



DANIEL RIBEIRO MACHADO

Educação, poder e masculinidades:

A militarização da escola pública como projeto político-ideológico

DANIEL RIBEIRO MACHADO

Educação, poder e masculinidades:

A militarização da escola pública como projeto político-ideológico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: 04 - Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tânia Suely Antonelli
Marcelino Brabo

Marília

2026

M149e

Machado, Daniel Ribeiro

Educação, poder e masculinidades: : A militarização da
escola pública como projeto político-ideológico / Daniel Ribeiro
Machado. -- Marília, 2026

113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Masculinidades. 2. Gênero. 3. Militarização da Educação.
4. Programa das Escolas Cívico-Militares. I. Título.

DANIEL RIBEIRO MACHADO

Educação, poder e masculinidades:

A militarização da escola pública como projeto político-ideológico

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

1^a Examinadora: _____

Dr.^a Maria Helena Barros de Oliveira

(Direitos Humanos e Saúde – DIHS/ENSP / Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ)

2^a Examinadora: _____

Dr.^a Claudia Pereira de Pádua Sabia

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

Marília, 25 de fevereiro de 2026

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na Educação como prática da liberdade, que lutam por uma escola viva, plural e democrática e que sabem, com convicção, que escola não é quartel.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à espiritualidade que sempre me acompanhou, orientou e sustentou nos momentos de dúvida, de desafio e de conquista. A fé e a conexão com algo maior foram fontes de força, inspiração e serenidade ao longo de toda a trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus pais, expresso minha mais profunda gratidão. Embora semianalfabetos, sempre acreditaram no poder transformador da educação e na possibilidade de mudança social e de consciência crítica. O incentivo constante à aprendizagem, à reflexão e à busca pelo conhecimento me proporcionou oportunidades que se revelaram fundamentais na minha formação acadêmica e na construção do meu caminho de vida.

À minha orientadora, professora Dra. Tânia Brabo, registro minha sincera admiração e gratidão. Seu companheirismo, paciência e orientação, sempre marcada pela sensibilidade e pelo rigor acadêmico, foram decisivos para a conclusão deste trabalho. Sua parceria constante transformou o processo de pesquisa em uma experiência de aprendizado profundo e significativo.

Agradeço também às professoras que compuseram a banca de qualificação e de defesa, Professora Dra. Maria Helena, Professora Dra. Tânia Martins e Professora Dra. Claudia Pereira de Pádua Sabia, pelo olhar atento, sensível e humano diante de tudo o que foi construído, pelas contribuições valiosas e pelo incentivo à reflexão crítica, que enriqueceram e fortaleceram este estudo.

Minha gratidão se estende aos meus amigos e a todos(as) os(as) profissionais que atuam comigo diariamente e que compartilham do compromisso com uma educação atenta, sensível, humana, que valoriza a diversidade e se posiciona contra toda forma de violência ou violação de direitos. A presença e a dedicação de cada um deles inspiram, fortalecem e renovam a esperança de que é possível construir ambientes educativos mais justos e inclusivos.

Em especial, registro minha homenagem ao meu tio, Saulo Ribeiro Machado (*in memoriam*). Suas palavras de que “a nossa família deu certo” ecoaram em meus momentos de incerteza e deserto durante a escrita desta dissertação, oferecendo-me consolo, coragem e força para seguir adiante. Sua lembrança permanece viva e significativa, constituindo-se em fundamento de resiliência e motivação.

Finalmente, agradeço a todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada reflexão compartilhada foram essenciais para que este percurso se tornasse possível.

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...) em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício.

(Foucault, 1979, p.18)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que modo e em que medida valores militares são disseminados nas práticas educativas do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), com ênfase nas construções de gênero, especialmente das masculinidades. A militarização da educação pública configura-se como um projeto político-ideológico implementado no contexto do governo Jair Messias Bolsonaro, que resgata valores autoritários e conservadores, apresentados como resposta às supostas crises de disciplina e desempenho escolar. Contudo, a militarização da escola no Brasil não constitui um fenômeno recente, inscrevendo-se em um processo histórico mais amplo. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais do PECIM (diretrizes, memoriais e relatórios), articulada a referenciais da sociologia da educação, dos estudos de gênero e da teoria crítica do currículo. A discussão é organizada em três eixos analíticos. Inicialmente, demonstra-se que o PECIM representa a expressão contemporânea de uma disputa histórica entre projetos privatistas/confessionais e a defesa de uma escola pública democrática, cujas origens remontam à década de 1930 e se aprofundam no período empresarial-militar iniciado em 1964. Em seguida, à luz das contribuições teóricas de Raewyn Connell e de outros autores do campo crítico, argumenta-se que a instituição militar atua como agente central na reprodução da masculinidade hegemônica, entendida como um ideal normativo associado à força, à agressividade, à disciplina, à hierarquia e à centralidade da figura masculina. Por fim, a análise dos documentos e das práticas do PECIM evidencia que a disseminação desses valores ocorre tanto de forma implícita, por meio do currículo oculto, via disciplinamento dos corpos, ritualização militar e controle, quanto de modo explícito, em ações como o Projeto Valores e o Projeto Cidadão, que veiculam concepções conservadoras de família, religião e pátria, marginalizando perspectivas plurais, críticas e progressistas. Conclui-se que o PECIM ultrapassa a dimensão de um modelo de gestão escolar, configurando-se como um mecanismo de controle social que contribui para a reprodução da ordem patriarcal e da masculinidade hegemônica. Ao impor uma lógica autoritária, homogeneizadora e fundada na obediência, o programa compromete o papel da escola como espaço democrático de formação para a autonomia, a diversidade, a cidadania crítica e a promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Masculinidades; Gênero; Militarização da Educação; Programa das Escolas Cívico-Militares.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how and to what extent military values are disseminated in the educational practices of the National Program of Civic-Military Schools (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM), with a particular focus on gender constructions, especially masculinities. The militarization of public education constitutes a political-ideological project implemented during the government of Jair Messias Bolsonaro, which revives authoritarian and conservative values presented as responses to alleged crises of discipline and academic performance. However, the militarization of schools in Brazil is not a recent phenomenon, but rather part of a broader historical process. This is a theoretical and bibliographical study, based on the analysis of official PECIM documents (guidelines, memoranda, and reports), articulated with theoretical frameworks from the sociology of education, gender studies, and critical curriculum theory. The discussion is organized around three analytical axes. First, the study demonstrates that PECIM represents a contemporary expression of a long-standing historical dispute between privatist/confessional projects and the defense of a democratic public school, a process whose origins date back to the 1930s and which intensified during the corporate-military period initiated in 1964. Subsequently, drawing on the theoretical contributions of Raewyn Connell and other critical scholars, the study argues that the military institution functions as a central agent in the reproduction of hegemonic masculinity, understood as a normative ideal associated with strength, aggressiveness, discipline, hierarchy, and the centrality of the male figure. Finally, the analysis of PECIM documents and practices reveals that the dissemination of these values occurs both implicitly, through the hidden curriculum, via the disciplining of bodies, military ritualization, and mechanisms of control and explicitly, through initiatives such as the Values Project and the Citizen Project, which promote conservative conceptions of family, religion, and homeland, while marginalizing plural, critical, and progressive perspectives. The study concludes that PECIM goes beyond a model of school management, constituting a mechanism of social control that contributes to the reproduction of the patriarchal order and hegemonic masculinity. By imposing an authoritarian, homogenizing logic grounded in obedience, the program undermines the role of the school as a democratic space for the formation of autonomy, diversity, critical citizenship, and the promotion of human rights.

Keywords: Masculinities; Gender; Militarization of Education; Civic-Military Schools Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
ESP	Movimento Escola Sem Partido
ESH	Escola Sem Homofobia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organizações Não Governamentais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PL	Partido Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UDN	União Democrática Nacional
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Escola Cívico-Militar (Ecim): crianças sendo conduzidas por uma militar.....	77
Imagem 2 – Valores disseminados pela PECIM – Curso de Preparação dos militares que atuam nas escolas parceiras.....	92
Imagem 3 – Problema a ser resolvido no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão.....	94
Imagem 4 – Conteúdos e fontes utilizadas no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão.....	95
Imagem 5 – Apresentação do debate exposta no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do IDEB das escolas mencionadas no documento oficial publicado pelo governo (2021 e 2023).....	81
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: CONTEXTOS E DISPUTAS DE SENTIDO	24
1.1. A DISPUTA DE DISCURSOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS: O PROGRESSISMO E O CONSERVADORISMO	25
1.2. O PROGRAMA DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM): DIRETRIZES, IMPLEMENTAÇÃO E PROCESSO DE AVALIAÇÃO	35
1.3. DISCURSOS DE CRISE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: JUSTIFICATIVAS PARA A MILITARIZAÇÃO	40
1.4. A MILITARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONTROLE SOCIAL NA ESCOLA	45
CAPÍTULO 2 – GÊNERO E PODER NAS ESCOLAS: ENTRE DISCIPLINAS, CORPOS E SILENCIAMENTOS	49
2.1. TEORIAS DE GÊNERO: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E INTERSECCIONAIS	49
2.2. A MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS	57
2.3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO (E RESISTÊNCIA) DAS NORMATIVIDADES DE GÊNERO	60
2.4. AUTORIDADE, DISCIPLINA E O CORPO	64
CAPÍTULO 3 – MILITARISMO E DISCIPLINA: A DISSEMINAÇÃO DOS VALORES CONSERVADORES NAS ESCOLAS DO PECIM	73
3.1 OS RESULTADOS OBTIDOS NO IDEB PELAS ESCOLAS CITADAS NO DOCUMENTO OFICIAL	79
3.2 ANÁLISE DOS RELATOS DOS CASOS EXPOSTOS NO DOCUMENTO OFICIAL NOS QUESITOS DISCIPLINAS E DISSEMINAÇÃO DE VALORES	84
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, durante o governo Jair Messias Bolsonaro¹ (2019–2022) vinculado ao Partido Liberal (PL), configura-se como uma política educacional alinhada a um projeto político-ideológico de cunho conservador e autoritário, que reposiciona a escola pública como espaço de controle, disciplinamento e normalização dos corpos e das condutas. Defendido por setores do governo federal e por parte da sociedade como resposta à violência, à indisciplina e à denominada “desordem” escolar, o programa sustenta-se em uma lógica que desloca problemas de natureza estrutural, social e pedagógica para soluções de caráter militarizado e punitivo. Nesse contexto, discursos oficiais e midiáticos passaram a associar o PECIM a uma suposta eficiência administrativa e à melhoria dos resultados educacionais, especialmente por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocultando as tensões, contradições e impactos dessa política sobre os princípios democráticos da educação pública (Araújo, 2021).

