entende-se que o estudo sobre escolas cívico-militares no Brasil seja relevante por permitir uma análise das práticas curriculares associadas a um modelo que combina práticas pedagógicas tradicionais com elementos de gestão militar. Amplamente difundido durante o governo de Jair Bolsonaro (2019–2022), esse modelo de ensino tem sido apresentado como uma solução para problemas da educação pública, como indisciplina e baixo desempenho escolar. Contudo, também gera preocupações sobre a ênfase em valores autoritários. Conforme destacam Gadelha (2021) e Silva (2021), as escolas cívico-militares priorizam o controle comportamental e a obediência hierárquica, o que pode restringir a formação de cidadãos críticos e participativos.

Compreender a implementação e os efeitos desse modelo no cotidiano escolar é essencial para o debate sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática. O currículo e as práticas pedagógicas das escolas refletem escolhas políticas que podem tanto consolidar quanto questionar estruturas sociais desiguais. Giroux (1986) sugere que o ambiente escolar é um espaço contraditório, onde coexistem mecanismos de dominação e resistência, o que torna urgente a investigação de escolas cívico-militares.

Além disso, a análise desse modelo educacional dialoga com questões globais, como o ressurgimento de ideologias conservadoras e autoritárias em diferentes contextos. Ao explorar a interseção entre práticas educativas e projetos políticos, este estudo busca contribuir para a formulação de políticas públicas que promovam uma educação mais inclusiva e democrática. Nesse sentido, investigar as escolas cívico-militares é um passo essencial para compreender e transformar a educação no Brasil contemporâneo.

Os estudos sobre as escolas cívico-militares que têm sido desenvolvidos no atual cenário educacional brasileiro, marcado pela ascensão de projetos que reforçam ideologias autoritárias, vem desmascarando sua justificativa de promover disciplina e qualidade. Como discutem Souza e Santos (2022), essas escolas surgem em contextos de crise e são legitimadas

por discursos que associam segurança e desempenho escolar à imposição de regras rígidas e condutas padronizadas. A promessa de qualidade, no entanto, se sustenta na lógica do que as autoras chamam de “saber-poder disciplinar”, apoiado em um modelo de ensino bancário (Freire, 2011) e conteudista que privilegia o rendimento em avaliações padronizadas, mas esvazia a formação crítica dos estudantes.

O ensino, nesse modelo, é estruturado para treinar a repetição e a memorização, o que favorece a performance mecânica em exames, frequentemente esvaziada de reflexão ou leitura de mundo. Tal prática se aproxima da crítica de Freire (2011), ao denunciar a educação como um ato de depósito, em que o aluno não é sujeito, mas receptor de um conteúdo pré-formatado. Em contextos como o das escolas cívico-militares, o controle do comportamento ganha centralidade, sendo o corpo do aluno moldado à lógica da obediência e da docilidade, desencorajando o questionamento e a problematização da realidade em que está inserido.

A defesa de que a militarização seria uma solução para a crise da educação pública parte de uma concepção que interpreta a perda de autoridade e de disciplina como as principais causas da queda de desempenho. Tal argumento desloca o debate dos problemas estruturais da educação para uma responsabilização comportamental dos sujeitos, especialmente os mais vulneráveis. Como destacam Souza e Santos (2022), esse tipo de interpretação favorece o retorno de modelos educacionais baseados na hierarquia e na imposição, prática que já esteve presente no Brasil em momentos como o Estado Novo. Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) indicam que, à época, buscava-se a formação de indivíduos úteis, produtivos e obedientes a partir da escola, operando uma pedagogia que articula nacionalismo, moralidade e controle social.

Hoje, embora com nova roupagem, a proposta das escolas cívico-militares atualiza essa lógica, pautando-se por uma retórica de eficiência, disciplina e neutralidade, mas, ao mesmo tempo, esvazia o espaço escolar de sua dimensão crítica e democrática. Questionar essa naturalização da disciplina como valor universal, e sua função ideológica, é fundamental para entender os efeitos desse modelo sobre o currículo, a formação dos sujeitos e o próprio papel da escola na sociedade.

Com base em tais reflexões sobre o currículo de escolas cívico-militares e suas articulações com ideologias autoritárias, foram definidas as questões norteadoras da pesquisa, bem como seus objetivos. Considerando o recrudescimento do autoritarismo em escala global intensificada no início do século XXI e, especificamente no Brasil, a ascensão de um projeto político de extrema-direita no governo do Jair Bolsonaro (2019-2022) que pautou a agenda

educacional e a implementação das escolas cívico-militares como política pública, esta pesquisa orienta-se pelas seguintes questões: De que maneira o currículo oculto e as rotinas disciplinares das escolas cívico-militares incidem sobre o cotidiano escolar e a formação da subjetividade dos estudantes? Como os rituais, normas e hierarquias instituídos pela gestão militar reconfiguram as relações sociais e pedagógicas no interior da escola? Em que medida a percepção de "qualidade" e "ordem" nessas instituições é sustentada por práticas de controle autoritário ou por condições materiais diferenciadas? e quais valores são disseminados (via currículo oculto) nessas escolas e como eles dialogam com o ideário neofascista e a formação para a obediência?

Este estudo assume como hipótese que o currículo oculto das escolas cívico-militares no Brasil apresenta especificidades que disseminam ideais autoritários nos comportamentos e cotidiano das escolas, visando a formação de jovens e cidadãos obedientes aos princípios da disciplina e da hierarquia, sem senso crítico da realidade. Considera-se, ainda, que o êxito frequentemente atribuído a esse modelo pode não decorrer exclusivamente de suas práticas disciplinares, mas sim de um investimento financeiro e humano seletivo, cujo propósito é legitimar politicamente a gestão militarizada como a única solução viável para a crise educacional. A 'ilusão do modelo' cívico-militar, portanto, pode estar sustentada em uma realidade material privilegiada, onde o aporte concentrado de recursos, e não a gestão disciplinar, atua como um diferencial determinante na qualidade educacional percebida, criando uma vitrine que credita ao militarismo um êxito que, na verdade, decorre de condições estruturais superiores às da rede educacional pública regular.

Nesse sentido, adota-se a concepção de Henry Giroux (1986), para quem o currículo oculto constitui as normas, valores e crenças não explicitados nos documentos oficiais, mas eficazmente inculcados através das relações sociais, da organização hierárquica e das rotinas institucionais. Para o autor, as escolas não são espaços neutros; por meio dessa dimensão latente, elas transmitem mensagens ideológicas que legitimam determinadas visões de mundo e moldam a subjetividade dos estudantes, ensinando-lhes tacitamente o seu lugar na estrutura social e naturalizando comportamentos como a docilidade e a conformidade.

Contudo, é importante destacar que o currículo oculto não se reduz a um mecanismo de reprodução e dominação. Conforme pondera Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo é um território contestado, um local de criação e produção de significados, e não apenas de aceitação passiva. Assim, o mesmo currículo oculto que pode tentar impor silenciamentos também carrega, em suas brechas e contradições, o potencial para a resistência e para o desenvolvimento do senso crítico. É nas interações não planejadas e nas tensões diárias que

professores e alunos podem desestabilizar as normas hegemônicas, transformando a escola também em um espaço de emancipação.

Com base em tal problematização e hipótese, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as manifestações do currículo oculto e seus desdobramentos no cotidiano de duas escolas cívico-militares estaduais, buscando compreender as dinâmicas educacionais e organizacionais desta modalidade de instituição de ensino. Os objetivos específicos são:

- a) Caracterizar os modelos institucionais e de gestão das duas escolas cívico-militares participantes da pesquisa, evidenciando sua origem e possíveis relações com a proposta do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.
- b) Investigar o currículo oculto e as rotinas institucionais das escolas cívico-militares participantes da pesquisa, visando compreender os possíveis desdobramentos do ideário neofascista no cotidiano escolar.
- c) identificar se valores autoritários e neofascistas são implementados por gestores e professores das escolas cívico-militares participantes da pesquisa, e refletir sobre seus possíveis efeitos na formação dos estudantes.

Com base no exposto, esta dissertação está organizada em seis seções principais, buscando abordar de forma estruturada e crítica o tema das escolas cívico-militares no Brasil.

Na primeira seção, intitulada “Introdução”, são apresentados o tema de pesquisa, a contextualização histórica e política das escolas cívico-militares, as questões norteadoras do estudo, bem como os objetivos geral e específicos da investigação.

A segunda seção, “Autoritarismo, educação e o ideário neofascista”, explora as bases teóricas que sustentam a pesquisa. Esta seção discute conceitos relacionados à educação e ideologias autoritárias, fundamentados em autores como Adorno, Horkheimer, Giroux e Freire. Também apresenta o papel do currículo como espaço de dominação, resistência e emancipação.

A terceira seção “Escolas cívico-militares no Brasil”, caracteriza as escolas cívico-militares no país e situa as políticas educacionais das escolas cívico-militares no contexto brasileiro recente.

A quarta seção, “Caminhos metodológicos”, indica o delineamento metodológico adotado, enfatizando a abordagem qualitativa da pesquisa. Descreve-se o processo de seleção das escolas estudadas, os instrumentos de coleta de dados (análise documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observação direta) e as estratégias de análise utilizadas. Esta seção também apresenta as características das escolas participantes e a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética.

A quinta seção, “Escolas cívico-militares na percepção de seus agentes educacionais”, constitui o núcleo analítico desta dissertação. Nela, os dados empíricos são examinados a partir de três categorias fundamentais que emergiram do campo: o currículo como prática social, a disciplina como estrutura de controle, e valores formativos. A discussão é estruturada inicialmente por lócus de pesquisa, apresentando as especificidades da Escola A (MG) e da Escola B (SC), e culmina em uma síntese em que se discutem as convergências, as tensões e a plasticidade do modelo cívico-militar diante de diferentes contextos estaduais.

Por fim, a sexta seção, “Considerações Finais”, sintetiza os principais achados da pesquisa, retomando os objetivos iniciais para confirmar as hipóteses levantadas. Discute-se as implicações políticas desse modelo para a democracia e para a formação da subjetividade discente, articulando os dados empíricos com a teoria crítica adotada. A seção encerra-se apontando as limitações do estudo e sugerindo caminhos para futuras investigações e políticas públicas que visem a uma educação emancipadora.

2 AUTORITARISMO, EDUCAÇÃO E O IDEÁRIO NEOFASCISTA

Esta seção tem como objetivo apresentar o referencial teórico que fundamenta a análise da pesquisa, com foco na interseção entre educação e autoritarismo. A partir das contribuições de Theodor Adorno e Max Horkheimer (2011), é discutida a relação entre a formação da personalidade autoritária e a manipulação da informação em contextos educacionais, como um reflexo das dinâmicas neofascistas. Além disso, a perspectiva crítica de Henry Giroux (1988), combinada com os estudos de Paulo Freire (1967), é utilizada para explorar o currículo como espaço de resistência e dominação. Entende-se que esta abordagem teórica permite não apenas compreender as práticas pedagógicas presentes nas escolas cívico-militares, mas também contribuir para a formulação de políticas educacionais mais democráticas, que promovam o pensamento crítico e democrático, em um cenário de crescente polarização ideológica.

2.1 Educação e Ideologias Autoritárias

Theodor Adorno (1903–1969) e Max Horkheimer (1895–1973) foram filósofos, sociólogos e principais representantes da Escola de Frankfurt, sendo conhecidos por suas críticas à sociedade capitalista e autoritária. Em conjunto, eles desenvolveram a Teoria Crítica, que se propõe a analisar as condições sociais e culturais que possibilitaram a ascensão de regimes totalitários, como o nazismo.

Tanto Theodor Adorno quanto Max Horkheimer viveram durante a ascensão do nazismo e do fascismo, especialmente na década de 1930, e fundaram a Escola de Frankfurt em 1923, a partir da criação do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) localizado em Frankfurt, na Alemanha. Além dos pensadores mencionados, o grupo foi composto por filósofos, sociólogos e outros intelectuais, como Herbert Marcuse, que se dedicaram à análise crítica das estruturas sociais, culturais e políticas, especialmente frente à ascensão do fascismo e do totalitarismo. Estes estudos se intensificaram para Adorno e Horkheimer na medida em que começaram a ser alvo de perseguição por parte do regime nazista devido à sua origem judaica e ao seu ideário marxista, o que também culminou à fuga de ambos para os Estados Unidos com o intuito de se refugiarem. A elaboração de obras nesse contexto deu início a uma série de importantes pesquisas, como a de Adorno (2019), com sua obra “Personalidade Autoritária”, que examinou as origens do pensamento autoritário, introduzindo o conceito de "pseudo-conservadores". Em seu livro, ele diferencia este grupo dos conservadores tradicionais, que, embora tenham uma visão conservadora das questões políticas e econômicas, ainda operam dentro de um quadro democrático. Os

“pseudo-conservadores”, segundo Adorno, adotam posições conservadoras, mas rompem com os princípios democráticos ao apoiar governos autoritários e demonstrar elevados níveis de preconceito contra minorias. Para o autor, este grupo rompe com as promessas do liberalismo clássico, como a autonomia individual e a igualdade de oportunidades, favorecendo, ao contrário, uma sociedade rigidamente estratificada.

Adorno (2019) também aponta que a educação pode desempenhar um papel crucial na formação de mentalidades autoritárias, a depender do modelo educacional e a forma como o conhecimento é transmitido, influenciando diretamente a adesão a ideologias extremistas. O autor observa que, embora indivíduos com menor escolaridade sejam mais propensos a adotar pensamentos fascistas, também é possível que pessoas com maior nível educacional compartilhem essas “simpatias”. Portanto, a educação formal, quando orientada por práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, se configura como uma ferramenta essencial no combate ao neofascismo.

Tendo isso em vista, torna-se fundamental esclarecer o conceito de ideologia, essencial para uma análise crítica do modelo de educação cívico-militar. Segundo Marilena Chaui (2016, p. 247), a ideologia constitui-se como "um *Corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir". Esse *Corpus*, compreendido como um conjunto de normas, valores, conhecimentos, crenças e discursos que circulam socialmente, tem como função principal a construção de uma universalidade imaginária. Para Chaui (2016), essa universalidade é denominada "imaginária", porque não reflete uma realidade compartilhada por todos, mas sim uma construção produzida por discursos, instituições e práticas sociais que buscam apresentar interesses particulares de uma classe como se fossem interesses universais e naturais.

Tendo isso em vista, considerando que a universalidade imaginária naturaliza valores particulares como se fossem verdades universais, torna-se pertinente refletir sobre a forma como ideologias autoritárias, incluindo expressões neofascistas, se consolidam no campo educacional contemporâneo. Assim, a compreensão da ideologia como um *Corpus* prescritivo possibilita identificar a maneira como discursos autoritários se normalizam no cotidiano escolar, muitas vezes sob a aparência de neutralidade ou de interesse coletivo.

Essa configuração ideológica adquire contornos ainda mais problemáticos quando inserida em uma sociedade capitalista, marcada por relações sociais atravessadas por competição, desigualdade e conflitos. Nesse contexto, a imposição de valores autoritários na escola não apenas naturaliza a hierarquia social existente, como também dificulta processos de humanização e de reconhecimento da alteridade, essenciais para a construção de uma

educação emancipatória. A violência contra o outro, como aponta Adorno (2011), emerge justamente da incapacidade de reconhecer a humanidade comum entre indivíduos, uma falha que é reproduzida sistematicamente em ambientes em que o autoritarismo se apresenta como norma.

Nessa perspectiva, entender os mecanismos que possibilitam a prática de atos violentos, torna-se tarefa imprescindível para quem busca resistir à reprodução de ideologias autoritárias no espaço escolar. A análise proposta por Adorno (2011) sobre a formação da personalidade autoritária oferece ferramentas teóricas valiosas para compreender como estruturas sociais moldam sujeitos inclinados à intolerância e à submissão acrítica a ordens hierárquicas, elementos que precisam ser desvelados para que práticas educativas realmente transformadoras possam ser formuladas.

Em um debate intitulado *Educação Contra a Barbárie*, Adorno (2011) define “barbárie” como a não correspondência entre o alto grau de desenvolvimento tecnológico da sociedade e o próprio desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, observa-se que o avanço técnico-científico ocorre de maneira mais rápida do que o desenvolvimento humano consegue acompanhar, fazendo com que seja possível constatar sentimentos de ódio, agressividade, desejo de violência ou, ainda, de eliminação dos direitos do outro.

Horkheimer e Adorno, em diálogo de ideias, pleiteiam a emergência da autorreflexão, indicando que a causa da decadência e da redução de alguém à condição de objeto da consciência está na sua incapacidade de pensar sobre si próprio e, conseqüentemente, refletir sobre a realidade que também o forma (Adorno; Horkheimer, 2002).

Para Carone (2023), os estudos de Adorno (2019) promoveram a desconstrução da perspectiva de que os ódios raciais e religiosos pudessem ser revertidos pela propaganda da tolerância ou por refutação discursiva, já que se compreende que o preconceito tem importância nas defesas psíquicas do sujeito. Dessa perspectiva, essa abordagem adverte que a adesão à tendência política de extrema-direita não decorre de um processo de despolitização, mas sim pela “atração exercida pelo discurso fascista sobre algo que poderia se chamar de estrutura psicológica ou caráter determinado societalmente” (Carone, 2023, p. 16 *apud* Crochick *et al.* 2025, pág 03).

Dito isso, com a incapacidade do indivíduo de refletir sobre seus próprios pensamentos e a sociedade ao seu redor, os preconceitos se fortalecem, arraigando-se como defesas psíquicas. A adesão à extrema direita não é apenas uma despolitização das pessoas, mas sim uma atração do discurso fascista por algo enraizado na estrutura psicológica ou no caráter moldado pela sociedade. Ou seja, o fascismo se conecta profundamente com aspectos

psicológicos e sociais da formação do sujeito (Adorno, 2019), de forma que acontecimentos externos contextuais podem influir na dimensão interna dos indivíduos.

Entende-se nesta medida que os preconceitos não são apenas visões erradas ou distorcidas, mas desempenham uma função psicológica, como uma defesa contra ansiedades e inseguranças internas. Segundo Adorno (2019), esses preconceitos funcionam como mecanismos de proteção do ego, permitindo que os indivíduos se sintam superiores e, assim, lidem com sua própria fragilidade psíquica.

Adorno e Horkheimer (2002), em *Dialética do Esclarecimento*, abordam como a sociedade capitalista fomenta atitudes autoritárias e racistas como instrumentos de controle social. A atração por ideologias fascistas pode ser entendida, segundo Adorno, como uma resposta a uma necessidade psicológica de certezas e estabilidade, algo que essas ideologias oferecem, especialmente em tempos de crise (Adorno, 2019).

Assim, “uma observação como essa entra em choque imediato com o pensamento que se isola dos fatos sociais e que se julga independente do estado de escravidão e de miserabilidades gerais” (Pucci; Oliveira; Zuin, 2012, p. 110). Logo, Adorno conclui que se deve evitar a heteronomia dos sujeitos, pois mesmo que dispostos a lutar por sua emancipação, por vezes abrem mão de rever suas práticas a partir de sua capacidade teórica e racional e, assim, convertem a liberdade em reforço ao autoritarismo.

Esse pensamento se alinha com o de Adorno (2019), uma vez que este enfatiza a importância da reflexão crítica no processo de emancipação humana. Segundo Horkheimer e Adorno (2002), a razão instrumental, que prevalece nas sociedades capitalistas, impede uma compreensão genuína dos fatores que mantêm as estruturas autoritárias, reforçando a conformidade com o *status quo*. Adorno (2019), ao estudar a personalidade autoritária, coloca o preconceito e a obediência como fatores essenciais na consolidação de regimes fascistas, sendo o autoritarismo uma forma de defesa psíquica contra a incerteza social, de acordo com o que foi mencionado anteriormente. Nesse sentido, a educação não pode ser vista como um campo passivo de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de resistência à essa normatividade instrumental, incentivando o questionamento constante da realidade social.

Logo, a ferramenta para combater a barbárie parte da educação. Conforme demonstrado por Maximiano, Zuin e Fernandes (2026), ambientes educacionais não são neutros; eles têm o poder de criar e reforçar ideologias autoritárias ou de promover uma consciência igualitária e antirracista. A educação deve formar indivíduos capazes de compreender o “pensar diferente” como uma oportunidade de diálogo e não como uma ameaça. Em consonância com a proposta de Giroux (2011), a educação crítica deve ser uma

prática de emancipação que combata a opressão e a intolerância, criando uma convivência social fundamentada no bem comum.

O fascismo e o nazismo são movimentos que, embora inicialmente contrários ao capitalismo em seus discursos, não romperam com a ordem capitalista como observa Bertonha (2015). Esses movimentos foram apoiados pela burguesia capitalista e se estruturaram como contrarrevolucionários durante crises sociais e econômicas, como a Primeira Guerra Mundial. Rollemberg (2017) reforça essa análise, observando que esses movimentos se opuseram à democracia liberal, defendendo uma ordem hierárquica e autoritária.

Essas constatações reforçam a análise sobre o fascismo e o nazismo enquanto doutrinas autoritárias que emergem especialmente em contextos de crise econômica e social, como observado por autores como Hobsbawm (1982). Nesse sentido, a ascensão desses movimentos pode ser compreendida como uma resposta às desigualdades estruturais e como uma forma de resistência ao processo de democratização das sociedades capitalistas, o que permite entender como o discurso fascista se enraíza, em parte, no medo e na insegurança gerados por tais crises (Silva, 2014).

Tendo isso em vista, Adorno (2019) enfatiza a necessidade de identificar padrões e ideologias neonazistas em estágios iniciais para evitar a repetição de eventos como *Auschwitz*. Toda formação política e abordagens educacionais devem agir enquanto mecanismos de prevenção de conflitos na sociedade. No entanto, a classe dominante sempre que possível dificulta a governança contrária a seus interesses, mantendo o controle através da alienação e da desinformação, incluindo a indústria cultural que nos distrai desde a infância. A partir da consciência desses impactos, é possível compreender como ideias autoritárias e extremistas se manifestam na educação, e mais particularmente no currículo oculto (Giroux, 1986) e no cotidiano de escolas cívico-militares, no caso desta dissertação, limitando a liberdade e a igualdade.

O conceito de "unidade na diversidade", desenvolvido por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, representa um dos pilares do pensamento freiriano e constitui uma crítica contundente às práticas educacionais autoritárias (Braga; Mello; Bacheга, 2021). Para Paulo Freire, a diversidade cultural, social e histórica não é um problema ou obstáculo, mas uma riqueza que deve ser valorizada e incorporada como elemento central no processo educativo. Freire afirma que "a unidade que respeita a diversidade é o antídoto contra o autoritarismo e o sectarismo" (Freire, 2020a, p. 56), ressaltando que sistemas educacionais autoritários frequentemente promovem a homogeneização de saberes, silenciando vozes divergentes e

reproduzindo desigualdades. Essa abordagem homogênea reflete uma lógica de poder que reforça o *status quo*, excluindo saberes populares e perpetuando visões eurocêntricas e hegemônicas do conhecimento. (Braga; Mello; Bacheaga, 2021).

Ao propor uma educação dialógica, Freire (1967) contrapõe-se à educação autoritária, que utiliza métodos verticalizados para impor uma única visão de mundo. O autor defende que o diálogo é uma ferramenta indispensável para o enfrentamento das desigualdades e a construção de “pontes” entre diferentes formas de saber. Para Freire (1967), o ato educativo deve partir das realidades concretas dos educandos, respeitando suas histórias, culturas e experiências, rompendo com o modelo tradicional que desconsidera as especificidades locais e populares. Em *Pedagogia da Esperança* (2020a), Freire conecta a ideia de diversidade à esperança, entendida não como um desejo passivo, mas como um motor de transformação que impulsiona ações concretas contra as injustiças sociais. Essa esperança ativa, do “esperançar”, fundamentada no diálogo e na valorização da diversidade, torna-se essencial para superar práticas pedagógicas que silenciam e oprimem.

O diálogo, central para o conceito de “unidade na diversidade”, rompe com a hierarquia tradicional entre educador e educando (Freire, 1967). Freire argumenta que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1967, p. 68). Essa perspectiva rejeita a lógica autoritária do "sistema bancário" de educação (Freire, 2011), que trata os alunos como receptores passivos de informações, conforme já foi salientado. Ao contrário, Freire (1967) defende uma prática pedagógica em que educador e educando aprendem juntos, reconhecendo que o conhecimento é construído coletivamente e que esse processo é capaz de transformar a sociedade.

Portanto, a “unidade na diversidade”, conforme defendido por Freire (1967), não apenas celebra a pluralidade cultural, mas também desafia diretamente as ideologias autoritárias, que buscam uniformizar valores e comportamentos. Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire afirma que "a verdadeira educação deve ser libertadora e, para tanto, exige o respeito à autonomia do educando, e não sua submissão" (Freire, 1967, p. 45), assim, o respeito e o diálogo são, para Freire, essenciais para a construção de uma sociedade democrática, pois são capazes de combater práticas opressoras. Nesse sentido, a "educação como prática da liberdade" se coloca como um contraponto direto à educação autoritária, ao possibilitar que sujeitos marginalizados se expressem e participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir desta perspectiva, o processo educativo assume um papel central na conscientização acerca da barbárie, motivando reflexões sobre padrões de violência que, no presente, revelam a herança sólida dessas possíveis repetições. Assim, os educadores desempenham o importante papel de serem mediadores do conhecimento histórico (Adorno, 2019; Giroux, 1997) ao colocarem ênfase no caráter cíclico desses episódios. Historicamente, a educação tem sido um campo de disputa ideológica, em que diferentes visões de sociedade são implementadas por meio do currículo e da gestão escolar. No contexto das escolas cívico-militares, essa disputa se intensifica, pois tais instituições trazem consigo, conforme já apontado, valores de disciplina e hierarquia que se alinham a ideais conservadores (Freire, 2020b). A ascensão de governos com tendências de extrema direita tem impulsionado modelos educacionais que buscam moldar o comportamento dos estudantes por meio de um controle mais rígido, propondo uma educação que valoriza a obediência e o respeito às autoridades, em detrimento do pensamento crítico. Nesse sentido, são apresentadas, a seguir, as ideias de Giroux e Freire sobre as possíveis contribuições do currículo na formação crítica e superação de processos de dominação.

2.2 Currículo como Espaço de Dominação e Resistência

O currículo escolar, enquanto construção social e política, desempenha papel central na formação dos sujeitos e na reprodução ou transformação das estruturas sociais. Para Henry Giroux (1997), teórico da pedagogia crítica nos Estados Unidos, o currículo não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas também um espaço de disputa entre forças que buscam ora a dominação, ora a emancipação. O autor destaca que o currículo pode servir como ferramenta de resistência cultural, ao desafiar narrativas dominantes e fomentar a autodeterminação e a prática transformadora.

Também Paulo Freire defende uma abordagem emancipatória do currículo, fundamentada no diálogo e no respeito aos saberes dos educandos. Freire (2005) vê o currículo como um campo de libertação, capaz de romper com práticas opressoras e promover a conscientização crítica. Assim, ao unir as perspectivas de Giroux e Freire, evidencia-se a importância da reflexão sobre o papel político e ideológico do currículo na formação de cidadãos críticos e atuantes.

Segundo Freire (2011), o processo educativo deve considerar os sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento, respeitando sua história, cultura e vivências. Entende-se que o processo educativo se baseia na construção de uma intencionalidade político-pedagógica e, a partir de um estudo aprofundado nas obras de Freire

(1967, 2001, 2009, 2011, 2015, 2020a, 2020b), observa-se que a dialogicidade e a educação libertadora são definidos como fundamentais para uma maior compreensão e construção da educação. A dialogicidade entendida como um termo que se equipara ao diálogo, é o que resume o conceito de humanidade, de viver em coletividade e estar imerso numa sociedade - que se enxergue em sua pluralidade. Entende-se, assim, que o diálogo é o que nos capacita a compreender a educação como transformação coletiva para uma sociedade crítica e ativa.

Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), defende que o currículo ideal deve ser um espaço de emancipação, no qual os sujeitos se tornam protagonistas de sua aprendizagem por meio do diálogo e da problematização do mundo que os cerca. Fazendo com que o currículo deixe de ser um instrumento de transmissão passiva de conhecimentos para se transformar em uma prática crítica e libertadora, que possibilita aos educandos compreender e atuar sobre a realidade. Freire (1967) nos aproxima ao entendimento de que o diálogo é eixo central da comunicação e é por meio dele que podemos agir ativamente com o mundo e para o mundo, entendendo também que o diálogo entre os pares, termo baseado em Freire (2011), é o que nos move para uma comunicação mais clara, de respeito e de acolhimento, que nos possibilita além de respeitar, acolher as diferenças e aprender com elas.

O modelo bancário, segundo Freire (2011), nega a capacidade crítica dos educandos e impede a construção de um conhecimento transformador. A educação libertadora, por outro lado, propõe um processo ativo de aprendizagem, no qual os alunos são encorajados a problematizar a realidade, questionar as estruturas de poder e desenvolver uma compreensão crítica do mundo. Esse modelo educativo, ao invés de reforçar a passividade, visa à emancipação, promovendo o entendimento das condições sociais, políticas e econômicas em que os sujeitos estão inseridos, e incentivando-os a utilizar o conhecimento adquirido para a transformação social. A educação libertadora, portanto, é aquela que respeita a autonomia dos educandos e valoriza o diálogo entre educador e educando, permitindo que ambos aprendam juntos. Essa abordagem permite que o educando se sinta acolhido e respeitado, criando um ambiente de aprendizado que se torna, de fato, um espaço de liberdade, reflexão e ação transformadora.

Ainda em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2011), fundamentando sua proposta de uma educação dialógica e libertadora, em que o educando deixa de ser um receptor passivo e se torna protagonista de seu aprendizado, Freire destaca que a educação deve considerar a totalidade do ser humano, a educação libertadora visa a emancipação, ajudando os educandos a superar as opressões que limitam sua autonomia e consciência crítica. Esse processo

educativo não só desafia as desigualdades sociais, mas também fortalece a capacidade de transformação da realidade, preparando os indivíduos para atuarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Giroux (1988) a participação dos professores na construção do currículo escolar requer que estes sejam considerados pelo poder instituído como pessoas que devem ser ativamente envolvidas nas atividades da crítica, do questionamento, do planejamento e das decisões, refutando a possibilidade de considerá-los sujeitos técnicos ou burocratas. Em outras palavras, com base em Freire (2011), a construção do currículo deve ser fundamentada pela participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos. Isso implica, por um lado, a promoção de uma dimensão dialógica, crítica e reflexiva, e, por outro, a valorização do contexto, da realidade e da vida dos sujeitos, que são singulares. É essencial considerar o cotidiano de cada instituição de ensino, pois o currículo se desenvolve de maneira única conforme as especificidades de cada contexto educacional.

De acordo com Soares (2020 *apud* Felício; Moraes, 2023), os espaços escolares não são espaços neutros de opiniões. A educação é um ato político e, portanto, é importante ter clareza sobre questões fundamentais na elaboração de uma escola como: “a favor de quem e do que, contra quem e contra o que fazemos a educação” (Freire, 1996 *apud* Felício e Moraes, 2023, p. 03). Assim, entende-se a instituição escolar como um espaço que está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive. Para Moreira e Candau (2008, p. 19 *apud* Felício e Moraes, 2023, p. 03), o currículo é o “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. E em outro argumento, Augusti (2017) assinala que para Giroux, um currículo precisa abranger as ações e participação dos atores escolares, e contradiz a ideia de um currículo de racionalidade técnica e utilitária positivista, pois é por meio destes currículos vazios e não críticos, que as ideologias dominantes se concentram e reproduzem seus ideais.

De acordo com Giroux (*apud* Augusti, 2017), a educação tradicional vigente mantém o currículo como um espaço que reproduz desigualdades sociais, funcionando também como uma ferramenta política. Nesse contexto, o currículo pode servir como uma esfera pública democrática, possibilitando a crítica aos arranjos e crenças dominantes na sociedade.

Nesse sentido, entende-se ser importante pensar em uma educação e em um currículo que compreendam os professores não como meros aplicadores de conteúdo, o que os levam ao status de técnicos, mas sim, como intelectuais transformadores, conforme indicado por Giroux.

Nessa direção, o currículo configura-se em um processo que exige do

professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, demonstrando assim que o papel docente não é somente ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, é uma ação que envolve mudança, movimento, com novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares e principalmente novas interações (Cunha, 2006, p.15 *apud* Augusti, 2017, p. 04).

Ademais, o currículo é uma ferramenta condutora que será construída a partir de uma ideologia e estabelece os parâmetros norteadores para a instituição e a tessitura social (Paes *et al.*, 2024). Apple (2022 *apud* Paes, 2024) constata a extrema importância da construção do currículo e como o mesmo pode ser utilizado, pois “É através da propositura do currículo que se determina os princípios ideológicos, políticos que estão incutidos no processo de efetivação de uma sociedade” (Paes *et al.*, 2024, p. 4258). Com isso,

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. Desta forma, não há esperança de que uma análise isolada consiga interpretar completamente toda esta complexidade (Apple, 2002, p.56 *apud* Paes *et al.*, 2024, p. 4259).

Apontado isto, entende-se que a educação deve ser um espaço de diálogo e transformação, pois o currículo é uma ferramenta fundamental para a construção de uma sociedade. E, para a construção de uma sociedade crítica, é preciso considerar a localidade e construir de forma colaborativa.

Apple (2002 *apud* Paes *et al.*, 2024) mostra que o currículo e a educação desempenham um papel fundamental na formação do indivíduo, sendo simultaneamente causas e efeitos desse processo. Ambos são moldados por uma variedade de fatores e influências, ao mesmo tempo em que também exercem um papel determinante. Isso significa que estão profundamente interligados, tanto internamente quanto externamente, pelas questões políticas e econômicas, que buscam consolidar ou não um consenso entre as diferentes classes sociais. Dessa forma, diante de toda a complexidade envolvida no currículo como ferramenta para a escolarização, torna-se essencial realizar uma análise independente, capaz de abordar de maneira abrangente e detalhada todas as suas particularidades e contradições.

Nesse cenário, no que se refere ao currículo, esta dissertação adota uma postura crítica, que contesta as abordagens conservadoras, e utiliza-se dos conceitos de emancipação propostos por Henry Giroux e Paulo Freire. A obra de Freire é utilizada nesta análise pois, embora o autor não utilize explicitamente o termo 'currículo', sua proposta de uma educação como prática da liberdade fundamenta essa discussão. O autor posiciona-se de forma contrária aos modelos de educação tecnicistas ou autoritários, como evidenciado em *Pedagogia do Oprimido*, obra que estabelece princípios metodológicos “emancipadores, dialógicos e baseados no respeito mútuo” (Freire, 2005, p. 96-97).

Assim, considera-se importante pensar em um currículo que emancipe o sujeito e o torne crítico, pois é necessário que o indivíduo possa tomar consciência do modo reprodutivista e opressor vivido e caminhe em direção às próprias concepções e percepções. Então, mesmo não citando o termo currículo, entende-se que, para Freire (2005), o currículo pode ser compreendido como tendo um papel importante para a formação de indivíduos capacitados a integrar os próprios saberes aos saberes aprendidos, (re)produzindo um papel original e libertador de indivíduo.

De forma similar e complementar, mas já citando diretamente o termo, Giroux (1986), considera que o currículo é mecanismo de reprodução social e cultural, e pode alcançar a sociedade de maneiras diversas. Com isso, um conceito chave na teoria crítica de Giroux é o de resistência, entendendo que o currículo pode ser um modo de dominação, mas também pode ser um modo de resistência ou expressão de um modo criativo de produção cultural e social (Giroux, 1986, p.147, *apud* Nunes, 2023).

Para Giroux, dentro da escola existem tanto mecanismos de resistência quanto de dominação, criando, assim, um ambiente contraditório. O autor acredita que a escola pode ser um espaço público importante, guiado pelos princípios de "autodeterminação e práxis transformadora" (Giroux, 1986, p.158, *apud* Nunes, 2011, p. 09).

Entretanto, observa-se, historicamente, a revalorização do modelo de escolas cívico-militares que promovem uma abordagem educacional centrada na disciplina, na hierarquia e nos valores cívicos, com forte presença de agentes da segurança pública na gestão escolar (Brasil, 2019a). Essas escolas são regidas por um currículo que busca incorporar elementos de formação moral e cívica, com ênfase em valores nacionalistas e de respeito à autoridade, seguindo diretrizes que se distanciam de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras. O controle sobre o comportamento dos alunos e a implementação de práticas pedagógicas mais rígidas são marcas registradas desse modelo (Gadelha, 2021).

De forma contrária a Giroux e Freire, no currículo das escolas cívico-militares, observa-se uma sobreposição entre a formação acadêmica convencional e a formação disciplinar. Nota-se que a ênfase em matérias como História e Geografia, alinhada a uma narrativa nacionalista, tem sido uma estratégia para fortalecer a identidade patriótica dos alunos, com o uso de símbolos nacionais e a valorização da "ordem" e da "pátria" (Carvalho, 2020). No entanto, estudos críticos apontam que o enfoque exacerbado na disciplina e no nacionalismo pode restringir a formação crítica dos alunos, uma vez que esses elementos são incorporados de maneira autoritária, limitando o debate democrático e a pluralidade de perspectivas dentro do ambiente escolar (Silva, 2021).

Para compreender como essa limitação ocorre na prática, é fundamental superar a visão de currículo entendido como uma lista de conteúdos ou matriz de disciplinas. Nesse sentido, recorre-se a Gimeno Sacristán (2000), que propõe a análise do currículo como um processo dinâmico que se desdobra em diferentes níveis de objetivação. O autor distingue o currículo prescrito, as normas oficiais e documentos legais, como a BNCC, do currículo em ação, a prática real que ocorre na sala de aula e nos corredores, mediada pelos sujeitos. Essa distinção é vital para esta pesquisa, pois permite investigar se, nas escolas cívico-militares, a manutenção do currículo prescrito serve para mascarar profundas alterações no currículo em ação, onde a gestão militarizada impõe novas dinâmicas de controle.

Ainda na perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), deve-se considerar o currículo realizado, que corresponde aos efeitos reais produzidos nos estudantes, tanto na aprendizagem cognitiva quanto na socialização, e o currículo avaliado, que reflete as pressões por resultados em testes padronizados. Ao analisar essas dimensões, torna-se possível perceber que a escola não apenas transmite saberes, mas molda comportamentos. É nesse interstício entre o prescrito e o realizado que opera com força o conceito de currículo oculto (Giroux, 1986), elemento central para esta investigação.

Diferente das matérias e conteúdos formais, o currículo oculto constitui-se pelas normas, valores e crenças não explicitados nos documentos oficiais, mas eficazmente inculcados através das relações sociais, da organização do tempo e do espaço, e das rotinas institucionais (Giroux, 1986). Nesta pesquisa, considera-se que nas escolas cívico-militares, o currículo oculto não é um mero acidente, mas uma estratégia pedagógica deliberada. Por meio de rituais de formatura, exigências de uniformização estética, controle de movimentos e silenciamento, ensina-se tacitamente que a obediência à hierarquia é superior ao questionamento crítico.

Portanto, a análise do cotidiano dessas instituições exige um olhar atento para essas dimensões latentes. Enquanto o discurso oficial foca na melhoria dos índices (currículo avaliado), é nas práticas diárias de vigilância e nas interações hierárquicas (currículo em ação e oculto) que se forja a subjetividade do estudante, naturalizando estruturas autoritárias sob a roupagem da disciplina.

2.3 O currículo como instrumento de emancipação

A escola deve ser pensada para além da sua função reprodutora de conteúdos. Ela precisa ser compreendida como um espaço de construção do sujeito, de sua formação crítica e emancipatória. Isso significa reconhecer que a educação deve se comprometer com a transformação social, entendendo que os sujeitos históricos são atravessados pelas contradições da realidade que os cerca. Assim, não se pode pensar em um currículo descolado das necessidades concretas dos estudantes e das comunidades em que vivem. O currículo crítico precisa se constituir como uma resposta ativa à educação tradicional, que ainda predomina nas instituições escolares. Esse movimento de enfrentamento à lógica hegemônica da educação bancária e instrucionista encontra na pedagogia de Paulo Freire uma referência sólida.

Como destacam Menezes e Santiago (2009), o currículo começa a ser discutido de forma mais crítica a partir da década de 1970, pois se torna evidente a incoerência e contradição das escolas tradicionais quando comparadas às novas teorias que surgem em sequência, como a teoria crítica, a teoria marxista e outras abordagens de cunho emancipador. Enquanto o currículo tradicional se orienta por uma educação tecnicista, voltada à formação de mão de obra funcional, essas teorias propõem uma perspectiva de transformação da realidade social, questionando as estruturas vigentes e promovendo um rompimento com a lógica de manutenção da ordem estabelecida.

Quando se busca no dicionário o significado da palavra “currículo”, encontra-se a seguinte definição: “Programação de um curso.” (Michaelis, 2024). A partir dessa definição inicial, é possível refletir sobre a maneira como as teorias críticas passaram a problematizar a organização do ensino escolar. Nesse contexto, autores como Henry Giroux e Michael Apple iniciam discussões sobre como atuar dentro de uma escola que, de fato, coloque em prática as teorias críticas formuladas. E, ao se pensar em práticas pedagógicas, inevitavelmente, se pensa no currículo, pois é nele que está organizada a totalidade do ensino: as ferramentas utilizadas, os conteúdos trabalhados e o cronograma a ser seguido (Menezes; Santiago, 2014).

Estabelece-se dentro dessas análises, uma perspectiva de pensamento voltada a romper com estruturas sociais opressoras e a promover mudanças que visem à emancipação humana. Giroux analisa esse processo e propõe formas de efetivá-lo no contexto escolar, o que exige uma reformulação curricular. O currículo, então, passa a ser compreendido como uma ferramenta essencial na constituição da educação e das estruturas de ensino. Sendo assim, se é uma ferramenta de tamanha relevância, é legítimo reconhecê-lo também como instrumento de natureza política, capaz tanto de sustentar uma determinada ordem quanto de operar como forma de resistência a ela (Menezes; Santiago, 2014).

A Escola de Frankfurt, nesse sentido, emerge com o propósito de compreender as questões sociais sob uma perspectiva emancipatória. E Giroux aprofunda-se nesse referencial para investigar o currículo e sua funcionalidade, tomando como base o pensamento de Paulo Freire, que articula a ação educativa como um processo de humanização e libertação dos sujeitos, contribuindo para a formulação de políticas curriculares voltadas à transformação social (Menezes; Santiago, 2014).

Com isso, torna-se importante compreender a importância dos currículos nas escolas. Pois, quando é tratado apenas como uma ferramenta voltada ao ensino de técnicas, não se reconhecem as individualidades dos sujeitos, o que contraria os fundamentos de uma educação libertadora, a qual se constitui “em uma relação dialética entre currículo e contexto histórico, social, político e cultural” (Menezes; Santiago, 2014, p. 49).

A relevância e a influência de Paulo Freire nos debates da década de 1970, assim como na formulação curricular proposta por Henry Giroux, têm origem justamente na crítica freireana à educação bancária. Essa crítica impulsiona a elaboração de movimentos voltados à superação desse modelo por meio de uma proposta educativa libertadora, entendida como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

Para definir o conceito de educação bancária, Menezes e Santiago (2014, p. 49) nos apresentam que:

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a). Nessa concepção, o(a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor(a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o(a) estudante a um processo de desumanização.

Com isso, os sujeitos aprendem conteúdos programáticos que não necessariamente dialogam com sua realidade, mas que são impostos pelas classes dominantes. Freire compreende que uma educação completa deve possibilitar a ação livre, a criação e a determinação das condições de existência, promovendo o desenvolvimento da consciência, de modo que os sujeitos sejam capazes de compreender os aspectos sociais e as realidades nas quais estão inseridos. Por essa razão, uma educação bancária, que não favorece a formação da consciência crítica, não constitui uma formação integral. Trata-se, antes, de uma prática pedagógica centrada na memorização, e não na aprendizagem efetiva dos conteúdos. Assim, não é possível ao sujeito compreender profundamente o conteúdo a ponto de dominá-lo e transformá-lo; em vez disso, aprende-se apenas a decorar aquilo que já está posto. Dessa forma, ao se depararem com situações-problema relacionadas ao conteúdo aprendido, os estudantes não são capazes de elaborar respostas autônomas, “uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo” (Menezes; Santiago, 2014, p. 49).

A educação bancária tradicional, nesse sentido, “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2001, p. 62 *apud* Menezes; Santiago, 2014, p. 50). Freire e Shor mostram, então, que:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Dito isso, uma educação, para Freire, pautada na liberdade, fundamenta-se na dialogicidade, a qual rompe com o autoritarismo presente na escola tradicional por meio do diálogo democrático nos diferentes espaços de vivência e aprendizagem. A educação libertadora desenvolve a consciência crítica, que, como apontado anteriormente, permite aos sujeitos compreenderem os tecidos que estruturam as realidades sociais e, ao mesmo tempo, os capacita a superar as opressões vigentes. Em contrapartida, os modelos tradicionais de ensino mantêm a reprodução de uma consciência ingênua e acrítica, limitando a capacidade de reflexão e ação transformadora dos educandos.

Parte-se das concepções de Freire e Giroux para defender que a educação precisa ser problematizadora e, nesse sentido, deve estar ancorada em uma análise crítica das relações entre os seres humanos e entre estes e o mundo. A ferramenta primordial para que essas relações sejam formadas de maneira saudável é o diálogo, entendido aqui a partir da perspectiva freireana. Tanto o educador quanto o educando devem ser, nas instituições escolares, sujeitos críticos, curiosos, humildes e persistentes: “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (Freire; Shor, 2008, p. 25). Em continuidade, Freire (1980, p. 39) destaca:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

É possível afirmar, com isso, que profissionais da educação e estudantes são agentes capazes de compreender suas relações com o mundo não como uma realidade dada ou imutável, baseada em conteúdos pré-estabelecidos, mas como sujeitos dotados da capacidade de reflexão e transformação da realidade. Com base nesta reflexão, a sociedade contemporânea forma corpos dóceis ao mesmo tempo em que proclama a liberdade. Contudo, essa liberdade é frequentemente ilusória, manifestando-se apenas nas interações e dinâmicas sociais controladas e padronizadas. A verdadeira liberdade, compreendida a partir do pensamento crítico, expressa-se nas ideias, nos questionamentos e na capacidade de pensar o mundo a partir de múltiplas perspectivas. Quando a educação deixa de estimular o desenvolvimento desses aspectos nos sujeitos, ela falha em promover uma formação crítica e problematizadora da realidade. Nesse contexto, Paulo Freire nos propõe uma educação que, ao possibilitar a ação transformadora, rompe com o conformismo e a passividade.

A partir da prática dialógica, o ser humano se humaniza e desenvolve sua capacidade de comunicar, administrar e construir tanto seu conhecimento quanto sua própria realidade. É por meio do diálogo que o sujeito humaniza o outro e, a partir dessa troca, exercita o respeito mútuo. O diálogo, portanto, pode ser compreendido como o cerne de uma formação verdadeiramente democrática. Como destaca Freire: “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (Freire; Shor, 2008, p. 123).

O ato de educar, para Freire, conforme destacado por Menezes e Santiago (2014), é uma construção que envolve teoria, atitude e prática, e deve estar fundamentado no amor, na

tolerância e na esperança. Destaca-se, ainda, que o escutar na docência é tão importante quanto o falar. O educador que ama, tolera, respeita e reconhece que a sua fala possui o mesmo valor da fala dos educandos. Esta postura se opõe frontalmente ao modelo tradicional de educação, pois, neste formato, a estrutura impede a equivalência de valor entre educador e educando. Na educação tradicional, o professor ocupa um lugar hierarquicamente superior: ele fala em pé, enquanto os educandos escutam sentados; ele é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem nada a aprender com os alunos. Nessa perspectiva, o respeito é imposto por sua posição, e não construído por meio das relações — tal qual o respeito atribuído socialmente ao “mais velho”. Esse respeito não é conquistado, mas determinado a partir do lugar de autoridade (Menezes; Santiago, 2014).

Saber escutar vai além de conceder a fala ao outro; é demonstrar interesse e disponibilidade para acolher o que está sendo dito, abrindo-se, inclusive, à possibilidade de mudar a si mesmo por meio do diálogo. O ato de escutar estabelece uma relação de reflexão crítica a partir da conversa, permitindo um posicionamento consciente e estruturado, pautado em valores próprios (Menezes; Santiago, 2014).

Em qualquer diálogo ou relação, inclusive aquelas marcadas por relações de poder, quem fala deseja ser ouvido, compreendido e respeitado. No entanto, a problematização do diálogo bancário ou autoritário surge justamente no fato de que aquele que fala não se posiciona de forma recíproca na escuta. O outro não possui as mesmas condições e direitos no processo dialógico (Menezes; Santiago, 2014).

O escutar exerce uma posição de silêncio crucial para o desenvolvimento do ser crítico, pois Freire (2020b, p. 117) destaca que:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

Assim como é de extrema importância o amor, pois, como afirma Freire (2011, p. 80), “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. O amor destacado aqui não é um amor romântico, ingênuo ou baseado na afeição pessoal, mas sim um amor que se expressa nas relações de respeito, tolerância e empatia.

Não menos relevante, a humildade torna-se um elemento fundamental na constituição do ser crítico e dialógico. A humildade se consolida no reconhecimento de que não há superioridade entre os sujeitos, seja ela motivada por raça, etnia, cor ou classe social. Quando o diálogo é fundado nesses princípios, a relação pedagógica deixa de ser vertical onde um sabe e o outro apenas aprende e passa a ser horizontal, pautada pela simpatia, pelas vivências e pela confiança mútua entre os indivíduos (Menezes; Santiago, 2014).

Construir um currículo fundamentado em uma educação crítica e emancipatória, alicerçada no diálogo como indicam os autores que fundamentam este estudo exige que “as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas ‘palavras da escola’, mas ‘palavras da realidade’, em que os acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas e possibilidades, bem como as experiências dos(as) estudantes, sejam analisados e articulados com os diferentes tipos de conhecimentos” (Santiago e Menezes, 2014, p. 54).

Como apontam Santiago e Menezes (2014), um dos caminhos para a promoção da criticidade e da reflexão, em uma perspectiva democrática, se concretiza no envolvimento de todos os agentes educativos por meio da prática dialógica. É nesse contexto que se propõe a elaboração de um currículo “alicerçado no conhecimento-consciência-diálogo” (Santiago e Menezes, 2014, p. 54). Reforçando essa ideia, Scocuglia (2005) argumenta que tal prática “[...] abriria possibilidades concretas para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante ‘em serviço’ de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola” (Scocuglia, 2005, p. 87, *apud* Santiago e Menezes, 2014, p. 54).

A elaboração do conteúdo programático torna-se, portanto, uma preocupação central para autores e profissionais que defendem uma educação de qualidade e com intencionalidade crítica. Santiago e Menezes (2014) indicam que Freire (2005) reforça a impossibilidade de se realizar uma prática educativa sem conteúdo, destacando seu caráter gnosiológico. Assim, os conteúdos devem ser construídos a partir de uma crítica da realidade, com o intuito de revelar os problemas sociais e as desigualdades produzidas pelo sistema vigente. Por essa razão, Freire nos adverte que “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (Freire, 2005, p. 45).

Em uma sociedade capitalista marcada por disputas de poder, tais ferramentas são fundamentais para a manutenção das opressões e das relações de dominação. Daí a ênfase que Freire atribui à necessidade de uma educação libertadora, que questione essas estruturas.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (Freire, 2001, p. 96).

O currículo, portanto, não pode ser concebido como um simples amontoado de informações a serem depositadas nos educandos, tampouco pode ser organizado exclusivamente por gestores e/ou professores, desconsiderando os sujeitos da aprendizagem. “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 2011, p. 102-103).

Diante disso, entende-se que o currículo precisa ser construído com base em conteúdos críticos, elaborados em conjunto com os estudantes, e enraizados em sua realidade sociocultural. Esse processo deve ser orientado pela problematização da realidade concreta, buscando coletivamente caminhos para enfrentar os desafios vividos. Trata-se de um currículo emancipatório, na medida em que a tarefa da escola não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares, mas se amplia à desmistificação da realidade, provocando a ação consciente dos sujeitos.

3 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO BRASIL

As escolas cívico-militares vêm se consolidando como uma proposta educacional que resgata valores como disciplina, hierarquia e patriotismo, apresentados como alternativas para a suposta crise da educação pública brasileira. Fundamentadas na ideia de que a presença militar nas instituições de ensino garantiria maior qualidade pedagógica e segurança, essas escolas emergem no cenário político recente com forte apelo ideológico e simbólico. Seu avanço está diretamente relacionado a um contexto de disputas de sentidos sobre o papel da escola pública e os caminhos da educação brasileira, principalmente diante do fortalecimento de discursos autoritários que acusam a educação de promover “doutrinação ideológica”.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender como se configuram essas instituições, de que maneira se organizam, quais valores propagam, como estruturam seu currículo e que impactos produzem no ambiente escolar. Ao analisar essas dimensões, é possível lançar luz sobre o projeto político que sustenta a militarização da educação e os desafios que ela impõe à construção de uma escola democrática, crítica e inclusiva.

3.1 Políticas educacionais e educação cívico-militar no Brasil

No Brasil, o fenômeno da extrema direita foi observado mais claramente durante o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). De acordo com Alessi (2019) durante a campanha eleitoral de 2018, Jair Bolsonaro trouxe à tona o tema das "escolas militares" e a "doutrina militar nas escolas", gerando um debate nacional sobre a direção da educação no país. Essas propostas educacionais estavam alinhadas aos valores conservadores do governo. Com base nessa abordagem, Bolsonaro e sua equipe ministerial destacaram a importância de integrar valores cívicos, disciplina, hierarquia e respeito à autoridade nas escolas brasileiras, visando aprimorar o ambiente educacional e elevar o desempenho dos estudantes. Mas tais metodologias, quando utilizadas como forma de opressão, podem ser nocivas ao bem-estar dos alunos e de toda a comunidade escolar.

O advento das escolas cívico-militares no Brasil reflete um modelo híbrido que combina características de instituições militares com a educação convencional. Esse formato surgiu em um contexto de crescentes preocupações com a segurança nas escolas e com a qualidade da educação pública. Implementado amplamente durante o governo de Jair Bolsonaro, o modelo foi institucionalizado pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), lançado em 2019. A proposta de tais escolas remonta a iniciativas anteriores que visavam combater a violência escolar e promover a disciplina. Contudo, o

PECIM formalizou o objetivo de implantar 216 escolas até 2023. O programa foi baseado em um modelo de gestão tripartite: educacional, pedagógico e administrativo, envolvendo militares na administração escolar e na promoção de valores cívicos e disciplinares (Brasil, 2019b).

Diferente das escolas militares tradicionais, que focam no preparo de estudantes para carreiras nas forças armadas, as escolas cívico-militares enfatizam a disciplina e valores cívicos sem direcionamento militar explícito. O modelo destaca-se por sua hierarquia rígida e disciplina rigorosa, características que, segundo defensores desse método escolar, contribuem para melhores índices de aprendizagem e segurança escolar (Mendonça, 2019a).

Embora tenha ganhado apoio através de consulta pública em estados como São Paulo (São Paulo, 2025) Paraná (Paraná, 2025) e Mato Grosso (Mato Grosso, 2026), o modelo foi alvo de críticas por desconsiderar o princípio da gestão democrática, previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Brasil, 1988, 1996). Além disso, os bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atribuídos a essas escolas frequentemente ignoram fatores como a seleção rigorosa de estudantes e as condições privilegiadas de infraestrutura, que contrastam com a realidade das escolas públicas convencionais (Mendonça, 2019a). O surgimento e a expansão das escolas cívico-militares ilustram a tentativa de equilibrar segurança, disciplina e qualidade educacional. No entanto, o modelo suscita debates sobre sua eficácia, equidade e conformidade com os princípios democráticos da educação brasileira.

As escolas cívico-militares são propostas em um contexto brasileiro de anticomunismo, Movimento Escola Sem Partido e o crescimento da violência no ambiente escolar. O secretário de educação básica, Jânio Carlos Endo Macedo, do Ministério da Educação (MEC) em 2019, citou que

[...] o sistema ajudará no combate à desigualdade de oportunidade e à violência. No mesmo ano, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, por sua vez, afirmou que 10% das escolas no país deverão estar no programa até o final de 2026. Para o cálculo já se considera a reeleição de Jair Bolsonaro (Amaral, 2019, on-line, *apud* Maximiano; Zuin; Fernandes, 2026, p. 49).

Entretanto, após a revogação do PECIM pelo governo federal, por meio do Decreto nº 11.611/23, a continuidade das escolas cívico-militares passou a depender da iniciativa de estados e municípios. Essa decisão trouxe à tona discussões ideológicas e políticas que atravessam a esfera educacional. Governadores alinhados ao ex-presidente Jair Bolsonaro, como Tarcísio de Freitas (SP), Romeu Zema (MG), Jorginho Mello (SC) e Carlos Massa

Ratinho Junior (PR), assumiram a responsabilidade de manter e expandir o modelo em seus estados, adaptando-o às legislações locais (Brasil, 2023).

A postura de Jair Bolsonaro em implementar o modelo de escolas cívico-militares contrasta com o discurso promovido pelo movimento Escola sem Partido (ESP), também apoiado por ele, que prega a neutralidade política e ideológica nas escolas. Enquanto o PECIM enfatiza a transmissão de valores alinhados a uma visão conservadora e moralista, o movimento ESP rejeita qualquer forma de doutrinação ideológica, apontando especificamente para conteúdos considerados de esquerda (Maximiano; Zuin; Fernandes, 2026). Tal contradição revela o quanto a neutralidade defendida pelo governo Bolsonaro é seletiva, promovendo educação moralizante ao mesmo tempo em que silencia práticas pedagógicas incompatíveis com sua ideologia política.

Essa dualidade é evidenciada nas escolas cívico-militares ao priorizar valores cívicos, que são inerentemente ideológicos, enquanto se combate a inserção de debates sobre diversidade, direitos humanos e questões sociais que fazem parte de um ensino plural. Como destaca Alessi (2019), a narrativa do governo de Bolsonaro se construiu sobre a oposição a uma suposta "esquerdização" do ambiente educacional, mas o próprio projeto cívico-militar reflete uma forma de intervenção ideológica nas escolas. Dessa forma, fica explícito que a neutralidade defendida no ESP não é absoluta, mas sim seletiva, favorecendo uma agenda política específica enquanto rejeita outras abordagens (Maximiano; Zuin; Fernandes, 2026). Tal situação levanta debates sobre o papel das escolas no desenvolvimento de pensamento crítico e sobre como o discurso de neutralidade pode ser instrumentalizado para promover interesses específicos, contradizendo os próprios princípios que afirma defender.

Nesse contexto, a vitória da eleição de Jair Bolsonaro em 2019 é seguida pelo estabelecimento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que foi um dos responsáveis pela expansão do modelo de escolas cívico-militares no país. O programa tinha como objetivo integrar militares à gestão de escolas públicas, buscando melhorar o desempenho educacional por meio da promoção da ordem e disciplina (Brasil, 2019a). Entretanto, após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais em 2022, o PECIM foi revogado pelo governo federal, publicado no *Diário Oficial da União* (D.O.U), no Decreto 11.611/23, com a justificativa do encerramento por desvio de finalidade do Exército e por considerar que a vulnerabilidade é um tema de política social, não militar (Brasil, 2023).

Porém, governadores alinhados à ideologia de Jair Bolsonaro, estabeleceram em leis complementares o Programa Escola Cívico-Militar em seus estados, com recursos estaduais. Esse foi o caso de São Paulo, com o governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), em Minas

Gerais com o governador Romeu Zema (Partido Novo) e em Santa Catarina com o governador Jorginho Mello (Partido Liberal). A convergência entre esses governadores e Bolsonaro exemplifica a permanência dos projetos de leis implementados por Jair Bolsonaro mesmo após sua saída da presidência.

3.2 Projetos políticos pedagógicos de escolas cívico-militares

A análise documental empreendida neste estudo, referente aos Projetos Político Pedagógicos e manuais de implementação das escolas cívico-militares no país, permite identificar de forma mais detalhada as ideias e concepções educacionais presentes nessas escolas.

Para esta análise documental, foram selecionados 3 documentos centrais: o Manual das Escolas Cívico-Militares/PECIM, disponibilizado pelo Ministério da Educação, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Cívico-Militar CEF 19 de Taguatinga e o Projeto Político Pedagógico da escola cívico militar Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias de 2022. Os materiais foram localizados por meio de buscas realizadas no Google, direcionadas aos portais oficiais do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e aos sites institucionais das próprias escolas. Ressalta-se que tais documentos já foram analisados em estudos anteriores sobre militarização da educação e currículo, como os de Gadelha (2021), Silva (2021), Alves e Ferreira (2020) e Souza e Santos (2022), sendo utilizados nesta pesquisa a partir de uma perspectiva crítica e interpretativa.

No Projeto Político Pedagógico do Colégio Cívico Militar CEF 19 de Taguatinga observa-se que a função social da escola é entendida como:

Oportunizar uma educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos, por meio dos princípios da interdisciplinaridade e de contextualização, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Secretaria De Estado De Educação Do Distrito Federal, 2021).

Ainda nesse mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Cívico Militar CEF (Centro de Ensino Fundamental) 19 de Taguatinga, o objetivo da escola é associado a uma educação voltada para a valorização de ensinamentos de valores éticos e morais, tão desprezados pela sociedade atual, de acordo com a concepção do CEF, contudo não cita quais valores éticos e morais são ensinados e menos ainda quais são os valores desprezados pela sociedade atual (Secretaria De Estado De Educação Do Distrito Federal, 2021). Nos objetivos

específicos dessa escola, se destaca “estabelecer e manter, entre os membros da escola, clima de respeito e de confiança mútua”, porém o documento não determina como será cumprido tal objetivo e quais serão as abordagens utilizadas (Secretaria De Estado De Educação Do Distrito Federal, 2021).

Conforme já mencionado, a criação desse modelo educacional surge em um movimento contra um suposto “comunismo” e falta de segurança nas escolas. Durante seu mandato, Jair Bolsonaro apontava as universidades públicas como culpadas pela propagação de ideias e formação de professores “esquerdistas”. Além disso, sua equipe de ministros atacava diretamente a esquerda e os idealizadores de modelos educacionais, como Paulo Freire, acusando-os de serem responsáveis por criar “uma fábrica de militantes” em todo o Brasil.

Contraditoriamente, ao se analisar o PPP da escola Colégio Cívico Militar CEF 19 de Taguatinga, percebe-se que o Currículo em Movimento da Educação Básica, presente neste documento, é fundamentado na Teoria Crítica. Esse currículo questiona o que pode parecer natural na sociedade, incentivando a crítica, a reflexão, a discussão e a construção coletiva de conhecimentos. Curiosamente, o PPP também menciona que o projeto está em consonância com os documentos básicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e com o Currículo em Movimento da Educação Básica, além de adotar a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como embasamentos teóricos (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021).

Entretanto, entende-se que as teorias foram descontextualizadas. Em especial quando a Teoria Crítica, por meio do pensamento de Theodor W. Adorno, enfatiza a formação de sujeitos críticos e emancipados como objetivo central da educação. Adorno argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, buscando promover a conscientização e a autonomia individual. Para ele, a educação é uma ferramenta essencial para enfrentar os irracionalismos e as alienações da sociedade moderna, com o objetivo de transformar a cultura e as estruturas sociais em favor da emancipação humana. Nessa perspectiva, a educação crítica é fundamental para prevenir a repetição de tragédias como Auschwitz e promover uma sociedade mais sensível e humanizada (Rocha, 2019; Silva, 2013). Contudo, ao buscar ensinar valores éticos e morais considerados “desprezados” pela sociedade, as escolas cívico-militares impõem uma visão normativa de valores que anula a pluralidade e a reflexão crítica ao determinar quais valores são corretos e quais não são.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, uma escola ideal é vista como um espaço de formação crítica e emancipatória, fundamentada na compreensão da educação como uma prática social historicamente situada. Essa visão considera a escola como um ambiente essencial para a apropriação crítica do saber sistematizado, permitindo que os alunos compreendam e transformem a realidade social. Segundo Dermeval Saviani e Newton Duarte (2012), o objetivo é superar tanto o conteudismo tradicional quanto às abordagens que desvalorizam o conteúdo, articulando o domínio dos saberes com a historicidade do conhecimento e os interesses das classes populares. Essa concepção promove métodos de ensino que integram a participação ativa dos alunos e o protagonismo do professor como mediador entre o saber e a realidade concreta (Marques; Duarte, 2020).

Além disso, a escola deve priorizar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, conectando o aprendizado às necessidades históricas e sociais da comunidade. O objetivo é formar sujeitos reflexivos e engajados na transformação social, contribuindo para uma realidade mais justa e igualitária (Saviani, 2011). Essa abordagem destaca o papel central da educação na emancipação tanto individual quanto coletiva, valorizando tanto os métodos quanto os conteúdos, além de promover um aprendizado significativo e transformador.

A Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Dermeval Saviani contrapõe-se diretamente à educação militarizada ao propor uma formação crítica e emancipatória, em oposição à ênfase na disciplina e hierarquia, características do modelo militar. Saviani argumenta que a educação deve promover uma compreensão crítica da realidade social e o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar as condições sociais existentes, conectando o aprendizado às necessidades concretas das classes populares e às lutas por justiça social (Saviani, 2011b). Em contraste, a educação militarizada reforça valores de obediência e controle, priorizando comportamentos padronizados e ignorando o potencial emancipatório da prática pedagógica. Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica adota uma perspectiva dialética, valorizando a relação entre teoria e prática para superar as contradições sociais (Saviani, 2011a), a educação militarizada desconsidera a historicidade do processo educacional, perpetuando o status quo e as desigualdades estruturais (Saviani; Duarte, 2012).

Outro documento pertinente, encontrado na pesquisa documental, foi o Projeto Político Pedagógico da escola cívico militar Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias de 2022, contendo 1033 páginas, destacando-se no tópico 1.3 do documento o que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares:

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias, 2022, p. 8).

Primeiramente, o projeto destaca o desenvolvimento de valores éticos, mas não especifica quais são esses valores a serem trabalhados. O documento também menciona regras comportamentais, como a exigência de bermudas apenas para atividades físicas e o cuidado com o cabelo das meninas, que deve estar "cuidadosamente arrumado"¹. O projeto finaliza com a afirmação de que a “educação militar em todo o país é marcada como um ensino progressista e de extrema qualidade”, mas não especifica as métricas utilizadas para classificar o ensino como de "extrema qualidade" (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, 2022, p. 09).

Em seguida, no tópico do documento referente à gestão, é mencionado que a escola será dirigida por dois diretores: “um civil, responsável pela parte pedagógica, e um militar da reserva, encarregado das questões de disciplina e hierarquia”. A escolha dos diretores será feita pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), sem a participação da comunidade escolar. O objetivo do modelo cívico-militar é novamente abordado, afirmando que a escola terá um ensino “menos rígido” que uma escola militar, mas com ênfase maior em disciplina e valores cívicos em comparação com escolas regulares. No entanto, como no tópico anterior, esses valores cívicos não são claramente definidos (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, 2022, p. 09).

O tópico seguinte refere-se ao currículo e destaca que a escola passará por alterações, com ênfase no reforço de matemática, português e no estudo da Constituição Federal; além de incluir conteúdos sobre bases de direito e cidadania (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, 2022, p. 09). Quanto ao perfil socioeconômico da comunidade escolar, observa-se que 59% das famílias têm uma renda entre um e três salários mínimos, enquanto apenas 2% possuem uma renda superior a sete salários mínimos (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, 2022, p. 13). Com base nessa distribuição, é possível classificar a maior parte da comunidade escolar como pertencente às classes sociais D e E no Brasil. De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) da ABEP, disponibilizado no site da Market Analysis Brasil, instituto independente de pesquisa de mercado e de opinião pública, famílias com renda de até dois salários mínimos são consideradas da classe E, e aquelas com

¹ Embora não defina claramente o que seria um cabelo “cuidadosamente arrumado”, o termo está entre aspas no PPP do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias (2022).

rendas entre dois e quatro salários mínimos pertencem à classe D (Como são determinadas as classes socioeconômicas no Brasil?, 2024). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também associa a renda familiar à classificação de classes sociais, confirmando que uma proporção significativa da comunidade escolar se encontra em categorias vulneráveis (Costa, 2024).

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem, o PPP da escola se baseia em referenciais teóricos, como José Carlos Libâneo, que enfatiza uma educação voltada para a emancipação das classes sociais menos favorecidas, promovendo a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Libâneo defende que a escola deve ser um espaço democrático e transformador, capaz de proporcionar não apenas o acesso ao conhecimento, mas também subsídios para que os estudantes compreendam as estruturas sociais e se tornem agentes de mudança (Libâneo, 2004). A prática pedagógica, segundo o autor, deve ir além da simples transmissão de conteúdos, incorporando métodos que valorizem o pensamento crítico e a interpretação reflexiva, capacitando os alunos para agir de forma consciente e transformadora em suas realidades. A educação, então, torna-se uma ferramenta para combater a desigualdade social, preparando os indivíduos para compreender e transformar as condições de opressão.

Embora José Carlos Libâneo não tenha explicitado apoio direto a Paulo Freire, suas perspectivas convergem em muitos aspectos no campo educacional. Em *Democratização da Escola Pública* (2004), Libâneo defende que a educação deve ser um instrumento de emancipação, capaz de possibilitar ao aluno não apenas o acesso ao conhecimento, mas também à capacidade de refletir e agir sobre a realidade social. Essa ideia ressoa com a de Paulo Freire que, em *Pedagogia do Oprimido* (2011), argumenta que "a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2011, p. 67).

No entanto, essas teorias pedagógicas revelam uma contradição com o objetivo da criação das escolas cívico-militares, cuja proposta central é estabelecer um modelo educacional baseado em valores éticos e morais que, de acordo com falas do ex-presidente Jair Bolsonaro e com os documentos até aqui apresentados, se opõem às pedagogias de Paulo Freire. Bolsonaro afirmou que era essencial afastar o método de Freire, alegando que ele contribuiu para um sistema educacional falho, que resultou em uma "fábrica de militantes" no Brasil (Mazui, 2019; Medeiros, 2022).

Quando o ex-presidente se refere à educação brasileira como uma "grande fábrica de militantes", está criticando o que considera ser a politização excessiva das escolas,

especialmente nas instituições de ensino superior. Em suas declarações, Bolsonaro sugere que as escolas, em vez de se concentrarem em educar os alunos de maneira neutra e técnica, estariam formando "militantes" alinhados com a ideologia de esquerda, o que, em sua visão, seria prejudicial à formação de cidadãos críticos, mas não partidários.

Esse ponto de vista está diretamente ligado ao movimento "Escola sem Partido", que tem como objetivo garantir que a educação não seja um campo para a imposição de ideologias, mas sim um espaço de imparcialidade, onde os alunos possam formar suas próprias opiniões sem a influência de seus educadores (Alessi, 2019). Bolsonaro frequentemente repete essa crítica, alegando que a educação no Brasil estaria sendo usada como um instrumento para a promoção de uma agenda ideológica, criando "militantes" que seriam prejudiciais ao desenvolvimento de uma sociedade equilibrada e livre de manipulação política.