Contudo, essa proposta tem suscitado intensos debates, na medida em que tensiona princípios democráticos historicamente conquistados por meio das lutas dos movimentos sociais (Brabo, 2022), ao passo que institui processos sistemáticos de disciplinamento e reforça normas hegemônicas relacionadas a gênero, sexualidade e comportamento. Conforme apontam os estudos de Santos (2021), pesquisadora de referência na área, tais dinâmicas produzem efeitos de normalização que incidem diretamente sobre os sujeitos escolares, especialmente aqueles cujas identidades e expressões destoam dos padrões socialmente legitimados.

Nesse contexto, a escola pública deixa de se constituir como espaço de acolhimento, diversidade e pluralidade de ideias, passando a operar sob lógicas hierárquicas, autoritárias e excludentes, que aproximam o cotidiano escolar de práticas historicamente associadas ao período empresarial-militar no Brasil (1964–

¹ Ex-presidente da República e candidato derrotado nas eleições presidenciais de 2022, tornou-se posteriormente alvo de investigações conduzidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no âmbito das apurações sobre a tentativa de ruptura da ordem democrática e os eventos de 8 de janeiro de 2023. As investigações envolveram a análise de sua possível participação ou incentivo a articulações golpistas, incluindo a disseminação de desinformação sobre o processo eleitoral e ataques à legitimidade das instituições democráticas, encontrando-se preso no momento da redação deste trabalho no contexto das investigações relacionadas à tentativa de golpe de Estado.

1985), marcado pela supressão de direitos, pelo controle dos corpos e pela restrição das liberdades democráticas.

O objeto de estudo da presente pesquisa situa-se na articulação entre gênero, masculinidades e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), compreendendo tais dimensões como campos interdependentes de produção de sentidos, normas e práticas que atravessam o cotidiano escolar.

Oliveira e Oliveira (2021, p. 16) apresentam o programa.

O PECIM foi implementado pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019), por iniciativa do Presidente Jair Messias Bolsonaro e anunciado como uma das ações de seu programa de governo. De acordo com previsão explícita no próprio decreto de criação, o modelo nacional deveria estar baseado nos modelos conduzidos pelas Forças Armadas e pelas Polícias Militares com as adaptações necessárias para ser aplicado na Rede Pública Regular brasileira.

A escolha em estudar as escolas cívico-militares, mais especificamente o PECIM, justifica-se pelo crescimento do modelo no país, contando com mais de 800 unidades (dados de 2024) (Queiroz, 2024), apesar do decreto 11.611/23 que propõe a extinção do modelo. Atualmente, devido à continuação de lideranças de governos conservadores e tecnocratas, os estados do Paraná contam com 312 unidades e São Paulo com 100 unidades (Queiroz, 2024).

No que se refere à trajetória de construção desta dissertação, inicialmente a pesquisa previa a investigação de escolas do estado de São Paulo, local de residência do pesquisador. Tal escolha estava diretamente relacionada à metodologia adotada, uma vez que se pretendia realizar uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, em unidades escolares participantes do PECIM, com o objetivo de analisar o fenômeno *in loco*. Contudo, ao longo do desenvolvimento do estudo, constatou-se a inviabilidade desse empreendimento no contexto atual, especialmente em razão do tempo disponível para a conclusão do curso, limitado a dois anos. Desse modo, a realização de pesquisa empírica de campo foi postergada, sendo indicada como possibilidade para etapas futuras da investigação.

Ao constatar-se a presença do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em todo o território brasileiro (Oliveira & Oliveira, 2022) e considerando as indicações das professoras que integraram a banca de qualificação, optou-se por ampliar o escopo da investigação. Dessa forma, a pesquisa passou a abordar as

iniciativas vinculadas ao programa em âmbito nacional, adotando-se uma abordagem de natureza teórica, capaz de apreender as diretrizes, os discursos e os sentidos produzidos pela política de militarização da educação pública no contexto brasileiro.

A pesquisa parte do seguinte problema: de que modo e em que medida a militarização das escolas públicas, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), dissemina valores relacionados às temáticas de gênero e masculinidade nas práticas educativas? Com vistas a responder a essa questão, o estudo delimitou como objetivo geral investigar de que forma e se existem práticas educativas que disseminam valores militares no que se refere às construções de gênero e masculinidade.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Compreender os fundamentos históricos, sociais e políticos da presença da militarização na educação pública brasileira;
- Analisar os discursos normativos presentes no modelo cívico-militar que incidem sobre as relações de gênero;
- Investigar como a ideia de gênero e masculinidade são construídas no contexto do PECIM;
- Investigar como são disseminados os valores cultivados pelos militares nas escolas do PECIM.

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza teórica, conforme a classificação proposta por Severino (2012), uma vez que se fundamenta na análise crítica de produções acadêmicas e documentos oficiais que tratam da temática investigada. Como procedimentos metodológicos, adotam-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, permitindo o levantamento, a sistematização e a problematização de referenciais teóricos, normativos e institucionais relacionados ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), bem como às categorias analíticas de gênero e masculinidades. Nesse sentido, o estudo assume um caráter exploratório, pois busca ampliar a compreensão sobre um fenômeno ainda recente no campo educacional brasileiro, contribuindo para a identificação de tendências, disputas discursivas e implicações pedagógicas associadas à militarização da escola pública.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa teórica tem como finalidade produzir novos conhecimentos úteis ao desenvolvimento da ciência e à elaboração de novas teorias, inserindo-se em um movimento de construção histórica do saber. Esse tipo de pesquisa, ao se dedicar à compreensão, sistematização e reorganização do conhecimento científico já produzido, dispensa a utilização de métodos empíricos e de natureza aplicada, conforme destacam as autoras.

Conforme Severino (2012, p. 112), a pesquisa teórica caracteriza-se por dedicar-se a “reconstruir teorias, quadros referenciais, conceitos e modelos, visando o aprimoramento de nossos instrumentos de trabalho intelectual”. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se no exame de produções já sistematizadas que abordam a temática investigada, possibilitando o diálogo com diferentes campos do conhecimento. Ao longo do processo de consolidação da ciência moderna, diversos pensadores contribuíram para a elaboração de categorias analíticas e conceitos que auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais. Tais contribuições encontram-se registradas em diferentes tipos de materiais, como artigos científicos, livros, textos veiculados em jornais e sites, além de outros documentos publicados, os quais constituem fontes essenciais para a análise e problematização do objeto de estudo.

Segundo Severino (2012), a pesquisa documental fundamenta-se na análise rigorosa de documentos primários e secundários. Para o autor, esse processo transcende a mera leitura ou organização do material colhido pelo pesquisador, trata-se de uma investigação profunda para extrair dados e conteúdos que revelem as nuances de um fenômeno social, histórico ou político, sempre considerando o contexto, os significados e a conjuntura onde o artefato foi produzido.

O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Connell (2013), Crenshaw (2002), Gonzalez (1988), Carneiro (2003), Saffioti (1976; 2004) e Collins (2016) para a discussão das categorias gênero e masculinidade. Parte-se da compreensão de que a masculinidade constitui um fenômeno social e histórico que atravessa os campos político, econômico, cultural e social, configurando-se como formas historicamente construídas de ser e agir, consolidadas a partir de um pensamento hegemônico predominantemente centrado na experiência masculina.

A discussão das questões relacionadas à educação fundamenta-se nas contribuições de Brabo (2022) e Foucault (1979). Para Brabo (2022), pesquisadora do

campo da educação e dos direitos humanos, as conquistas políticas alcançadas, inclusive por meio da institucionalização jurídica, sobretudo a partir da década de 1950 foram fundamentais para a consolidação da noção de cidadão de direitos, ainda que essa condição não tenha se efetivado plenamente na prática social. A esse respeito, Brabo (2021, p. 36) destaca que:

há que se considerar que a realização das expectativas expressas na lei por vezes entra em choque com interesses relacionados ao poder e às adversas condições sociais da sociedade permanecendo a desigualdade em garantia de direitos, a violência, o feminicídio, dentre outros graves problemas agravados na atualidade. Tais contradições resultam da pretensão das sociedades democráticas capitalistas de criarem um sistema de igualdade política, a Democracia, num sistema de desigualdade econômica, o Capitalismo, marcado pela desigualdade social, cultural e política. Há que se acrescentar, ainda, outros agravantes que na atualidade constatamos, como o movimento de grupos conservadores propondo a implementação do projeto Escola sem partido, na contramão do projeto de sociedade democrática em curso desde a abertura política, após o longo período de Ditadura Civil e Militar.

A autora chama a atenção para a contradição inerente à coexistência de duas lógicas que, em muitos momentos, se mostram tensionadas: os valores democráticos e a dinâmica do capitalismo. Ademais, destaca que fatores políticos, econômicos e geopolíticos podem tanto contribuir para o fortalecimento e o aprofundamento da democracia quanto para o seu enfraquecimento. Na conjuntura contemporânea, observam-se diversos acontecimentos que fragilizam os valores democráticos, tais como intervenções políticas externas, rupturas institucionais, processos de deslegitimação eleitoral e o avanço de práticas autoritárias, os quais comprometem a soberania popular e a efetivação dos direitos democráticos.

Foucault (1979, 2008) argumenta que o Estado moderno mobiliza o poder político hegemônico para estruturar mecanismos complexos de controle e de produção dos sujeitos. Se, no período do absolutismo francês, entre os séculos XVI e XVIII, o exercício do poder operava predominantemente por meio do medo e da violência física, publicamente encenada em praças e espaços urbanos, nas sociedades contemporâneas esse controle assume formas mais sutis e refinadas. Ele passa a se efetivar por intermédio de instituições como a escola, a igreja e o exército, responsáveis por regular condutas, normalizar comportamentos e conformar os indivíduos às exigências da ordem social vigente.

Os documentos utilizados como base para a análise são: Escolas Cívico-Militares: cartilha passo a passo para adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Brasil, 2019); Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021a); Memorial de Gestão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) – ciclo 2019–2022 (Brasil, 2021b); O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados – relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares (Oliveira & Oliveira, 2022); e Replanejamento Estratégico do PECIM: um modelo de gestão de excelência para a educação básica (Brasil, 2023).

Vale destacar que esses são os únicos documentos elaborados pela equipe do governo vigente no contexto em que foram publicados nos sites oficiais², por esse motivo, foram selecionados como fontes centrais de análise no presente estudo, uma vez que possibilitam a compreensão dos discursos oficiais que orientam a implementação do programa e de seus possíveis impactos nas práticas educativas.

No que se refere à relação entre as temáticas de gênero, masculinidade e educação, Souza, Ferreira e Rodrigues (2022), ao concluírem uma revisão da literatura produzida entre 2015 e 2022, identificaram sete categorias que atravessam os estudos desenvolvidos na área: (1) performatividade das masculinidades na escola; (2) professores e professoras e a normatização das masculinidades; (3) homens professores; (4) masculinidades negras na escola; (5) violência nas escolas e masculinidades; (6) homossexualidade masculina na escola; e (7) masculinidades alternativas na escola. Diante desse mapeamento, compreende-se que o presente estudo se insere na categoria “violência nas escolas e masculinidades”.

Já Mongim, Menandro e Sant’Anna (2024), ao revisarem pesquisas nacionais indexadas nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO, que abordam as temáticas de masculinidade e escola no período de 2021 a 2025, apontam que esses estudos vêm se ampliando no campo das pesquisas em gênero, contribuindo para a problematização de questões como violência, justiça social e relações sociais. As autoras destacam ainda que tais pesquisas apresentam características predominantes, a saber: abordagem qualitativa, ênfase nas múltiplas

² O endereço inicial do site era www.escolacivicomilitar.com.br, depois do decreto 11.611/23, que põe fim ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o endereço é <https://escolacivicomilitar-descontinuado.mec.gov.br/>.

formas de masculinidades e a não utilização de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Psicologia.

Realizou-se um levantamento de dados nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO e Google Acadêmico. Foram utilizadas, inicialmente, as expressões “PECIM AND gênero” e “PECIM AND masculinidade”, sem aplicação de filtros. Nas duas primeiras bases não foram identificados resultados. Já no Google Acadêmico, a busca retornou mais de 547 registros, englobando diferentes tipos de documentos.

Ao utilizar apenas a expressão “PECIM” no campo de busca das plataformas, foram identificados alguns trabalhos sobre a temática, totalizando 18 teses e dissertações e três artigos científicos. As teses e dissertações analisadas abordam objetos de estudo distintos, relacionados ao PECIM, tais como seus fundamentos e práticas educativas, bem como as políticas educacionais a ele associadas. Identificam-se, ainda, estudos de caso desenvolvidos em escolas militarizadas no período compreendido entre 2019 e 2023. Diante desse levantamento, evidencia-se a existência de um amplo campo de pesquisa ainda a ser explorado no que se refere à temática delimitada no presente estudo.

Em síntese, a análise dos resultados das pesquisas identificadas nesse levantamento bibliográfico inicial permite compreender que a militarização das escolas públicas, por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), não se restringe à implantação de um modelo técnico e supostamente eficiente de gestão escolar. Trata-se, antes, de um projeto político-ideológico alinhado a valores e práticas conservadoras e autoritárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que o programa opera como um conjunto de mecanismos que instrumentalizam, no âmbito das políticas públicas, formas e práticas educativas que se contrapõem aos princípios da emancipação humana, da formação para a autonomia, bem como aos ideais democráticos e à promoção dos direitos humanos (Brabo, 2021).

A proposta apropria-se das mazelas sociais e do histórico processo de sucateamento da educação pública brasileira, conforme apontado por Algebaile (2009), para sustentar um discurso que associa eficiência, ordem e qualidade educacional à adoção de práticas de caráter militarizado. Nesse enquadramento, a militarização do ambiente escolar, paradigma defendido pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), tende, em um primeiro momento, a ser bem

recebida por parcelas da comunidade escolar, ao centralizar seus discursos na promessa de enfrentamento da violência e da desordem, problemáticas frequentemente atribuídas a escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Contudo, essa narrativa revela-se contraditória quando confrontada com o cotidiano escolar, uma vez que são os próprios estudantes que passam a vivenciar diferentes formas de violência, especialmente de natureza simbólica e, em alguns casos, física, como parte das estratégias de imposição da ordem, materializadas no controle rigoroso dos corpos, na vigilância constante e na incorporação de práticas e valores militares no cotidiano escolar, tensionando os princípios democráticos e pedagógicos da educação pública.

Hipoteticamente, parte-se do pressuposto de que os aspectos sintetizados anteriormente se confirmam, acrescentando-se a compreensão de que os valores disseminados pelos militares atuantes no PECIM são reproduzidos, de forma explícita e/ou implícita, no ambiente escolar. Tais valores, embora não estejam necessariamente formalizados nos documentos oficiais do programa, manifestam-se em práticas específicas e na organização do cotidiano escolar.

Parte-se da compreensão de que determinados discursos e práticas sociais expressam, produzem e reforçam modelos de masculinidade hegemônica, os quais se constituem como referenciais normativos que hierarquizam sujeitos, comportamentos e identidades. Tais valores não operam de forma isolada, mas encontram-se intrinsecamente articulados a práticas militares de caráter conservador historicamente presentes no contexto brasileiro, conforme assinala Fernandes (2014). Nesse sentido, a militarização, ao instituir padrões rígidos de disciplina, autoridade e controle, contribui para a reprodução de concepções de masculinidade (Connell, 1995) conforme baseadas na virilidade, na obediência e na negação da diferença, produzindo efeitos diretos sobre as relações pedagógicas e sobre os processos de socialização no espaço escolar.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo dedica-se à análise do processo de militarização da educação pública brasileira é desenvolvida a partir de uma abordagem teórico-metodológica de caráter crítico, ancorada na análise documental e no diálogo com autores que problematizam as relações entre Estado, poder e educação. Mobilizam-se, sobretudo, as contribuições de Foucault (2008; 2014), para

compreender a militarização como dispositivo disciplinar produtor de normas, hierarquias e modos de subjetivação; de Saviani (2007), ao situar a educação pública no interior das disputas políticas e dos projetos societários em curso; e de Germano (2008), ao discutir a presença histórica do militarismo no campo educacional brasileiro. Esse arcabouço teórico permite analisar os discursos e as diretrizes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em sua dimensão histórica, política e ideológica, evidenciando como tais discursos se articulam a valores conservadores, à racionalidade neoliberal e a estratégias contemporâneas de controle social que incidem sobre a organização escolar, a disciplina e o controle dos corpos.

O Capítulo dois, fundamenta-se em uma perspectiva teórico-metodológica crítica e interseccional para analisar as relações entre gênero, poder e educação, compreendendo a escola como espaço privilegiado de produção, reprodução e de resistência às normatividades sociais. Parte-se da concepção de gênero como categoria histórica, política e relacional (Scott, 1995), articulada às contribuições de Foucault (1979; 2014) sobre poder, disciplina, controle dos corpos e produção de regimes de verdade. O capítulo mobiliza os aportes da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; 2002), do feminismo negro brasileiro (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2003) e do pensamento feminista negro internacional (Collins, 2016), evidenciando a indissociabilidade entre gênero, raça, classe e sexualidade na produção das desigualdades sociais. As reflexões de Saffioti (1976; 2004) permitem compreender o patriarcado como estrutura material articulada ao capitalismo, fundamental para a análise da violência, da divisão sexual do trabalho e do controle dos corpos. No campo das masculinidades, o capítulo ancora-se nas formulações de Connell (1995; Connell & Messerschmidt, 2013), compreendendo a masculinidade hegemônica como ideal normativo que organiza hierarquias de gênero e legitima práticas autoritárias, especialmente em instituições como a escola. Articulam-se ainda as contribuições da teoria crítica do currículo (Apple, 2006; Silva, 2013), da pedagogia crítica (Freire, 2017) e da educação em direitos humanos (Brabo, 2021), permitindo analisar como o currículo formal e oculto, a disciplina e a autoridade operam como dispositivos de normatização, mas também como espaços de contradição e possibilidade de resistência frente à militarização da educação e aos projetos conservadores em disputa na sociedade brasileira.