O ponto das Escolas Sem Partido conflita com o PPP do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, que destaca que a postura dos educadores não é neutra, que a escola precisa se posicionar a favor “de quem, contra quem se coloca a escola e o trabalho do professor” e que é necessário definir “o que queremos, para onde vamos, e se estamos caminhando rumo aos objetivos propostos”, pois a avaliação da escola está ligada “à concepção de homem que define a Proposta Pedagógica dessa instituição” (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias, 2022, p. 18). No mencionado PPP em questão, no tópico nomeado como fundamentos teóricos, a contradição da criação do modelo de escolas cívico militares com o documento que estabelece as práticas pedagógicas da escola se intensifica na medida em que eles usam, como base para trabalhar a ideia de sociedade, o manifesto comunista, de Karl Marx para trabalhar a ideia de que a educação cumpre o papel social de emancipação da classe trabalhadora.

Karl Marx, conhecido por sua análise da luta de classes e da crítica ao capitalismo, foi o principal teórico a desenvolver e sistematizar o conceito de comunismo. E com a colaboração de Friedrich Engels, Marx formulou uma versão detalhada desse sistema de organização social. A obra que desenvolve a teoria comunista é o Manifesto Comunista (1848), escrito por Marx e Engels. Nele, os autores expõem as bases para uma revolução proletária e a superação do sistema capitalista. Em obras posteriores como *O Capital*, o autor citado aprofunda ainda mais sua crítica ao capitalismo e explica como o comunismo surgiria como uma alternativa histórica a este sistema.

Contudo, as escolas cívico-militares são contrárias às ideias de Karl Marx, sendo contraditório a fundamentação teórica do PPP do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De

Caxias se pautar em Marx para a construção dos objetivos da escola. O referido PPP se prolonga, citando que a construção educacional da escola se baseia também na teoria da pedagogia Histórico-crítica, compreendendo “a educação como instrumento significativo na elaboração do conhecimento científico, na perspectiva da transformação social” (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias, 2022, p. 33). A mesma pedagogia se encontra no Projeto Político Pedagógico da escola Colégio Cívico Militar CEF 19 de Taguatinga. O projeto político do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias se estende em detalhar também as matérias que são ofertadas a depender do ano de ensino.

A fim de sistematizar os elementos analisados nesta seção, são apresentados alguns quadros que sintetizam aspectos relevantes dos projetos político-pedagógicos das escolas cívico-militares. O Quadro 1 apresenta o componente curricular do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias (PR), permitindo visualizar a organização das disciplinas e sua estrutura pedagógica. Na sequência, o Quadro 2 estabelece elementos comparativos entre a abordagem educacional das escolas cívico-militares e os princípios da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, evidenciando aproximações e tensões entre essas perspectivas educacionais.

Quadro 1 - Componente curricular do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias (PR)

COMPONENTE CURRICULAR: Cidadania e Civismo	
Anos/Séries	Conteúdos da matéria
6º ANO; 7º ANO; 8º ANO; 9º ANO; 1º ANO ENSINO MÉDIO; 2º ANO ENSINO MÉDIO e 3º ANO ENSINO MÉDIO	REGIMENTO ESCOLAR
	ÉTICA E CONVÍVIO SOCIAL
	ORATÓRIA E RETÓRICA
	GESTÃO DE TEMPO E ROTINA DE ESTUDO
	PROJETO DE VIDA
	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
	SÍMBOLOS E HINOS
	ORGANIZAÇÃO E HIERARQUIA MILITAR
	HISTÓRIA DO PARANÁ

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador em 2024, com base no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias (2022).

Considerando-se o Quadro 1 e o PPP do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias (2022), observa-se que os conteúdos da matéria ministrada variam nos objetivos

específicos dentro dos tópicos: Organização e hierarquia militar no 6º ano tem como objetivo ensinar a contextualização histórica das forças armadas brasileiras e o que é o Exército; Organização e hierarquia militar no 3º ano do Ensino Médio tem como objetivo ensinar sobre o que é a Polícia Militar do Paraná, história, organização e possibilidades de atuação profissional.

Também o conteúdo Ética e convívio social no 6º ano tem como objetivo ensinar Valores éticos e morais; Respeito e Liberdade; Respeito e Responsabilidade; A importância do Respeito e da Responsabilidade na sociedade e no mundo. O conteúdo Ética e convívio social no 3º ano do Ensino Médio tem como objetivo ensinar a Ética aplicada; Reconhecer a importância dos comitês de ética e Responsabilidade e Respeito, bem como a importância da Responsabilidade e do Respeito na sociedade e no mundo. Ainda, sobre a disciplina, o PPP destaca que as aulas de Cidadania e Civismo corroboram com o exercício pleno da cidadania na sociedade brasileira (Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias, 2022, p. 1051).

Ao enfatizar valores como disciplina, hierarquia e obediência, entende-se que o currículo dessas escolas propõe uma educação voltada para a formação de cidadãos submissos a uma autoridade central. Essa abordagem se insere em um contexto mais amplo de controle social, na qual o ensino não visa apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a moldagem de comportamentos alinhados a um regime militar que está associado a um ensino autoritário. Ao promover a subordinação e a conformidade, esses modelos educacionais podem criar uma cultura de aceitação passiva da autoridade, o que é um dos pilares de sistemas fascistas e autoritários. Conforme discutem Ferraz e Pagni (2019), em diálogo com Michel Foucault, as instituições escolares podem operar como dispositivos disciplinares voltados à produção de sujeitos dóceis e socialmente adaptados às estruturas de poder.

Nesse sentido, a educação nas escolas cívico-militares pode ser vista como um mecanismo de manutenção da ordem, ao invés de um espaço de desenvolvimento da autonomia crítica e da reflexão cidadã, essenciais em uma democracia. Ao centralizar a formação dos indivíduos em torno da disciplina rígida e da obediência cega, tais instituições podem, inadvertidamente, incentivar uma cultura que atente contra a pluralidade de pensamentos e a liberdade de expressão que são pilares de uma sociedade democrática.

Ao se basear em valores como disciplina, hierarquia e obediência, a proposta das escolas cívico-militares se contradiz ao utilizar referências teóricas que defendem a reflexão crítica e a transformação social, como a Teoria Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e até mesmo as ideias de Karl Marx no *Manifesto Comunista*. A Teoria Crítica, por exemplo, advoga pela emancipação do indivíduo por meio do

desenvolvimento da consciência crítica sobre sua realidade social, enquanto as escolas cívico-militares propõem um modelo de educação voltado para a conformidade e submissão a normas rígidas de autoridade. Nesse contexto, a utilização de Marx, que defende a transformação das estruturas sociais para combater a exploração e a alienação, se mostra incoerente, já que o modelo de escola cívico-militar é mais voltado para a manutenção da ordem social existente do que para a promoção de uma educação libertadora.

Além disso, as ideias de Jair Bolsonaro sobre as escolas cívico-militares se baseiam em uma educação de valores conservadores e moralistas que reforçam tal contradição ao vincular esse tipo de ensino a teorias que buscam a crítica ao status quo e à promoção da liberdade intelectual (Oliveira; Mól, 2026). O modelo de educação que o governo Bolsonaro defende é, justamente, antitético à proposta de uma educação crítica e reflexiva, como delineado por Paulo Freire e a própria Teoria Crítica, que se opõem à imposição de um único conjunto de valores e ao controle ideológico no espaço escolar.

Oliveira e Mol (2026) indicam que as escolas cívico-militares não são somente um projeto antidemocrático como também se aproximam de um contexto educacional eugênico de épocas passadas no Brasil. Quando analisaram o Manual do Pecim e os boletins da eugenia publicados entre 1929 e 1933 foi possível notar uma aproximação em vários conceitos como autoritarismo, conservadorismo e um patriotismo essencialista, que os autores classificam como naturalista e entitativo. Portanto, a adoção de conceitos teóricos que defendem a liberdade de pensamento e a transformação social, em um contexto educacional que visa a disciplina e a hierarquia, revela uma contradição profunda na construção do currículo das escolas cívico-militares.

E nesse contexto, tanto a educação eugênica quanto a escola militarizada não coadunam com esses pensamentos, pois representam a lógica do conservadorismo hegemônico que surge e ressurgem ao longo dos tempos e desconsideram sujeitos em sua estrutura social (Oliveira; Mól, 2026, p. 532).

Ao analisar estes PPP, entende-se que foram feitas a inclusão de valores nacionalistas e de exaltação à pátria de forma descontextualizada e sem espaço para reflexão crítica. Assim como ocorre na disciplina Cidadania e Civismo presente no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, em que observa-se a inserção do ensino de símbolos e hinos nacionais com o objetivo de promover um sentimento de identidade patriótica.

No contexto brasileiro recente, esse tipo de formação simbólica articula-se no nacionalismo exacerbado difundido durante o governo de Jair Bolsonaro. Tal ideologia pode ser compreendida à luz da definição de fascismo apresentada por Saccomani (1986, *apud* Lima, 2019, p. 2), que o caracteriza como um modelo de controle social fundamentado em um partido de massa organizado de forma hierárquica, sustentado pelo culto a um líder, pela glorificação da comunidade nacional, pelo nacionalismo exacerbado, pelo anticomunismo, pelo antiliberalismo, pelo corporativismo entendido como cooperação entre classes e pela intolerância frente a qualquer forma de oposição. Essas abordagens das escolas cívico-militares tendem a ignorar a diversidade cultural e social, com currículo focado em valores homogêneos, e com materiais ensinando valores éticos e morais, pressupondo que existem valores tidos como corretos e outros como incorretos. Então, parte-se de um currículo que promove uma falta de espaço para a diversidade de pensamento, ideologia e cultura, propiciando uma visão limitada da sociedade.

Na análise desses PPPs, também nota-se que a escola se baseia na criação de um modelo de “cidadão ideal” com traços conformistas e conservadores, em detrimento de um sujeito crítico e questionador. Considerando-se um panorama de militares, bolsonaristas e aliados, entende-se que a escola cívico-militar tem a introdução de valores reacionários como norma, que podem reforçar preconceitos e intolerância a grupos minoritários. E os documentos não deixam claras as funções dos militares nas escolas. Menciona-se apenas que os militares compõem o corpo docente. Entretanto é evidente que o envolvimento direto de agentes de segurança e militares na gestão escolar intensifica a ideia de disciplina e hierarquia, afastando o foco pedagógico das práticas críticas e democráticas. Para além disso, a proposta cívico-militar traz consigo uma lógica hierarquizada e disciplinar que difere da educação participativa e pluralizada esperada nas normativas educacionais (Borges, Viñales, Lima, Scheffer, Carmo, Salles Filho, 2026). De acordo com os autores, uma gestão militarizada prioriza valores autoritários, contribuindo para a naturalização de um modelo hierárquico de controle. A presença dos militares dentro da escola e com tais funções, reduz o protagonismo dos educadores e estudantes e impõe controle, limitando a construção coletiva e o debate crítico. A discussão sobre a legalidade institucional do PECIM se insere em uma ampla e importante discussão acerca do papel da escola pública em uma sociedade democrática, laica e diversa (Borges, Viñales, Lima, Scheffer, Carmo, Salles Filho, 2026). Cita-se novamente o PPP da escola Colégio Estadual Cívico-Militar Duque De Caxias que, na matéria Cidadania e Civismo, trabalha a ideia do ensinamento de organização e hierarquia

militar, trazendo a ideia de que tanto a organização quanto a hierarquia militar são fundamentos importantes para uma educação dita como de qualidade.

Um currículo que justifica e legitima métodos pedagógicos rígidos e punitivos aproxima-se de ideais fascistas na medida em que valoriza o controle e a disciplina sobre a autonomia do aluno e diminui o incentivo a práticas pedagógicas dialógicas e emancipadoras, como as defendidas por teóricos críticos; apesar dessas escolas citarem tais referências na construção do PPP. Colombo (2023) demonstra como as políticas de militarização das escolas integram uma engenharia de "fascistização" social, que instrumentaliza o espaço escolar para a coerção ideológica e a docilização de corpos. Conforme a autora argumenta, o apelo discursivo a termos democráticos e a teóricos críticos nos textos iniciais dos PPPs atua apenas como uma fachada burocrática e uma cortina de fumaça. Na prática curricular, ilustrada perfeitamente pela normatização da hierarquia e da organização militar como sinônimos de "qualidade", o que ocorre é o esvaziamento do direito à educação em sua dimensão de emancipação. Ao priorizar métodos rígidos e a obediência cega em detrimento do diálogo, o modelo cívico-militar cumpre o papel de desarticular o pensamento participativo, substituindo a cidadania consciente por um padrão de conformismo autoritário que inviabiliza as discussões de direitos humanos e a transformação social.

Nesse sentido, apresentando um modelo de educação que prioriza a disciplina e a obediência, limita-se a experiência dos alunos com práticas participativas e democráticas e se aliena os estudantes de discussões sobre direitos humanos e cidadania crítica de fato, que são fundamentais para formar indivíduos conscientes e engajados.

Com base no exposto, o Quadro 2, apresentado a seguir, permite observar de forma condensada as diferenças entre o currículo de uma Escola Cívico-Militar e os princípios da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, quadro feito a partir de estudos dos autores Alves e Reis (2021).

Quadro 2- Elementos comparativos entre a abordagem educacional de escolas cívico-militares e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Aspecto	Escola Cívico-Militar	Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire)
Concepção de Educação	Foco na disciplina, hierarquia e obediência; controle social através da educação.	Educação como prática de liberdade e autonomia; foco na emancipação e conscientização do indivíduo.
Objetivo do Currículo	Formar cidadãos obedientes e disciplinados, valorizando o nacionalismo e o respeito à autoridade.	Promover a formação de indivíduos críticos, autônomos e reflexivos, capazes de transformar a realidade.

Aspecto	Escola Cívico-Militar	Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire)
Método de Ensino	Ensino diretivo, centralizado e baseado na transmissão de conhecimento e no cumprimento de regras.	Ensino dialógico, participativo, com valorização da troca de saberes entre professor e aluno.
Relação Professor-Aluno	Relação vertical e hierárquica; o professor como figura de autoridade.	Relação horizontal e de cooperação; o professor como facilitador e orientador do conhecimento.
Conteúdos Prioritários	Ênfase em valores cívico-militares, disciplina, hierarquia e exaltação patriótica.	Conteúdos que promovam a reflexão crítica sobre a realidade social, ética e política.
Participação do Aluno	Participação restrita, com foco em cumprimento de ordens e regulamentos.	Participação ativa, incentivando o aluno a questionar, refletir e tomar decisões de forma autônoma.
Abordagem Crítica	Limita o pensamento crítico e o questionamento de regras e normas.	Estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a análise da realidade para promover transformações.
Formação do Cidadão	Formação de um cidadão obediente, patriótico e disciplinado.	Formação de um cidadão consciente, responsável e engajado socialmente.
Autonomia do Aluno	Restringida; o aluno é visto como receptor passivo de normas e instruções.	Encorajada; o aluno é incentivado a construir seu próprio saber e a ser agente de mudança.
Valor da Experiência e Cultura do Aluno	Pouca valorização das experiências e contextos individuais dos alunos.	Respeito e valorização das experiências, culturas e saberes prévios dos alunos como parte do processo educativo.
Postura Ética e Social	Foco em valores de ordem e disciplina que reforçam a autoridade e hierarquia.	Foco na ética do respeito, solidariedade e justiça social, promovendo o diálogo e a cooperação.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador. 2024, com elementos do *Manual das Escolas Cívico-Militares* (Brasil, 2019c), do livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2020b) e Alves e Reis (2021).

A partir do Quadro 2, notam-se as diferenças fundamentais entre o currículo disciplinador das Escolas Cívico-Militares e a abordagem crítica e emancipadora da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, que vê o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e transformação social.

As características desse currículo disciplinador das Escolas Cívico-Militares, foi organizado durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro em um *Manual das Escolas Cívico-Militares*, de 324 páginas, elaborado pelo Ministério da Educação em 2019, tendo como objetivo orientar a implantação e o funcionamento das escolas participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), conforme destacado na seção inicial do documento (Brasil, 2019c, p. 2). Esse manual busca fornecer diretrizes operacionais e pedagógicas para garantir uma gestão considerada de "excelência" nas dimensões educacional, didático-pedagógica e administrativa (Grizotes; Frick, 2021).

O manual apresenta princípios como civismo, respeito, dedicação e excelência (Brasil, 2019c, p. 7), mas os articula de forma a priorizar o controle e a hierarquia, centralizando a

gestão em figuras de autoridade como diretores e militares. Como exemplo, em dois momentos, é citado que a Divisão de Ensino e o Corpo de Monitores possuem papéis de supervisão direta, incluindo controle da frequência, resolução de conflitos e aplicação de medidas disciplinares (Brasil, 2019c, p. 28-31). E também se visualiza que a militarização é normalizada, com destaque para atividades como o hasteamento da bandeira e canto de hinos (Brasil, 2019c, p. 34), reforçando valores nacionalistas.

A partir de Giroux (1988, 1997) é possível entender como o currículo pode funcionar como um mecanismo de reprodução cultural. No contexto das ECIM, práticas disciplinadoras descritas no manual poderiam ser vistas como estratégias de inculcação de valores autoritários e hierárquicos, limitando a capacidade de estudantes desenvolverem pensamento crítico e democrático.

Esse mesmo manual, contraditoriamente destaca a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas adapta-a a um modelo rígido e controlado (Brasil, 2019c, p. 45-46) às normas de conduta e a insistência em práticas como ordem unida (Brasil, 2019c, p. 34) e formaturas regulares, evidenciando um currículo que privilegia o comportamento sobre a reflexão. O discurso sobre "valores cívicos" é articulado como parte do Projeto Político-Pedagógico (Brasil, 2019c, p. 42), mas pouco menciona práticas que estimulem a pluralidade ou o pensamento crítico.

Embora o manual afirme promover uma "educação integral" (Brasil, 2019c, p. 6), as práticas descritas sugerem uma formação voltada para a conformidade e obediência. Sendo que para o referencial teórico que molda este trabalho, um currículo que marginaliza a experiência do sujeito e o diálogo crítico perpetua o status quo, o que contrasta com o ideal emancipador e como destaca Zanelato (2025) a escola não é neutra, ideologias sempre sustentam a formação dos estudantes. Para entender o currículo, não é preciso entender apenas as disciplinas que moldam o programa escolar mas também todas as atividades humanas e materiais que se fazem presente dentro da instituição, ou seja, o currículo é tudo que compõe o cotidiano escolar, "o currículo é a escola em movimento" (Zanelato, p. 130).

Na perspectiva da militarização da gestão escolar, reflete-se sobre em que medida este currículo se molda como expressão de ideologias autoritárias, alinhado ao ressurgimento do neofascismo no Brasil contemporâneo. E a partir desta reflexão, ao olhar para este manual, observa-se a estrutura hierárquica de forma evidente, com diretores e oficiais de gestão escolar detendo autoridade central sobre aspectos pedagógicos, disciplinares e administrativos (Brasil, 2019c, p. 8-10). Mesmo a gestão sendo definida como "democrática" (Brasil, 2019c, p. 37) em primeiro momento, os detalhes do manual sugerem um modelo vertical, onde a

figura do militar exerce papel determinante na condução escolar. Sendo a própria inserção de monitores, que são militares, enfatizando a disciplina como valor central, reduzindo a autonomia das comunidades escolares (Brasil, 2019c, p. 28).

Zanelato (2025) destaca que, historicamente, a elaboração das diretrizes normativas e das políticas públicas para a educação no Brasil sempre se configurou como uma arena de conflitos e interesses divergentes. Torna-se imperativo, portanto, desvelar os propósitos e as intencionalidades que permeiam as discussões sobre o papel da escola, bem como compreender a essência dos agrupamentos sociais e humanos, as correntes ideológicas que eles perpetuam e suas profundas conexões com as engrenagens do poder institucional.

Os monitores militares dentro das escolas são profissionais, frequentemente vinculados às Forças Armadas ou forças de segurança pública estaduais e municipais, que atuam na gestão educacional das escolas cívico-militares. Eles estão sob a coordenação do Oficial de Gestão Educacional e integram um setor específico da escola. A principal função dos monitores é promover a gestão educacional voltada para a formação integral dos estudantes, utilizando valores humanos, cívicos e disciplinares como instrumentos pedagógicos. Eles desempenham atividades de supervisão, organização e manutenção de normas dentro e fora das salas de aula.

Art. 31. O Corpo de Monitores é o responsável pela Gestão Educacional e deve atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula (Brasil, 2019c).

Em um momento subsequente do manual (Brasil, 2019c, p. 33) as funções dos monitores se detalham como:

Art. 36. O Corpo de Monitores constitui-se como forte aliado para as ações pedagógicas e deve atuar fortemente nas dimensões afetiva, social, ética, moral e simbólica, que integram a formação e o desenvolvimento humano global.

Esse manual se complementa em vários tópicos e, outro ponto que se destaca na função dos monitores, estabelece que:

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 (Brasil, 2019c, p. 47).

E finaliza-se este tópico do Manual dizendo-se que:

O objetivo dos monitores é contribuir, especialmente, na formação ética, moral, afetiva, social e simbólica, com palestras, bate papos, relatos de experiências vividas, exigência do cumprimento das normas escolares, orientações e retiradas de dúvidas dos alunos sobre diferentes assuntos, motivação para a vida profissional e desenvolvimento de valores como honestidade, responsabilidade, respeito, entre outros (Brasil, 2019c).

Em muitos momentos deste manual destaca-se que a função da escola é difundir valores como respeito, civismo e responsabilidade, buscando formar cidadãos alinhados aos princípios das escolas cívico-militares, mas não se estabelece quais são os valores.

Um dos valores entendido neste trabalho é o nacionalismo de forma exacerbada e militarizada, como se pontua no Art. 42 do manual que indica que a Bandeira Nacional deverá ser hasteada, diariamente, e a exacerbação está sendo entendida na palavra diariamente. A militarização e a padronização dos movimentos são claras, como no caminho para o hasteamento à bandeira, que é apontado no manual que os deslocamentos das turmas de aula deverão ser feitos em forma, sob o comando do aluno chefe de turma, e em passo ordinário, sempre que possível. Sendo passo ordinário, a marcha, que é um passo de marcha que tem uma extensão de aproximadamente 75 centímetros e uma cadência de 116 passos por minuto (Colégio Da Polícia Militar De Londrina, 2023). Ao estabelecer um passo ideal, com até mesmo medidas do passo e da cadência, explicita-se a padronização do movimento.

A militarização também se destaca no manual, no hasteamento da bandeira, no Art. 49, quando cita que durante o deslocamento em forma das turmas, podem ser entoadas canções, um movimento clássico militar, a movimentação marchando acompanhada de hinos. No entanto, algumas letras ou expressões presentes nessas marchas militares podem conter metáforas ou alusões a práticas violentas, especialmente no contexto de preparação para combates. Pois na medida em que são composições militares, pensa-se em guerra para, de alguma forma, criar espírito de corpo e reforçar valores como disciplina e coragem, com isso os versos enfatizam a prontidão para a luta, o enfrentamento do inimigo ou a celebração de vitórias.

Expressões como "derrubar o inimigo", "cortar a cabeça", ou "sangrar pela bandeira" aparecem em letras que romantizam ou glorificam a violência em prol da pátria. Em outros momentos, tais temas, podem desumanizar ou representar inimigos de forma depreciativa, incentivando a violência como uma ação legítima contra o oponente. A própria prática de cantar com o uso de ritmos fortes e repetitivos nas canções, combinado com palavras de

comando, pode simbolizar a imposição de força e obediência inquestionável, características de práticas autoritárias a partir da perspectiva deste trabalho.

São vários os cantos militares famosos. Citou-se um que se tornou um dos símbolos do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE), que embora seja usado em treinamentos e marchas para reforçar a coesão e o espírito de equipe, ele carrega uma narrativa que glorifica ações violentas, especialmente no contexto de operações urbanas e exemplifica em muitos momentos o que são e como agem os militares no Brasil.

Homens de preto, qual é sua missão?
Entrar pela favela e deixar corpo no chão!
Homens de preto, que é que você faz?
Eu faço coisas que assusta o satanás! (Tropa de elite, 2024).

Com este exemplo citado de marcha, e a indicação do Manual das Escolas Cívico-Militares, de movimentar entoando-se cantos em uma ideia militar, indaga-se, novamente, quais são, de fato, os valores estabelecidos dentro destas escolas? Este exemplo famoso de marcha amplamente conhecido, se torna tão escancarado, assim como outros cantos, que no manual eles estabelecem como forma de antecipar o problema, a proibição de cantos deste modelo.

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, 2019c, p. 34).

Porém, como é um modelo rígido e deste modo pouco se flexibiliza, então esses cantos de forma superficial, ou não, mostram uma única direção, através da emoção e criação de uma sensação de unidade e identidade coletiva. A repetição e o ritmo contribuem para fortalecer a disciplina e o senso de pertencimento, sendo letras que também muitas vezes exaltam a obediência e a aceitação da hierarquia também como forma de motivar os soldados e lembrá-los da sua missão, muitas vezes com temas de coragem, superação e enfrentamento direto, como no caso das marchas que exaltam a ideia de "derrotar o inimigo".

No dia 22 de novembro de 2024, em um vídeo viral na internet, noticiado pelo site da Rede Globo "G1 Tocantins", estudantes de uma escola cívico-militar localizada no estado de Tocantins, marcham enquanto cantam palavras de ódio, resultando no afastamento do Diretor

e dos Policiais Militares (Diretor, 2024). Durante a marcha, os estudantes, guiados por um policial militar, cantavam os seguintes versos:

Tu vai lembrar de mim
Sou taticano maldito
E vou pegar você
E se eu não te matar
Eu vou te prender
Vou invadir sua mente
Não vou deixar tu dormir
E nas infiltrações você vai lembrar de mim (Diretor, 2024)

No posicionamento do governador sobre o ocorrido, ele declara que repudia com veemência o ocorrido no Colégio Militar Euclides Bezerra Gerais, no município de Paranã, que está em total desacordo com os valores de respeito e cidadania que devem ser cultivados no ambiente escolar (Diretor, 2024).

Com isso, entende-se que, em uma escola cívico-militar, a reflexão que o manual enfatiza é a disciplina rígida e a hierarquia (Brasil, 2019c, p. 6). E os cantos nas escolas serão usados para reforçar esses valores, estabelecendo um ambiente onde a ordem e a conformidade com as regras são essenciais para o funcionamento da instituição.

Esse processo é alinhado ao conceito de educação moral e cívica presente nas escolas cívico-militares (Brasil, 2019c, p. 7). Em várias passagens do manual, a ideia de valorização da autoridade e o desenvolvimento de uma mentalidade de combate à adversidade são promovidos como parte do currículo, podendo ser a música militar uma ferramenta de internalização desses valores. No manual, indica-se que esse alinhamento à ideia de "ordem" e "obediência" pode ser visto como parte do processo de formação do estudante, criando uma identidade ligada a um modelo de cidadania submissa (Brasil, 2019c, p. 8).

Essa transição pedagógica em direção ao civismo e à normatização comportamental é destaca por Grizotes e Frick (2021, p. 85) que advertem que o foco excessivo na imposição de regras externas e na obediência inquestionável tende a promover uma moralidade puramente heterônoma. Sob essa dinâmica, a formação do estudante deixa de priorizar o desenvolvimento da autonomia crítica e da autogestão moral, passando a condicionar as atitudes do jovem ao binômio do prêmio e da punição institucionalizada. Com isso, o ambiente escolar afasta-se de um ideal democrático plural e aproxima-se de uma estrutura de controle de subjetividades, onde a disciplina rígida atua como ferramenta de docilização dos corpos e das mentes.

Porém, há uma evidente contradição entre os objetivos proclamados (Saviani, 2023) no Manual das Escolas Cívico-Militares ao afirmar, de um lado, que o objetivo das escolas é a

formação de sujeitos críticos, democráticos e plurais e, de outro, adotar práticas e valores que priorizam a disciplina rígida, a hierarquia e a obediência inquestionável. Saviani (2023, p. 88) aborda que “A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”. Através destas contradições o liberalismo ou neoliberalismo oculta as desigualdades reais da sociedade por meio dos chamados “objetivos proclamados”. Pois, segundo o autor, existe uma diferença entre aquilo que é apresentado oficialmente como igualdade, liberdade e democracia e aquilo que ocorre concretamente nas relações sociais. Enquanto o discurso liberal afirma que todos os indivíduos são livres e iguais, na prática persistem relações marcadas pela desigualdade e pela dominação. Assim, Saviani demonstra que há uma separação entre aparência e essência, isto é, entre o que as instituições dizem defender e aquilo que efetivamente realizam, mascarando as contradições existentes na sociedade e nas práticas sociais (Saviani, 2023).

Essa dicotomia reflete um tensionamento entre o discurso de educação democrática e a prática autoritária descrita no manual. Essa contradição também é apontada pelas pesquisadoras Maria Amélia Silva Nascimento e Jailma dos Santos Pedreira Moreira (2021) que argumentam que esse modelo educacional tende a reforçar práticas de autoritarismo e silenciamento, em oposição aos princípios de democracia e reflexão crítica defendidos pela educação emancipatória. As autoras destacam que a centralidade atribuída à hierarquia e à disciplina contribui para um ambiente escolar voltado mais para a adequação comportamental do que para a formação autônoma dos estudantes.

O manual se refere à educação integral, que deveria promover a formação humana global dos alunos, enfatizando o desenvolvimento crítico e a valorização da diversidade (Brasil, 2019c, p. 7). No entanto, ele também descreve práticas, como o uso de cantos militares, o hasteamento da bandeira e as formaturas (Brasil, 2019c, p. 34), que reforçam valores de disciplina cega, submissão à autoridade e uniformidade de comportamento. Essas práticas, conforme já assinalado, tendem a moldar os alunos para um modelo de obediência e conformidade, características mais próximas de um sujeito submisso do que de um sujeito crítico e democrático, como preconizado por Paulo Freire e Henry Giroux.

Analisando-se o Manual das Escolas Cívico-Militares (2019) a partir de palavras-chave com base em artigo de Dias e Ribeiro (2021), essas contradições se mostram nitidamente pela frequência com que algumas palavras são repetidas, conforme se observa no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Frequência de palavras-chave presentes no Manual das Escolas Cívico-Militares

Palavras (Contendo variações da palavra)	Frequência
Democrático	5
Disciplina	127
Pensamento Crítico	2
Participação Ativa	2
Valores	182
Civismo	13
Ordem	26
Controle	45
Patriotismo	5
Diversidade	14
Liberdade	9
Autoridade	18
Respeito	81
Normas	309
Conduta	88

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador, referente ao Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019c).

A partir deste quadro, observa-se que algumas palavras são mencionadas com grande frequência: "Disciplina" (127 vezes), "Normas" (309 vezes), "Controle" (45 vezes), "Conduta" (88 vezes) e "Ordem" (26 vezes), sugerindo que o manual enfatiza fortemente a organização rígida, controle das ações e comportamento padronizado dos alunos.

Por outro lado, as palavras "Democrático" (mencionada 5 vezes) e "Participação Ativa" (mencionada 2 vezes) aparecem em uma frequência muito menor em relação às palavras associadas à hierarquia e controle, o que indica que, embora o manual declare que a escola é democrática, essa ideia de participação ativa e de um ambiente verdadeiramente democrático parece ser secundária em relação a uma estrutura mais rígida e controladora.

Da mesma maneira, "Autoridade" (citada 18 vezes) e "Respeito" (81 vezes) são mencionadas com uma frequência significativa, mas a palavra "Civismo" (13 vezes) e "Patriotismo" (5 vezes) aparecem de forma mais moderada. Tal frequência sinaliza uma

ênfase na obediência à autoridade e na submissão ao sistema de valores, o que reforça uma educação que prioriza a disciplina e a hierarquia em vez da autonomia crítica e reflexiva.

Destaca-se também que as palavras "Diversidade" (repetida 14 vezes) e "Liberdade" (9 vezes) aparecem com uma quantidade reduzida no manual, sugerindo uma percepção superficial das temáticas. Isso é consistente com a visão de uma escola que, embora afirme respeitar a diversidade, se concentra mais nas normas e padrões de conduta que podem não permitir a plena expressão da diversidade de pensamentos, comportamentos e identidades.

Apesar de não detalhar quais são os valores que querem estabelecer, ou restabelecer na sociedade, a palavra "Valores" (mencionada 182 vezes) aparece com alta frequência, o que pode indicar um esforço para padronizar e reforçar valores específicos, mas sem abrir espaço para o debate crítico ou para a pluralidade de visões. A ênfase está em valores como respeito, ordem e civismo, que são importantes, mas a ausência de conceitos como "pensamento crítico" (2 vezes) ou "participação ativa" (2 vezes) revela um distanciamento das práticas educacionais libertadoras.

Com isso, este quadro revela uma contradição interna no manual: enquanto ele propõe formar cidadãos críticos e democráticos, as palavras mais recorrentes apontam para a ênfase em controle, disciplina, hierarquia e conduta. A ênfase em valores e normas associada à pequena presença de conceitos como liberdade e pensamento crítico sugere que, na prática, o modelo das escolas cívico-militares tende a priorizar a obediência e a conformidade em vez da autonomia crítica e da participação ativa que são centrais em uma educação verdadeiramente democrática. Com isso, o anual das escolas cívico-militares não apresenta a concepção de democracia da LDB. Entendendo que neste documento democracia como gestão de excelência e a participação dos pais e da comunidade que não é baseada na autonomia é sim no seguimento ordens exteriores à escola (dos militares).

Ou seja, a análise da frequência de termos no Manual das Escolas Cívico-Militares evidencia a predominância de um vocabulário associado à disciplina, controle e normatização, em detrimento de conceitos vinculados à participação democrática e à autonomia. Essa tendência encontra respaldo no estudo de Juliana Ribeiro Azevedo (2023), que, ao analisar o corpus do manual sob a perspectiva da análise discursiva, identifica a centralidade de elementos como hierarquia, controle e ordenamento das condutas, bem como a baixa incidência ou fragilidade de noções relacionadas à gestão democrática e à autonomia escolar. Segundo a autora, tais regularidades discursivas revelam que, embora o documento mobilize formalmente princípios democráticos, sua estrutura normativa privilegia práticas de disciplinamento e regulação dos sujeitos. Desta forma, os dados quantitativos aqui

apresentados reforçam a interpretação qualitativa já apontada na literatura, evidenciando uma contradição entre o discurso declarado de formação cidadã e democrática e a ênfase efetiva em valores de obediência, conformidade e controle institucional.

Essa análise demonstra que a reflexão sobre as escolas cívico-militares e seus princípios continua sendo fundamental para educadores. No estado de São Paulo, o governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), sancionou a lei que institui o Programa Escola Cívico-Militar na rede paulista de ensino e em seu discurso de aprovação mencionou que este modelo de educação é uma opção para criar um ambiente com segurança, onde os pais vão ter um conforto e os estudantes podem desenvolver o civismo, cantar o hino nacional e fazer com que a disciplina ajude a ser um vetor da melhoria da qualidade de ensino (Tarcísio, 2023).

Entretanto, o desembargador Figueiredo Gonçalves, do Tribunal de Justiça de São Paulo, suspendeu a Lei estadual 1.398/2024 que criou as escolas cívico-militares no estado. Esta decisão se baseia em atitudes provocadas por agravo interno do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp) contra a decisão da criação destes modelos educacionais (Santos, 2024). Com isso, começa-se uma disputa política sobre a constitucionalidade das escolas cívico-militares, o que cabe ao Supremo Tribunal Federal decidir.