O Capítulo três, dedica-se à apresentação e à análise da estrutura do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e dos indicadores mobilizados para a avaliação de seus resultados. Fundamentado em uma pesquisa de natureza teórica e documental (Severino, 2012), o capítulo analisa documentos oficiais do programa, dialogando com as contribuições de Foucault (1979; 2014) para compreender os mecanismos de disciplina, controle e normatização presentes no cotidiano escolar. A análise do uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro de qualidade educacional articula-se às críticas de Apple (2006; 2016) e Afonso (2015) sobre a racionalidade gerencial e a centralidade dos indicadores quantitativos nas políticas educacionais. Além disso, o capítulo dialoga com Connell (1995; Connell & Messerschmidt, 2013) ao problematizar a disseminação de valores associados às masculinidades hegemônicas, bem como com Freire (2001; 2018) e Brabo (2021) na reflexão sobre os tensionamentos entre a lógica militarizada e os princípios da educação democrática e dos direitos humanos.

Sendo assim, pesquisa busca contribuir para o debate sobre os rumos da educação pública brasileira, especialmente no que se refere às disputas de sentido em torno das questões de gênero e à educação orientada pela perspectiva dos direitos humanos, em um contexto marcado pelo avanço de políticas neoliberais, por práticas autoritárias e por ataques sistemáticos à educação pública e à produção científica. A militarização da escola, ao promover um ideal disciplinar, hierárquico e autoritário, articula-se a uma lógica neoliberal de responsabilização individual, controle por resultados e esvaziamento do papel social da escola, ao mesmo tempo em que dialoga com movimentos de deslegitimação da ciência, do pensamento crítico e do conhecimento produzido nas universidades. Tais dinâmicas incidem diretamente sobre a construção das identidades, das diversidades humanas e das relações sociais no espaço escolar, tornando fundamental a realização de uma reflexão crítica, comprometida com a defesa de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de tensionar práticas que reforçam a normalização, a exclusão e a negação de direitos no cotidiano educacional.

CAPÍTULO 1 – A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: CONTEXTOS E DISPUTAS DE SENTIDO

A pretensão desta seção não é a de aprofundar minuciosamente os aspectos históricos que atravessaram as disputas e as marcas discursivas (Foucault, 2008) na relação entre militarismo e educação no Brasil. A escolha dessa relação como eixo de análise justifica-se pelo interesse em compreender de que modo a masculinidade é construída e mobilizada no âmbito do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Isso porque, conforme aponta Connell (2015), a história moderna evidencia uma ligação profunda entre a figura masculina e as práticas, valores e filosofias tanto do exército quanto do mercado. A esse respeito, Connell afirma que:

A história passou da conquista direta ao colonialismo econômico indireto, com a criação de mercados globais que constituem uma característica tão importante do mundo contemporâneo. Quando as grandes empresas se tornam multinacionais, *elas levam junto as formas de masculinidade que são hegemônicas entre seus administradores*. Quando os exércitos do tipo europeu se multiplicaram pelo mundo, foram exportadas não apenas as armas, mas também as formas sociais que os acompanham, notavelmente a violência organizada das masculinidades militares (Connell, 2015, p. 192 – grifos nossos).

Busca-se oferecer ao leitor um panorama da problemática abordada; contudo, o objetivo central deste texto consiste em destacar alguns marcos históricos e contextos específicos nos quais emergiram disputas discursivas nas lutas políticas em torno da educação ao longo do século XX.

Parte-se dos contextos de formação do Estado moderno, na década de 1930 (Carvalho, 2002), dos debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), do período dos governos empresarial-militares (1964–1985) e das transformações ocorridas na década de 1980 para destacar alguns elementos centrais desse processo de metamorfose. Trata-se de um movimento no qual se evidencia a conjugação entre os ideais do mercado, representados por grupos privatistas e confessionais e os pressupostos da masculinidade patriarcal, que passam a se articular de forma mais sistemática com a lógica conservadora empresarial-militar instaurada a partir do golpe de 1964. Esse

período é caracterizado por Saviani (2007) como marcado pela hegemonia de uma educação de orientação tecnicista e de caráter anti-humanista³.

Reconhece-se, ainda, que a formação da sociedade patriarcal, aquela que posiciona o símbolo masculino como eixo objetivo e subjetivo das esferas social e humana, possui origens que antecedem o período moderno e capitalista. Conforme aponta Lerner (2019), trata-se da construção histórica de um sistema que “não é eterno, nem biológico, nem inevitável. Foi criado por seres humanos e pode ser desmantelado por eles”, cujas raízes remontam a sociedades antigas, como a hebraica e a grega (Lerner, 2019, p. 247).

A relação entre poder e gênero, enquanto base filosófica e política do desenvolvimento da sociedade ocidental, manifesta-se por meio de representações e discursos que disputam espaços simbólicos e políticos, historicamente associados ao antagonismo entre progressismo e conservadorismo.

A sociedade brasileira, enquanto parte do mundo ocidental, foi socialmente construída a partir dessas bases⁴. Observa-se que essa relação mobiliza múltiplos pressupostos, entre os quais se destaca, a título de exemplo, a idealização da figura masculina nos discursos conservadores e, em contraposição, a associação do progressismo a representações da mulher (Connell, 1995).

1.1. A disputa de discursos políticos e educacionais: o progressismo e o conservadorismo

Iniciamos essa leitura panorâmica na década de 1930, pois, conforme destaca Pinheiro (2014), a disputa política no campo educacional entre grupos representantes das esferas privadas/confessionais e públicas⁵, passa a assumir âmbito nacional nesse contexto, no caso brasileiro.

Como destaca a autora,

³ A pedagogia tecnicista, diferentemente das anteriores, não se propõe a resolver as questões sociais e políticas a partir da escola. Para ela, a pedagogia é um instrumento. O que importa é a eficiência, a eficácia, a produtividade. A escola opera como modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas específicas, visando à formação de indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho e para a sociedade de consumo (Saviani, 2007, p. 56).

⁴ Para um aprofundamento da temática, recomenda-se a leitura de Aguiar (2000).

⁵ Observa-se que esses grupos representam discursos distintos que extrapolam o campo político-educacional. Os defensores da escola pública tendem a sustentar concepções progressistas, como a defesa da escola laica, entendida como aquela não vinculada a pressupostos religiosos; por outro lado, os grupos privatistas e confessionais articulam discursos alinhados ao conservadorismo.

No Brasil, após a década de 1930, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceu primordialmente interesses privados e não públicos.

Na área educacional o conflito público-privado é antigo e remonta aos primórdios dos anos de 1930. Este confronto irá se manifestar através de uma disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino (Pinheiro, 2014, p. 288-289).

A assertiva permite pensar em alguns pontos fundamentais elencados por Pinheiro (2014) que estão relacionados a nosso objeto de estudo: i) privatização da esfera pública; ii) o favorecimento dos interesses privados e iii) disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino.

A privatização da esfera pública não é um fenômeno estritamente brasileiro, mas global, produzido historicamente a partir da consolidação do Estado moderno no período pós-absolutista. Embora o Estado, enquanto representação da ordem burguesa, se vincule a discursos de neutralidade e racionalidade como fundamento de suas ações, Foucault (2014) alerta que, na prática cotidiana e concreta, ele mobiliza sua prerrogativa de força para expressar intentos e interesses do poder, que nunca é neutro, pois sempre pertence a alguém ou representa projetos políticos de determinados grupos.

O uso do poder pelo Estado, que passou do suplício⁶ ao domínio do espírito e corpo (a biopolítica) na transição do feudalismo para o capitalismo, tem seus motivos de ser. Foucault (2014) explica que o poder soberano, exercido pelo Estado absolutista (século XIX), era desempenhado concretamente por meio da morte do malfeitor, do criminoso aos olhos do poder.

O suplício era a forma política explícita de expressar o poder soberano do monarca e de fazer justiça, por essa razão, as mortes eram realizadas sempre em locais públicos (mais comumente em praças que havia grande circulação), aglutinando multidões para ver o mau exemplo do delinquente a não ser tomado

⁶ O suplício, defini Foucault (2014), é uma forma de punição pública, espetacular e brutal característica do Antigo Regime (século XVI e XVII). Trata-se de uma forma, ou uma tecnologia, de poder que visava punir o malfeitor, no entanto, sua finalidade central era reafirmar a autoridade soberana ao mostrando ao povo lições políticas ao corpo.

novamente por outrem, e tinham características perversas como esquartejamentos e decapitações (Foucault, 2014)

No Estado moderno, essa forma de mostrar e marcar o poder passou do corpo para a alma, em outras palavras, da violência física para a simbólica (Foucault, 2014). Foucault (2014, p.30) escreve que “A justiça criminal moderna não pune mais o corpo; ela intervém sobre a ‘alma’ do delinquente. As penas são calculadas para transformar atitudes, reorientar desejos, remodelar hábitos”.

Outros modos eficazes e paulatinas (por vezes, nem mesmo perceptível) de formar os corpos dóceis são o exército, a fábrica e a escola. Foucault (2014)⁷, como parte de sua exposição argumentativa, valendo-se da escola como exemplo, utiliza-se de um esquema imagético que demonstra como organizar o corpo da criança para ensinar a escrever de modo correto e exemplar os movimentos da caligrafia.

Trata-se de formas implícitas de controle dos corpos que incidem diretamente sobre a subjetividade dos sujeitos, tais práticas são produzidas no interior das estratégias do poder estatal e articuladas aos interesses das classes dominantes, operando como instrumentos de conformação social. Nesse sentido, contribuem para a reprodução dos ditames da filosofia hegemônica burguesa, na medida em que naturalizam desigualdades, legitimam relações de dominação e asseguram a continuidade de um modelo de sociedade alinhado aos interesses econômicos e políticos da burguesia, em detrimento de uma educação crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social.

Essas instituições atuam como mediadoras na formação de sujeitos produtivos, cidadãos considerados exemplares e corpos dóceis em contextos de tensão social, isto é, indivíduos que tendem a aceitar, de modo colaborativo, as condições que lhes são impostas. Para Foucault (2014), a produção dos corpos dóceis ocorre por meio de um conjunto de técnicas disciplinares refinadas, elaboradas no contexto da consolidação do Estado moderno e do desenvolvimento do capital, que operam sobre os corpos, os tempos e os comportamentos, visando à normalização e ao controle social, que

⁷ A imagem traz a imagem de um corpo humano e dos movimentos corretos para a aprendizagem da caligráfica. Trata-se da Escola de Ensino Mútuo, situada na Rua Port-Mahon, ao momento do exercício de caligrafia. Litografia de Hippolite Lecomte, 1818. (Coleções históricas do INRDP). V. p. 135. (Foucault, 2014, p.43).

dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

A utilidade dócil: é nesse ponto que se cruzam os cálculos da disciplina e as exigências do capitalismo. É aí que ela fabrica corpos submissos e exercitados, "corpos dóceis". A disciplina aumenta a habilidade de cada indivíduo, articula esta habilidade sobre um sistema mais eficiente, e inverte a energia política que dela nasce numa relação de sujeição (Foucault, 2014, p. 133).

A privatização do público significa a imposição de modelos educacionais estruturados pelo setor privado e confessional em detrimentos do desenvolvimento da democracia (Horta, 2014), do desejo público. Significa também dominar o público, definido por Bobbio (2007, p.52)⁸ por "aquele em que se forma uma vontade geral" de modo que perca suas características, deturpando o senso de bem público e coletivo.

O favorecimento dos interesses privados manifesta-se na instrumentalização do espaço público por grupos empresariais e confessionais, que passam a utilizar o Estado como mediador de seus interesses. No Brasil, a tensão entre o público e privado transcende setores específicos como a saúde, saneamento básico, educação, transporte ou infraestrutura, pois se configura como um dilema histórico e social. Esse fenômeno explicita-se por meio da definição de natureza patrimonialista do Estado, que ao longo da história opera como espaço de negociação onde as elites políticas e econômicas despejam demandas para atender suas particularidades (Leal, 2012).

Na maioria das propostas do setor privado e confessional, observa-se uma busca por estender seus domínios políticos e ideológicos sobre o espaço público e sobre a população em geral. Esse movimento não se orienta pela ampliação, inclusão ou qualificação dos interesses públicos, mas pela transferência ao privado das representações e simbologias do que é público, conforme aponta Pinheiro (2015).

No contexto da década de 1930, conforme analisam Pinheiro (2014) e Fernandes (1966), o problema central das disputas educacionais incidia sobre a destinação da verba pública; entretanto, as questões religiosas também ocupavam

⁸ Para Bobbio (2007), a ideia de público é o principal palco institucionalizado da política democrática, onde o poder e as deliberações são exercidos com transparência e sempre são submetidas ao controle do cidadão.

lugar relevante no debate, sobretudo no âmbito pedagógico. A pluralidade de cosmovisões de vida, entendida como uma das características fundamentais da democracia, passa a ser deturpada, instaurando-se a negação da diversidade, inerente à condição humana e, simultaneamente, a idealização de um modelo de sujeito vinculado às tradições das religiões cristãs.

Compreender a disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino e da aprendizagem constitui um dos eixos centrais deste trabalho. A hegemonia nesse campo implica definir o norte formativo de uma sociedade, isto é, orientar o projeto educativo voltado à constituição de um ideal de sujeito e, conseqüentemente, de nação.

Para Cury, Horta e Fávero (2014) o tema da laicidade da escola pública não era consenso entre as partes que disputavam (e ainda disputam) esse espaço de poder, evidentemente. Nesse local de tensão, a Igreja busca incluir por meio de emendas na Constituição de 1934, pautas como o ensino religioso, mesmo que facultativo. Os autores comentam o fato escrevendo que

Diga-se de passagem, que vários Estados da federação já haviam permitido o retorno da tal disciplina nas suas escolas, via de regra fora do horário normal das disciplinas comuns. Embora não houvessem conquistado a maioria necessária para sua aprovação (faltaram apenas 11 votos), as famosas "emendas religiosas" obterão apoio no decorrer da Constituinte de 1933-34 (Cury, Horta e Fávero, 2014, p.18).

Fernandes (2020) aponta que o viés religioso, sobretudo em suas dimensões morais e política, constituiu-se historicamente como um aliado do conservadorismo, atravessando de forma recorrente os principais conflitos e disputas no campo da educação brasileira. O autor também ressalta que essas forças políticas e ideológicas se alinharam à elite e à antiga aristocracia a partir da formação da República (1989) e, em função das transformações do capitalismo e das especificidades do contexto brasileiro, assumiram diferentes rumos e formas de poder conforme as mudanças de conjuntura.

Nos contextos dos governos ditatoriais, tanto no período Vargas (1937-1945) quanto no período empresarial-militar (1964-1985), observa-se a presença da moralidade religiosa, assim como o fortalecimento e a centralidade da figura masculina.

O movimento “Deus, Pátria e Família”⁹, para exemplificar tanto o passado quanto o presente, observa-se que esses discursos são expressivos e refletem tais características. Historicamente e na contemporaneidade, eles se manifestam de forma consistente por meio da família patriarcal e das forças armadas, conforme explica Almeida (2022).

Realizando um salto histórico, aborda-se, a seguir, o período de debates da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Tais debates ocorreram por meio da representação do setor privado e confessional, bem como dos defensores da escola pública. Apesar do contexto político distinto de 1930, a questão central em disputa permanecia nos mesmos dilemas: a construção de uma escola laica, de qualidade e acessível a todos (Sanfelice, 2007).

Em 1958, durante os debates que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961), o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo (nº 2.222-B/57) que contrariava toda a tradição do debate educacional brasileiro iniciado na década de 1930. Essa tradição, influenciada pelos Pioneiros da Educação de 1932, tinha como base a construção de um Estado democrático.

Lacerda, deputado pela União Democrática Nacional (UDN), intervinha a favor dos grupos privatistas e confessionais. A centralidade de sua intervenção política pautava-se na distribuição equitativa da verba pública para a educação privada (Sanfelice, 2007).

Os defensores da escola pública, reunindo liberais e setores de esquerda, buscavam garantir o financiamento estatal e difundir valores democráticos por meio da legislação educacional. No entanto, segundo Sanfelice (2007), eles foram derrotados na disputa política que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. A lei não só abriu espaço para a transferência de recursos públicos ao setor privado, como também incorporou, em seu texto, lógicas de mercado que se sobrepuseram aos princípios pedagógicos e democráticos originalmente defendidos.

A culminância desse processo tencionado abriu brechas para o mercado atuar na educação brasileira por meio da lei parece um ato sutil dos grupos privatistas e

⁹ A referência ao lema “Deus, Pátria e Família” nas eleições de 2022 evidencia como valores conservadores, ligados à religiosidade, nacionalismo e à defesa da família tradicional, continuam a ser mobilizados por atores políticos para disputar projetos de poder, mostrando a persistência histórica dessas ideias na cena contemporânea brasileira.

confessionais, entretanto, essa derrota significou muito aos valores democráticos vinculados ao espaço público, pois estava em jogo um projeto educacional nacional (Fernandes, 2020).

Na análise de Fernandes (1966), perdeu-se a oportunidade de romper com a antiga lógica educacional conservadora. Os responsáveis por organizar os direcionamentos legais não foram competentes (ou não tinham a intenção política de ser) para promover um novo horizonte formativo que dialogasse com as necessidades de uma nação democrática e em desenvolvimento industrial e tecnológico. A nação, assim, permaneceu presa a um passado carregado de traços culturais ultrapassados e pedagogicamente empobrecidos.

No período empresarial-militar (1964-1985), especialmente por meio das ações articuladas pelo governo norte-americano (Bevins, 2022) e do acordo MEC-USAID, houve significativas investidas conservadoras na educação brasileira (Saviani, 2008). Bevins (2022) nos auxilia a compreender os motivos pelos quais o governo dos Estados Unidos intervém em diversos países do Sul Global com projetos de dominação cultural, como aponta Arapiraca (1979).

Entre as décadas de 1940 e 1960, em um contexto global de ascensão revolucionária socialista no Vietnã (1945), China (1949) e Cuba (1959), os Estados Unidos agiram em países do Sul Global para conter movimentos alinhados as mesmas ideias. Conforme Bevins (2022), as investidas imperialistas norte-americanas tiveram duas características: intervenção direta e desestabilização do Estado, que consistia em promover conflitos internos para desorganizar a ideia de nação e a cooperação política. Atualmente, esses fenômenos são conhecidos como guerras híbridas e *soft power* (Bevins, 2022).

As intervenções diretas ocorreram em diversos países, tendo a maior expressividade na Indonésia pelo fato de ter o maior partido comunista organizado depois da China, apesar do presidente não ter nenhum vínculo com os revolucionários. Lá, retrata Bevins (2022), além de intervenções no campo político via Estado, ocorreu o maior número de assassinatos promovidos pelo exército estadunidense, chegando a centenas de milhares de pessoas¹⁰.

¹⁰ Bevins (2022, p.247) ao visitar as lindas praias da Indonésia, comenta que “O que eu não sabia na época era que a praia em frente ao restaurante havia sido um dos campos de extermínio da Indonésia

O autor comenta que

A violência ocorrida no Brasil, na Indonésia e em 21 outros países ao redor do mundo não foi acidental nem incidental em relação aos principais acontecimentos da história mundial. As mortes não "a sangue frio e desprovida de sentido" ou apenas erros trágicos que não mudaram nada. Foi exatamente o oposto. A violência foi efetiva, parte fundamental de um processo maior. Sem uma visão completa da Guerra Fria e dos objetivos dos Estados Unidos em todo o mundo, os eventos são inacreditáveis, ininteligíveis ou muito difíceis de processar (Bevins, 2022, p.15).