Nesse embate político, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, argumentou com o Supremo Tribunal Federal (STF) em defesa da lei que estabelece as escolas cívico-militares no estado, apontando que o modelo busca “a promoção dos direitos humanos e do civismo, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância como garantia do exercício da cidadania e do compromisso com a superação das desigualdades educacionais” (Tarcísio, 2024b).

Por outro lado, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) também começou a dialogar com o STF sobre a inconstitucionalidade da lei que estabelece as escolas cívico-militares nos estados, afirmando que a lei viola direitos constitucionais, como o de que compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, além de que estes modelos se baseiam em uma militarização precoce dos jovens. Aponta-se também, pelo partido, que a Constituição estabelece que policiais militares devem se ocupar exclusivamente da preservação da ordem pública (Falcão, 2024). Com o andamento da discussão de constitucionalidade, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos), adiou a implementação das escolas cívico-militares para 2026, medida que vale para todo o estado de São Paulo (Tarcísio, 2024a).

Diante do panorama exposto, que situou a expansão das escolas cívico-militares no Brasil entre as normativas federais e as especificidades estaduais, torna-se imprescindível compreender como essas diretrizes macroestruturais efetivamente aterrissam no chão da escola. Para investigar as tensões entre o que é prescrito na legislação e o que é vivido no cotidiano, o capítulo a seguir delinea o percurso metodológico da pesquisa. Nele, detalham-se a abordagem qualitativa da pesquisa, os critérios de seleção das unidades em Minas Gerais e Santa Catarina, bem como os instrumentos de coleta e análise de dados mobilizados para desvelar as práticas pedagógicas e de gestão nessas instituições.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o delineamento metodológico adotado, enfatizando a abordagem qualitativa da pesquisa. Descreve-se o processo de seleção das escolas estudadas, os instrumentos de coleta de dados (análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta) e as estratégias de análise utilizadas. Esta seção também apresenta as características das escolas participantes e a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética.

4.1 Tipo de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

A metodologia proposta para este estudo se caracteriza como qualitativa. Assim sendo, trata-se de uma abordagem abrangente para explorar as características do currículo de escolas cívico-militares e suas possíveis articulações com expressões do neofascismo nas duas escolas selecionadas para o estudo.

Por meio da investigação científica, o estudo fornece ferramentas para analisar criticamente como valores autoritários são naturalizados no currículo e na organização escolar, ajudando a compreender as raízes desses processos. Dessa forma, a pesquisa oferece subsídios teóricos para futuras reflexões e práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos críticos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa é entendida como um processo investigativo que ocorre em ambiente natural e busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes. A pesquisa qualitativa, como destaca Marli André (1995), valoriza a construção social dos significados e reconhece a importância do contexto histórico e político na produção das práticas educativas. Em consonância com a teoria crítica, parte-se da premissa de que o conhecimento não é neutro, e que a investigação educativa pode revelar contradições, tensões e possibilidades de transformação social. Assim, a escolha por uma metodologia qualitativa fundamenta-se na intenção de interpretar, de maneira crítica e contextualizada, os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências no campo educacional.

A Escola A está localizada no estado de Minas Gerais, e a Escola B em Santa Catarina. As escolas foram selecionadas por meio de pesquisa documental, etapa essencial desta pesquisa que envolve ainda, o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo, os procedimentos de coleta de dados são fundamentados nas perspectivas de Gil (2010), Lakatos e Marconi (2003), Minayo (2001) e Severino (2007), que

reconhecem a importância da observação direta, das entrevistas e da análise documental como meios de compreender os fenômenos sociais em sua complexidade. A escolha dos instrumentos foi orientada pela natureza qualitativa da investigação, buscando captar as práticas, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos no contexto estudado.

A escolha pela análise de documentos curriculares e entrevistas com gestores e professores das instituições, tem o intuito de compreender como os valores autoritários são implementados no cotidiano escolar e refletir sobre seus possíveis efeitos na formação dos estudantes. Segundo Gil (2010), a entrevista é um procedimento de coleta em que se busca obter informações diretamente junto aos participantes, podendo ser estruturada, semiestruturada ou aberta, conforme o grau de liberdade das perguntas. Para Minayo (2001), a entrevista em pesquisa qualitativa valoriza a fala dos sujeitos como expressão de suas práticas e representações sociais.

Inicialmente, foi realizada a coleta de documentos e legislações estruturantes que fundamentam o fenômeno cívico-militar em âmbito nacional. O corpus documental incluiu o Decreto nº 10.004/2019 (Brasil, 2019a), que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), a Portaria nº 2.894/2019 (Brasil, 2019b), que regulamentou suas diretrizes operacionais, e, fundamentalmente, o Manual das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019c), documento central que prescreve as normas de conduta, hierarquia e o "Projeto Valores". Também foi incorporada à análise a legislação recente que sinaliza o desmonte do programa federal, especificamente o Decreto nº 11.611/2023 (Brasil, 2023), para compreender o ciclo de vida dessa política pública.

No que se refere aos procedimentos metodológicos da pesquisa documental, foram analisados 2 projetos políticos pedagógicos como complementação do estudo relacionados ao modelo de escolas cívico-militares: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Cívico-Militar CEF 19 de Taguatinga e o PPP do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias, referente ao ano de 2022. A seleção ocorreu a partir da disponibilidade pública dos documentos em sites institucionais e portais oficiais das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, identificados por meio de buscas realizadas no Google. A escolha desses materiais considerou sua relevância para a compreensão das diretrizes curriculares, organizacionais e disciplinares presentes no modelo cívico-militar, permitindo a realização de uma análise crítica fundamentada em estudos anteriores sobre militarização da educação e currículo escolar.

Na etapa referente às escolas selecionadas para a coleta de dados de campo, a intenção inicial era examinar os planos de ensino, currículos completos e atas pedagógicas disponíveis

nos portais oficiais. Contudo, a investigação revelou-se difícil. A busca ativa nos sites das instituições, bem como nos portais de transparência das respectivas Secretarias de Educação e Governos Estaduais, retornou uma quantidade escassa de documentos oficiais. Constatou-se que documentos essenciais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na íntegra, não estavam acessíveis ao público externo. Diante dessa lacuna, a análise documental local recorreu a fontes secundárias e materiais não oficiais disponíveis na rede, como regimentos simplificados (Manuais do Aluno) divulgados em redes sociais e produções acadêmicas anteriores (dissertações e teses) que versaram sobre essas unidades escolares, compondo assim um quadro fragmentado que, por si só, evidencia o caráter fechado da gestão militarizada.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes, Repositório Institucional da UFSCar e SciELO, buscando uma contextualização histórica e política (Triviños, 1987) para compreender o contexto em que a escola cívico-militar foi estabelecida no país. Isso envolveu a identificação do período de sua implementação e o cenário político contemporâneo - particularmente durante o governo de Jair Messias Bolsonaro - os discursos políticos e as políticas educacionais associadas à ascensão de ideologias de extrema direita no Brasil. O levantamento bibliográfico permitiu, ainda, o aprofundamento teórico da pesquisa sobre temas relacionados ao campo do currículo, ao neofascismo, à educação autoritária e às políticas de extrema direita.

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas duas escolas selecionadas. A definição das unidades escolares participantes obedeceu ao critério de acessibilidade e viabilidade da coleta de dados. Residindo o pesquisador no estado de São Paulo, o levantamento inicial abrangeu um mapeamento das escolas cívico-militares em funcionamento na região Sudeste e em estados limítrofes ou de relevância no cenário da militarização, com base nos políticos de extrema-direita eleitos como governadores, especificamente: São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás e Paraná. A triagem inicial identificou um universo heterogêneo, variando de estados com redes consolidadas e centenas de unidades, como o Paraná e Goiás, a estados com programas em fase de expansão ou reestruturação. A partir desse mapeamento, procedeu-se à busca ativa pelos canais de comunicação institucional, endereços eletrônicos e telefones, disponibilizados publicamente nos portais das Secretarias de Educação e das próprias unidades escolares.

Nesta etapa, constatou-se uma significativa barreira de comunicação: a maioria das instituições mapeadas não retornou as tentativas de contato, não possuía canais diretos

acessíveis para a solicitação de pesquisa acadêmica ou recusaram de forma direta ao saber que se tratava de uma pesquisa acadêmica. Do conjunto de instituições contatadas, que incluiu escolas nos estados citados, apenas duas escolas, situadas em estados distintos, manifestaram retorno positivo e aceite institucional para a realização do estudo: uma localizada em Minas Gerais (Escola A) e outra em Santa Catarina (Escola B). Dessa forma, a constituição do corpus empírico deu-se não apenas pela representatividade geográfica, mas pela efetiva abertura institucional ao pesquisador, permitindo a imersão necessária para a análise qualitativa proposta.

A coleta de dados nas escolas envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e monitores militares, entrevistas coletivas com estudantes e observações do cotidiano escolar durante um período de cinco (5) dias em cada escola. As entrevistas foram fundamentais para a compreensão das possíveis influências ideológicas e seus efeitos na experiência formativa dos alunos. A entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é caracterizada por um roteiro básico de questões previamente elaboradas, mas permite flexibilidade ao entrevistador para aprofundar respostas, reformular perguntas ou criar novas questões conforme o desenrolar da conversa. Essa técnica busca equilibrar direcionamento e abertura, favorecendo que o entrevistado exponha suas percepções e experiências de maneira mais livre e espontânea. Para Triviños (1987), ela é ideal para captar os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas ações, respeitando a complexidade dos fenômenos sociais.

Para a apreensão das percepções discentes, optou-se pela realização de entrevistas coletivas, procedimento fundamentado em Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, essa modalidade de investigação qualitativa utiliza a interação grupal como catalisador, permitindo que os comentários de um participante estimulem a memória e a reflexão dos demais, gerando dados mais ricos do que os obtidos isoladamente. Entre as vantagens apontadas pelos autores, destaca-se a redução da assimetria de poder entre pesquisador e alunos, pois o grupo oferece suporte mútuo e diminui a ansiedade natural da entrevista. No entanto, o procedimento exige rigor quanto aos seus limites. Bogdan e Biklen (1994) alertam para o risco de estudantes mais comunicativos dominarem o debate, silenciando os mais tímidos, ou para a tendência de o grupo buscar um consenso artificial. Ciente dessas variáveis, a condução das entrevistas buscou assegurar a rotatividade da palavra e o acolhimento das divergências.

Para compreender as dinâmicas cotidianas e as percepções sobre o modelo cívico-militar, a pesquisa contou com a participação de diferentes atores da comunidade

escolar. A constituição do grupo de participantes ocorreu por adesão voluntária e amostragem por conveniência (Gil, 2019), sendo o acesso aos entrevistados mediado pela gestão escolar. Dessa forma, a seleção dos sujeitos (gestores, monitores militares, docentes e estudantes) foi realizada a partir da indicação das equipes diretivas, respeitando a disponibilidade de horários e a logística interna das instituições durante o período de campo.

Ao todo, foram realizadas 20 entrevistas, sendo 10 na Escola A (Minas Gerais) e 10 na Escola B (Santa Catarina). A tabela a seguir apresenta os participantes da pesquisa, organizados por instituição/estado, categoria funcional² e quantidade de entrevistados.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Escola / Estado	Categoria de participante	Categoria Funcional	Quantidade de participantes	
Escola A (Minas Gerais)	Gestores e Monitores militares	Vice-Diretoria (Matutino)	01	
		Vice-Diretoria (Vespertino)	01	
		Supervisão Pedagógica	02	
		Monitor militar (Bombeiro)	01	
	Docentes	Profissional de ensino de Matemática	01	
		Profissional de ensino de Artes	01	
		Discentes	Estudantes do 3º ano do Ensino Médio	03
	Escola B (Santa Catarina)	Gestão e Monitores militares	Diretoria	01
			Monitor Militar (Policial da Reserva)	01
Docentes		Profissional de	01	

² Para preservar o anonimato e evitar identificação indireta, adotaram-se termos genéricos e não marcados por gênero (como “diretoria”, “vice-diretoria”, “supervisão pedagógica” e “profissionais de ensino” por área), em consonância com princípios éticos de pesquisas qualitativas.

		ensino de Português e Inglês	
		Profissional de ensino de Língua Portuguesa	01
		Profissional de ensino de Português	01
		Profissional de ensino de Educação Especial	01
	Discentes	Estudantes do 3º ano do Ensino Médio	04
Total		Participantes entrevistados	20

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados da pesquisa de campo (2025).

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com perguntas abertas, organizado em eixos temáticos e aplicado a professores, estudantes, gestores e monitores militares das escolas cívico-militares selecionadas para a pesquisa. Os eixos temáticos são: perfil profissional, organização do trabalho pedagógico, currículo e práticas de ensino, valores, disciplina e hierarquia, e relação com a comunidade escolar. Esses eixos foram definidos de modo a garantir alinhamento com os objetivos da pesquisa, possibilitando a coleta de relatos que revelam percepções sobre a estrutura curricular, a dinâmica disciplinar e a forma como valores cívico-militares são incorporados à rotina escolar.

Para garantir a sistematização e a profundidade da coleta de dados, os roteiros de entrevistas semiestruturadas foram organizados em eixos temáticos, desenhados para investigar as categorias à priori definidas neste estudo. A construção dos instrumentos buscou não apenas descrever a rotina escolar, mas apreender as contradições e as subjetividades dos diferentes atores envolvidos.

Para os professores e gestores (Apêndices B e C), os eixos temáticos concentraram-se na organização do trabalho pedagógico e na parceria civil-militar. As questões buscaram investigar se há autonomia docente ou se a lógica da hierarquia militar se sobrepõe às decisões pedagógicas, dialogando diretamente com a categoria de “Currículo como prática

social”. Perguntas sobre a participação da comunidade e a abertura para debates visam identificar espaços de resistência ou de conformidade democrática.

No que tange aos monitores militares, a coleta de dados guiou-se por um roteiro estruturado para compreender a concepção de disciplina trazida da caserna e sua transposição para o ambiente escolar, focando, especificamente, as rotinas de pátio, a aplicação do regimento interno e a relação com os estudantes. As questões exploraram a autopercepção desses agentes sobre sua função educativa e como eles enxergam a formação dos alunos, permitindo analisar, sob a ótica de Adorno, se há uma tendência à formação de personalidades autoritárias travestidas de 'ordem'.

Importante ressaltar que, analiticamente, optou-se por apresentar os dados deste grupo em conjunto com o segmento de gestores escolares. Essa decisão metodológica justifica-se pelo fato de os monitores atuarem na gestão direta do comportamento e da disciplina, alinhando-se institucionalmente à função de controle e organização escolar, distinta da atuação pedagógica de sala de aula. O instrumento completo utilizado para as entrevistas com este grupo foi inserido no Apêndice C, juntamente com o roteiro dos gestores, para facilitar a consulta.

Por fim, o roteiro direcionado aos estudantes (todos maiores de 18 anos e cursando o 3º ano do Ensino Médio, garantindo a autonomia no consentimento e assinatura do TCLE) focou na experiência subjetiva e na convivência diária. As perguntas foram elaboradas para captar como a disciplina e a hierarquia são sentidas na prática: como organização necessária ou como mecanismo de controle e inibição da expressão crítica. Buscou-se entender, na fala dos alunos, quais valores são de fato assimilados e como eles percebem a diferença entre a escola cívico-militar e o modelo regular de ensino. O roteiro de entrevista com os estudantes está disponível no Apêndice D. E o termo de consentimento dos participantes da pesquisa encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

Além das entrevistas, a pesquisa utilizou a observação direta como procedimento metodológico fundamental para a análise crítica do ambiente escolar. Segundo Romanowski, Hobold e Passos (2021), a observação direta, ao permitir a imersão do pesquisador no contexto investigado, é essencial para apreender práticas, relações e contradições que nem sempre são verbalizadas pelos sujeitos, mas que se manifestam nas dinâmicas cotidianas da escola. Trata-se de um recurso metodológico que possibilita a compreensão do funcionamento real das instituições educacionais, superando a visão formalista e normativa que muitas vezes encobre aspectos estruturais de dominação e controle. A observação, nesse sentido, não se

limita a registrar comportamentos, mas busca interpretar práticas sociais em sua historicidade e materialidade, dialogando com a perspectiva crítica que orienta esta pesquisa.

4.2 Seleção e caracterização das escolas participantes do estudo

Para a realização da pesquisa de campo, foram selecionadas, conforme já indicado, duas escolas cívico-militares localizadas em estados distintos da federação. As Escolas foram escolhidas com base no critério de acessibilidade às escolas e a disponibilidade dos envolvidos para participar da pesquisa. Inicialmente, foi realizado um mapeamento das escolas cívico-militares existentes no Brasil, seguido do envio de comunicações oficiais por telefone e e-mail solicitando autorização para a realização do estudo. Foram 15 instituições contatadas, 13 instituições não responderam ou recusaram a solicitação; apenas as Escolas A e B manifestaram-se favoravelmente, encaminhando autorizações formais para a execução da pesquisa.

O procedimento inicial para a obtenção das autorizações necessárias para a realização da pesquisa foi feito por meio de contato telefônico com as duas instituições, com o objetivo de solicitar o endereço de e-mail institucional atualizado e realizar uma sondagem prévia de interesse. Após esse primeiro contato, foi enviado um e-mail formal reiterando a proposta e solicitando a confirmação de aceitação para a realização da pesquisa, que foi obtida de ambas as instituições. Confirmado o interesse, encaminharam-se dois documentos: a "Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa" e a "Carta de Autorização", que, após devidamente preenchidos e assinados pelas direções escolares, foram devolvidos ao pesquisador. De posse desses documentos assinados, o material foi então submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para avaliação e aprovação (Parecer nº 7.481.699, CAAE 84914224.2.0000.5504). Ressalta-se que a seleção e contato com as escolas seguiram integralmente as diretrizes éticas previstas na Resolução CNS nº 510/2016, respeitando a autonomia institucional e a adesão voluntária dos participantes.

A escola A, situada em um município de porte médio do estado de Minas Gerais, é uma instituição pública que oferece Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, incluindo o Ensino Médio Integral Profissionalizante. A escola adota o modelo Cívico-Militar desde 2020, integrando militares da reserva na gestão escolar, conforme o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Em 2024, o modelo foi mantido e aprimorado por meio de uma gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG), com foco na formação integral dos estudantes.

A Escola B, localizada em uma cidade de grande porte de Santa Catarina, é uma instituição pública que atende do ensino fundamental ao ensino médio. A escola adotou o modelo cívico-militar a partir de 2021, com apoio de militares da reserva para auxiliar na gestão escolar e na promoção de disciplina e cidadania entre os alunos. Em 2024, a escola continuou operando sob esse modelo, recebendo apoio de militares para atividades cotidianas e apoio socioemocional.

4.3 Procedimentos de análise de dados

Os resultados das observações e entrevistas com os gestores, monitores militares, professores e estudantes, foram articulados com os documentos curriculares e o levantamento bibliográfico em um processo de triangulação de dados, técnica que consiste em cruzar diferentes fontes de evidência para aumentar a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos (Triviños, 1987). Segundo o autor, a triangulação permite uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado, favorecendo a consistência das interpretações construídas a partir da pesquisa.

Considera-se que tal abordagem metodológica foi fundamental para fornecer uma análise sobre o currículo de escolas cívico-militares e suas articulações com o ideário autoritário neofascista, possibilitando a identificação de contradições, padrões e omissões que poderiam ser invisibilizados em análises isoladas.

Os documentos e entrevistas coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo (Oliveira, 2003; Bardin, 2011) pois, segundo Bardin (2016, p. 46), as técnicas de análise de conteúdo visam “realizar uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados, buscando compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências”.

Foram identificados temas, padrões e discursos que indicassem a presença ou influência de ideologias neofascistas nas propostas educacionais, nos materiais escolares e nas entrevistas, que foram interpretados em conjunto para identificar conexões, contradições e implicações.

Com base nas análises realizadas, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico de Henry Giroux sobre currículo, de Paulo Freire sobre a Pedagogia Libertadora e da Escola de Frankfurt, particularmente Adorno e Horkheimer, sobre os desdobramentos do neofascismo na educação, ressaltando a importância da compreensão e análise de tais influências no currículo de escolas cívico-militares, procurando encontrar possíveis caminhos para o combate ao neofascismo no Brasil.

4.3.1 Caráter da Análise e Triangulação de Dados

O processo de análise de dados da presente investigação possui um caráter eminentemente qualitativo, o qual sugere um procedimento de transformação do material bruto coletado. Segundo Gibbs (2009a), após a utilização dos meios de coleta, os dados são processados por procedimentos analíticos para serem transformados em uma "análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original" (Gibbs, 2009a, p. 16).

O presente estudo se concentrou na exploração da natureza do fenômeno das escolas cívico-militares no contexto brasileiro dos estados de Minas Gerais e Santa Catarina, utilizando dados provenientes de entrevistas com gestores, monitores militares, professores, estudantes, documentos curriculares e levantamento bibliográfico. Para aprofundar essa compreensão, foi utilizada a técnica de triangulação de dados (Triviños, 1987). Esta técnica tem por objetivo básico "abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo" (Triviños, 1987, p. 138), considerando o fenômeno social vinculado a raízes históricas, significações culturais e relacionado com a macro realidade social.

A técnica de triangulação, conforme exposto por Triviños (1987, p. 138-9), consiste em aliar três elementos, todos contemplados neste estudo: a averiguação das percepções dos sujeitos, que se concretizou por meio das entrevistas semiestruturadas e coletivas com os agentes das escolas cívico-militares. Os documentos e legislações do modelo cívico-militar, representados na pesquisa pelos documentos curriculares analisados por outros pesquisadores e os elementos que se referem ao modo de produção da sociedade, que foram explorados por meio do levantamento bibliográfico e do referencial teórico (Teoria Crítica, Freire, Giroux).

Esclarece-se que todas as entrevistas foram transcritas na íntegra pelo pesquisador, o que possibilita a familiarização com o conteúdo e a oportunidade de iniciar a análise (Gibbs, 2009b). O processo de transformação dos dados em áudio para texto contou com o apoio da ferramenta de inteligência artificial (IA) Gemini, do Google, que auxiliou na transcrição automática, posteriormente revisada e ajustada em sua exatidão pelo pesquisador.

Este processo de transformação requer decisões metodológicas importantes. Gibbs (2009b, p. 31) aponta que "A fala contínua muito raramente vem na forma de sentenças bem construídas", o que implica decidir se irá "arrumar" as falas. No presente estudo, optou-se por realizar apenas pequenos ajustes gramaticais nas transcrições, mantendo a fala dos sujeitos em sua forma original. Essa decisão foi tomada considerando que a análise estava voltada não apenas para o conteúdo da fala, mas também para os detalhes de expressão e uso da

linguagem (Gibbs, 2009b), preservando a fidelidade dos discursos para uma interpretação crítica.

A organização e a análise do material textual (transcrições e documentos) foram realizadas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Oliveira, 2003). Segundo Bardin (2016, p. 46), as técnicas de análise de conteúdo visam “realizar uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados, buscando compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências”.

O método de Análise de Conteúdo foi orientado por três categorias principais, que foram construídas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, caracterizando as Categorias à Priori:

(1) Currículo como prática social: Abordando a forma como conteúdos e métodos se articulam na perspectiva crítica.

(2) Disciplina e hierarquia como estrutura de controle: Investigando como os dispositivos de ordem moldam comportamentos e relações escolares.

(3) Valores formativos e cidadania: Explorando o discurso sobre os valores éticos e cívicos enfatizados no modelo cívico-militar.

Para operacionalizar a análise, o conteúdo foi isolado em elementos (etapa de inventário) e classificado de acordo com o que há de comum entre eles, para obter uma organização e representação dos dados. Também foram analisadas as respostas dos participantes e os documentos para definir as subcategorias (Categorias a Posteriori), que surgiram e complementaram as categorias iniciais.

Os resultados obtidos neste estudo são apresentados a seguir.

5 ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NA PERCEPÇÃO DE SEUS AGENTES EDUCACIONAIS

Esta seção dedica-se à apresentação e análise dos dados empíricos coletados durante a pesquisa de campo, buscando compreender as dinâmicas educacionais e organizacionais das escolas cívico-militares investigadas. A imersão no campo revelou que a especificidade do modelo educacional cívico-militar não se encerra nos documentos oficiais, mas manifesta-se preponderantemente na gestão escolar e nas relações de poder que regulam a disciplina e a convivência diária.

De acordo com Belle (2011), a organização do sistema educacional brasileiro deve ser orientada por princípios democráticos, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes e a formação de uma sociedade solidária. Tais princípios encontram respaldo no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996 (Brasil, 1996), que estabelecem a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias como pilares da cidadania. Contudo, as entrevistas evidenciaram tensões entre esse ideal democrático e a cultura organizacional hierarquizada implementada pelo modelo cívico-militar.

Essa contradição entre a norma democrática e a prática hierarquizada é central nesta pesquisa, assinalando a possibilidade de a militarização converter a educação, um direito fundamental voltado à emancipação, em um dispositivo de conformidade autoritária. Quando a gestão escolar sobrepõe a lógica da caserna ao preceito constitucional da gestão democrática, o ambiente de aprendizagem corre o risco de deixar de ser um laboratório de cidadania para tornar-se um espaço de governança de condutas, em que o sucesso é medido pela adaptação e não pela criticidade. Portanto, o problema investigado neste estudo não reside apenas na mudança administrativa, mas na forma como essa estrutura de controle altera a essência do fazer pedagógico, agindo de maneira silenciosa sobre os sujeitos.

Nesse contexto, observou-se que o "currículo oculto" e o "currículo em ação", materializados nos rituais de formação e marchas, no controle dos corpos e na divisão de tarefas entre civis e militares, assumem papel central na formação da subjetividade dos estudantes. A influência de ideologias autoritárias não se dá apenas pela matriz curricular formal, mas pela atmosfera institucional sustentada pelos recursos humanos e financeiros mobilizados.

Dessa forma, a análise a seguir privilegia os relatos dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar: gestores, professores, monitores militares e estudantes, para compreender

como a prática pedagógica é reconfigurada nesse cenário. Embora os dados sejam apresentados por lócus de pesquisa (Escola A e Escola B) para preservar a contextualização de cada realidade, a discussão é estruturada a partir de três categorias analíticas fundamentais que emergiram do campo:

1. O currículo como prática social: onde se investiga a eficiência, a gestão e a dualidade entre o pedagógico e o disciplinar;
2. Disciplina e hierarquia como estrutura de controle: focando nos rituais, na vigilância e na domesticação dos corpos;
3. Valores formativos e cidadania: analisando a concepção de patriotismo, obediência e a moralidade inculcada nos estudantes.

Por fim, após o exame de cada realidade escolar individualmente, o tópico 5.3 Convergências e Tensões propõe uma síntese dialética dos dados. Nesta etapa de análise de dados, busca-se transcender as particularidades locais para identificar os padrões estruturais do modelo cívico-militar, discutindo como as semelhanças na gestão disciplinar e as eventuais dissonâncias nas práticas pedagógicas revelam a natureza política e ideológica deste projeto educacional em diferentes contextos estaduais.

5.1 A escola cívico-militar de Minas Gerais (Escola A)

A instituição selecionada para representar o contexto mineiro nesta pesquisa, denominada como Escola A, está situada em um município de porte médio na região do Campo das Vertentes, no estado de Minas Gerais. Localizada em um bairro tradicional, a unidade escolar possui uma trajetória histórica consolidada que remonta à sua criação em 1963. Inaugurada oficialmente em 1964, a escola tinha como vocação inicial a formação de professores, o que lhe conferiu, desde a origem, um status de referência educacional na região.³

A consolidação da escola no cenário local ocorreu com a sua transferência, em agosto de 1968, para a sede própria no bairro onde se encontra atualmente. A mudança foi impulsionada pelo "crescente número de alunos" e pela demanda da comunidade, o que evidencia que a instituição não sofria de esvaziamento ou abandono, mas, ao contrário, protagonizava a expansão do ensino público na cidade.

³ As informações para a contextualização da Escola A foram obtidas de uma dissertação de mestrado, de Relatórios Institucionais sobre a escola e do Portal de dados educacionais do Brasil - QEDu, os quais não foram citados nas referências para preservar o sigilo da instituição e dos participantes da pesquisa.

Atualmente, a escola integra a rede estadual de ensino de Minas Gerais, ofertando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, incluindo a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em relação à infraestrutura física e aos recursos pedagógicos, a Escola A dispõe de condições materiais estruturadas que a diferenciam da média das escolas públicas. Relatórios institucionais descrevem a unidade como detentora de um "grande suporte", possuindo laboratórios de informática e de ciências, biblioteca ativa, recursos de mídia e um quadro de funcionários organizado para o atendimento à comunidade escolar.

No que tange ao perfil da comunidade atendida, dados educacionais públicos indicam que a escola apresenta indicadores socioeconômicos e de desempenho estáveis. A instituição atende a um público classificado predominantemente com Nível Socioeconômico (NSE) Médio-Alto. Além disso, o histórico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da unidade demonstra resultados consistentes, registrando, por exemplo, a nota 5,2 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019, o que a situa em um patamar de regularidade no cenário educacional do estado.

O entorno da escola, embora inserido em um contexto urbano com desafios sociais inerentes ao município, conta com acesso a serviços e não se configura estatisticamente como uma área de extrema vulnerabilidade social ou de criminalidade crítica comparável a grandes centros urbanos. É neste cenário, marcado por uma tradição pedagógica de formação docente e uma infraestrutura consolidada, que as dinâmicas educacionais investigadas nesta pesquisa se desenvolvem.

A caracterização documental da escola é corroborada e aprofundada pelos relatos da equipe gestora obtidos em campo. Em entrevista, a vice-diretoria relata os desafios para enquadrar a instituição nos critérios do Programa Nacional (PECIM), que exigiam baixos indicadores educacionais e altos índices de violência. Segundo ela, “não tinha [criminalidade] dentro da escola [...] mas ao redor era bem extenso”, o que exigiu uma articulação estratégica para justificar a adesão com base na vulnerabilidade do entorno e não da unidade em si. Além disso, a gestão aponta que a escola passou por diversas reestruturações, do ensino regular para o integral e, posteriormente, para o cívico-militar, como tentativas de conter a evasão escolar. Essa mudança de rótulo institucional para a escola cívico-militar teve impacto direto no perfil do alunado. Conforme relata um profissional de ensino de Artes entrevistado, a escola passou a receber “Muitos alunos [...] até de escolas particulares que vem para cá”, atraídos pela promessa simbólica de disciplina, o que elevou o status social da instituição e alterou a sua composição demográfica original.

5.1.1 Currículo como prática social

Tradicionalmente, pensa-se no currículo como um manual técnico que apresenta o que ensinar e como avaliar. Gimeno Sacristán (2013, p. 17) indica que a utilização que se faz do currículo está relacionada à ideia de seleção de conteúdo e de ordem na classificação dos conhecimentos, envolvendo a organização do aprendizado, sendo "aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo" (Gimeno Sacristán, 2013, p. 17).

No entanto, Gimeno Sacristán (2000) e Michael Apple (2006) acrescentam também que o currículo é um campo de batalha, sendo importante pensá-lo como uma prática social construída nas interações diárias entre professores, alunos e estrutura escolar, sendo uma ferramenta que irá refletir valores, impor comportamentos e preparar (ou conformar) indivíduos para a sociedade. Com isso é imperativo superar a visão do senso comum que reduz o currículo a uma lista de conteúdos ou à matriz de disciplinas oficializada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com os autores citados, o currículo não é, portanto, um documento estático, mas uma prática social viva e conflituosa, existindo uma distinção fundamental entre o "currículo prescrito" (o texto oficial, a norma) e o "currículo em ação" (o que realmente acontece na sala de aula e nos corredores, mediado pelas relações humanas) (Gimeno Sacristán, 2000).

O currículo é, portanto, a materialização de um projeto formativo que envolve não apenas o que se ensina, mas como se ensina, quem ensina e sob quais condições de controle ou liberdade. Tomaz Tadeu da Silva (2010) argumenta que o currículo é um "artefato cultural" que está sempre implicado em relações de poder; ele não apenas transmite conhecimentos, mas produz identidades sociais.

Nesse sentido, Apple (2006) reforça que a educação não é neutra; através de suas práticas cotidianas, a escola atua na manutenção ou questionamento da hegemonia cultural. Mesmo quando os conteúdos disciplinares (Matemática, História, Português) permanecem inalterados no papel, a introdução de novos agentes, rituais e normas de conduta altera o cotidiano da escola, modificando a experiência formativa dos sujeitos.

É nesse contexto que ganha relevância o conceito de "currículo oculto", discutido por Henry Giroux (1986). Ele refere-se às lições implícitas sobre autoridade, pontualidade, obediência e hierarquia que são ensinadas por meio da estrutura organizacional e das relações interpessoais. Muitas vezes, essas lições não verbalizadas são mais eficazes na formação da personalidade do estudante do que o próprio conteúdo formal, moldando corpos e mentes para a adaptação à ordem vigente. Assim, ao analisar as escolas cívico-militares, a pergunta central

não se limita a "se a matéria mudou", mas como a prática social do ensino foi reconfigurada pela gestão compartilhada.

Uma fala significativa de uma pessoa da supervisão pedagógica reforça a ideia de que o currículo foi visto para responder às perguntas da entrevista como um manual técnico, dando resposta negativa para a interferência militar, dizendo que o currículo permanece inalterado e segue estritamente as diretrizes da secretaria, pois quando questionada se existe alguma adaptação em relação à escola regular, se os militares têm influência no currículo ou nas práticas, ela afirma:

Não, a gente segue o plano que vem do governo do estado de Minas Gerais. [...] Então, vem o currículo mineiro e o professor faz o seu planejamento em cima dele. Aí tem, aliás, nenhuma escola tem essa autonomia para poder modificar, tá gente? [...] A parte militar não interfere nessa parte pedagógica (Pessoa da Supervisão Pedagógica).

Outra fala relevante, também vinda da gestão escolar, reforça que o currículo é o "currículo mineiro" e que a escola não tem autonomia para modificá-lo, independentemente do modelo:

Não, a gente segue todas as normas da Secretaria Estadual de Minas Gerais. [...] Então, a gente segue as mesmas regras de lá. Eles não interferem em hora nenhuma na questão do currículo e do nosso planejamento. Não há interferências, nunca teve. Na verdade, acho que no começo ali... pode ter tido alguns atritos em relação ao pedagógico e isso, mas depois ficou muito definido que não teria interferência e não tem (Vice-diretoria matutino).

Dentro desse aspecto, ao falar sobre currículo, os gestores pontuaram que a escola mantém sua autonomia pedagógica preservada, como indicado no Apêndice E, que apresenta o Quadro 4 - Categorização das entrevistas com gestores e monitores (Escola A - MG), indicando "Inexistência de Interferência". Fala que se alinha, nas entrevistas, com os professores que enfatizam que os militares "não tocam" no conteúdo de Matemática ou História. Uma fala que exemplifica esse encontro, é de profissional de ensino de matemática que diz:

E não, não tem muita interferência. [...] O mesmo conteúdo que eu trabalho, que eu trabalharia na escola civil, eu trabalho na militar, não tem diferença nenhuma. [...] eles participam na parte de fazer o civil, né, de coisa da bandeira do hino e tudo, mas eu não vejo eles interferindo nada de administrativo, pedagógico, assim, que eu veja diferença, não na minha concepção (Profissional de ensino de Matemática).

Dito isso, no discurso da equipe gestora, prevalece o relato de que a militarização não afeta o núcleo pedagógico da escola, conforme sistematizado no Quadro 4 (Apêndice E), em que emergiram as subcategorias "Autonomia Pedagógica Preservada" e "Gestão Compartilhada".

As Vice-diretorias (do matutino e vespertino) são enfáticas ao delimitarem fronteiras rígidas entre o trabalho docente e a atuação militar. Uma das pessoas da gestão afirma categoricamente: "Não, a gente segue todas as normas da Secretaria Estadual de Minas Gerais... Eles não interferem em hora nenhuma na questão do currículo e do nosso planejamento". A Vice-Diretoria Matutino reforça essa divisão espacial e funcional: "O auxílio que os bombeiros ou os exércitos faziam era da porta pra fora. Eles só entram na sala de aula se o professor quiser... O currículo vem pronto mesmo, a gente não mexe em nada" (Vice-diretoria matutino).

Essa percepção uníssona entre gestão e docência, de que o currículo permanece inalterado por seguir as diretrizes estaduais, denota uma compreensão restrita do conceito de currículo, limitando-o ao currículo prescrito criticado por Gimeno Sacristán (2000). Ao afirmarem que os militares atuam apenas 'da porta para fora', os agentes educacionais sugerem uma fragmentação do ato educativo: o professor detém o saber cognitivo, enquanto o militar gere o comportamento e o corpo.

Entretanto, a prática social revela pontos de interseção que contradizem a ideia de isolamento total entre o trabalho docente, gestão e militares. A subcategoria "Valorização dos Recursos Humanos Extras" que se destaca nas entrevistas demonstra que o currículo é enriquecido não pela militarização em si, mas pelos recursos que ela traz. A Vice-diretoria matutino menciona um exemplo de interdisciplinaridade em que, na disciplina de Empreendedorismo, "o professor, em parceria com os bombeiros, estão formando os meninos em primeiros socorros". Aqui, o currículo em ação se apropria do saber técnico do bombeiro (primeiros socorros, autocuidado) para preencher lacunas formativas, configurando uma prática de assistencialismo pedagógico que é bem recebida pela gestão.

Para o corpo docente, conforme o Quadro 5, (Apêndice F) a subcategoria "Inexistência de Interferência" é predominante, mas vem acompanhada de um certo ceticismo que classifica o modelo cívico-militar apenas como um "Título". O profissional de ensino de Matemática relata que sua prática em sala de aula permanece blindada: "A mesma, o mesmo conteúdo que eu trabalho, que eu trabalharia na escola civil, eu trabalho na militar, não tem diferença nenhuma... eu não vejo eles interferindo nada de administrativo, pedagógico". Essa fala sugere que, para o profissional, o currículo é estritamente o conteúdo da BNCC, ignorando

que o ambiente de "ordem" externa (gerido pelos militares) é uma condição que altera a prática social do ensino.

Sobre a autonomia discente e os "Projetos Interdisciplinares", a percepção varia conforme a disciplina. Enquanto o profissional de ensino de Artes afirma que os alunos "têm essa autonomia... eles até me propõem", o profissional de ensino de Matemática ressalta a rigidez do sistema educacional estadual, independentemente do modelo militar: "Essa liberdade dos alunos assim de querer e estudar não, porque a gente segue um currículo... segue a BNCC, é bem segmentado". Assim, a rigidez curricular na Escola A parece derivar mais da estrutura burocrática do Estado do que da presença militar, com os docentes mantendo seu domínio pedagógico em sala de aula, enquanto os militares cuidam do pátio.

É na perspectiva dos estudantes (Quadro 6, Apêndice G) que o currículo como prática social se revela em sua faceta disciplinar e comportamental. Diferente dos professores, que olham para o conteúdo, os alunos sentem o impacto das "Regras mais drásticas" e das mudanças nos rituais corporais. Quando o pesquisador pergunta aos alunos "o que que vocês sentiram de diferença antes e depois com esses monitores do exército?" é apontado que:

Ah, eu senti a diferença nas regras, que as regras realmente falavam, tipo assim, antes todo mundo chegava na hora que quisesse, matava muita aula na quadra assim já que não tinha ninguém olhando. E também tinha muita gente que usava, pode falar? [...] Tinha muita gente que usava droga no banheiro, essas coisas assim, até mesmo assim mais livre, a sala, ficava do jeito que quiser, a roupa que quiser. Agora é mais regulamentado, né? Tem gente para ficar olhando, ninguém consegue ficar mais matando aula, tem hora para entrar. Antes entrava em qualquer horário, ficar matando aulas. Eu percebi que ficou mais regularizado mesmo, ficou mais drástico. (Estudante do Ensino Médio)

A subcategoria do Quadro 6 (Apêndice G) "Farda social em desuso" aponta para uma resistência prática ou uma adaptação à realidade: o uniforme de gala, símbolo máximo da hierarquia militar, cede lugar ao uniforme esportivo/diário, mais prático. No entanto, a vigilância sobre o comportamento (uso de banheiros, horários, "matar aula") é percebida como a verdadeira mudança curricular. Sobre a farda, é apontado na conversa com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio que:

Na maioria dos dias a gente usava assim (uniforme) esportivo e deixava era para ser somente em quinta-feira que usava a farda social, só que como não tava sendo de muita utilidade e muita gente não tava usando e realmente, né, uma farda tudo fechado, acabava ficando difícil. Aí deixou isso de lado. Aí a escola pede pra gente vir de farda em ocasião especial para quando fazer

algun tipo de cerimônia, ter algum evento maior aqui na escola, eles pedem pra gente vir de farda. (Estudante do 3º ano do Ensino Médio).

Curiosamente, surge a subcategoria "Apoio em notas", onde os militares, teoricamente afastados do pedagógico, atuam como mediadores de desempenho acadêmico. Esse fenômeno demonstra que, na prática social da Escola A, o monitor militar transcende a função de segurança e assume um papel de tutela, influenciando diretamente a trajetória escolar do aluno e, conseqüentemente, o currículo vivido. Como enfatizam estudantes do 3º ano do Ensino Médio:

Porque é que tipo assim, igual falou, a cívico-militar entrou junto com o exército, né? Então são funcionários competentes para ajudar a gente. E que acontece muito aí, por exemplo, antes tinha muita situação que a escola não conseguia mudar, situação fora de controle, às vezes de briga ou de uma confusão maior ou de um aluno fazendo uma coisa muito mais fora do padrão que a escola não conseguia muito lidar. Agora quando chegou a cívico-militar tem os funcionários que agora são os bombeiros, já foram os apresentados do exército, mas agora são os bombeiros que ajudam na situação disciplinar. Por exemplo, tem problema, os alunos têm tal situação, aí os bombeiros vão lá, sentam, conversa, ajuda, explica, procura a solução para resolver. Tanto nas notas também, ano passado eu fui chamado para resolver conversar com os bombeiros e ajudou. Então o funcionário, assim por ser pessoas que já passaram por área militar, essas coisas, acaba ajudando muito aqui dentro também com os alunos diretamente. (Estudantes do 3º ano do Ensino Médio).

Diferentemente da visão técnica apresentada pelos docentes, a experiência discente expõe as engrenagens do currículo oculto teorizado por Giroux (1986). Quando os estudantes relatam que os militares ajudam 'tanto nas notas também', mediando conflitos acadêmicos, torna-se evidente que a propalada 'não interferência pedagógica' é rompida na prática cotidiana. O desempenho escolar passa a ser atravessado pela conduta disciplinar, criando uma cultura onde a obediência e o bom relacionamento com a autoridade fardada são percebidos como facilitadores do sucesso escolar.

Além disso, a flexibilização do uso da farda de gala (deixada para ocasiões especiais) sugere uma adaptação (ou resistência) da cultura escolar local frente à rigidez do modelo idealizado, demonstrando que o currículo como prática social é um campo de disputa e negociação constante, e não apenas de imposição vertical. Essa constatação de que a lógica disciplinar atravessa e modifica o pedagógico conduz à necessidade de investigar, de forma específica, como os dispositivos de controle operam nessa nova estrutura. É essa engrenagem de vigilância e ordem que é apresentada a seguir.

5.1.2 Disciplina e hierarquia como estrutura de controle

A análise histórica da instituição revela uma transição significativa no modelo de gestão. A saída do Exército (PECIM federal) e a entrada do Corpo de Bombeiros (modelo estadual) alteraram a natureza da intervenção. Enquanto o Exército era visto como mais 'proativo na infraestrutura' e 'rígido na disciplina', os Bombeiros assumiram um papel assistencialista, dentro dessa gestão compartilhada. A Vice-diretoria vespertino pontua:

Agora (com os bombeiros), é gestão compartilhada, né? Como você pode ver, eles acompanham fora da sala de aula, eles auxiliam mais a direção e os alunos, diferente do programa anterior que era o Ministério Público, Ministério da Educação, Ministério da Defesa, governo federal. [...] E cada um com uma vertente, cada um com um desafio, com metodologia aí diferente (Vice-diretoria matutino).

Para a implementação a nível federal, a Vice-diretoria Matutino destaca que houve dificuldade em inserir a escola no programa, uma vez que era necessário comprovar a precariedade e a violência para acessar os recursos. Apesar de a escola estar situada em uma localidade de vulnerabilidade social, a ausência de índices internos de criminalidade tornou-se, paradoxalmente, um obstáculo inicial:

[...] a gente tinha o projeto, era bem extenso. Para conseguir era difícil, né? Porque precisava do... precisava da nota do ID ser baixa, precisava do índice de criminalidade ser alto. A gente não tinha [violência] dentro da escola, tinha alguns, mas ao redor era bem extenso (Vice-diretoria matutino).

Esse relato evidencia a lógica das políticas públicas criticadas por Apple (2003), identificadas pelo autor como estratégia de 'nomear e envergonhar' (naming and shaming). Trata-se de uma racionalidade mercantilista aplicada à educação, na qual a escola precisa performar o fracasso ou o caos para tornar-se elegível a investimentos extras e diferenciados. O modelo cívico-militar, neste caso, não surge como uma demanda orgânica da comunidade escolar para resolver um problema de violência interna existente, mas como uma estratégia de gestão para captar recursos que, de outra forma, não chegariam à instituição.

Superada a fase federal e já dentro da atual gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais, a função do militar passa por uma ressignificação profunda. Ao descrever a atuação dos Bombeiros, a Vice-diretoria Matutino desloca o foco da disciplina comportamental para o assistencialismo e o cuidado físico:

Os monitores, como você pode ver aqui agora, são cinco. Um fica direto com o diretor, que é o Y, que você conversou na segunda-feira, com os outros quatro fica mais voltado para os alunos e para a supervisão, né? Então, hoje o menino se machucou na quadra. Eles vão lá, eles olham o que que acontece, se a gente consegue fazer um curativo aqui ou não? Primeiro socorros, para falar com o pai, para conversar com o pai em relação ao autocuidado, saúde. Então, hoje tá um pouquinho diferenciada em relação à primeira versão que nós tivemos, tá? (Vice-diretoria matutino).

Neste trecho, observa-se que o "currículo oculto" (Giroux, 1986) opera através da medicalização e da tutela do corpo. O monitor militar preenche lacunas estruturais do Estado, como a falta de enfermeiros ou inspetores de alunos, e legitima sua presença na escola não pela força, mas pela utilidade prática no atendimento a emergências ("curativo", "primeiros socorros"). A autoridade fardada é naturalizada porque ela "cuida", criando uma dependência funcional que mascara a ausência de profissionais civis adequados para essas funções.

Ao ser questionada sobre o que seria a "primeira versão" (o modelo cívico-militar federal com o Exército), a gestão escolar aponta para uma diferença quantitativa que alterava qualitativamente a dinâmica de controle:

A primeira versão eram mais, eram mais, né? Nós tínhamos 10. [...] Então, um ficava direto com a gente, o X, que era o chefe deles, posso dizer assim, né, na linguagem dos meus alunos. [...] Tinha o outro que ficava só por conta da supervisão, que eu tinha mais (pessoas na) supervisão, nove. E aí depois dividia, eu tinha 4 de manhã, tinha 5 à tarde, então ficava um em cada corredor. Era para os jogos internos que tinha, os jogos escolares, eles ajudavam, eles apitavam os jogos, então eles ficavam bem mais próximos a alunos, porque eram mais, então ficava um em cada corredor, então assim, a proximidade era maior e hoje, como o número é reduzido, eles ficam mais nesse auto cuidado que nós precisamos ter, né? Então o menino se machuca, ele vai atrás, liga pro pai, conversa, explica o que que não pode. Então hoje é mais autocuidado mesmo (Vice-diretoria matutino).

A saudade expressa pela gestão em relação ao modelo anterior ("um em cada corredor") evoca a figura do Panóptico discutida por Foucault (2014), onde a vigilância é onipresente e constante. No entanto, a análise revela que o "sucesso" daquele período estava intrinsecamente ligado ao volume massivo de recursos humanos ("nós tínhamos 10"), algo impensável para uma escola pública regular. A transição para o modelo atual, com efetivo reduzido, forçou uma adaptação da prática social: da vigilância total para a gestão de ocorrências (autocuidado). Isso reforça a tese de que a eficácia do modelo cívico-militar reside menos na sua ideologia e mais na sua materialidade (quantidade de funcionários

disponíveis), confirmando a crítica de que a escola pública, quando devidamente equipada com pessoal, funciona, seja esse pessoal civil ou militar (Mendonça, 2019).

De acordo com a vice-diretoria, com um número reduzido de monitores, o trabalho da gestão aumenta, envolvendo a manutenção da escola, enfermagem e ensino de cuidados aos alunos. Entretanto, os alunos destacaram que eram chamados na sala dos bombeiros para falarem sobre disciplina, comportamentos e notas. O pesquisador, então, questiona a vice-diretoria: “na escola cívico-militar, a gestão fica com a parte administrativa, com a parte burocrática e os monitores cuidam da parte disciplinar dos alunos, aqui nessa escola quando era exército, tinha essa divisão? Aí quando foi para o corpo de bombeiros também tem essa divisão deles cuidarem da parte disciplinar? Como que fica aqui?” E, prontamente a vice-diretoria responde que:

Hoje a gente conversa junto, é parceria mesmo. Por quê? Porque às vezes, não sei o que acontece, a família às vezes conhece mais a gente, é mais fácil o contato com a gente. Então eu acho que a família às vezes confia mais na direção da escola que já conhece do que o bombeiro. O bombeiro eles têm aquele respeito, né? e a confiança passa para nós. Então, talvez essa é a diferença. Então, o bombeiro vem, tá junto, mas ele quer conversar, a maioria talvez quer conversar só com o diretor, que é uma questão de confiança mesmo (Vice-diretoria matutino).

Nesse sentido, observa-se que apesar dos bombeiros passarem “respeito” para a comunidade, na visão da vice-diretoria, os pais ainda insistem em conversar com a equipe pedagógica a respeito do estudante. Essa distinção feita pela gestão entre o 'respeito' conferido ao bombeiro e a 'confiança' depositada na direção pedagógica é reveladora sob a ótica de Adorno (2019), especificamente em sua crítica à formação da personalidade autoritária. O respeito à figura militar aparece aqui como uma submissão ao que o autor define como autoridade irracional (Adorno, 2019), ou seja, uma deferência externa sustentada pelo fetiche da farda e pela imposição de ordem.

Em contrapartida, a confiança na equipe pedagógica remete à autoridade racional (Adorno, 2019), legitimada pelo vínculo intersubjetivo e pela capacidade de acolhimento, elementos que rompem com a 'frieza' (Kälte) institucional (Adorno, 2011) descrita pelo autor como o terreno fértil para a barbárie. Assim, a família recorre à gestão civil porque reconhece, intuitivamente, que a lógica militar não dá conta das complexidades humanas da formação escolar.

A Vice-diretoria do período vespertino reforça a ideia de que os monitores ajudam nos reparos da escola:

Então os monitores eles trabalham com as rondas, eles acabam ajudando a gente auxiliando na questão de pequenos reparos, acabam auxiliando a gente. Teve falta de água, por exemplo, eles sabem alguma coisa, resolviam. A gente teve a mudança, né? que antes era o exército e agora são os bombeiros (Vice-diretoria vespertino).

A descrição das funções dos monitores como agentes de 'rondas', 'pequenos reparos' e resolução de 'falta de água' evidencia uma racionalidade instrumental que Apple (2006) critica na educação contemporânea. A escola cívico-militar, neste contexto, não é valorizada por uma suposta pedagogia de excelência, mas pela sua capacidade de suprir a precarização material do Estado. O militar é ressignificado como um 'zelador de luxo' ou um 'técnico de manutenção', cuja presença é justificada pela eficiência em resolver problemas de infraestrutura que a burocracia educacional regular não consegue sanar. O currículo oculto (Giroux, 1986) nesse contexto, ensina que a qualidade da escola depende não de políticas educacionais, mas da intervenção de uma força externa capaz de pintar a parede e consertar o encanamento.

Essa análise é corroborada por Santos e Cara (2020), que desconstruem a percepção de "sucesso" das escolas militarizadas, argumentando que tal êxito é fabricado através de condições materiais privilegiadas sistematicamente negadas às escolas regulares. Para os autores, a militarização opera transformando a educação de um direito em um privilégio. A legitimidade do modelo não reside em sua pedagogia, mas no aporte financeiro exclusivo que permite uma maquiagem institucional e a resolução de problemas de infraestrutura, criando um abismo entre as escolas militarizadas e as escolas civis abandonadas pelo Estado.

Na mesma direção, Mendonça (2019) adverte que esse fenômeno coloca a gestão democrática sob ameaça, instaurando uma lógica de tutela sobre a escola pública. A partir dessa perspectiva, percebe-se que a ordem e a manutenção trazidas pela caserna servem, na prática, para mascarar o abandono estatal anterior, deslocando o debate da qualidade pedagógica e da formação cidadã para a eficiência gerencial e logística, elementos exógenos à natureza educativa.

Quando a vice-diretoria vespertino destaca que “antes era o exército e agora são os bombeiros”, o pesquisador questiona sobre as diferenças dos monitores do exército para os bombeiros, e ela responde:

Então, é a infraestrutura. Então, eles ajudavam muito nessa questão, até já pintaram a escola na questão de estética, ajudaram a gente na organização. O exército era mais proativo nesse sentido. Agora, os monitores [bombeiros] ficam mais no acompanhamento e eles pedem quando necessitam deles para serem acionados e quando são acionados eles atuam assim com muita boa vontade, né? (Vice-diretoria vespertino).

A comparação entre a proatividade do Exército na estética (pintura) e o acompanhamento reativo dos Bombeiros reforça a ideia de que o modelo cívico-militar opera fundamentalmente na superfície da realidade escolar. A ênfase na organização e na estética citada pela gestão escolar dialoga com a crítica de Giroux (1986) sobre como a escola reproduz valores hegemônicos através da forma. Ao valorizar o militar porque ele 'pinta a escola' ou 'organiza a fila', a comunidade escolar valida uma gestão focada na aparência da ordem, em detrimento do debate pedagógico. A 'boa vontade' dos monitores, embora louvável individualmente, mascara a ausência de profissionais técnicos contratados para a manutenção escolar, normalizando o desvio de função das forças de segurança como solução para o sucateamento da educação pública (Mendonça, 2019).

Ao comparar os monitores federais aos estaduais na questão disciplinar, de forma muito interessante a Vice-diretoria vespertino aponta que:

A questão da disciplina fica muito a cargo nosso de conversar com os pais, com os próprios alunos, mas eles quando necessário, quando é uma situação mais delicada, a gente pede para eles participarem junto, porque no dia a dia assim a gente consegue lidar com os conflitos, é mais a gente que se resolve mesmo[...] E, também tem a questão da personalidade, né? A gente, o gestor do exército, ele também já era professor, então ele trabalhava de uma forma diferenciada, trabalhava muito junto com as pedagogas da escola no desenvolvimento de eventos. Então tem uma diferença assim, teve uma mudança, mas tem sido proveitoso pra gente. Recursos humanos tem nesse sentido, tem sido positivo. [...] Ah, é, os bombeiros têm uma atuação muito mais forte nisso, porque toda hora, principalmente os pequeninhos da tarde, toda hora machuca. Aí eles gostam de ir lá e gostam de conversar e a presença deles é diferente tanto em relação à procura pelos pais e pelos alunos. É um diferencial enorme nessa questão de procura, o número de matrículas aumentou significativamente quando a nossa escola virou cívico-militar (Vice-diretoria vespertino).

A atuação dos Bombeiros, descrita como voltada ao 'autocuidado' e 'primeiros socorros', reconfigura o currículo vivido, inserindo uma dimensão de zeladoria e saúde que preenche lacunas estruturais da rede pública. Essa dinâmica reflete o que Santos e Cara (2020) identificam como a descaracterização da gestão escolar na militarização. Ao delegar a conduta e o ambiente físico aos militares, a escola desloca a prática social do pedagógico para a gestão da segurança e da ordem. O monitor militar, assim, não atua apenas na disciplina, mas assume funções de suporte financiadas com recursos da educação que, em uma escola regular desassistida, deveriam custear uma equipe multidisciplinar e a valorização dos profissionais do magistério, conforme denunciam os autores ao apontar o desvio de finalidade nas verbas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Cunha e Lopes (2022) argumentam que essa lógica de gestão institui um projeto autoritário que exclui a atividade política

democrática, substituindo-a por demandas morais e comportamentais de controle, onde a eficiência administrativa se sobrepõe à formação crítica.

Nota-se na última fala, o termo recursos humanos, o que corrobora com a vice-diretoria anterior dizendo que antes existiam muito mais monitores, fazendo com que eles contemplassem mais projetos e atividades escolares. Porém, ao continuar o questionamento sobre a atuação dos militares direcionados à parte disciplinar, a gestão escolar destaca de forma enfática:

É a gente... os conflitos, é a gente que resolve. Eles só se envolvem quando são acionados. A gente... e a gente procura quando são casos mais graves, às vezes um caso de violência, às vezes uma crise de ansiedade que seja mais forte[...] Eu acho que o que eles fazem mais em relação à disciplina aqui é também ficar no portão. Então eles ficam lá no portão na hora da entrada, então já vê a gente fica olhando a questão do uniforme, eles olham, ajudam a olhar. Essas questões da disciplina estão mais relacionadas a isso (Vice-diretoria vespertino).

A delimitação da função do monitor à portaria e à fiscalização do uniforme expõe a superficialidade da disciplina militar neste contexto. Enquanto a gestão pedagógica assume a resolução dos conflitos profundos e subjetivos (violência, ansiedade), o militar é relegado à função de controle visual dos corpos. Para Giroux (1986), esse foco na estética e na obediência passiva constitui um currículo oculto que prioriza a conformidade externa em detrimento da autonomia ética. O autor argumenta que tais práticas inculcam 'normas, valores e crenças' que não são explicitados no conteúdo formal, mas que ensinam o aluno a aceitar a adaptação à autoridade e à hierarquia como naturais. (Giroux, 1986). Dessa forma, a ordem é reduzida a uma coreografia de entrada e vestimenta, criando uma fachada de disciplina que não penetra nas tensões sociais reais da sala de aula, mas que serve para manter a aparência de controle institucional.

Diante dessa distinção funcional, questionou-se a equipe gestora sobre a decisão de manter a disciplina sob responsabilidade pedagógica. Diferentemente de outros modelos de militarização, nos quais os monitores assumem integralmente a gestão do comportamento, buscou-se compreender os motivos que levaram a escola a reter para si a mediação dos conflitos disciplinares, delegando aos militares apenas o controle estético e de acesso. A vice-diretoria do período vespertino respondeu:

Quando começou o exército, a gente teve algumas questões com um monitor específico, ele nem continuou, que ele era mais rispido com os alunos, por exemplo, até cobrança de uniforme, a gente fala, a gente cobra muito

uniforme, mas a gente não pode mandar o aluno voltar para casa, a gente tem que ter alternativas que ele tem, ele não pode estar fora da escola. E aí tinha um monitor que mandava o aluno... que não deixava o aluno entrar.[...] E aí por conta dessas situações, eu acho que foi transferido pra gente, por causa dessa questão do acolhimento e de recepcionar, de entender o lado pela situação dos nossos alunos, que a gente tem muitos alunos em situações de vulnerabilidade.[...] E aí às vezes até uma questão de rever até que ponto eles conseguem, podem e devem trabalhar com a disciplina dos nossos alunos, né? (Vice-diretoria vespertino).

O relato sobre o afastamento do monitor considerado 'rípido' revela a tensão inconciliável entre a lógica militar de exclusão (barrar o acesso) e a função social integradora da escola pública. A intervenção da gestão para retomar a responsabilidade disciplinar evidencia que a personalidade autoritária, marcada pela rigidez e pela intolerância ao desvio, mostra-se ineficaz diante da vulnerabilidade social. Para Adorno (2019, p. 125), essa postura reflete a "frieza burguesa", traço fundamental para a barbárie, que opera pela incapacidade de identificação com o outro:

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes ao que acontece com todas as outras [...], se não existisse nos homens, disseminada por toda a sociedade civilizada, uma frieza fundamental e que não se confunde com reserva racional, Auschwitz não teria sido possível (Adorno, 2019, p. 125).

Ao priorizar o acolhimento em detrimento da punição cega, a escola impõe um limite ético à lógica do quartel, reconhecendo que a educação democrática exige a compreensão do contexto do sujeito, e não a sua eliminação. Nesse sentido, Freire (1996) nos lembra que a autoridade docente não pode se confundir com o autoritarismo que anula a liberdade do aluno. A rigidez do monitor militar é contrária à ética universal do ser humano, defendida pelo patrono da educação brasileira:

A prática educativa [...] é uma prática estritamente humana. Jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os medos, as dúvidas, a paixão, o amor, o ódio, a alegria e a tristeza devessem ser escondidos (Freire, 1996, p. 145).

Fica patente que a ordem militar, quando aplicada sem mediação pedagógica, tende a reforçar a exclusão dos mais vulneráveis, contrariando o princípio de universalidade do ensino. Tal prática materializa o alerta de Santos e Cara (2020), ao denunciarem que a militarização nega a educação como direito, transformando-a em privilégio daqueles que se submetem aos princípios do militarismo. Segundo os autores, essa distorção ocorre porque há

um processo de financiamento diferenciado para as escolas militarizadas, ao mesmo tempo que há uma seletividade do perfil de quem terá acesso a elas, rompendo com a igualdade de condições exigida pela Constituição.

Assim, a militarização nega a educação como direito, transformando-a em privilégio daqueles que se submetem aos princípios do militarismo e às condições impostas pelo sistema, em detrimento dos princípios e condições do Estado Democrático de Direito, instituído e consagrado pela Constituição de 1988 (Santos; Cara, 2020, p. 170).

Na percepção do corpo docente, a estrutura de controle militar na Escola A é ressignificada como uma parceria de convivência, distanciando-se da rigidez típica da caserna. Diferente do esperado em um modelo de militarização, os professores relatam uma relação de proximidade: “Os bombeiros são mais amigos dos alunos [...] já me socorreram de alguma forma” (Profissional de ensino de Artes). Contudo, essa amenidade na relação expõe uma fragilidade do modelo: a disciplina comportamental, muitas vezes, continua a depender da gestão civil, gerando nos docentes a sensação de que a presença militar é, por vezes, apenas figurativa ou 'um título'. Relatos de que monitores anteriores (do Exército) chegavam a “dar balas” para os alunos, infringindo regras escolares, desconstruem a ideia de que a farda garante, por si só, a ordem pedagógica, revelando contradições na execução do projeto.

Para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a disciplina e a hierarquia não são vivenciadas como opressão, mas como garantia de segurança e regularidade. A fala desses estudantes de que “agora é mais regulamentado [...] ninguém consegue ficar mais matando aula” indica que a estrutura de controle foi internalizada como positiva, preenchendo um vácuo de desorganização anterior (uso de drogas nos banheiros, evasão). Paradoxalmente, a autoridade que impõe essas “regras drásticas” é a mesma que estabelece laços de afeto: “eles são rígidos quando tem que ser, mas são amigos [...] brincam bastante” (Estudantes do 3º ano do Ensino Médio). Essa ambivalência gera uma adesão consentida à disciplina. O aluno aceita o controle porque se sente protegido e cuidado pela figura do monitor, o que Adorno (2019) analisaria como uma identificação com a autoridade que oferece amparo em meio à insegurança social.

As pessoas que se enquadram cegamente na coletividade transformam-se a si mesmas em algo como material, apagam-se como seres autônomos. Disso resulta a disposição de tratar os outros como massa amorfa [...]. A disposição para fazer parte do poder e curvar-se exteriormente ao que é mais forte é a característica do caráter autoritário (Adorno, 2019, p. 122).

Na análise da escola cívico-militar A, a questão sobre o currículo deslocou-se da mera alteração de conteúdos, se a matéria mudou, para a compreensão de como a prática social do ensino foi reconfigurada pela gestão compartilhada com os militares do Corpo de Bombeiros. Esse redirecionamento foi necessário pois, ao serem indagados sobre mudanças curriculares, os agentes escolares tendiam a restringir suas respostas ao currículo prescrito.

Nesse sentido, Apple (2006) introduz a noção de que a escola, através de suas práticas cotidianas, atua na manutenção da hegemonia cultural. Mesmo que o conteúdo de Matemática ou História permaneça inalterado no papel, a introdução de novos agentes (militares) e novas normas de conduta altera o cotidiano escolar, modificando o que Henry Giroux (1986) denomina de currículo oculto: as lições implícitas sobre autoridade, pontualidade, obediência e hierarquia que são ensinadas silenciosamente através da estrutura organizacional, muitas vezes com mais eficácia do que o conteúdo formal.

Em síntese, a análise da fala da equipe gestora aponta para uma funcionalidade pragmática do modelo, em que o militar atua como suporte logístico e de saúde. Já na visão do corpo docente, essa funcionalidade é confirmada, mas surge um olhar crítico sobre a "promessa" de disciplina versus a realidade da sala de aula, bem como a percepção de que o "rótulo" cívico-militar muitas vezes não altera a prática pedagógica profunda.

Se para os professores o modelo oscila entre a parceria amistosa e a ineficácia disciplinar, para os estudantes, a presença dos militares (especialmente os Bombeiros) é vivida sob a ótica do acolhimento e da segurança física. A rigidez das regras, embora citada, é contrabalanceada por uma relação de proximidade e cuidado.

As falas da equipe gestora suscitam o questionamento sobre o sucesso do modelo cívico-militar anterior estar atrelado ao aporte de recursos humanos. Ao rememorar a estrutura de recursos humanos, a Vice-diretoria do período vespertino destacou: “A escola saiu ganhando [...] a gente contava com mais uma bibliotecária, com mais uma psicopedagoga” (Vice-diretoria vespertino). Tal relato corrobora a hipótese de que a qualidade da escola cívico-militar é, muitas vezes, fruto de um investimento financeiro, funcionando como uma vitrine, e não resultado da pedagogia militar em si. A análise demonstra que, quando esses recursos minguaram, restou aos Bombeiros a função residual de enfermaria e portaria, atuando prioritariamente no controle de fluxo e no atendimento a acidentes. Isso reconfigura a instituição, deslocando-a de um local de formação integral para um espaço de gestão de riscos. Assim, de acordo com Alves e Ferreira (2020, p. 01):

Concluiu-se que o processo de militarização tem possibilitado um modelo de escolarização excludente que conta com pagamento de contribuição financeira mensal pelos pais, além de desobrigar o estado de oferecer a educação como um direito de todos.

A divisão entre docentes e militares altera a prática social da escola, uma vez que a ordem necessária para a aula acontecer passa a ser tutelada por um agente externo à pedagogia, e não construída na relação professor-aluno. O currículo em ação, portanto, é modificado não pela troca do livro didático, mas pela terceirização da gestão da convivência.

Em última análise, a disciplina na Escola A de Minas Gerais configura-se menos como um dispositivo de repressão ideológica e mais como uma tecnologia de gestão de carências. A hierarquia militar é aceita e valorizada porque organiza o caos logístico (banheiros, portões, ferimentos), permitindo que a escola funcione minimamente. Contudo, essa funcionalidade cobra o seu preço: a naturalização de que a ordem escolar só é possível mediante a intervenção de uma força externa, enfraquecendo a autonomia da comunidade escolar para gerir os seus próprios conflitos.

5.1.3 Valores formativos e cidadania

A última categoria de análise apontada nos quadros da escola A (Apêndices E, F e G) desvela como a dimensão ética e cívica é trabalhada e imaginada na escola. Se, por um lado, o discurso oficial do modelo cívico-militar promete o resgate de valores morais e o fortalecimento da cidadania, a prática revela um cenário marcado pela terceirização da educação moral e pela redução do civismo a ritos formais.

No que tange à relação com as famílias, os dados da gestão e dos professores convergem para uma constatação crítica: a mudança para o modelo cívico-militar aumentou a procura por matrículas, mas não garantiu o engajamento real dos responsáveis. A subcategoria "Família Ausente" e "Ilusão Parental" (Quadros 4 e 5, Apêndices E e F respectivamente) expõem o fenômeno que Adorno (2019) descreveria como a busca por uma autoridade externa que resolva conflitos privados. Os pais buscam a escola militarizada não para participar da gestão democrática, mas na esperança de que a farda opere um milagre disciplinar que eles não conseguem realizar em casa. Essa dinâmica confirma a análise de Cunha e Lopes (2022), que identificam nesse modelo a oferta de uma fantasia de ordem capaz de seduzir a sociedade. Para as autoras, o discurso da militarização articula demandas morais das famílias, funcionando como uma promessa mítica de salvação contra o caos:

Nesse sentido, a fantasia de que a militarização escolar será capaz de resolver esses problemas, proporciona uma imagem de plenitude, totalidade, salvação ou harmonia; preenche o vazio constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo que situa ameaças e obstáculos à realização dessa plenitude em outro lado – o inimigo –, a ser combatido como causa do horror social. A sensação beatífica de plenitude produzida por tal discurso fantasmático engendra fundamentalismos e bloqueia o que pode vir a desestabilizar tal plenitude (Cunha; Lopes, 2022, p. 04).

A fala da Vice-Diretoria do período Vespertino ilustra essa contradição entre a fama da escola e a realidade da participação:

A participação familiar teve um grande aumento quando virou cívico-militar, viu? [...] Mas eu acho que isso é também reflexo de todas as escolas que o pai vai dando autonomia pros filhos, né? [...] Mas, em relação à permanência dos pais na escola e da frequência, né, da participação, vamos dizer assim, continua a mesma coisa (Vice-diretoria vespertino).

A supervisão reforça essa percepção, destacando que os pais dos alunos que mais necessitam de acompanhamento são, paradoxalmente, os mais ausentes, sugerindo que a matrícula na escola cívico-militar funciona como uma transferência de responsabilidade:

Às vezes o pai vem só para buscar o boletim, nem fica para conversar com a gente [...] E não se importa tanto, não se importa tanto em saber, só quer só olhar a nota, ah, tá bom, vai embora [...] A gente às vezes precisa que esse pai fique, na hora que você vai ver, já foi (Supervisão Pedagógica).

As falas da Vice-diretoria e da Supervisão ilustram a contradição entre a visibilidade da marca cívico-militar e a realidade do engajamento familiar. Embora a vice-diretoria reconheça que a procura por matrículas "teve um grande aumento", pondera que, na prática cotidiana, a frequência e a permanência dos pais na escola "continua a mesma coisa". Essa percepção é aprofundada pela Supervisão Pedagógica, que descreve uma relação parental marcada pelo consumo de resultados em detrimento do diálogo formativo: o responsável "só quer olhar a nota" e ir embora, muitas vezes ausentando-se justamente nos casos de maior necessidade pedagógica. Essa postura evidencia que a matrícula na escola militarizada funciona como uma transferência de responsabilidade, em que as famílias esperam que a farda resolva, sozinha, as lacunas da formação doméstica. Tal comportamento reflete a eficácia do discurso oficial do programa, que convenceu a comunidade de que o modelo cívico-militar seria uma solução mágica, conforme afirmam Cunha e Lopes (2022, p. 11):

Os principais arquitetos do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares parecem ainda estar muito apegados a uma fantasia de que a militarização funciona como uma espécie de panaceia, prometendo resolver todos os problemas por meio de maior disciplina, maior instrumentalidade no ensino e eficiência administrativa.