Como parte desse processo de dominação cultura e ideológica, no Brasil, além das prisões, exílios e torturas promovidas pelos governos empresariais-militares, os acordos MEC-USAID, iniciados a partir de 1968, fizeram da educação brasileira um meio para disseminar os ideais imperialistas (Arapiraca, 1979).

Em suma, esse acordo aconteceu em diversas camadas que iam desde a formação de novos quadros de profissionais técnicos educacionais até a aplicação dos conhecimentos obtidos em universidades norte-americanas nas políticas em solo nacional (Arapiraca, 1979).

Como parte dessas ações, além das imposições culturais, faziam-se presentes os governos empresariais-militares que censuravam qualquer forma de expressão que iam contra seus pensamentos. A frase que melhor diz qual era o tom desses governos é "Brasil: ame-o ou deixe-o"¹¹, ou seja, ou segue a cartilha do governo ou está contra a nação.

O período sangrento durou 25 anos no Brasil. Na década de 1980, conhecida como a fase de redemocratização do país, observa-se a intensa atuação de movimentos sociais de educadores, indígenas, negros, profissionais da saúde, mulheres, entre outros. A centralidade dos discursos desses movimentos estava na defesa da democracia e de seus valores (Braga, 2020).

Um dos marcos históricos desse período foi a convocação para a elaboração da Constituição brasileira, em 1985, promulgada em 1988. A Carta Magna de 1988, como observa Pinheiro (2014), constituiu mais um processo histórico marcado pelas

e que nosso sorrir e pedir comida e bebida caras era um pouco como dançar sobre as sepulturas daqueles que sonharam com uma Indonésia mais justa e mais igualitária".

¹¹ Em 2025, o premiado filme *Ainda estou aqui*, revela artisticamente a história de uma família que vivenciou esse período histórico. Como ilustração do fato, indica-se o famoso filme e, na área acadêmica, menciona-se a dissertação apresentação na Escola de Comunicação e Artes da USP de Ana Oliveira (2023) intitulada "Ame-o ou deixe-o! A ditadura militar no Brasil (1964-1985)"

disputas entre grupos antagônicos. Contudo, nessa ocasião, os grupos privatistas e confessionais não representavam apenas o mercado e o conservadorismo da Igreja, mas também os resquícios das marcas deixadas pelos governos militares (Fernandes, 2014).

Segundo Fernandes (2014), torna-se essencial refletir se os militares constituem um partido político ou se configuram como uma instituição do Estado sem filiação partidária, sobretudo nos países do Sul Global. Para o autor, a história brasileira demonstra objetivamente que, embora os militares possuam uma filosofia própria, eles não constituem um partido político. No entanto, no caso brasileiro e na maioria da América Latina, foram instrumentalizados por vieses políticos, pela elite empresarial e pelo imperialismo norte-americano para promover o controle cultural e político nos países que atuavam. De outro modo, o braço forte e armado do Estado foi utilizado para atender aos interesses desses grupos.

A constatação apresentada por Fernandes (2014) é fundamental para compreender o contexto da constituinte de 1987-1988, oferecendo uma das chaves para entender a relação entre a elaboração da chamada Constituição Cidadã de 1988 e a consolidação do neoliberalismo no Brasil. Fernandes (2020) inicia apontando as relações políticas que ocorreram nos bastidores da elaboração da constituinte de 1987-1988. O episódio mais grave, segundo o autor, foi o rompimento da lógica original de elaboração do documento. No processo de redação, o chamado “centrão”, grupo formado em parte por representantes do mercado e das forças militares, impediu a participação efetiva da população, orientando o texto de modo a atender aos seus próprios interesses.

Em Fernandes (1988) encontra-se uma coletânea de discursos que evidenciam tais iniciativas. Em um dos episódios, professores chegaram a ser recebidos com violência pela polícia, que fechou os portões da “casa do povo” por ordem dos representantes do centrão. Segundo o autor: “O povo penetrou nesta Casa, trouxe suas reivindicações em vários momentos, entretanto, foi enxotado sistemática, violenta e lentamente pelas forças opositoras” (Fernandes, 1988, p. 43).

Na análise de Fernandes (1988), o discurso democrático constituiu-se como uma roupagem política utilizada pelas elites brasileiras para implementar um projeto gradual, lento e seguro de manutenção do poder. Por meio das ações violentas do próprio Estado contra a população, observa-se que “a ditadura militar continua

presente, que a Nova República é apenas uma fantasia, uma máscara¹² (Fernandes, 1988, p. 80).

Por essa razão, Fernandes (2020) alerta que o avanço na conquista de uma educação democrática, pautada por valores democráticos, depende da articulação constante entre professores e demais profissionais da área educacional. Esses profissionais assumem papel central na articulação, uma vez que vivenciam diretamente as dificuldades cotidianas no contexto escolar.

A análise de Fernandes (2014) é fundamentada e pertinente para compreender o contexto de 1990. As leis educacionais produzidas nas décadas de 1990 e a partir da virada do século, apesar de ter fragmentos do pensamento democrático, atuam com forte articulação do mercado.

O mercado, que não é neutro nem constitui uma instituição autônoma, representa grupos políticos e, historicamente, posições ideológicas, tais como o conservadorismo religioso, a reprodução da sociedade patriarcal e, de maneira perversa, a perpetuação de uma educação pública de baixa qualidade, atualmente orientada por pressupostos neoliberais¹³.

A militarização da educação no Brasil não constitui um fenômeno recente, como demonstrado nesta seção. Observa-se uma íntima relação entre a posição política dos grupos representantes dos setores privados e confessionais e o militarismo no país. Tais intervenções intensificaram-se durante o regime empresarial-militar (1964–1985), período em que a educação foi instrumentalizada como ferramenta ideológica de controle social e de reprodução do autoritarismo e conservadorismo, inserida em um projeto de dominação cultural norte-americano (Saviani, 2008).

A história educacional brasileira apresenta uma luta inconclusa entre processos de democratização e mecanismos de controle político, internos e externos, nos quais forças conservadoras frequentemente cooptam o Estado para atender a interesses privados.

A militarização da escola pública contemporânea retoma o modelo autoritário e conservador, porém sob novos formatos, apresentando-se como uma “solução” para

¹² Em contextos militares, o termo "máscara" pode se referir a diferentes equipamentos de proteção, dependendo do contexto.

¹³ Indica-se o artigo de Gomes e Colares (2012) e o livro de Manzi (2022) para aprofundamento da temática.

os problemas da educação pública, especialmente em regiões periféricas e marginalizadas.

Em contextos de vulnerabilidade social, a presença militar atua como estratégia simbólica e material de contenção da juventude pobre, naturalizando a ideia de que o fracasso escolar decorre de uma crise moral e comportamental dos sujeitos, e não da precarização estrutural da educação pública (Frigotto, 2019).

A seguir, apresentam-se as diretrizes, a implementação e o processo de avaliação organizados no PECIM.

1.2. O Programa das Escolas Cívico-Militares (PECIM): diretrizes, implementação e processo de avaliação

Esta subseção tem por objetivo apresentar a origem do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Serão abordados o processo de instituição do programa por meio de decreto, bem como sua lógica organizativa, incluindo os critérios para a vinculação das escolas participantes, os objetivos que orientam sua implementação e os mecanismos de avaliação adotados.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi estabelecido pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, durante a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A iniciativa procura implementar um modelo elaborado pela equipe do governo em escolas públicas de ensino regular com baixos desempenhos nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que se encontravam em contextos de vulnerabilidade (Oliveira e Oliveira, 2022).

Conforme o próprio decreto de criação, o modelo nacional baseia-se nas práticas educativas e formativas das Forças Armadas e das Polícias Militares, adaptadas para aplicação na rede pública de ensino regular brasileira (Brasil, 2021a).

O programa foca em possibilitar melhorias na qualidade da educação pública (ciclo básico). Além disso, também objetiva em contribuir para as discussões e metas no Plano Nacional de Educação no que tange a redução da evasão, reprovação e abandono escolar, segundo Oliveira e Oliveira (2022).

Os Ministérios da Educação e da Defesa são parceiros na construção do programa cívico-militar. O programa conta com a parceria de todas as esferas da federação, num regime de colaboração.

As escolas que podem aderir à iniciativa devem contemplar alguns critérios, conforme Oliveira e Oliveira (2022, p.298)

- Escola em situação de vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- Escola localizada na capital do estado ou na respectiva região metropolitana;
- Escola que ofereça as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos;
- Escola que possua aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo.

O principal foco dessa iniciativa é auxiliar as escolas com dificuldades, especialmente no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), prometendo, assim, maior qualidade no quesito ensino e aprendizagem e de gestão para essas instituições.

Os objetivos do programa são:

- Demonstrar que o Modelo de Gestão do PECIM é efetivamente aplicado na escola e induzir a disseminação deste Modelo no país;
- Possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação do Modelo e dos resultados obtidos;
- Observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação.

Esses objetivos, conforme Cunha e Lopes (2022), fomentam ações em três frentes principais: gestão de processos educacionais, gestão de processos didáticos-pedagógicos e gestão de processos educativos.

1. Gestão de processos educacionais – refere-se à promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula (ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes);
2. Gestão de processos didático-pedagógicos – refere-se à promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes (ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica);
3. Gestão de processos administrativos – refere-se à promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e

financeiros da unidade escolar (ações que contemplem a administração, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças) (Cunha e Lopes, 2022, p.6).

No que se refere à amplitude de atendimento do modelo de escolas cívico-militares, até o ano de 2020 registrava-se a adesão de 51 escolas ao programa. Com base em dados mais recentes, em 2023 esse número ultrapassava 200 unidades em todo o território nacional, conforme estudos organizados pelo comitê do governo¹⁴. Atualmente, de acordo com Queiroz (2024), há mais de 800 escolas parceiras vinculadas a essa iniciativa.