Essa dinâmica confirmada também na subcategoria "Ilusão Parental" é apontada pelo profissional ensino de Artes, que percebe uma frustração nas famílias quando a escola não entrega a rigidez de um "reformatório":

Eu acho que as famílias colocam os meninos na escola cívico-militar com a ilusão de que é uma escola militar que vai ter disciplina, que vai ter isso e aquilo. E eu não vejo muito isso aqui. Então, tem muitos alunos sim de escolas até particulares que vem para cá, mas que chegam aqui e não encontram um modelo simples (Profissional de ensino de Artes).

No âmbito da formação cívica dos estudantes, a pesquisa identificou a predominância de um "Civismo Ritualizado". Os valores democráticos e a cidadania crítica, defendidos por Giroux (1986) como essenciais para a emancipação, são substituídos na prática cotidiana pela execução mecânica de cerimônias. Conforme já indicado anteriormente, o profissional de ensino de Matemática confirma essa percepção ao relatar que a atuação dos militares se restringe à condução dos rituais da bandeira e do hino, mantendo-se alheia às decisões pedagógicas e administrativas da escola.

Essa ritualização cria uma cidadania de fachada, onde ser cidadão resume-se a cantar o hino e respeitar a bandeira, esvaziando a escola de sua função de arena política e social. Ao substituir o debate pelo rito, o modelo opera o que Cunha e Lopes (2022) definem como a exclusão da atividade política democrática. Para as autoras a militarização busca instituir uma ordem social fechada onde o conflito e a divergência essenciais à democracia são silenciados em nome de uma harmonia artificial e autoritária.

Nesse contexto emerge uma tensão inconciliável identificada pela própria gestão escolar que reside no choque entre a rigidez militar e a proposta pedagógica do Jovem Protagonista, estabelecido nas diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2017) como eixo central do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. Enquanto a normativa pedagógica exige a formação de sujeitos autônomos capazes de elaborar seus Projetos de Vida e tomar decisões, a lógica de caserna impõe a heteronomia onde a virtude máxima é a submissão à hierarquia. Essa contradição fere frontalmente os princípios constitucionais da educação. Conforme alertam Ximenes, Stuchi e Moreira (2019) a imposição de uma doutrina comportamental única viola a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento bem como o pluralismo de ideias. Assim, o aluno é colocado em um paradoxo formativo, pois pedagogicamente é convidado a ser protagonista, mas disciplinarmente é adestrado a ser submisso, revelando a incompatibilidade institucional de um modelo que tenta fundir emancipação com controle.

A crescente militarização das escolas públicas é, portanto, inconstitucional por diversas perspectivas, além disso, viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente) (Ximenes; Stuchi; Moreira, 2019, p. 627).

Por fim, a perspectiva dos estudantes (Quadro 6, Apêndice G) ressignifica os valores da escola de forma pragmática. Para eles, a presença dos Bombeiros não representa uma opressão ideológica, mas a garantia de "Respeito e Igualdade" através da aplicação de regras claras. Eles veem os militares como "Funcionários Competentes" que resolvem problemas práticos que a gestão civil não conseguia solucionar sozinha:

Então são funcionários competentes para ajudar a gente. E que acontece muito aí, por exemplo, antes tinha muita situação que a escola não conseguia mudar, situação fora de controle [...] Agora quando chegou a cívico-militar tem os funcionários [...] que ajudam na situação disciplinar (Estudante do 3º ano do Ensino Médio).

Essa visão discente sugere que, na ausência de um Estado que garanta a funcionalidade básica da escola pública, a figura do militar é acolhida não pelos seus valores conservadores, mas pela sua eficiência administrativa. A "cidadania" aprendida, portanto, é a da eficiência e da ordem, onde o valor máximo é o funcionamento da máquina escolar, e não necessariamente a justiça social ou a transformação da realidade.

Em suma, a análise da Escola A evidencia que a militarização opera uma reconfiguração institucional marcada pela dissonância. O hibridismo entre a proposta pedagógica do Jovem Protagonista e a rigidez da hierarquia militar gerou uma tensão entre a formação para a autonomia e o adestramento para a obediência. Verificou-se que a presença dos bombeiros atuando na gestão de carências e no suporte de saúde serve mais para suprir a ausência do Estado do que para garantir a qualidade educacional. Além disso, o civismo ritualizado limitou-se a cerimônias que não promovem a consciência crítica transformando a escola em uma vitrine que agrada às famílias, mas não efetiva a gestão democrática. Diante desse cenário de contradições, investiga-se a seguir, se tais fenômenos acontecem também em outras escolas cívico-militares. Dito isso, a seção seguinte desloca o foco da análise para a região Sul, especificamente Santa Catarina, permitindo verificar e compreender melhor essas dinâmicas entre escolas cívico-militares.

5.2 A escola cívico-militar de Santa Catarina (Escola B)

A segunda instituição analisada nesta pesquisa, denominada Escola B, está localizada em um distrito afastado da região central de um município de grande porte no estado de Santa Catarina. A região, caracterizada por uma forte identidade cultural germânica e por traços rurais que se mesclam à urbanização, confere à escola um papel central na vida comunitária local. Fundada em meados da década de 1950, a instituição possui uma trajetória consolidada, tendo sido elevada à categoria de Escola Básica no final dos anos 1960 e implementado o Ensino Médio na década de 1980⁴.

Diferentemente do que preconizava o discurso oficial de implementação de escolas cívico-militares em áreas de extrema vulnerabilidade social e baixo desempenho escolar, a Escola B apresentava, antes da adesão ao modelo cívico-militar, indicadores de qualidade superiores à média da rede estadual. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam que a escola registrou nota 5,7 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019, superando a meta projetada para o período. O Nível Socioeconômico (NSE) da comunidade escolar é classificado como Médio-Alto, com a maioria das famílias possuindo ensino médio ou superior completo e acesso a bens de consumo e tecnologia. Esses dados corroboram a hipótese de que a escolha desta unidade para o programa não se deu por uma necessidade de "resgate" pedagógico, mas possivelmente por sua posição estratégica como modelo de excelência pré-existente.

A transição para o modelo cívico-militar ocorreu oficialmente no ano letivo de 2021, após a realização de uma assembleia virtual com a comunidade escolar na qual a adesão à proposta foi aprovada de forma unânime, conforme reportagem divulgada em jornais do município. A escola foi enquadrada na categoria que previa o aporte de militares da reserva, custeados pelo governo estadual, para atuar na gestão disciplinar e administrativa, em concomitância com o recebimento de verbas federais destinadas à melhoria da infraestrutura.

O impacto financeiro dessa adesão foi imediato e visível. Documentos oficiais e reportagens da época indicam um investimento inicial de aproximadamente R\$ 652 mil, destinados à aquisição de equipamentos tecnológicos (computadores, projetores interativos), mobiliário, acervo bibliográfico e materiais esportivos, além de reformas estruturais como pintura e substituição de pisos, conforme se observa no site do Consed (2020). Esse aporte massivo de recursos materiais transformou o ambiente escolar, permitindo a instalação de

⁴ As informações para a contextualização da Escola B foram obtidas em sites públicos nacionais, como o Portal de dados educacionais do Brasil - QEDu e Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, bem como em reportagens de jornais municipais, os quais não foram citados para preservar o sigilo da escola e dos participantes da pesquisa.

espaços diferenciados, como laboratórios equipados e ambientes de inovação. Ao visitar a escola, o pesquisador destaca a sala “maker”, uma sala para elaboração de projetos com uma impressora 3D, recurso que escolas públicas não costumam possuir. Essas informações se confirmam nas entrevistas, ao dialogar com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, eles comentam:

A escola tem, mas não é sempre, geralmente a gente tem todos os professores, a gente tem os banheiros, tá tudo certinho, tipo eles são meio decadência, mas tá tudo certinho, entendeu?

A gente tem mesa que chega, a gente tem uma quadra boa que foi reformada faz pouco tempo, sabe? Um espaço maker novo com vários materiais de informática que é totalmente equipado com os equipamentos. Tem o laboratório de química, de matemática, tem a sala de vídeo, a gente tem as lousas também, sabe? E tipo biblioteca também com vários livros (Estudantes do 3º ano do Ensino Médio).

A ênfase dada pelos estudantes à chegada de mobiliário (“mesa que chega”) e à reforma recente da quadra evidencia o contraste com a precariedade habitual enfrentada na rede pública. A infraestrutura de ponta, simbolizada pela 'Sala Maker' e pelos laboratórios equipados, atua como um elemento legitimador do modelo cívico-militar. Ao oferecer condições materiais dignas e até superiores à média, o que configura a escola como uma vitrine, o Estado cria um ambiente onde a aceitação da disciplina militar é facilitada pela satisfação com o conforto e os recursos oferecidos. A qualidade percebida, portanto, emana do investimento financeiro concreto e não de uma suposta superioridade pedagógica da gestão militar.

Tal cenário exemplifica a crítica de Santos e Cara (2020) sobre a ruptura do princípio de universalidade do ensino. Segundo os autores, ao destinar um financiamento diferenciado e seletivo para essas unidades o poder público nega a educação como direito de todos e a converte em privilégio de poucos criando ilhas de excelência material que mascaram o abandono das demais escolas da rede.

A qualidade percebida emana, portanto, do investimento financeiro concreto e não de uma suposta superioridade pedagógica da gestão militar. Esse fenômeno de aceitação pelo conforto material corrobora a análise de Ferreira e Santos (2024) sobre o que denominam Dispositivo de Terceirização. Para as autoras a entrega da escola à gestão militar gera uma servidão consentida onde a comunidade escolar abre mão da gestão democrática em troca de uma promessa de ordem e estrutura, assim surge o Dispositivo de Terceirização que para Ferreira e Santos emerge na atualidade para problematizarmos as escolhas dos sujeitos que, a

partir de uma adesão voluntária, desejam a militarização. (Ferreira; Santos, 2024). “O Dispositivo de Terceirização atua no micro e no macro; no macro, por exemplo, visa a organizar e regulamentar um país inteiro, e, no micro, atua nas escolas cívico-militares, terceirizando a educação e a disciplinarização aos militares” (Ferreira; Santos, 2024, p. 16).

A valorização da atualização dos recursos tecnológicos na escola é percebida claramente no discurso de estudantes e professores da escola B. Alguns estudantes entrevistados sentem que o que aprendem na escola ajuda a entender melhor ou ajuda a lidar melhor com a realidade de fora da escola. Também o profissional de ensino de português ressalta as vantagens dos recursos tecnológicos presentes na escola:

E eu também como professor de língua, de português e os professores acabam usando sala maker, que tem bastante recurso ali para a gente fazer alguns trabalhos e isso é bem interessante para eles, né? você sair da sala normal e com a sala maker tem uma estrutura um pouco diferente. Tem uma professora, ela pelo menos esse ano ali, ela realmente tem muito conhecimento nessa área de ajudar tanto quem é de informática, outros equipamentos que tem lá, maquinários, impressora 3D, tem máquinas de realmente de trabalho, furadeira, desvilhadeira, então para eles ali quando você sai da sala de aula e vai para uma aula prática ali que eles conseguem tá usando aquele [recurso], para eles, é muito interessante (Profissional de ensino de Português).

O relato docente revela como a disponibilidade de recursos tecnológicos altera a própria prática pedagógica, permitindo a transição de um ensino puramente expositivo para aulas práticas e significativas. A presença de equipamentos como impressoras 3D e maquinário de trabalho possibilita uma pedagogia de projetos que é rara em contextos de escassez.

Contudo, é fundamental notar que essa inovação didática é fruto direto do aporte financeiro diferenciado que a escola recebeu ao aderir ao programa. Tal fato reforça a tese de Santos (2021) de que a 'excelência' do modelo cívico-militar é construída sobre uma base material desigual, drenando recursos da rede pública para criar "ilhas" de privilégio. O conceito de pedagogia de projetos sistematizado por Hernández e Ventura (1998) propõe uma reorganização do currículo onde a aprendizagem rompe com a fragmentação disciplinar e se constrói a partir da resolução de problemas reais e investigativos. Esses recursos extras que a escola possui geram um interesse genuíno por parte dos estudantes e professores. Tal fenômeno valida a perspectiva de Rosa e Carrais (2021) que estabelecem uma relação intrínseca entre o engajamento na atividade e a formação da conduta ao afirmarem que:

Interesse e disciplina são duas coisas conexas, pois o interesse é o que direciona a ação. A compreensão da consequência da ação é que leva a disciplina. Compreende-se o que está fazendo, compreende-se a ação tendo em vista suas consequências. É o interesse nessas consequências ou não que direciona a ação. O interesse é também o ponto que afeta e influencia uma pessoa. O interesse em alguma coisa pode não estar nela mesmo, mas em algum benefício que ela pode trazer (Rosa; Carraiz, 2022, p. 201).

Diante dessa constatação torna-se evidente que os benefícios pedagógicos advindos da tecnologia não podem permanecer restritos ao modelo cívico-militar. A correlação positiva entre recursos materiais e engajamento discente demonstra que a qualidade do ensino depende de investimento concreto e não de doutrinas disciplinares. Assim, considera-se fundamental que o Estado garanta essa mesma infraestrutura para todas as escolas públicas sem distinção. Somente através da universalização desses recursos será possível superar a lógica de vitrine e assegurar que a inovação didática seja um direito constitucional de todos os estudantes e não um privilégio condicionado à militarização da gestão escolar. Essa premissa é corroborada por Vasconcelos e Souza (2020) cujo estudo evidencia que a melhoria na infraestrutura escolar e o aumento dos investimentos públicos são fatores determinantes para elevar o desempenho educacional.

Além dos recursos tecnológicos, como uma sala maker com impressora 3D e ferramentas, a sala maker possui uma funcionária fixa que auxilia no manuseamento desses equipamentos. O Profissional de ensino de Língua Portuguesa destaca que usou da sala maker em conjunto com a auxiliar para a elaboração da sua aula:

Conversei com (o profissional) da Sala Maker para levar os alunos para lá, porque além do espaço, assim, mais favorável para isso, a ideia nossa era colocarmos em prática, os alunos prepararem o cenário. [...] Eles prepararam todo um cenário ali, tem projetores, então, a escola também disponibiliza tablets para eles fazerem pesquisa, notebooks para fazer pesquisa e celulares para fazer a gravação. Como o celular é proibido, [...] a sala maker usa os celulares da escola (Profissional de ensino de Língua Portuguesa).

Este trecho expõe dois pontos cruciais para a compreensão estrutural da Escola B. Primeiro, a existência de uma profissional dedicada exclusivamente à tecnologia (“professora da Sala Maker”) demonstra que o investimento não foi apenas em máquinas, mas em recursos humanos especializados. Segundo, há um paradoxo interessante no controle disciplinar: enquanto o celular pessoal do aluno é proibido (sob a lógica da disciplina), a escola fornece “celulares da escola” e tablets (sob a lógica da eficiência). Isso sugere uma institucionalização da tecnologia, onde o acesso aos meios digitais é permitido desde que mediado e tutelado pela

instituição, reforçando o caráter de controle sobre os instrumentos de aprendizado. Essa dinâmica exemplifica com precisão o mecanismo disciplinar descrito por Foucault (1997):

Segundo Foucault (1997), a disciplina se diferencia da escravidão, da domesticidade e do ascetismo monástico porque não se funda no apoderamento dos corpos, nem ampara uma relação de dominação constante ou exige renúncias que engenham obediência. Ao contrário, trata-se de uma técnica que manipula o corpo humano, não apenas para ampliar suas habilidades ou intensificar sua submissão, mas para estabelecer uma dinâmica em que a utilidade e a obediência se intensificam mutuamente (Foucault, 1994 *apud* Ferreira; Santos, 2024, p. 04).

Nesse sentido, é importante aprofundar a reflexão sobre a lógica da disciplina e da eficiência na Escola B. De acordo com Antônio Zuin (1999) em sua obra *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*, a inserção de aparatos tecnológicos no ambiente escolar sem a devida mediação crítica corre o risco de promover o fetiche da técnica onde os meios se transformam em fins. Zuin argumenta que a racionalidade tecnológica quando desprovida de reflexão fomenta a semiformação convertendo o ensino em mero treinamento adaptativo.

Essa dinâmica reflete o que Licínio Lima (2011) define como modernização conservadora. Para o autor a introdução de artefatos tecnológicos sofisticados (como a Sala Maker e tablets) em estruturas de gestão autoritárias serve para criar uma aparência de inovação enquanto se preservam intactas as relações tradicionais de poder e subordinação. Nesse cenário a tecnologia não emancipa, mas sofisticada o controle validando a crítica de que a escola cívico-militar utiliza a modernidade técnica para legitimar o conservadorismo pedagógico.

Tal prática de fornecimento de equipamentos eletrônicos como tablets e celulares também remete ao que Dermeval Saviani (2013) denuncia como o caráter neotecnicista da educação atual. Segundo Saviani o fetiche pela eficiência e pela instrumentalização tecnológica tende a sobrepor-se à discussão sobre as finalidades sociais da educação. Ao equipar a escola militarizada com ferramentas de última geração o Estado opera uma inversão onde a técnica (o como fazer) é supervalorizada em detrimento da formação crítica (o porquê fazer) reeditando a pedagogia tecnicista sob uma nova roupagem digital.

Em suma, a caracterização da Escola B revela que a implementação do modelo cívico-militar serviu como alavanca para um aporte financeiro e estrutural que a distingue significativamente da rede regular. A “vitrine” de excelência, materializada na Sala Maker e nos equipamentos tecnológicos, atua como um mecanismo de legitimação que antecede e suaviza a imposição da disciplina militar. Contudo, é importante indagar como essa

materialidade privilegiada se traduz nas relações pedagógicas cotidianas e na formação dos sujeitos. É preciso ultrapassar a superfície dos equipamentos para compreender como esse ambiente, saturado de recursos e controle, reconfigura o currículo vivido por professores e estudantes, discussão que é apresentada a seguir.

5.2.1 Currículo como prática social

Diferentemente da Escola A (Minas Gerais), em que o currículo como prática social foi reconfigurado pela lógica do "cuidado" e da "enfermaria", na Escola B (Santa Catarina), a militarização incide sobre a otimização do tempo pedagógico e a neutralização do debate. A análise das falas revela que, embora o currículo prescrito (BNCC) permaneça inalterado, o cotidiano da sala de aula foi transformado para funcionar como uma engrenagem de alta eficiência, onde o silêncio e a ordem são convertidos em produtividade conteudista. Ainda na perspectiva institucional, o currículo vivido é expandido por meio de projetos extracurriculares que reforçam a identidade cívico-militar.

Essa reconfiguração do cotidiano escolar opera o que Michel Foucault (2014) descreve como a exaustão produtiva do tempo. Diferente da gestão de carências observada na Escola A, na Escola B a disciplina militar incide sobre a microfísica da sala de aula buscando eliminar os tempos mortos e as interrupções para garantir a máxima transferência de informações. Nesse modelo, o silêncio não é apenas uma condição para ouvir, mas uma ferramenta política de anulação do contraditório. Ao impor uma ordem estrita onde o aluno deve apenas receber passivamente o conteúdo, a gestão cívico-militar reedita a racionalidade do neotecnicismo criticada por Dermeval Saviani (2013). Para o autor essa lógica inverte os fins pedagógicos priorizando a eficiência dos meios e transformando o processo educativo em um treinamento operacional esvaziado de reflexão crítica.

Consequentemente essa obsessão pela produtividade conteudista resulta na neutralização do debate. A escola sob a tutela militar promove uma assepsia ideológica onde questões sociais e políticas são tratadas como ruídos que atrapalham o rendimento. Tal fenômeno exemplifica o que Michael Apple (2006) define como a política do conhecimento oficial onde o currículo é apresentado como um conjunto de fatos neutros e inquestionáveis dissociados das disputas de poder que os originaram. Assim o currículo vivido na Escola B caracteriza-se pela supressão da esfera pública de discussão, convertendo a sala de aula em um espaço de reprodução técnica onde a obediência é o pré-requisito para o sucesso acadêmico.

Relatos de campo observados pelo pesquisador indicam que a escola mantém parcerias estratégicas com órgãos de segurança, oferecendo projetos com a Defesa Civil e o Corpo de Bombeiros Mirim. Essas atividades, ministradas por profissionais externos (bombeiros e policiais), funcionam como um currículo paralelo que visa inculcar disciplina e civismo.

O Monitor militar entrevistado menciona que, como não há uma disciplina específica, ele traz profissionais de fora para "abrir a mente" dos alunos, atuando no currículo.

Eu sempre priorizei trazer pessoas da sociedade, do meio profissional, profissional para vir falar da profissão dele. Isso aí esclarece muito. Abre a mente da juventude. Tem uns que já sabem, já tem em mente o que eles querem, mas tem aqueles que são muitos, que são muito indecisos. Não tomaram ainda [...] um rumo para ver o que ele quer da vida, né? (Monitor militar).

Para o Monitor militar, essa formação extracurricular é essencial para a “Preparação para o mundo lá fora”. Na entrevista com o monitor, ele enfatiza que a função da escola é mostrar que “a vida de adulto aqui fora é difícil” e que o aluno precisa sair preparado para uma realidade onde as cobranças são maiores. Assim, a rigidez escolar é pedagogicamente justificada como um simulacro necessário das durezas da vida social e laboral.

Aqui a gente entra e é uma visão diferente que a gente tem que preparar o aluno para quando sair da escola. Mostrando para ela as nossas vidas lá fora, como foi, como nós chegamos até aqui e o que que nós queremos passar para ele após ele sair da, principalmente do ensino médio. Por quê? Eu sempre tenho alguns alunos do passado que às vezes eles me mandam mensagem: "Ah, X, mas como essa vida de adulto aqui fora é difícil?" Isso com todas as conversas e a experiência que a gente tinha, que tem da época de Caserna, depois até com os nossos próprios filhos, a maneira com que a gente lida com eles hoje é mais ou menos nesse sentido, mostrar um caminho para ele. Para que, quando ele sair da escola, ele saiba que lá fora ele vai encontrar uma vida diferente (Monitor militar).

Na visão da gestão, a escola cívico-militar assume uma função que transcende o ensino, ocupando o vácuo deixado pelas famílias. A subcategoria "Escola como 'segundo lar'/Assistencialismo" (Quadro 7, Apêndice H) emerge da fala da direção escolar, que descreve a instituição como um centro de triagem social: "Nós somos educadores, nós somos psicólogos, nós somos médicos, assistentes sociais, a gente é de tudo aqui [...] a nossa escola ela acaba sendo um segundo lar". Contudo, a principal alteração curricular percebida pela gestão não está em "o que" se ensina, mas no "como". A direção escolar destaca que a

presença dos monitores militares garante a "Otimização do Tempo Pedagógico", eliminando o desgaste do professor com a disciplina:

O professor [...] consegue entrar em sala e trabalhar de uma forma mais qualitativa [...] e não perde, por exemplo, 15, 20 minutos pedindo silêncio pro aluno, entende? Ele entra na sala, o aluno, né, chefe do dia, ele levanta, os demais levantam, fazem a apresentação [...] E daí ele já senta, o professor já consegue dar aula (Direção escolar).

A narrativa de eficiência, onde o ritual militar (apresentação da turma, continência) serve para "limpar" o terreno para a instrução, dialoga com a crítica de Michael Apple (2006) sobre a educação voltada para resultados técnicos. O currículo torna-se uma lista de conteúdos a serem entregues sem interrupções, onde o conflito, inerente ao processo democrático de aprendizagem, é visto como desperdício de tempo.

Para o corpo docente (Quadro 8, Apêndice I), essa eficiência é celebrada, mas traz consigo a sombra da "Imparcialidade e Autocensura". Quando o pesquisador questiona os docentes sobre o tratamento dado aos temas sociais, considerando que estes carregam disputas políticas inerentes, o profissional de ensino de Língua Portuguesa relata que, embora a gestão seja aberta, há um cuidado redobrado ao abordar temas sociais para evitar conflitos com a lógica conservadora que permeia o modelo cívico-militar e as famílias:

É, tem um cuidado, né? Tanto que assim, até as nossas avaliações e provas, elas passam por uma das coordenadoras para ser revista, né, para não ter tanto problema assim. [...] O que a diretora sempre nos pede é imparcialidade [...] porque geralmente quando a gente aborda temas sociais assim, fica muito a critério dos alunos, né? Vamos citar assim, vou fazer uma redação com eles, temas sociais, o que seriam esses? Vai abordar machismo, feminicídio, aborto, porque os alunos gostam dessas temáticas e é claro que tem uns que abordam política, presidência, né? O nosso papel, o que eles sempre pedem? A imparcialidade para não pesar para um lado e não pesar para outro. Mesma questão é ideologia de gênero. Sempre pedem pra gente não pesar, não que a gente não possa ter opinião, não é isso, mas para termos cuidado com a forma com que a gente aborda esses temas. Não é proibido, mas elas pedem para ter cuidado, porque talvez uma fala minha, ela pode ser interpretada de outra forma por outra pessoa, né? Pode causar um problema. Então a gente aborda esses temas, mas com muito cuidado, muita clareza. A gente sempre deixa muito claro pros alunos, né? a questão do respeito, da empatia, que é algo que é muito pregado (Profissional de ensino de Língua Portuguesa).

Aqui, o currículo como prática social revela sua face mais controladora: a neutralidade é imposta como norma de segurança. Segundo Giroux (1986), essa tentativa de despolitizar a educação, removendo ou suavizando temas "polêmicos" (como gênero e política) em nome da ordem, constitui uma forma de violência simbólica que aliena o estudante da sua capacidade

de leitura crítica do mundo. O currículo "eficiente" da Escola B corre o risco de formar sujeitos tecnicamente competentes, mas socialmente acrílicos.

Adorno (2011) destaca que a ideia de uma escola que se limita a transmitir conhecimentos técnicos e habilidades práticas, ignorando a formação da consciência crítica, contribui para a perpetuação da barbárie. Para o autor, a técnica transformou-se num fim em si mesma, e aquele que a manuseia converteu-se em seu apêndice. A incapacidade de identificação [com o outro] e a frieza burguesa são as condições fundamentais para que o desastre se repita (Adorno, 2011).

Nesse sentido, torna-se fundamental aprender temas sociais para compreender a sociedade em que o indivíduo se encontra e seu papel de cidadão. Santomé destaca que o currículo oculto pode contribuir, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes: O que os cidadãos aprendem com a sua passagem pelas instituições escolares implica prestar atenção não só ao que denominamos currículo explícito, mas também ao currículo oculto (Santomé, 1995, p. 201).

Como destacam Machado e Godoy (2019) "o currículo oculto exercido dentro do ambiente escolar fará toda a diferença se desejarmos alunos críticos e capazes de tomar decisões próprias, bem como uma educação-escola mais equânime e socialmente justa." (2019, p. 183). Mas, também pode se relacionar com atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma conveniente, conformada e obediente ao espaço escolar (Silva, 2010).

O cenário da escola B com um currículo centrado na eficiência técnica e imparcialidade política, materializa a crítica de Henry Giroux (1997) sobre os perigos da racionalidade instrumental na educação. Para o autor ao priorizar a técnica em detrimento da ética esse modelo "separa a concepção da execução [...] e celebra a 'perícia' técnica em detrimento da reflexão crítica" (Giroux, 1997, p. 159) tratando a escola como uma fábrica onde a eficiência da gestão se sobrepõe à formação da cidadania. Nas palavras do autor:

Essa racionalidade [tecnocrática] separa a concepção da execução, a teoria da prática, e celebra a 'perícia' técnica em detrimento da reflexão crítica. [...] Ao reduzir o ensino à eficiência e à eficácia, a racionalidade tecnocrática trata as escolas como se fossem fábricas e os estudantes como se fossem matérias-primas a serem processadas (Giroux, 1997, p. 159-160).

Além da formação para a submissão, o currículo da Escola B opera através de um mecanismo de silenciamento preventivo. A busca por uma suposta "neutralidade" pedagógica, defendida pela gestão e acatada pelos professores, resulta em uma prática de autocensura.

Quando o profissional de ensino de Língua Portuguesa afirma que "a direção sempre nos pede imparcialidade" e que deve-se ter "cuidado" ao falar de temas sociais para "não pesar", evidencia-se o esvaziamento político da função docente na escola.

Tal postura contradiz a ética educativa proposta por Paulo Freire (2020b). Para o autor, a exigência de neutralidade é uma falácia ideológica pois "não há nem jamais houve prática educativa [...] de tal maneira neutra" (Freire, 2001, p. 78). Segundo Freire tentar anular a dimensão política do ensino não torna o professor imparcial mas o converte em um agente passivo que ao "lavar as mãos em face da opressão" acaba por "reforçar o poder do opressor" (Freire, 2020b, p. 57) validando a estrutura de silêncio imposta pela gestão militar.

Essa vigilância sobre os temas abordados pelos professores e sobre o discurso pedagógico instaura o que Stephen Ball (2002) denomina de cultura do terror e da performatividade. Nesse ambiente a autonomia profissional é substituída pelo receio de sanções e pela necessidade de conformidade fazendo com que o professor abandone seu papel de intelectual transformador.

Tal processo resulta naquilo que Michael Apple (1995) classifica como a intensificação e a proletarianização do trabalho docente. Segundo o autor, ao retirar do educador a prerrogativa de debater os fins sociais da educação e reduzi-lo a um mero executor de tarefas técnicas a escola promove uma desqualificação intelectual da categoria. A autocensura relatada não é um evento isolado, mas sintoma de uma estrutura que converte a docência em uma função burocrática em que a competência é medida pela obediência às normas de neutralidade e não pela capacidade de formar cidadãos críticos.

Apesar da rigidez estrutural, é importante destacar que os docentes relatam que existe espaço para a adaptação curricular, especialmente no atendimento a estudantes com dificuldades de aprendizagem. O profissional de ensino de Educação Especial afirma que as diretrizes são flexibilizadas conforme a necessidade do aluno, seja ampliando provas ou adaptando atividades, e que essa articulação ocorre através de um diálogo constante entre o corpo docente, sem a interferência direta dos militares no conteúdo pedagógico.

Esse apontamento destacado pelo docente revela uma certa resistência da dimensão pedagógica em manter sua autonomia técnica e inclusiva, mesmo dentro de um sistema hierarquizado. Tal fenômeno exemplifica a distinção feita por Gimeno Sacristán (2000) entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Segundo o autor, o professor atua como um mediador decisivo que reinterpreta as normas institucionais para atender às necessidades reais dos alunos, preservando uma esfera de autonomia que o militarismo não consegue controlar totalmente.

Para Giroux (1997), quando o professor é impedido de atuar como um intelectual transformador, ele é reduzido à condição de um técnico burocrata, responsável apenas pela execução de tarefas pré-definidas. Na Escola B, a "ordem" militar garante que esse técnico possa trabalhar sem interrupções, mas ao custo da eliminação do debate contraditório. O currículo, portanto, higieniza a realidade, removendo conflitos de gênero, classe ou política para garantir a "paz" institucional, o que, na visão freiriana, constitui uma "educação bancária" (2011) sofisticada: o conteúdo é depositado com eficiência em alunos silenciosos e disciplinados, mas a consciência crítica permanece adormecida.

Essa dinâmica é reforçada pela percepção dos estudantes de que a escola oferece "aulas iguais" às da rede regular, mas em um "ambiente diferente". A valorização da infraestrutura (Sala Maker, laboratórios) em detrimento da inovação pedagógica sugere que o currículo vivido é sustentado pelo fetichismo da tecnologia e da segurança. A qualidade educacional é confundida com a modernidade dos equipamentos e a ausência de conflitos, obscurecendo o fato de que a formação humana integral, que exige o exercício da liberdade e do pensamento divergente, está sendo substituída por um treinamento comportamental de luxo.

Essa substituição da formação crítica pela eficiência técnica corrobora a análise de Dermeval Saviani (2011b) sobre a racionalidade tecnicista. Para o autor, nesse modelo, a centralidade do processo educativo desloca-se para a organização racional dos meios, de modo que a noção de qualidade acaba sendo equiparada aos conceitos de produtividade e eficiência operacional. Assim, ao priorizar o aparato tecnológico e a ordem disciplinar em detrimento do debate divergente, a escola cívico-militar reedita o tecnicismo, onde o aluno é treinado para executar funções com docilidade, mas não educado para pensar com liberdade.

José Carlos Libâneo (2012) também autentica essa análise ao observar que a educação contemporânea tende a importar modelos de gestão empresarial, reduzindo a qualidade do ensino a métricas de eficácia. Para o autor, essa visão da escola como uma empresa focada em resultados mensuráveis acaba por suprimir a formação cultural, científica e cidadã em favor de um treinamento instrumental voltado apenas às demandas imediatas do mercado.

Na perspectiva dos estudantes (Quadro 9, Apêndice J), a aceitação do modelo cívico-militar passa pela lógica da "Preparação para o Trabalho". Os alunos do 3º ano do Ensino Médio naturalizam a rigidez escolar como um treinamento necessário para a submissão futura ao mercado de trabalho, validando a tese de que a escola reproduz as relações de produção capitalistas. Quando questionados se eles sentem que o que estão aprendendo vai ajudar na prática e no dia a dia, eles responderam:

Sim, de certa forma, de certa forma dá. Principalmente a parte do comportamental, porque aqui eles incentivam muito a parte do respeito. Isso é muito bom no dia a dia, é na visão do dia a dia empresarial, do bem, do convívio com o geral. [...] É muito bom, muito bom mesmo (Estudantes do Ensino Médio).

Neste trecho, materializa-se a crítica de Adorno (2019) sobre a educação para a adaptação. A escola não forma o sujeito para a autonomia ou para a crítica da realidade social, mas para a conformidade com a lógica corporativa. O currículo oculto (Giroux, 1986) ensina que o comportamento respeitoso e disciplinado é uma competência profissional valorizada, transformando o aluno em mão de obra ajustada à estrutura de produção.

No currículo da Escola B, marcado pela racionalidade instrumental (Adorno; Horkheimer, 2002), a obsessão pela 'otimização do tempo' e a celebração de que 'não se perde mais 20 minutos pedindo silêncio' revelam que a disciplina militar não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para maximizar a entrega de conteúdos. O currículo torna-se uma mercadoria a ser entregue com rapidez e sem ruídos, preparando mão de obra disciplinada ('respeito empresarial'). Enquanto na Escola A o currículo foi assistencialista ('cuidar do ferimento'), na Escola B ele é tecnicista ('não perder tempo'), revelando a plasticidade do modelo cívico-militar para atender a diferentes demandas sociais.

Essa engrenagem de eficiência pedagógica, contudo, não se sustenta apenas pela vontade dos sujeitos, mas depende de um aparato rigoroso de monitoramento. Se o currículo na Escola B visa produzir a ordem produtiva, é preciso compreender quais dispositivos concretos garantem que essa ordem não seja quebrada. A naturalização do silêncio e a mecanização dos corpos, percebidas como vantagens curriculares, são resultados diretos de um sistema de vigilância e pontuação que transcende a sala de aula. É a operacionalização dessa estrutura de controle e as suas implicações na subjetividade dos estudantes que são apresentadas a seguir.

5.2.2 Disciplina e hierarquia como estrutura de controle

Se o currículo da Escola B visa a eficiência produtiva, a estrutura que sustenta essa engrenagem é um sofisticado sistema de controle disciplinar. A análise das entrevistas à luz dos Quadros de Categorias (Apêndices H, I e J) revela que a disciplina nesta instituição opera através de uma "divisão científica do trabalho" escolar. À gestão e aos professores cabe o pedagógico, enquanto aos monitores militares cabe a gestão comportamental. Essa separação,

celebrada pelos agentes escolares como "Divisão de Tarefas" e "Alívio do Professor", instaura uma dinâmica em que a educação moral é terceirizada para a figura fardada.