Os objetivos para a certificação das escolas que optaram por fazer parte do programa são

- Demonstrar que o Modelo de Gestão do PECIM é efetivamente aplicado na escola e induzir a disseminação deste Modelo no país;
- Possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação do Modelo e dos resultados obtidos;
- Observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação (Oliveira; Oliveira, 2022, p.74).

Para a obtenção da certificação de qualidade em consonância com os objetivos do programa, faz-se necessário o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo modelo das Escolas Cívico-Militares¹⁵. De acordo com Oliveira e Oliveira (2022), há duas frentes avaliativas na implementação e gestão do PECIM nas escolas que aderem o programa: a certificação e a avaliação.

As escolas não são obrigadas a participar do programa, ressalta-se. Trata-se de um processo de adesão voluntária. Para solicitar aderência, faz-se necessário preencher um formulário e atender aos critérios (ou pré-requisitos¹⁶) determinados nas diretrizes do PECIM (Brasil, 2021a).

¹⁴ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares (Oliveira; Oliveira; Sena, 2022).

¹⁵ Nível Básico: se a escola conseguiu implementar os requisitos previstos no Modelo contido nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares; Nível Intermediário: observados os primeiros resultados obtidos nas iniciativas estratégicas; e, Nível Avançado: resultados nas iniciativas estratégicas, os resultados de impacto e de atingimento do objetivo do Programa (Oliveira; Oliveira; Sena, 2022, p.77-78).

¹⁶ I. Alunos em situação de vulnerabilidade social, onde normalmente se verifica a ocorrência de altos índices de violência, influência do tráfico de drogas, prostituição, baixos índices de saneamento urbano

A certificação corresponde ao momento em que a escola participante do programa atinge os requisitos mínimos necessários para a continuidade no processo de implementação e para a obtenção de possíveis avanços, conforme os parâmetros estabelecidos pelo PECIM. Os objetivos da certificação são:

- I - Demonstrar que a gestão do PECIM é efetivamente aplicada na escola;
- II - Possibilitar uma análise com equidade, identificando cada escola conforme o seu grau de avanço na aplicação e nos resultados obtidos; e
- III - Observar a melhoria dos processos na escola, proporcionando condições favoráveis para a melhoria dos indicadores de educação (Oliveira e Oliveira, 2022, p.73).

As escolas que atingem tais objetivos, aferidos por meio de formulários digitais, entrevistas e encontros virtuais entre gestores escolares e representantes do governo, podem permanecer no programa, sendo acompanhadas e avaliadas com base em critérios previamente estabelecidos. Esse acompanhamento é realizado conforme as seguintes etapas: (I) desenho metodológico; (II) entrevistas com diretores das ECIMs; (III) análise de dados secundários; (IV) aplicação de questionário eletrônico junto aos diretores das ECIMs e à comunidade escolar; e (V) IPECIM (Oliveira; Oliveira, 2022).

A certificação pode ser modificada à medida que o desempenho da escola evolui, sendo organizada em três níveis distintos, a saber:

- Nível Básico – nível inicial da certificação baseada na aplicação do modelo da Ecim, em que deve ser considerado se a escola conseguiu implementar os requisitos previstos nas Diretrizes;
- Nível Intermediário – além da aplicação dos requisitos previstos, nesse nível, devem ser observados os primeiros resultados obtidos das Iniciativas Estratégicas do Pecim; e
- Nível Avançado – neste nível de certificação, será avaliado, além da aplicação e dos resultados das Iniciativas Estratégicas, os resultados de impacto e de atingimento do objetivo do Programa, como: redução da evasão, distorção idade-série, melhora no IDEB (Brasil, 2021b, p.170).

De acordo com Oliveira e Oliveira (2002), o Desenho Metodológico trata-se do momento que os gestores propõem, a partir da leitura dos documentos e diretrizes do programa, estratégias para atingir as solicitações e objetivos estabelecidos. A entrevista com os Diretores da ECIMs é realizada via *software* de encontro digital e

e precariedade de condições habitáveis. II. Escolas com IDEB inferior à média municipal, estadual ou nacional (Oliveira e Oliveira, 2022, p.17).

visa acompanhar e validar se as ações traçadas no planejamento estão sendo executadas e estão proporcionando melhores resultados para a instituição. Os Dados secundários, índice de aprovação, presença, fluxo escolar, etc., são colhidos nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Questionário eletrônico é respondido pela direção ou responsável imediato e está pautado em quatro frentes (parâmetros): melhorar a gestão escolar (GE); melhorar o ambiente escolar (AE); melhorar as práticas pedagógicas (PP) e melhorar o aprendizado e o desempenho (ADEA). Já o Índice PECIM (IPECIM) é a média das quatro frentes citadas.

O IPECIM, como descrito no último parágrafo, é composto por quatro parâmetros: $GE + AE + PP + ADEA / 4$. Trata-se de uma média simples. Os parâmetros GE, AE e PP são medidos por questionários respondidos pelos gestores via formulário digital. Para dar exemplos, há questões como: A escola possui o número suficiente de funcionário? A escola possui o número suficiente de professores? A rede elétrica da escola está balanceada? Houve aumento na capacitação dos professores? (Oliveira e Oliveira, 2022, p.110-111).

Se a resposta for positiva, adiciona-se uma pontuação específica. Se negativa, evidentemente, não se adiciona. A evolução dos resultados obtidos na avaliação depende das respostas da gestão, não de um comitê composto pela comunidade ou por representantes do governo.

Dentre os múltiplos parâmetros que compõe o formulário, o IDEB é medido por meio de algumas questões: a escola atingiu a meta estabelecida pelo IDEB? Pode-se afirmar que houve melhora na aprendizagem dos alunos em Matemática? Pode-se afirmar que houve melhora na aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa? (Oliveira e Oliveira, 2022, p.110).

O parâmetro ADEA é formado por dados colhidos a partir dos resultados como frequência, evasão, permanência, desempenho em matemática e português e índice de aprovação (Oliveira e Oliveira, 2022, p.112).

A proposta deste subitem consistiu em descrever as estruturas e a lógica do processo avaliativo que orienta o funcionamento do PECIM. Observa-se que as informações que compõem a pontuação atribuída a cada escola são constituídas por aspectos qualitativos, respondidos pelos gestores ou responsáveis legais da

instituição, bem como, no parâmetro ADEA, por dados provenientes dos resultados concretos alcançados por cada unidade escolar.

1.3. Discursos de crise na educação pública: justificativas para a militarização

A articulação entre o discurso de crise e as políticas contemporâneas de militarização das escolas ocorre em sintonia com transformações mais amplas no campo da avaliação educacional e da regulação das redes de ensino. A partir dos anos 1990 — e com aprofundamentos significativos nos anos 2000 — consolidou-se no Brasil uma concepção de “qualidade” diretamente vinculada ao desempenho em testes de larga escala, como SAEB, Prova Brasil e IDEB. Esse processo, como demonstram Freitas (2007) e Freitas (2014), não apenas redefiniu o sentido da qualidade, mas instituiu um modelo de responsabilização unilateral que transforma problemas estruturais em falhas atribuídas às escolas, seus profissionais e estudantes. Ao reduzir a complexidade educativa a indicadores numéricos, a crise aparece como métricas negativas, naturalizadas como falhas morais, cognitivas ou comportamentais dos sujeitos envolvidos.

A lógica da responsabilização, central em políticas de *accountability*, opera como dispositivo discursivo que reforça a narrativa de que a escola pública estaria em colapso por incapacidade de gestão, indisciplina ou ineficiência pedagógica. Nesse cenário, a militarização emerge como solução “técnica” para restaurar a ordem, controlar comportamentos e elevar os resultados, ainda que não haja evidências de que tais modelos enfrentem as causas estruturais que produzem desigualdade e baixo desempenho. A crítica de Freitas (2007) é precisa ao demonstrar que tais políticas deslocam a responsabilidade do Estado para o interior da escola, abrindo margem para práticas que “externalizam” a pobreza, culpabilizando estudantes e famílias. Além disso, a avaliação em larga escala, ao priorizar médias e *rankings*, mascara desigualdades internas e legitima processos de exclusão subjetiva e eliminação adiada, agora reorganizados pela forma escolar contemporânea.

Essa leitura dialoga diretamente com Érnica e Batista (2012), para quem o desempenho educacional é profundamente condicionado pelas desigualdades territoriais e pela distribuição desigual de equipamentos públicos no entorno das escolas. Ao ignorar tais dinâmicas estruturais e ao reduzir a crise a desvios comportamentais ou culturais, as políticas de militarização reforçam a leitura

moralizante da pobreza e ocultam o papel do Estado na produção de vulnerabilidade escolar. Ao invés de reconhecer que escolas situadas em territórios vulneráveis sofrem com isolamento institucional, rotatividade docente, falta de equipamentos sociais e homogeneidade sociocultural compulsória de seu corpo discente, o discurso militarizante atribui o problema à incapacidade das escolas de impor disciplina, narrativa que legitima a presença militar como suposta solução.

No limite, esse enquadramento reforça uma concepção estreita de qualidade, incompatível com a noção de qualidade social defendida por Bertagna *et al* (2020). Segundo as autoras, a qualidade social depende da participação democrática, da formação humana integral e da articulação do trabalho escolar com projetos coletivos emancipatórios, dimensões incompatíveis com práticas de disciplinamento rígido, hierarquização militar e supressão da autonomia estudantil. A militarização, ao privilegiar obediência, ordem e controle verticalizado, conflita com o horizonte pedagógico da formação humana, cuja essência é a construção de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade. Assim, a presença militar não apenas não resolve os problemas educacionais, como restringe o desenvolvimento das dimensões política, ética, cultural e afetiva do processo formativo.