A busca por essa eficiência produtiva na Escola B é evidenciada, primeiramente, pela obsessão institucional com a otimização do tempo pedagógico. Conforme relatado pela direção da unidade, o modelo permite que o docente não perca entre 15 e 20 minutos negociando o silêncio ou a atenção dos alunos, uma vez que os rituais militares de início de aula - como a apresentação da turma pelo líder e os comandos de sentido - garantem a imediata prontidão para a instrução. Essa racionalidade de caráter industrial é sustentada por uma divisão rígida do trabalho escolar, em que a gestão da conduta é integralmente delegada aos monitores fardados, funcionando como um filtro de conflitos que libera o professor para a função técnica de transmissão de conteúdos. Além disso, a eficiência manifesta-se na gamificação da obediência por meio do sistema de pontuação meritocrático. Ao converter o comportamento em métricas de pontos positivos e negativos, a escola automatiza o controle social, substituindo o tempo do diálogo e da compreensão ética por uma resposta rápida voltada à recompensa ou punição. Tais práticas configuram o que Giroux (1997) descreve como o tratamento de estudantes como matérias-primas a serem processadas em uma engrenagem de alta eficácia e mínimo ruído crítico.

Para o corpo docente, a militarização representou uma transição do "Medo Inicial" para a "Adaptação" pragmática. O receio ideológico inicial foi suplantado pela comodidade da gestão de sala. A subcategoria "Ritual de Sala de Aula" ilustra essa mecanização. O professor não precisa mais negociar sua autoridade; ela é imposta ritualisticamente antes mesmo de ele começar a falar. O profissional de ensino de Língua Portuguesa descreve a coreografia diária:

Eles têm o chefe de turma, né? [...] Quando o professor entra em sala, o chefe de turma coloca a turma em forma, em pé. Daí o chefe de turma se apresenta [...] pede permissão para a turma sentar. Aí o professor dá o comando 'sentado' e aí começa a aula.

Contudo, essa transição da identidade policial para a função de monitor não ocorre sem fissuras ou ambiguidades. Embora o discurso institucional enfatize a figura do familiar e o diálogo, os estudantes reconhecem que o *habitus* (Bourdieu; Passeron, 1982) repressivo da caserna muitas vezes permanece ativo no cotidiano escolar, exigindo que eles desenvolvam estratégias para lidar com diferentes níveis de autoritarismo. A adaptação ao ambiente pedagógico não é uniforme entre os agentes, como observa um estudante ao relatar que a rigidez varia conforme a capacidade do monitor militar de se distanciar de sua antiga

profissão: “Alguns monitores são inflexíveis... têm que saber lidar... alguns ainda são rígidos e trazem muito do trabalho anterior”.

Essa percepção estudantil revela que, para muitos monitores militares, a escola é gerida com a mesma lógica inercial do quartel ou da rua, onde a inflexibilidade é a norma. O aluno, portanto, precisa aprender a 'lidar' com essa herança repressiva, ajustando seu comportamento não apenas às regras, mas ao temperamento de quem detém o comando, porém essa rigidez com o tempo é cobrada, seja na mudança comportamental do monitor ou na saída do mesmo. Quando o pesquisador questiona os estudantes sobre esses monitores rígidos, eles respondem:

Eu acho que com o tempo eles vão amolecendo, eles vão conhecendo a gente, vai vendo que a gente também é de boa, a gente vai conhecendo que cara, tá tudo bem, são gente também [...] Na maioria começa eh bem assim, cada um no seu canto e aí depois vai, se vai fluindo [...] vai criando uma relação que é restrita ao profissional, mas tem aquele afeto, aquele carinho [...] vira, querendo ou não, no final vira quase como uma pessoa da família. (Estudantes do Ensino Médio).

Sobre a atitude em sala, Michel Foucault (2014), em *Vigiar e Punir*, diz que esses rituais de "corpos dóceis" (formar fila, levantar-se, pedir permissão) não são meras formalidades, mas técnicas de adestramento que inscrevem a obediência na memória muscular do sujeito. O aluno aprende a obedecer ao sinal, não à razão. Para o professor, isso gera um alívio, pois a monitoria atua como um filtro de conflitos, removendo o aluno problema da sala para que a aula conteudista siga seu curso sem interrupções.

A gente, o aluno do dia, o líder da turma, ele dá atenção na sala e todos levantam. Aí, nesse momento, ele manda ordem de sentido e apresenta a sala 'com licença, professora, aluno tal, apresenta turma 302 em forma com alterações', aí fala, tipo, alterações são as faltas. Aí a professora, OK, pode mandar descansar ou só dar um OK ali pra pessoa. O aluno volta para a turma e diz: Atenção, descansar à vontade. Esse é um momento que a professora descobre, tem o momento do respeito e tipo, faltas de dia para ver se tem faltas, se não tem faltas. [...]

É aquele momento inicial em que as crianças não ficam todas dispersas. É o momento então que o pessoal levanta em sinal de respeito para então saber as faltas e para não ficar toda aquela bagunça de professor querendo falar e a criança não para. Então, assim, e quem não cumpre esse, essa ordem de sentido ou que ainda continua disperso aí tem é o sistema de pontuação, vai pro sistema de pontuação (Estudantes do Ensino Médio).

No entanto, a eficácia desse controle reside na sua conversão em moeda de troca. A subcategoria "Sistema de Pontuação/Meritocracia" revela que a obediência é gamificada. Os

estudantes relatam um sistema onde o comportamento é quantificado em métricas de "pontos positivos e negativos", gerando recompensas (passeios) ou punições:

Eles dão pontos, têm pontos positivos e negativos. [...] Se a turma se comportar bem, ganha ponto positivo. Se a turma se comportar mal, ganha ponto negativo. E no final do bimestre, quem tiver mais ponto positivo ganha um passeio, ganha alguma coisa (Estudantes do Ensino Médio).

Essa lógica pavloviana de condicionamento (Rescorla, 1976) substitui a construção da autonomia ética, defendida por Paulo Freire (2011), pela heteronomia do prêmio. O aluno não age corretamente porque compreendeu o valor da ação, mas para acumular capital (Bourdieu; Passeron, 1982) disciplinar, valorizado no campo escolar.

O aspecto mais complexo e controverso da Escola B, contudo, reside na naturalização da 'Vigilância Armada' e na 'Relação Afetiva com o Opressor'. Diferentemente da Escola A, os estudantes da Escola B confirmam que os monitores (policiais da reserva) portam armas de fogo no ambiente escolar. Contudo, essa presença ostensiva não é relatada como fator de medo, mas resignificada como um ativo de proteção. Em grupo, um estudante destaca essa diferença em relação à rede regular:

Sem falar, também, na própria proteção da escola, né? É a segurança a mais que tem. Tem os monitores [...] todo mundo armado, tem mais segurança também. [...] As outras escolas agora só tem um policial, um que protege ali agora por causa da nova lei ali que teve, né? [...] Aqui já são três. Você viu, o coronel? Quatro, não é? Quatro a cada turno. Aí então já é um pessoal. Eles são também militares. [...] Então, como o meu amigo que falou e eu ressalto, a segurança é bem mais forte do que o comum (Estudante do Ensino Médio).

Essa percepção revela o fenômeno que Adorno (2019) classifica como a identificação com a autoridade. A figura de força (o homem armado) é investida de afeto e vista como necessária para a ordem. Longe de se sentirem intimidados, os alunos naturalizam o armamento como uma barreira contra ameaças externas.

Mas de uns anos para cá, eu não sei quanto tempo faz, mas eles começaram a andar armados aqui na escola. Mas eu nunca, tipo assim, ninguém é doido de tirar arma aqui para eles, né? Também é travada, né? Também é travada e tem tudo isso. Mas, assim, nunca senti medo disso também, não” (Estudante do Ensino Médio).

Observa-se, assim, que tal naturalização do armamento e da autoridade permite que a relação com os monitores transite para o campo afetivo, onde são chamados de 'tio' ou 'avô', mascarando a violência inerente à arma em sala de aula. “Agora o nosso monitor [...] ele é um

senhorzinho, ele tem 60 anos, mas a gente tem um apego muito grande por eles, entendeu? É uma relação que a gente cria de um laço que a gente vai levar pra vida, entendeu? (Estudante).

A percepção de segurança dos estudantes é sustentada pela certeza da capacidade de reação letal dos monitores militares, como sintetiza o aluno entrevistado ao destacar essa lógica de dissuasão: “ninguém é doido de tirar arma aqui para eles”, naturalizando a presença do armamento como um dispositivo de proteção eficaz.

A eficácia dessa estrutura de controle não se limita à dissuasão armada, mas penetra na gestão estética dos corpos. A subcategoria "Controle de entrada e vestimenta" aponta para um rigoroso policiamento da aparência, onde o uniforme não é apenas uma roupa, mas um dispositivo de padronização que elimina as marcas de subjetividade juvenil. Nas entrevistas, os estudantes relatam a inspeção diária como parte do rito de entrada, onde cortes de cabelo, maquiagem e acessórios são vigiados para garantir a homogeneidade visual. Para Foucault (2014), essa imposição de detalhes anatômicos e estéticos visa fabricar um corpo dócil, onde a obediência se manifesta na própria pele e na supressão da individualidade em prol da massa uniforme.

Essa gestão disciplinar, contudo, só é aceita pelo corpo docente porque respeita uma "Hierarquia Clara" dentro da sala de aula. Os professores enfatizam recorrentemente que os monitores "respeitam a autoridade pedagógica", não interferindo no conteúdo lecionado. Essa demarcação de fronteiras é crucial para a legitimação do modelo. Ao se restringirem à "disciplina comportamental", os militares evitam o atrito direto com a autonomia docente, criando uma simbiose onde o professor aceita a vigilância do corredor em troca do silêncio na sala.

A engrenagem disciplinar da Escola B atinge seu ápice na "Relação Afetiva com o Opressor". A figura do monitor armado não é rejeitada, mas introjetada como um ente familiar. Em um trecho da entrevista, as estudantes entrevistadas descrevem os monitores com uma linguagem carregada de emoção, desvinculando-os da função repressiva do Estado e demonstrando o sucesso da transição da imagem do policial "repressor" para o "paizão" ou "avô".

Essa percepção revela o fenômeno que Adorno (2019) analisa em seus *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Segundo o autor, em contextos de hierarquia rígida, os sujeitos tendem a desenvolver uma identificação afetiva com a autoridade para neutralizar o medo. A figura de força (o policial armado) é convertida psicologicamente em um protetor ou ente querido ("senhorzinho", "quase família"). Esse mecanismo mascara a violência inerente à

arma em sala de aula, criando uma armadilha pedagógica onde os estudantes são treinados para amar a vigilância que os cerca.

Em última análise, a arquitetura disciplinar da Escola B, que liga vigilância armada, gestão afetiva e pontuação meritocrática, cumpre o papel de preparar o terreno para uma intervenção mais profunda na subjetividade dos estudantes. Uma vez domesticados os corpos e naturalizada a hierarquia, a instituição encontra o campo fértil para inculcar um conjunto específico de preceitos morais. Resta analisar, portanto, quais são os valores que preenchem esse silêncio ordenado e qual modelo de cidadania é forjado sob a tutela militar, dimensão axiológica desenvolvida a seguir.

5.2.3 Valores formativos e cidadania

Se a disciplina na Escola B organiza os corpos, a dimensão axiológica visa remodelar a subjetividade através de um "resgate" moral. A análise das entrevistas revela que a cidadania é redefinida sob a ótica da ordem, do patriotismo nostálgico e da distinção social.

Na visão da gestão, a escola cívico-militar assume uma função salvacionista diante da suposta falência familiar. A Direção é enfática ao descrever o vácuo que a instituição precisa preencher, utilizando termos fortes para caracterizar a relação das famílias com a escola:

O primeiro valor que é indiscutível é a família. [...] As famílias simplesmente literalmente jogam seus filhos na escola, dizem, 'ó, se vira porque eu não dou mais conta' ou 'eu não tenho tempo'. Enfim, 'n' desculpas. O que a gente tenta buscar muito aqui é resgatar essa família aqui para dentro da escola (Direção).

Esse diagnóstico legitima o retorno de práticas pedagógicas de regimes passados. A direção escolar relata que, nos momentos de ausência de professores, os monitores assumem a turma para trabalhar valores cívicos, referenciando explicitamente a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) da ditadura militar como modelo ideal:

Quando o professor falta, os monitores entram em sala e trabalham com eles. [...] Tudo que se refere a valores, civismo. [...] Questão de cidadania, é a nossa antiga OSPB, educação moral e cívica de anos atrás que a gente tinha essas disciplinas. Então assim, conteúdos, assuntos pra vida deles (Direção).

Essa fala corrobora a hipótese central deste estudo de que o currículo oculto dissemina ideais autoritários visando a formação de sujeitos obedientes e desprovidos de senso crítico. A cidadania não é vista como construção de direitos contemporâneos, mas como um retorno à

"antiga OSPB" (Organização Social e Política Brasileira), focada na ordem e no dever. O monitor reforça essa visão, argumentando que o modelo veio para corrigir uma juventude "perdida":

Na verdade, o cívico-militar não é que ele que veio para trazer [...] discórdia, ele veio para realmente mostrar que nós temos um rumo a cumprir, né? Que nós temos uma constituição que nos rege. Então, tudo na nossa vida é regra. Tudo na nossa vida a gente tem que ter amor a alguma coisa. Nós temos amor à pátria. Não direcionando para lado nenhum, a gente só quer mostrar o caminho do bem para eles (Monitor militar).

Para os estudantes, essa imposição de regras é absorvida não como autoritarismo, mas como uma necessidade social diante do "caos" da liberdade. Um estudante do 3º ano do Ensino Médio oferece uma definição reveladora de cidadania como contenção do indivíduo:

É super necessário, porque a nossa sociedade, ela é uma sociedade que vem, que acha que ela pode mandar em si mesmo [...] mas aqui não, aqui mostra o contrário, que quando você faz alguma coisa, seja ela errada, certa, você vai ter a recompensa [consequência].

Essa fala expressa o sucesso da domesticação criticada por Paulo Freire (2011). O estudante internaliza a ideia de que a sociedade "mandar em si mesma" (autonomia) é algo negativo, e que é preciso uma força externa (a escola/os militares) para impor a ordem.

Contudo, a aceitação desses valores rígidos é facilitada por uma estratégia de afetividade. Na conversa com a direção foi destacado que a rigidez é suavizada pela criação de laços emocionais, onde a autoridade é camuflada de amizade:

Eles me chamam de Diri, né? Não me chamam de (Direção), enfim, é Diri, Diri para cá, Diri para lá, porque a gente cria esse laço de confiança, esse laço de afetividade e queiram ou não, eles acabam respeitando. Então eu não posso reclamar hoje de disciplina (Direção).

O monitor militar corrobora essa tática, relatando episódios de carinho físico que desconstroem a imagem do opressor, transformando a obediência em um ato de retribuição afetiva:

Eles não veem mais a gente como um opressor. Os alunos vêm, eles nos abraçam. Hoje, não sei se você observou [...] que os alunos vieram, até tem uma menina que veio passar a mão na minha cabeça. A gente não vê isso como (afronta), a gente vê como amizade (Monitor militar).

Esse conjunto de valores gera nos estudantes um sentimento de distinção social. A escola cívico-militar torna-se um símbolo de status moral. Os alunos relatam que se deslocam

de longe, evitando escolas próximas consideradas "ruins", em busca dessa "etiqueta" de qualidade. Uma estudante sintetiza como o pertencimento à escola confere capital simbólico (Bourdieu; Passeron, 1982). Nas palavras da estudante:

Eu decido me deslocar lá de baixo até aqui. Deve estar a uns 10 km da minha casa, mas por preferência de estudar aqui [...] porque eu sei que aqui é uma escola correta, que tem valores, que tem princípios [...] Cívico-militar, caramba, o pessoal já pergunta, o pessoal, olha [...] ela se torna uma referência (Estudante do Ensino Médio).

Para Bourdieu, essa dinâmica reforça a distinção entre "nós" (os corretos, os ordenados, da escola de referência) e "eles" (da escola pública comum, da "baderna") e tal distinção é entendida como prestígio social, como capital simbólico pela estudante. A cidadania, na Escola B, converte-se em um privilégio para quem aceita a disciplina, criando uma elite moral que, sob a tutela militar, aprende a desprezar a autonomia em nome da segurança e do status.

Um ponto fundamental para compreender a origem desses valores reside na formação, ou na ausência dela, dos agentes militares que atuam na escola. Durante a entrevista, o pesquisador indaga os monitores sobre a preparação pedagógica para lidar com os estudantes, questionando se houve uma capacitação técnica ou se a atuação baseia-se na experiência pregressa.

Essa indagação toca na ferida epistemológica do modelo: a substituição da formação pedagógica pela "bagagem de vida", um eufemismo para a trajetória policial. A resposta do monitor a essa pergunta confirma que a "transição" do quartel e da rua para a escola não é baseada em uma metodologia educacional, mas na adaptação do modus operandi policial para um contexto onde a repressão deve ser velada. Ele explica a diferença entre o trabalho na rua e na escola:

A nossa vida lá fora, enquanto estávamos na ativa, a gente não trabalhava com cidadão de bem. A maior parte das situações que a gente encarava lá fora era eh a polícia já chega para inibir mesmo, né? Você trabalhar com aluno aqui dentro, a nossa base do diálogo tem que ser sempre por dentro. [...] A gente entende que ele tem que entender que aqui a gente conversa, a gente não reprime ninguém (Monitor militar).

Embora o monitor mencione o "diálogo", a distinção é feita por negação. Na rua, a polícia "chega para inibir" porque não lida com "cidadão de bem"; na escola, a inibição dá lugar a uma tutela moral. Essa "bagagem" policial é convertida em autoridade paterna para suprir o que a gestão identifica como a falência das famílias. A subcategoria "Resgate da

Família e dos Bons Costumes" (Quadro 7, Apêndice H) é validada pela fala contundente do monitor, que assume para a instituição o papel de pai substituto: “Hoje as famílias praticamente largam os filhos nas escolas. E a escola tem que fazer é educar o filho como pai. A escola tem que ensinar o aluno com educação”.

Essa percepção legitima a intervenção militar na esfera privada da formação moral. Segundo Jessé Souza (2017), essa retórica do "resgate de valores" frequentemente mascara uma moralização das classes populares, em que a pobreza é associada à carência de ética familiar. A escola pública deixa de ser um espaço republicano de instrução para se tornar uma extensão da autoridade doméstica, onde o monitor atua com base no senso comum de sua própria "experiência de vida", e não em saberes pedagógicos.

Nesse vácuo deixado pela suposta ausência da família, os valores inculcados são "Honestidade e Respeito", interpretados sob uma chave estritamente individualista. Ao ser questionado sobre quais valores são transmitidos, o monitor recorre a uma definição de consciência pessoal, desvinculada da responsabilidade social coletiva:

Hoje a gente trabalha muito com respeito, porque o respeito tem que ser mútuo, a honestidade é a base da vida da pessoa, queira, não queira, sempre vai ser honestidade. Porque é a partir da honestidade, do respeito que você constrói a tua vida lá fora. [...] Nada mais justo que você chegar em casa à noite e colocar a cabeça no travesseiro e dormir. Sem dever nada a alguém. Saber que a tua consciência tá tranquila (Monitor militar).

Para os estudantes (Quadro 9, Apêndice J), no entanto, essa formação moral exige uma performance pública, um “nacionalismo exacerbado”. A subcategoria "Patriotismo Ritualizado" (Quadro 7, Apêndice H) revela que os símbolos nacionais mencionados pelos monitores, deixaram de ser elementos cívicos reflexivos para se tornarem ferramentas de prova de lealdade. Para os estudantes, o nacionalismo é medido pela intensidade física:

Se a escola toda [...] cantar péssimo, tem que cantar de novo. Às vezes eles deixam cantar o hino todo, daí começa de novo. Às vezes ele corta pela metade, daí começa tudo de novo. Ou às vezes um lado, tipo, umas turmas canta e depois a outra metade, pro lado esquerdo, o lado direito do ginásio. Daí pro pessoal cantar melhor. [...] Mas aí tirando, [...] Teve umas vezes que acho que foi três vezes (Estudante do Ensino Médio).

Aqui, a cidadania torna-se uma encenação vigiada. O "bom cidadão" é aquele que grita o hino, sob pena de sanção. Isso gera a "Distinção 'Nós' vs. 'Eles'" (Quadro 9, Apêndice J). Os estudantes da Escola B desenvolvem um sentimento de superioridade, sentindo-se protegidos e diferenciados em relação às escolas regulares ("lá é bagunça, aqui é respeito").

Para Bourdieu (2009), tal distinção é incorporada como um habitus, em que o aluno internaliza a rigidez como sinal de elite moral.

Uma concepção que amarra as discussões anteriores, compartilhada por gestores e professores, é a de "Cidadania como Obediência" (Quadro 7, Apêndice H). O profissional de ensino de Língua Portuguesa celebra a imposição de limites como a grande vantagem do modelo cívico-militar sobre a geração atual, descrita pejorativamente como "mimimi". Essa desqualificação da sensibilidade discente não é um dado trivial; ela revela a adesão ao que Theodor Adorno (1995) denuncia como o "ideal pedagógico da dureza". Para o frankfurtiano, a rejeição da dor e da fragilidade (lidas aqui como "mimimi") é um traço constitutivo da personalidade autoritária, que precisa eliminar no outro, aquilo que reprime em si mesma. Adorno é taxativo ao afirmar que:

O ideal de ser duro, que tantos elogiam, [...] significa a indiferença contra a dor. E a distinção entre a dor própria e a alheia não é levada em conta. Quem é duro consigo mesmo adquire o direito de sê-lo com os outros e se vinga da dor, que não teve a liberdade de demonstrar, e que precisou reprimir (Adorno, 2011, p. 127).

Dessa forma, a "cidadania" forjada na Escola B distancia-se do exercício de direitos políticos e aproxima-se perigosamente do treinamento para a subserviência. Ao priorizar a ordem em detrimento da expressão individual, a escola opera uma "domesticação" dos corpos e das mentes. Tal prática contradiz frontalmente a perspectiva de Paulo Freire (2020b), para quem a disciplina verdadeira nasce da liberdade assumida conscientemente, e não da imposição externa. Freire alerta para o perigo de uma educação que visa apenas a adaptação do sujeito à ordem vigente:

A minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História. [...] A educação como prática da dominação, que é a que interessa aos dominadores, propõe ao oprimido a adaptação ao mundo da opressão (Freire, 2020b, p. 57).

Portanto, conclui-se que o projeto pedagógico da Escola B, sob a tutela militar, redefine a cidadania esvaziando-a de seu caráter emancipatório. O que se oferta aos estudantes não é a autonomia necessária para a vida democrática, mas uma pedagogia da adaptação, onde o bom cidadão é aquele que cala sua sensibilidade, aceita a hierarquia sem questionamentos e reproduz a dureza exigida pela instituição. Essa constatação sobre a produção da obediência encerra a análise específica do contexto catarinense e abre caminho

para, na sequência, serem sistematizadas as convergências e as tensões que emergiram da observação do cotidiano e das entrevistas realizadas nas duas escolas estudadas, buscando compreender as regularidades e as contradições estruturais que sustentam o modelo cívico-militar em diferentes realidades.

5.3 Convergências e tensões sobre o modelo cívico-militar nas escolas estudadas

A justaposição das realidades observadas na Escola A (Minas Gerais) e na Escola B (Santa Catarina) permite identificar os padrões estruturantes do modelo cívico-militar no Brasil, ao mesmo tempo em que revela a plasticidade desse fenômeno. A análise comparativa demonstra que o modelo não é monolítico; ele atua como um mecanismo de adaptação conservadora (Apple, 2003), moldando-se às carências materiais e simbólicas de cada território. Contudo, sob as aparentes diferenças locais e as especificidades das corporações envolvidas, reside uma convergência fundamental: a naturalização da tutela militar como única solução viável para as crises multifacetadas da educação pública.

A primeira tensão evidente reside na resignificação da figura militar e na função social do uniforme. Embora situadas em contextos distintos, ambas as instituições convergem na aceitação da presença fardada, porém por motivações diferentes. Na Escola A, a presença do Corpo de Bombeiros deslocou a percepção de segurança para o campo do "cuidado" e do "assistencialismo". Os relatos indicam que o militar é legitimado não pela capacidade de repressão, mas pela utilidade no pronto-atendimento e na mediação de conflitos emocionais, preenchendo lacunas deixadas pela ausência de psicólogos ou inspetores. A farda, neste contexto mineiro, opera quase como um jaleco. O militar atua na enfermaria e no acolhimento, configurando uma "segurança" entendida como proteção da integridade física em um cenário de vulnerabilidade social.

Em contrapartida, na Escola B, a atuação dos policiais da reserva (monitores militares) é legitimada pela "eficiência" na gestão comportamental e pela "vigilância armada". Enquanto a escola mineira busca o "bombeiro-amigo" que cuida, a escola catarinense naturaliza o "policial-pai" que, embora afetuoso, porta a arma de fogo como símbolo inegociável de ordem. Como observado nas falas do monitor e dos estudantes, a função ali é educar o estudante como um pai educa seu filho, estabelecendo uma barreira moral contra a "rua". Aqui, a segurança é entendida como proteção da propriedade e dos "bons costumes", alinhada a uma lógica de policiamento ostensivo transmutado em pedagogia. Essa distinção revela que o modelo cívico-militar avança porque consegue articular discursos diferentes para públicos

diferentes. Para a comunidade carente (Escola A), oferece proteção social; para a comunidade aspiracional (Escola B), oferece ordem e distinção.

Essa dualidade reflete-se também nas motivações para a implementação e na percepção de prestígio. Na Escola A, a adesão ao modelo configura-se como uma estratégia de sobrevivência institucional. Os relatos dos profissionais sobre a valorização de recursos humanos de fases anteriores (como bibliotecárias e psicopedagogos) indicam que a militarização foi o preço a pagar para acessar uma estrutura mínima de funcionamento. Já na Escola B, o modelo foi adotado como uma estratégia de vitrine. Sendo uma instituição que já apresentava índices de qualidade, a militarização operou como uma ferramenta de marketing educacional e distinção social (Bourdieu, 2009; Bourdieu; Passeron, 1982). Os estudantes relatam deslocar-se de longe buscando a "escola de referência", estigmatizando as escolas regulares vizinhas como locais de "baderna". Assim, enquanto a Escola A luta pelo básico, a Escola B utiliza o rótulo cívico-militar para acumular capital simbólico, reforçando a dualidade entre "nós" (os ordenados) e "eles" (os desordeiros).

Apesar dessas diferenças de contexto, emergem convergências estruturais preocupantes, especialmente no que tange à autonomia e identidade docente. Em ambas as escolas, professores relatam um sentimento de "alívio" na carga de trabalho, celebrando a terceirização da disciplina para os monitores. Essa dinâmica sugere uma fragmentação do ato educativo, conforme alerta Henry Giroux (1997). Ao separar o "ensinar" (conteúdo/professor) do "educar" (valores/monitor), as escolas promovem uma tecnificação do docente, que se torna um mero instrutor de saberes propedêuticos, enquanto a formação ética e moral é entregue a agentes sem formação pedagógica, que operam com base na "bagagem de vida" e no senso comum. Tanto em Minas Gerais quanto em Santa Catarina, o professor aceita ceder espaço em sua sala de aula em troca do silêncio e da ordem, sem perceber que, nesse processo, sua autoridade pedagógica é sutilmente esvaziada.

A ilusão parental atravessa ambos os estados como um traço transversal. Famílias de ambas as realidades buscam nessas escolas uma solução mágica para conflitos domésticos e geracionais, projetando na farda a autoridade que sentem ter perdido em casa. Esse fenômeno corrobora o diagnóstico de Adorno (2019) sobre a personalidade autoritária: a incapacidade de gerar autonomia resulta na busca desesperada por uma autoridade externa forte. Seja pela carência material (Escola A) ou pela busca de eficiência moral (Escola B), a comunidade escolar coaduna com a ideia de que a educação pública necessita de uma espécie de "prótese" militar para funcionar, naturalizando a tutela armada sobre a formação das novas gerações.

Essa dinâmica de terceirização da autoridade gera consequências profundas na constituição da subjetividade dos estudantes. Ao comparar as narrativas discentes, observa-se que, embora os sentimentos manifestos sejam distintos, gratidão pelo cuidado em Minas Gerais e orgulho pela distinção em Santa Catarina, o resultado pedagógico converge para a produção da heteronomia. Em ambos os contextos, o "bom comportamento" não nasce da compreensão crítica das regras ou da alteridade, mas da presença vigilante do agente fardado. Na Escola A, o aluno comporta-se para não decepcionar o "monitor-cuidador"; na Escola B, para não sofrer sanções do "monitor-policial" ou perder pontos. Em ambas as lógicas, a autonomia ética defendida por Paulo Freire (2011) é substituída por uma obediência condicionada, onde a capacidade de autogoverno é atrofiada pela dependência constante de uma figura de comando.

Além disso, a análise dos dados obtidos revela uma transformação na própria concepção de Estado que chega à ponta da política pública. Na Escola A, a militarização mascara o desmonte da rede de proteção social. O bombeiro aparece como o "herói" que resolve problemas de saúde e infraestrutura, encobrindo a ausência de enfermeiros, assistentes sociais e inspetores civis. Já na Escola B, a militarização mascara a complexidade do ato educativo. O policial aparece como o "gestor" que resolve problemas de indisciplina e valores, encobrindo a necessidade de psicólogos escolares e de uma formação docente continuada. Em ambos os casos, o Estado oferece o seu "braço armado" como solução paliativa para as falhas do seu "braço social" (Bourdieu, 2014) operando uma inversão onde a segurança pública absorve as funções da assistência e da pedagogia.

Por fim, é possível afirmar que as convergências entre as escolas superam suas dissonâncias locais. Se em Minas Gerais o modelo seduz pelo afeto e em Santa Catarina pela ordem, em ambos ele triunfa ao instituir uma cidadania passiva. O projeto de "cidadão de bem" forjado nessas instituições, seja ele o jovem grato e comportado da periferia mineira ou o jovem patriota e empreendedor da escola catarinense, é, em essência, um sujeito despolitizado, treinado para respeitar hierarquias e naturalizar a força, mas pouco instrumentalizado para questionar as estruturas de poder que perpetuam tanto a precariedade da Escola A quanto a segregação elitista da Escola B. A pesquisa evidencia, portanto, que a militarização das escolas públicas não é apenas uma reforma administrativa, mas um projeto de engenharia social que, sob a promessa de resolver a crise da educação, reconfigura o próprio sentido de democracia no chão da escola.

Essa reconfiguração opera, fundamentalmente, por meio da interdição do conflito. Em ambas as escolas, a divergência, elemento vital para a construção de uma democracia

participativa, é tratada como "ruído" a ser eliminado, seja pela via da gratidão (na Escola A, onde "não se reclama de quem ajuda") ou pela via da sanção (na Escola B, onde "quem reclama perde pontos"). O modelo cívico-militar, portanto, substitui a pedagogia do diálogo pela pedagogia do consenso forçado. Ao silenciar as tensões inerentes ao espaço escolar (de classe, raça e gênero) sob a manta uniforme da "ordem", a instituição nega aos estudantes a oportunidade de vivenciar a escola como uma arena pública de disputa e negociação, reduzindo a cidadania a um exercício burocrático de cumprimento de normas.

Nesse sentido, a análise realizada revela que o sucesso do modelo reside na promoção do que Theodor Adorno (2020) classifica como semiformação (*Halbbildung*). Tanto em Minas Gerais quanto em Santa Catarina, os valores cívicos não são apropriados criticamente pelos sujeitos, mas consumidos como mercadorias rituais. O "patriotismo" manifesta-se na performance física de cantar o hino "com o pulmão para fora" (Escola B) ou na reverência à farda que traz o remédio (Escola A), mas não se traduz em uma compreensão profunda da estrutura social ou dos direitos constitucionais. Cria-se uma "cidadania de fachada", onde a forma (o uniforme, a marcha, o silêncio) prevalece sobre o conteúdo (a ética, a solidariedade, a consciência política), forjando indivíduos adaptados ao sistema, mas incapazes de transformá-lo.

Essa dinâmica possui implicações diretas sobre o papel do Estado na educação. A pesquisa demonstra que a militarização opera uma inversão da lógica republicana. Em vez de a escola pública ser o espaço onde o Estado garante direitos universais de forma impessoal, ela se torna o espaço onde corporações militares exercem uma tutela moral discricionária. Na Escola A, essa tutela é justificada pela carência ("nós cuidamos porque o Estado falhou"); na Escola B, pela eficiência ("nós ordenamos porque a família falhou"). Em ambos os casos, a gestão democrática, princípio constitucional que pressupõe a participação horizontal da comunidade, é sutilmente convertida em uma gestão tutelada, onde a autoridade não emana do coletivo escolar, mas é concedida verticalmente por agentes armados que detêm o monopólio da força e, agora, da virtude.

Em última instância, a justaposição das realidades de Minas Gerais e Santa Catarina desvela que o projeto das escolas cívico-militares não visa apenas a melhoria de índices educacionais, mas a consolidação de uma nova hegemonia cultural. Ao normalizar a presença da arma como instrumento pedagógico e o policial como "familiar" da comunidade escolar, o modelo treina as novas gerações para aceitarem o autoritarismo como remédio natural para as complexidades sociais. O perigo latente, evidenciado nas entrelinhas das falas de gestores e estudantes, é a formação de uma sociedade que, diante de qualquer crise institucional ou

desamparo social, não clamará por mais democracia ou direitos, mas por mais vigilância e por um "salvador" fardado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação tem como tema o cotidiano e as práticas curriculares de escolas cívico-militares em Minas Gerais e Santa Catarina, problematizando as tensões entre a gestão militarizada e os princípios de uma educação democrática, que se evidenciam na distinção entre o currículo prescrito e o currículo em ação nas escolas. Diante da expansão de políticas educacionais que clamam pela restauração da autoridade e da disciplina, fenômeno intensificado no Brasil durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), este estudo questionou as implicações deste modelo para uma formação cidadã.

Nesse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as manifestações do currículo oculto e seus desdobramentos no cotidiano de duas escolas cívico-militares estaduais, buscando compreender as dinâmicas educacionais e organizacionais desta modalidade de instituição de ensino.

Assim, compreender como o currículo dessas instituições reflete e reforça ideologias autoritárias tornou-se fundamental. Embora apresentadas institucionalmente como soluções neutras para a indisciplina e o baixo desempenho, a pesquisa constatou que as escolas cívico-militares carregam elementos que limitam a diversidade de perspectivas educacionais e a autonomia dos estudantes.

Para a realização desta pesquisa de cunho qualitativo, foi traçado um percurso investigativo que articulou o levantamento documental e bibliográfico com a escuta de gestores, monitores militares, professores e estudantes, de duas escolas de estados diferentes, permitindo desvelar que o fenômeno cívico-militar no Brasil contemporâneo não se sustenta apenas pela imposição de uma ideologia autoritária, mas opera através de mecanismos complexos de sedução, assistencialismo e gestão seletiva de recursos.

Nesse sentido, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa, materializada na observação do cotidiano escolar e em entrevistas com os agentes das escolas, revelou-se fundamental para compreender como o modelo se adapta a contextos sociais distintos para atingir o mesmo fim de controle. A imersão em campo permitiu constatar que, enquanto na Escola A (Minas Gerais) a militarização se legitima pela "lógica do cuidado" e da substituição do Estado em áreas vulneráveis, na Escola B (Santa Catarina) ela se sustenta pela "lógica da vitrine" e do fetiche tecnológico. Tais dados do campo investigado foram decisivos para demonstrar que a militarização não é um bloco monolítico, mas um dispositivo flexível que instrumentaliza tanto a carência quanto a busca por status para impor uma cultura de conformidade.

As entrevistas semiestruturadas e as observações *in loco* possibilitaram ultrapassar a aparência de ordem celebrada nos documentos oficiais e nos índices de desempenho. Ao dar voz aos sujeitos do cotidiano escolar, a metodologia empregada trouxe à tona o currículo oculto e as "microrresistências" como a adaptação curricular para alunos de inclusão que ocorrem nas brechas do sistema, bem como o sofrimento ético de docentes submetidos à lógica da performatividade. Foi por meio de uma escuta sensível que se pôde identificar a tensão entre a formação para a cidadania crítica e o treinamento para a obediência, validando a premissa de que a "qualidade" percebida é, muitas vezes, fruto de uma seleção social e não de uma inovação pedagógica.

A fundamentação teórica, apoiada em Henry Giroux (1997) e Theodor Adorno (2019), permitiu desvelar que a ordem celebrada nessas instituições opera através de mecanismos de semiformação. Os dados empíricos revelaram que o ensino, nesse contexto, é estruturado para treinar a repetição, a memorização e produzir funcionários funcionais para empresas, priorizando uma performance mecânica em exames em detrimento da leitura de mundo. Tal prática materializa a crítica de Paulo Freire (2011) à educação como ato de depósito. Nas escolas estudadas, o controle do comportamento ganhou centralidade, moldando o corpo do aluno à lógica da obediência e da docilidade, desencorajando o questionamento e a problematização da realidade.

Nesse sentido, a articulação entre os dados empíricos e a Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer) e a Pedagogia Crítica (Freire, Giroux) foi fundamental, tanto para descrever a realidade, como para desvelar as contradições estruturais do modelo cívico-militar. O rigor metodológico em confrontar o "dito" nos regimentos e discursos de gestão com o "feito" nas salas de aula e pátios permitiu concluir que a escola cívico-militar, independentemente de sua vertente operacional (Bombeiros ou Polícia Militar), opera sistematicamente o esvaziamento da função política da educação, substituindo a emancipação humana pela adaptação passiva à hierarquia.

Os resultados confirmaram, assim, a hipótese inicial de que o modelo cívico-militar promove a naturalização de valores baseados na hierarquia e na obediência. No entanto, a pesquisa revelou que a adesão da comunidade escolar a esse projeto não decorre, primariamente, de uma convicção pedagógica militarista, mas da precariedade estrutural da educação pública. Conforme observado nas duas escolas, a presença militar é valorizada porque vem acompanhada de um aporte de recursos humanos e financeiros, a "Sala Maker" em Santa Catarina ou a equipe de monitores em Minas Gerais, que são sistematicamente negados às escolas públicas regulares.

Pode-se afirmar que o modelo cívico-militar opera como uma mistificação da realidade escolar. O sucesso atribuído à "ordem" e à "disciplina" militar, dissimula, na verdade, o impacto de investimentos materiais que, se aplicados em qualquer modelo de gestão, produziriam melhorias na qualidade do ensino. Cria-se, assim, uma "vitrine" ideológica que legitima a militarização como a única solução viável para a crise educacional, desviando o foco da necessidade de políticas públicas universais de valorização da escola pública civil.

No que tange à formação dos sujeitos, a análise do cotidiano escolar revelou a implementação de um currículo oculto (Giroux, 1988) potente e eficaz. Através de rituais diários, controle de vestimenta e sistemas de meritocracia (pontuação), as escolas estudadas formam corpos e mentes para a adaptação acrítica à ordem vigente. A figura do monitor, ora percebida como o "socorrista" que cuida (Escola A - MG), ora como o agente de segurança que protege (Escola B - SC), fomenta o que Adorno (2019) classifica como a identificação com a autoridade. Os estudantes, inseridos em um contexto social de insegurança e desamparo, estabelecem laços afetivos com a figura de controle, naturalizando a vigilância armada como sinônimo de cuidado e afeto.

A pesquisa também evidenciou uma perigosa fragmentação do trabalho docente. Ao "terceirizar" a gestão da disciplina para os militares, os professores relatam um alívio imediato na sobrecarga de trabalho, mas, inadvertidamente, corroboram a tecnicização do ensino. Essa divisão do trabalho pedagógico, onde o professor instrui e o militar "educa" (no sentido moral), contraria a perspectiva de Paulo Freire (2011) de uma educação integral e emancipatória. A escola deixa de ser o espaço do conflito pedagógico, do diálogo e da construção coletiva de regras, para se tornar um espaço de gestão de comportamentos padronizados.

Por fim, a análise da subjetividade discente revelou que o projeto pedagógico dessas escolas promove a introjeção do "ideal da dureza". A rejeição institucional à sensibilidade e ao conflito, rotulados pejorativamente no campo como "mimimi", evidencia a formação de uma personalidade autoritária que valoriza a frieza e a indiferença diante da fragilidade humana. Ao suprimir o debate divergente em nome de uma harmonia artificial, o currículo oculto forja sujeitos que confundem cidadania com silêncio e respeito com medo, comprometendo a capacidade das novas gerações de resistir à barbárie e de construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em suma, considera-se que as escolas cívico-militares analisadas configuram-se como espaços em que a cidadania é ressignificada como obediência e a qualidade educacional é

confundida com eficiência gerencial. Embora o discurso oficial pregue a formação de cidadãos críticos, a prática cotidiana, mediada pela hierarquia militar, tende a inibir o pensamento divergente e a autonomia intelectual, preparando os jovens não para a transformação da sociedade, mas para a submissão às suas estruturas de poder.

Diante do exposto, conclui-se que o enfrentamento ao avanço de ideologias autoritárias e neofascistas na educação não passa apenas pela crítica ao militarismo em si, mas pela defesa intransigente de uma escola pública que ofereça as condições materiais e humanas dignas, hoje exclusivas das escolas militarizadas, para todos os estudantes. A verdadeira *Educação Contra A Barbárie* (Adorno, 2011) exige que a escola seja um espaço de desnaturalização da violência e da hierarquia, e não o local de sua institucionalização. Fica patente a necessidade de futuras pesquisas que acompanhem a longo prazo os egressos dessas instituições, investigando como essa formação híbrida impactará sua atuação política e social na vida adulta.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. A educação contra a barbárie. In: **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ALESSI, Gil. Plano de Bolsonaro para 'desesquerdizar' educação vai além do Escola Sem Partido. **El País, Brasil**, 23 maio de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html. Acesso em: 30 jul. 2023.
- ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0224778, 2020.
- ALVES, Miriam Fábila; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 810–831, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113221>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 255–269, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7717. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650603>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- AZEVEDO, Juliana Ribeiro. **O dispositivo discursivo em processos de criminalização**: uma análise cartográfica do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/21589/2/Tese%20-%20Juliana%20Ribeiro%20Azevedo%20-%202023%20-%20Completo.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2026.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás. 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3787>. Acesso em: 23 jan. 2026.

BERTONHA, João Fábio. Sobre fascismos e ditaduras: a herança fascista na formatação dos regimes militares do Brasil, Argentina e Chile. **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 203-231, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2356>. Acesso em: 13 out. 2024.

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

BORGES, Maria Elvira Gonçalves; VIÑALES, Thaissa Butzer; LIMA, Camila Santos de; SCHEFFER, Sandra Maria; CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do; SALLES FILHO, Nei Alberto. Avaliação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) a partir do Modelo Lógico. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 5, p. e23570, 2026. DOI: 10.54033/cadpedv23n5-010. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/23570>. Acesso em: 25 maio. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2014.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli Rodrigues de; BACHEGA, Denise. A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116597, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100217&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Altera o Decreto nº 9.989, de 28 de agosto de 2019, que regulamenta a Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019, que dispõe sobre a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, set. 2019a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acesso em: 03/11/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 2.894, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2019b, p. 28. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.894-de-27-de-dezembro-de-2019-23727765>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF, Ministério da Educação, MEC/Secretaria da Educação Básica, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes para o Modelo de Gestão do Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=_p-GDwAAQBAJ. Acesso em: 04 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245–258, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bfgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 abr. 2025.

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE LONDRINA. **Apostila de Ordem Unida**. Londrina: CPM Londrina, 2023. Disponível em: <https://cpmlondrina.com.br/wp-content/uploads/2023/02/APOSTILA-DE-ORDEM-UNIDA.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR DUQUE DE CAXIAS. **Projeto Político-Pedagógico 2022**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2022. Disponível em: <http://www.mgaduquedecaxias.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>. Acesso em: 16 nov. 2024.

COLOMBO, Luiza Rabelo. A nova pedagogia da hegemonia evangélica e o projeto bolsonarista de fascistização: a interface nas políticas de militarização das escolas e de educação domiciliar (2019-2022). 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2023. Disponível em: https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2024-10/Tese_LUIZA%20RABELO%20COLOMBO.pdf. Acesso em: 23 jan. 2026.

COMO são determinadas as classes socioeconômicas no Brasil? **Market Analysis Brasil**, 2024. Disponível em: <https://marketanalysis.com.br/faq/como-sao-determinadas-as-classes-socioeconomicas-no-brasil/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COSTA, Gorete. Classe social e renda: Onde você está na pirâmide econômica? **Pensar Cursos**. Disponível em: <https://www.pensarcursos.com.br/blog/classe-social/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CROCHICK, José Leon; RUFO, Dora Serrer; REGINALDO, Fabiane; PASCHOALETO, Murilo; PUCCI, Rodrigo. Autoridade e Autonomia no Contexto da Violência Escolar. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e286612, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/SFLDVCqm6h98JDxGpPPZw4M/?lang=pt>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e258252, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258252>.

DAL'AGNOL, Laísa. Escolas cívico-militares têm nota maior do que escolas “normais” no Paraná. **Veja**, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/escolas-civico-militares-tem-nota-maior-do-que-escolas-normais-no-parana>. Acesso em: 23 jan. 2026.

DIAS, Zenilda Rodrigues; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Escolas cívico-militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 406–426, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.59634. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/59634>. Acesso em: 27 abr. 2026.

DIRETOR de colégio militar e PMs são afastados após marcha com estudantes cantando palavras de ódio. **G1 Tocantins**, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2024/11/22/diretor-de-colegio-militar-e-pms-sao-afastados-apos-marcha-com-estudantes-cantando-palavras-de-odio.ghtml>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FALCÃO, Márcio. Governador Tarcísio de Freitas defende constitucionalidade de escolas cívico-militares no STF. **G1**, 22 jun. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/22/governador-tarcisio-de-freitas-defende-constitucionalidade-de-escolas-civico-militares-no-stf.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2024.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; MORAES, Amanda Souza. A voz docente na construção do currículo escolar. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12183, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12183. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12183>. Acesso em: 1 fev. 2026.

FERRAZ, Kaliny; PAGNI, Pedro Angelo. Educação escolar em perspectivas foucaultianas: um estudo do sujeito e do poder. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 38, p. 91–112, 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i38.2774. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/2774>. Acesso em: 24 maio. 2026.

FERREIRA, Juliana Boanova Souza ; ASSUNÇÃO SANTOS, Suelen. Implementação do programa escola cívico-militar: os efeitos do dispositivo de terceirização. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6774127, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6774. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6774>. Acesso em: 11 maio. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Editora Paz e Terra, 2020a.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Editora Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Editora Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.
- GADELHA, Regina. A formação militar e a educação pública: reflexões sobre o programa das escolas cívico-militares. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, p. 835-852, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/106143>. Acesso em: 04 set. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. Disponível em: <https://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incerteza%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.
- GRIZOTES, Bianca de Moraes Canestraro; FRICK, Loriane Trombini. ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/12836>. Acesso em 27 abr. 2026.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções. 1789-1848**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Revisão Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

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

LIMA, Marcelo Alves de Paula. Tenório de Albuquerque: um brasileiro no Terceiro Reich (1936-1937). **Iberoamericana**, Berlin, v. 19, n. 70, p. 225-229, 2019. Disponível em: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2606>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MACHADO, Nilza Zanon de Sousa; GODOY, Elenilton Vieira. Olhar sobre o currículo oculto a partir do ponto de vista de uma professora de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 178–200, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6164>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14427>. Acesso em: 01 fev. 2026.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Mato Grosso amplia modelo cívico-militar e prevê 205 escolas na rede estadual em 2026**. Cuiabá, 19 jan. 2026. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/mato-grosso-amplia-modelo-c%3%ADvico-militar-e-prev%3%AA-205-escolas-na-rede-estadual-em-2026>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MAXIMIANO, Eric Gabriel de Aguiar. **A influência do ideário neofascista na educação brasileira: As escolas cívico-militares**. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MAXIMIANO, Eric Gabriel de Aguiar; ZUIN, Antonio Álvaro Soares; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A influência do ideário neofascista na educação brasileira: as escolas cívico-militares. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 522–548, 2026. DOI: 10.35355/revistafenix.v22i2.1511. Disponível em: <https://revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/1511>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energumeno' e diz que TV Escola 'deseduca'. **G1**, 16 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MEDEIROS, Taísa. Bolsonaro critica método Paulo Freire: 'fábrica de militantes'. **Correio Braziliense**, 18 set. 2022. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/politica/2022/09/5033893-bolsonaro-critica-metodo-paulo-freire-fabrica-de-militantes.html>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 594-611, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300594 Acesso em: jun. 2024.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45–62, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MICHAELIS. *Currículo*. In: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curr%C3%ADculo/>. Acesso em: 11 maio 2026.

MINAS GERAIS. Escolas cívico-militares da rede estadual de Minas Gerais serão mantidas em gestão compartilhada com o Corpo de Bombeiros. Belo Horizonte, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/118174.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, Maria Amélia Silva; MOREIRA, Jailma dos Santos Pedreira. O avanço da militarização nas escolas públicas brasileiras: autoritarismo e silenciamento x democracia e reflexão. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoínhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 11, n. 1, p. 79–102, 2021. DOI: 10.30620/pdi.v11n1.p79. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/14240>. Acesso em: 24 maio. 2026.

NUNES, Lúcia; MELO, Thais. Currículo e formação de professores: experiências e desafios. **Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 273-286, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6880>. Acesso em: 13 out. 2024.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 13 out. 2024.

OLIVEIRA, Maurítânia, Lino de; MÓL, Gerson de Souza. Escolas Cívico-Militares e Educação Eugênica: possíveis aproximações. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 517–535, 2026. DOI: [10.22600/1518-8795.ienci/2026v31n1p517](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci/2026v31n1p517). Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/4456>. Acesso em: 25 maio. 2026.

PAES, Luciane Rocha; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; SANTOS, Jonise Nunes; OLIVEIRA, Ilma Fialho de; FEITOSA, Cristiane Duarte. Uma reflexão pertinente sobre a teoria crítica do currículo. **Observatório de la economía latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 1,

p. 4256–4270, 2024. Disponível em:

<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3015>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Paraná terá mais 33 colégios cívico-militares e chegará a 345 unidades em 2026**. Curitiba, 19 jan. 2026. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-mais-33-colegios-civico-militares-e-chegara-345-unidades-em-2026>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PAVLOV, Ivan P. **Fisiologia e psicologia**. Tradução de A. Cabral. Lisboa: Estampa, 1976.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Belo Horizonte, v. 35, n. 3, p. 667–688, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/95957>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PINOTTI, Fernanda e RITTNER, Daniel. Governo Lula encerra programa de escolas cívico-militares criado por Bolsonaro. **CNN Brasil**, São Paulo, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-lula-encerra-programa-de-escolas-civico-militares-criado-por-bolsonaro/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RESCORLA, Robert A. Stimulus generalization: Some predictions from a model of Pavlovian conditioning. **Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 88–96, 1976. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1976-23514-001>. Acesso em: 31 jan. 2026.

ROCHA, Cleidson de Jesus. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 194–217, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/1180>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ROLLEMBERG, Denise. Revoluções de direita na Europa do entre-guerras: o fascismo e o nazismo. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 30, p. 355-378, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/TnKzk78Gtg5KXHsVT7kH7hr/>. Acesso em: 13 out. 2024.

ROMANOWSKI, Joana P.; HOBOLD, Marcia de Souza; PASSOS, Laurizete Ferragut. Marli André: a pesquisa qualitativa em educação e formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 1-3, 2021.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai; CARRAIS, Rosimeire dos Santos. Escola Cívico-Militar: sinônimo de disciplina e interesse? **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 11, n. 26, p. 196-211, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/19632>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed., 1995.

SANTOS, Catarina de Almeida; CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In:

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (Org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190.

SANTOS, Catarina de Almeida. A militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. In: VOLPE, Gerusa et al. (Org.). **Educação e militarização: os riscos de um sistema em expansão**. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Rafa. TJ-SP suspende lei paulista que cria escolas cívico-militares. **Consultor Jurídico**, 7 ago. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-ago-07/tj-sp-suspende-lei-paulista-que-cria-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escolas da rede estadual de SP vão adotar o modelo cívico-militar a partir do segundo semestre**. São Paulo, 30 dez. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escolas-da-rede-estadual-de-sp-vao-adotar-o-modelo-civico-militar-partir-segundo-semester/>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 77–97, 2023. DOI: [10.5335/rep.v10i2.14725](https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14725). Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14725>. Acesso em: 24 maio. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico – CEF 19 Taguatinga**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/ppp_cef_19_taguatinga.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Brito da et al. A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 119, p. 407-445, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/nTk6JtjrXGqcpGVcr8Rj4Wx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVA, Fernando. **O populismo e a ascensão da extrema-direita**. Rio de Janeiro: Editora Z, 2014.

SILVA, Marcos da. **Autoritarismo e educação: A militarização das escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/autoritarismo-e-educacao>. Acesso em: 04 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vital Ataíde. Teoria crítica e educação: educação para a emancipação. **Saberes em Perspectiva**. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SILTCE>. Acesso em: 13 out. 2024.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Juliana Boanova; SANTOS, Suelen Assunção. Programa Escola Cívico-Militar: diagnóstico do presente. **EDUR – Educação em Revista**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/f456RCr9gkwkfhZ4H7NvhNt/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.

TARCÍSIO adia escolas cívico-militares em SP após impasse judicial. **Poder360**, 25 jul. 2024a. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-educacao/tarcisio-adia-escolas-civico-militares-em-sp-aos-impasse-judicial/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

TARCÍSIO alega ao STF que escolas cívico-militares promovem direitos humanos. **Carta Capital**, 23 jun. 2024b. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/tarcisio-alega-ao-stf-que-escolas-civico-militares-promovem-direitos-humanos/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

TARCÍSIO de Freitas sanciona lei que cria escolas cívico-militares em SP. **Republicanos**, 6 set. 2023. Disponível em: https://republicanos10.org.br/estadual/tarcisio-de-freitas-sanciona-lei-que-cria-escolas-civico-militares-em-sp/?app=Avant_Empresa_3abfbc32310a3ce3711b848c3f3290e9&tipo_1=sim&tipo_2=sim&tipo_3=sim&tipo_4=sim&tipo_5=sim&preferencia_marcada=Salvar+minhas+escolhas&key_avant_valid_preference=ca9c5e823cee2a357756b2d5db2fc639. Acesso em: 16 nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROPA DE ELITE. O Bope vai te pegar. **Letras.mus.br**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tropa-de-elite/1098146/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VASCONCELOS, Claudio Roberto; SOUZA, Wallace Patrick Santos de Farias de. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1016-1043, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2026.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 612-632, 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300612&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 maio 2026.

ZANELATO, Italo Ariel. **“Nossa escola não é caso de polícia”**: uma análise histórica da militarização dos colégios públicos e civis do Paraná (2019-2025). 2025. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá- PR, 2025.

Disponível em:

<https://ppe.uem.br/arquivos/2025/nossa-escola-nao-e-caso-de-policia-tese-final.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE A - TCLE para agentes educacionais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Eu, Eric Gabriel de Aguiar Maximiano, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “Reflexões sobre o currículo de Escolas Cívico-Militares” orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o currículo de escolas cívico-militares estaduais, buscando compreender suas dinâmicas educacionais e organizacionais. Foram selecionadas por meio de análise documental, duas escolas cívico-militares, uma localizada em um município do estado de Minas Gerais, e outra de um município do estado de Santa Catarina, que serão convidadas a participar do estudo proposto. Selecionamos estas escolas como participantes desta pesquisa por serem escolas cívico-militares financiadas com recurso estadual e que podem nos auxiliar a entender a logística e funcionamento do semanário de aulas.

Você foi convidado a participar desta pesquisa por ser professor e/ou gestor de uma dessas duas escolas. Sua participação envolve responder a uma entrevista semiestruturada sobre temas relacionados ao currículo. A entrevista será individual, presencial e realizada no local de sua escolha, podendo ser na própria escola ou em outro local que você preferir. As perguntas não serão invasivas à sua privacidade, porém, a participação na pesquisa pode gerar **desconforto** ao discutir opiniões pessoais sobre temas sensíveis. Em qualquer momento, você terá a liberdade de não responder a perguntas que considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista. A pesquisa pode resultar em **benefícios aos participantes** na medida em que possibilita a reflexão sobre as práticas educacionais e organizacionais no cotidiano profissional dos entrevistados em escolas cívico-militares, potencialmente beneficiando, ainda, a formulação de políticas educacionais embasadas em dados científicos.

A entrevista será individual com duração de aproximadamente 30 minutos. Todas as informações obtidas serão confidenciais, sendo garantido o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Em publicações e relatórios, sua identidade será preservada por meio de codinomes ou letras. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo.

Solicitamos sua autorização para gravação em áudio da entrevista. Não divulgaremos a voz dos participantes, apenas o registro das informações. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Informamos que as transcrições das entrevistas serão armazenadas digitalmente pelos pesquisadores pelo período de 5 anos após o término da pesquisa, quando serão apagadas.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Eric Gabriel de Aguiar Maximiano
Contato telefônico: (19) 9 8811-7115

E-mail: ericmaximiano@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo com a gravação de áudio da entrevista.

Local e data:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas com professores

Eixo 1 — Perfil e Experiência Profissional

Há quanto tempo trabalha na instituição?

Qual é sua formação e trajetória na área da educação?

Como avalia sua experiência dentro do modelo cívico-militar?

Eixo 2 — Currículo e Práticas Pedagógicas

Quais conteúdos ou disciplinas o(a) senhor(a) leciona?

Como as diretrizes curriculares são adaptadas à realidade dos alunos?

Há momentos em que os estudantes podem propor temas ou participar de decisões sobre o que estudar?

A escola incentiva atividades interdisciplinares ou projetos que articulem conteúdos com temas atuais?

Eixo 3 — Disciplina, Hierarquia e Valores

De que forma a disciplina e a hierarquia se manifestam no dia a dia escolar?

Como é a relação entre professores, equipe militar e alunos no que diz respeito à manutenção da ordem?

Há espaço para diálogo e negociação de regras com os estudantes?

Eixo 4 — Participação, Comunidade e Cidadania

Como é a participação da família e da comunidade no cotidiano escolar?

A escola promove debates sobre cidadania, direitos e deveres? Poderia citar exemplos?

De que maneira os estudantes são incentivados a expressar opiniões sobre temas sociais?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas com gestores e monitores

Roteiro de Entrevista – Gestores

Eixo 1 — Perfil e Atuação na Gestão

Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua na função de gestor(a) nesta escola?

Qual é sua trajetória profissional na área da educação e/ou carreira militar?

Quais são as principais funções e responsabilidades na gestão da escola cívico-militar?

Eixo 2 — Organização Escolar e Parceria Civil-Militar

Como funciona a divisão de responsabilidades entre a gestão civil e a gestão militar dentro da escola?

Quais são os principais desafios na articulação entre equipe pedagógica e equipe disciplinar/militar?

Como é feito o acompanhamento da disciplina e da rotina dos estudantes?

Eixo 3 — Currículo, Ensino e Práticas Pedagógicas

Como são definidas as diretrizes curriculares na escola? Existe alguma adaptação em relação à escola regular?

A equipe pedagógica tem autonomia para desenvolver projetos ou temas transversais?

De que forma a gestão incentiva a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos?

Eixo 4 — Valores, Disciplina e Formação do Aluno

Quais valores a escola considera prioritários para a formação dos estudantes?

Como os valores disciplinares e cívicos são trabalhados no dia a dia?

De que maneira se busca equilibrar disciplina e estímulo à autonomia do aluno?

Eixo 5 — Relação com a Comunidade e Resultados

Como é a participação das famílias e da comunidade local na vida escolar?

Quais são, na sua opinião, os principais resultados alcançados desde a implantação do modelo cívico-militar?

Existem desafios ou pontos a melhorar que o(a) senhor(a) considera relevantes para o futuro da escola?

Roteiro de Entrevista – Monitores Militares das Escolas Cívico-Militares

Eixo 1 – Experiência e Função na Escola

Há quanto tempo atua nesta escola e como descreveria sua experiência até aqui?

Quais são suas principais funções e responsabilidades no cotidiano escolar?

Eixo 2 – Disciplina e Convivência

O que significa disciplina para o(a) senhor(a) neste ambiente escolar?

Como é a convivência entre alunos, professores e monitores no dia a dia?

Eixo 3 – Educação e Formação dos Alunos

O que considera mais importante na formação dos alunos desta escola?

Como percebe a influência do modelo cívico-militar no comportamento e no aprendizado dos estudantes?

Eixo 4 – Relações e Valores

Quais valores o(a) senhor(a) acredita que são transmitidos pela escola?

Como o diálogo aparece nas relações entre alunos, professores e militares?

Eixo 5 – Reflexão sobre o Modelo Cívico-Militar

O que o(a) senhor(a) entende por “educação cívico-militar”?

Na sua opinião, quais são os principais pontos positivos e os desafios desse modelo?

Eixo 6 – Percepções Pessoais

Como essa experiência tem contribuído para sua visão sobre educação?

O que mais aprendeu trabalhando em uma escola cívico-militar?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas com estudantes

1. Experiência na escola

- Como é estudar nesta escola para você?
- O que mais chama sua atenção no dia a dia escolar?

2. Relações e convivência

- Como é a relação entre alunos, professores e monitores militares?
- Você sente que pode se expressar livremente na escola?

3. Ensino e aprendizagem

- O que você acha das aulas e da forma como os professores ensinam?
- Você sente que o que aprende aqui ajuda a entender melhor a realidade fora da escola?

4. Regras e disciplina

- Como você vê as regras e a disciplina aplicadas na escola?
- O que muda para você entre estudar aqui e em uma escola comum?

5. Valores e formação

- Quais valores você acha que a escola mais ensina?
- O que significa, para você, ser aluno de uma escola cívico-militar?

APÊNDICE E - Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola A - MG)

Quadro 4 - Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola A - MG)

<p>CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)</p>	<p>SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola A - MG)</p>
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia Pedagógica Preservada: Consenso de que os militares não interferem no currículo estadual (Currículo Referência de Minas Gerais). • Valorização dos Recursos Humanos Extras: A percepção de que o "auge" do projeto foi quando havia verba para contratar civis extras (bibliotecários, psicopedagogos, técnicos de laboratório), e não apenas militares. • Gestão Compartilhada: O diretor cuida do pedagógico/administrativo e os militares do "autocuidado" e supervisão de pátio.
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da Disciplina pela Escola: Relatos de que a gestão civil "tomou de volta" a responsabilidade disciplinar após excessos de rigidez de monitores anteriores (Exército). • Monitor como "Enfermeiro"/Suporte: A função do militar (Bombeiro) deslocada da repressão para o primeiro socorro (curativos, atendimento a mal-súbitos). • Falhas na Comunicação: O uso informal de WhatsApp e a dificuldade de alinhar ações entre equipe pedagógica e militar.

<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Família Ausente: A constatação de que a mudança de modelo aumentou a procura (matrículas), mas não o engajamento real dos pais na vida escolar.• Cidadania como "Jovem Protagonista": O discurso de autonomia do Ensino Médio Integral tenciona com a rigidez militar, exigindo negociação constante.• Confiança na Gestão Civil: A percepção de que as famílias confiam mais na diretora do que no militar para resolver conflitos.
---	---

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola A, Minas Gerais.

APÊNDICE F - Categorização das entrevistas com professores (Escola A - MG)

Quadro 5 - Categorização das entrevistas com professores (Escola A - MG)

CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)	SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola A - MG)
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cívico-Militar como "Título": A percepção de alguns docentes de que a escola segue a rotina regular e o nome serve mais como status. • Projetos Interdisciplinares: Existência de projetos pontuais, mas que dependem da iniciativa docente, sem vínculo direto com a monitoria militar. • Inexistência de Interferência: Confirmação de que o militar não opina sobre conteúdos (BNCC/Educação Financeira).
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bombeiros como "Parceiros/Amigos": A relação com os atuais monitores é descrita como leve e de parceria, diferente do medo ou rigidez esperados. • Disciplina Pendente: A sensação de que, apesar do modelo, a disciplina ideal ainda falta, e que os pais matriculam os filhos com a "ilusão" de que a escola consertará a educação doméstica. • Militar que "Atrapalhava": Relatos de gestões anteriores (Exército) onde militares distribuíam doces ou agiam sem critério pedagógico.
<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Civismo Ritualizado: A presença militar restrita a cerimônias (hastear a bandeira), sem aprofundamento em debates de cidadania crítica. • Ilusão Parental: A crítica de que as famílias buscam a escola esperando um "reformatório" moral, transferindo a responsabilidade da educação de valores.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola A, Minas Gerais.

APÊNDICE G - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola A - MG)

Quadro 6 - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola A - MG)

CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)	SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola A - MG)
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regras mais "Drásticas": A percepção de mudança em relação à "bagunça" anterior (drogas no banheiro, evasão), com maior controle de horários. • Farda Social em Desuso: O relato de que o uniforme de gala foi abandonado por não ser prático, restando o uniforme esportivo/diário. • Apoio em Notas: Menção de que os militares ajudam a mediar conversas sobre desempenho acadêmico.
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança e "Brincadeiras": O ambiente é descrito como seguro (armas não assustam) e a relação com os bombeiros envolve brincadeiras e conforto. • Militar como "Socorrista": A valorização da atuação dos monitores em emergências médicas (ex: colocar tala em braço quebrado), gerando gratidão. • Controle do Espaço: O fim da "matança de aula" e a regulação do uso dos banheiros como pontos positivos.
<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e Igualdade: A percepção de que o modelo trouxe mais igualdade no tratamento e regulamentação. • "Funcionários Competentes": Os militares são vistos não como opressores ideológicos, mas como funcionários eficazes para resolver problemas práticos que a escola não conseguia.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola A, Minas Gerais.

APÊNDICE H - Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola B - SC)

Quadro 7 – Categorização das entrevistas com Gestores e Monitores (Escola B - SC)

CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)	SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola B - SC)
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola como "segundo lar"/Assistencialismo: A escola assume funções da família (psicólogo, médico, educador moral) diante da ausência familiar. • Currículo inalterado, ambiente alterado: A percepção de que o conteúdo (BNCC) é o mesmo, mas a aplicação é facilitada pela ordem. • Preparação para o "mundo lá fora": Foco em ensinar o aluno a lidar com frustrações e a realidade dura do mercado de trabalho. • Projetos Extracurriculares: Parcerias externas (Bombeiro Mirim, Defesa Civil) como complemento curricular.
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de tarefas: Pedagógico com a direção/coordenação; Disciplina comportamental com os monitores. • Monitor como figura de autoridade e afeto: A transição da imagem do policial "repressor" para o "paizão" ou "amigo" que impõe limites. • Controle de entrada e vestimenta: Rigor na uniformização e pontualidade como pilares da organização.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de conflitos: A monitoria atua como filtro imediato para problemas de sala de aula, liberando o professor.
<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resgate da "Família" e "Bons Costumes": A escola cívico-militar vista como solução para a "falta de educação" de casa. • Patriotismo Ritualizado: Hasteamento da bandeira e hinos como práticas diárias inegociáveis. • Honestidade e Respeito: Valores centrais citados pelo monitor (ex: "dormir com a consciência tranquila"). • Cidadania como Obediência: A formação do cidadão está atrelada ao cumprimento de regras e respeito à autoridade constituída.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola B, Santa Catarina.

APÊNDICE I - Categorização das entrevistas com Professores (Escola B - SC)

Quadro 8 - Categorização das entrevistas com Professores (Escola B - SC)

CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)	SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola B - SC)
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otimização do Tempo Pedagógico: Menos tempo gasto pedindo silêncio, mais tempo lecionando conteúdo. • Projetos Interdisciplinares: Existência de projetos (Sala Maker, Robótica) que tentam conectar saberes, apesar da rigidez da rotina. • Adaptação Curricular: Diálogo entre professores para atender alunos com dificuldades, sem interferência direta dos militares no conteúdo. • Imparcialidade e Autocensura: Cuidado ao abordar temas sociais/políticos polêmicos para evitar conflitos com a gestão ou país.
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual de Sala de Aula: Apresentação da turma pelo líder, continência e pedido de permissão para o professor iniciar. • Alívio do Professor: A transferência da responsabilidade da "punição" e controle para os monitores. • Medo Inicial vs. Adaptação: O receio inicial da "militarização" que se transformou em aceitação pela facilidade na gestão da turma.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarquia Clara: O monitor respeita a autoridade do professor dentro da sala (discurso recorrente).
<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Civismo como Hábito: A naturalização da formação diária e hinos como parte da rotina escolar. • Respeito Mútuo: A percepção de que a presença militar impõe uma atmosfera de respeito que faltava na escola regular. • Valores "perdidos": A escola suprindo a falta de limites que as famílias não impõem (geração "mimimi" ou "sem limites").

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola B, Santa Catarina.

APÊNDICE J - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola B - SC)

Quadro 9 - Categorização das entrevistas com estudantes (Escola B - SC)

CATEGORIAS À PRIORI (Definidas na Teoria)	SUBCATEGORIAS À POSTERIORI (Emergiram das Falas na Escola B - SC)
<p>(1) CURRÍCULO COMO PRÁTICA SOCIAL</p> <p><i>Conteúdos, métodos e função social da escola.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas "Iguais", Ambiente Diferente: A percepção de que o ensino é o mesmo, mas a estrutura (segurança, laboratórios) é melhor. • Preparação para o Trabalho: A crença de que a rigidez escolar prepara para a hierarquia do mercado de trabalho (obedecer chefe). • Qualidade e Referência: A escolha pela escola se dá pela "fama" de ser organizada e segura, não necessariamente pelo militarismo em si.
<p>(2) DISCIPLINA E HIERARQUIA COMO ESTRUTURA DE CONTROLE</p> <p><i>Dispositivos de ordem, comportamento e relações.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Pontuação/Meritocracia: A disciplina gerida por pontos (positivos/negativos) e premiações (mérito intelectual/disciplinar). • Vigilância Armada: A presença de monitores armados vista como "segurança" contra ataques, normalizando a arma no ambiente escolar. • Rituais de Controle: Formação diária das turmas, fiscalização de uniforme, proibição de celular e "posição de sentido". • Relação Afetiva com o Opressor: A criação de laços de carinho com os monitores ("tio", "avô"), que suaviza a rigidez do controle.

<p>(3) VALORES FORMATIVOS E CIDADANIA</p> <p><i>Valores éticos, cívicos e discurso ideológico.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e Obediência: Os valores máximos citados; ser cidadão é respeitar a regra e a autoridade. • Nacionalismo Exacerbado: Cantar o hino "com vontade" e "pulmão para fora" como prova de engajamento. • Distinção "Nós" vs. "Eles": Sentimento de superioridade ou distinção em relação a alunos de escolas públicas regulares ("lá é bagunça, aqui é respeito").
---	--

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com auxílio da IA Gemini, referente à pesquisa de campo na Escola B, Santa Catarina.