Além disso, ao posicionar a disciplina militar como condição para “recuperar a qualidade”, esses discursos produzem um efeito simbólico poderoso: reforçam a imagem da juventude pobre, especialmente negra e periférica, como ameaça, como risco a ser contido, e não como sujeitos de direitos. Essa operação discursiva atualiza o que Freitas (2014) descreve como novas formas de exclusão travestidas de modernização: mecanismos que não expulsam formalmente, mas restringem a participação, reduzem expectativas e fortalecem dispositivos de subordinação no interior da escola. Em vez de produzir inclusão substantiva, a militarização tende a reforçar a exclusão branda, normalizando hierarquias sociais e convertendo a escola em aparelho de controle social.

É amplamente reconhecido que a educação brasileira apresenta um histórico de crises que atravessa diferentes dimensões, tais como o acesso e o atendimento escolar, a qualidade do ensino, a formação docente, os índices de analfabetismo e a permanência dos estudantes, entre outras. Para dimensionar a gravidade da situação educacional no país, Saviani (2008b), em texto originalmente escrito na década de

1970, ao analisar um dos problemas educacionais enfrentados naquele contexto histórico, afirma que:

De acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina" (Tedesco, 1981, p. 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela (Saviani, 2008b, p. 18).

Na assertiva acima nota-se duas questões fundamentais tratadas pelo autor. A primeira diz respeito a porcentagem de semianalfabetos que havia na América Latina. Esse retrato ainda perpassa a atual realidade. De acordo com os dados obtidos nos Indicadores de Analfabetismo Funcional (INAF, 2024)¹⁷, cerca de 2% da população escolarizada no Brasil possui baixos índices de compreensão na língua materna.

Isso significa que, de acordo com métricas do teste da avaliação elaborada pela instituição, essa porcentagem de adolescentes/adultos (15 a 64 anos) possuem a capacidade de reconhecer e decodificar as palavras e frases. Esse grupo não atingiu as outras capacidades como leitor: compreender, inferir, refletir e avaliar o texto (INAF, 2024).

A segunda está relacionada ao acesso à escola (e permanência) na idade certa. Nesse quesito, o principal gargalo ainda enfrentado é o ensino médio. Conforme os dados publicados no INEP (2024), cerca de 41% dos estudantes do ensino fundamental e médio evadem da escola. O estudo aponta que há fatores que ajudam a compreender esse fenômeno.

Ao analisar os fatores sociodemográficos relacionados aos estudantes, o estudo aponta que a trajetória irregular é mais frequente entre determinados perfis. São eles: estudantes de baixo nível socioeconômico; com deficiência; indígenas; e do sexo masculino. Estudantes das regiões norte e nordeste do país também possuem um índice maior de repetência ou abandono escolar.

Quando analisamos as diferenças entre grupos sociodemográficos, verificamos que a população declarada preta no Censo Escolar alcançou apenas 42% de concluintes do ensino fundamental na idade

¹⁷ O teste completo com todos os parâmetros pode ser acessado e baixado no site <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Destacam-se os estudos promovidos pela INAF visam medir os níveis de alfabetismo funcional nas pessoas que vivem no Brasil e já passaram pelo processo inicial de alfabetização. Além disso, objetiva-se corroborar com os debates a respeito desse dilema nacional, além de divulgar matérias que auxiliam e endossam na permanente luta por uma escola com mais qualidade.

adequada, enquanto a população branca atingiu 62%”, pontuou Clarissa Guimarães Rodrigues (INEP, 2024, n.p).

A partir da leitura dessas informações, evidencia-se a existência de outras questões, de ordem social e econômica, fundamentais para a compreensão desse fenômeno. Segundo La Taille e Menin (2009), não é possível responsabilizar exclusivamente a postura ou as ações dos adultos pelos comportamentos indisciplinados das crianças, uma vez que tais condutas são atravessadas por múltiplas determinações e contextos. Há um conjunto de fatores sociais e morais, delineados pelas condições históricas e contextuais, que contribuem para a constituição das ações dos sujeitos. Para os autores, ancorados no construtivismo piagetiano, a formação moral ocorre a partir de um processo que conduz os indivíduos de práticas heterônomas à autonomia moral, configurando-se, sobretudo, como uma construção coletiva, e não como resultado de imposições arbitrárias.

Vinha e Tognetta (2009) contribuem de modo significativo com essa discussão. As autoras exemplificam quais ações são fundamentais para a formação da consciência autônoma do Ser. Quando pedimos para uma criança tirar o boné porque é proibido utilizar esse tipo de acessório no ambiente escolar, não temos nenhuma explicação lógica e racional para tal. Assim, a criança pode até o tirar, mesmo que não haja sentido. Esse é um exemplo de formação heterônoma. Diferente disso, quando qualquer ato que deturpe as relações, como uma agressão física ou verbal contra os colegas ou professores, é tratado como um equívoco e possui argumentações lógicas e morais que ferem outrem, o aluno recebe a oportunidade de repensar seus atos naquele coletivo.

Em vista dessas explicações, vindo de especialistas da área e não de menções meramente política e morais, o posicionamento do PECIM, torna-se delicado, pois tratam, por exemplo, a falta de uso de máscara e farda, e o uso dos celulares em sala de aula como fatores compreendidos como indisciplina (Pá, Oliveira, Marques e Marins, 2019).

As pesquisadoras selecionadas pelo governo Bolsonaro reconhecem que a violência escolar também está relacionada a fatores de ordem social. No entanto, mesmo diante desse reconhecimento, enfatizam a centralidade da presença de militares no espaço escolar e, sobretudo, da lógica de gestão implementada pelo PECIM.

Sob essa perspectiva, ainda que haja a divulgação de poucos dados consistentes para uma análise mais aprofundada, as autoras apontam a existência de uma melhora significativa e de maior aceitação do modelo por parte da comunidade escolar (Pá; Oliveira; Marques; Marins, 2019).

A adesão ao programa de militarização nas escolas não possibilita aferir de maneira consistente uma efetiva melhoria nos índices de indisciplina escolar, tendo em vista a escassez de dados sistematizados que sustentem tal afirmação. Essa lacuna informacional é particularmente relevante, uma vez que, à luz do discurso oficial que legitima práticas punitivas e autoritárias, a presença militar no ambiente escolar tende a operar mais como um mecanismo de coerção heterônoma do que como uma proposta pedagógica orientada à construção da autonomia dos sujeitos.

Esse discurso fundamenta-se na ideia de uma suposta eficiência do modelo militar, estabelecendo um contraste com o que é apresentado como fragilidade dos modelos pedagógicos críticos e democráticos. Tal construção simbólica atende aos interesses de setores conservadores da sociedade, que defendem uma concepção de educação orientada pela obediência, pela padronização dos comportamentos e pela supressão das diferenças.

Contudo, conforme adverte Saviani (1983), a função social da escola não se limita à transmissão de conteúdos nem à imposição de comportamentos considerados desejáveis por determinados grupos políticos, mas se orienta pela formação de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Em contraposição aos discursos de crise que fundamentam e legitimam a militarização da educação pública, Paulo Freire destaca a centralidade da escuta e do diálogo na relação pedagógica, compreendendo-os como condições essenciais para uma prática educativa comprometida com o respeito à história, aos valores e à autonomia dos estudantes, bem como com o reconhecimento do caráter inacabado do próprio conhecimento docente (Freire, 2001; Freire, 2017). Nessa perspectiva, a dialogicidade, enquanto fundamento da pedagogia problematizadora, tensiona a narrativa que associa a crise educacional à indisciplina e à suposta falência da escola pública, ao evidenciar que a superação dos desafios educacionais não reside na intensificação de mecanismos de controle e coerção, mas na construção de práticas pedagógicas democráticas, críticas e emancipadoras.

1.4. A militarização como estratégia de controle social na escola

A escola cívico-militar configura-se como um mecanismo de controle social ao transpor para o espaço escolar dispositivos característicos da lógica da segurança pública. A vigilância dos corpos, a regimentação dos comportamentos e a padronização das subjetividades constituem elementos centrais desse modelo, o qual tende a converter a escola em um espaço de contenção e disciplina, em detrimento de sua função formativa e emancipadora, conforme problematizado por Foucault (2014).

Como se pôde verificar, os valores e ideais militares no Brasil encontram-se historicamente articulados aos interesses da Igreja e de grupos privatistas (Fernandes, 2014). Nessa perspectiva, torna-se possível identificar uma interconexão entre a sociedade patriarcal, os valores conservadores e o militarismo (Aguiar, 2000), relação esta fundamental para a compreensão dos alinhamentos políticos e ideológicos que sustentam a promoção de uma determinada visão de mundo e de projeto societário.

Nesse sentido, a militarização da escola constitui-se como um discurso que se ancora na ideia de uma suposta crise generalizada da educação escolar, frequentemente associada à noção de desordem é legitimada, sobretudo, pelos baixos índices obtidos em avaliações externas, tanto nacionais quanto internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁸.

Para além dos baixos índices educacionais apresentados pelo país, outras frentes discursivas passam a eleger a indisciplina escolar, conforme evidenciado nos documentos oficiais do PECIM, como fator central para a superação da suposta baixa qualidade da educação pública (Oliveira; Oliveira; Sena, 2022).

Nessa direção, Germano (2008) aponta que o fenômeno educacional passa a reproduzir a mesma lógica do campo político, na qual o militarismo é associado à ordem, enquanto perspectivas contrárias, como o progressismo ou o socialismo, são

¹⁸ Os resultados alcançados pelo Brasil na última avaliação do PISA foram: 65ª (Matemática); 52ª (Leitura) e 62ª (Ciências) (INEP, 2022). <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20foi%20aplicada%20eletronicamente,no%20ranking:%2064%C2%BA%20e%2067%C2%BA> – acesso em: 3 ago. 2025.

frequentemente enquadradas como expressões de desordem. A presença de militares nas escolas, nesse sentido, é concebida como estratégia para a restauração da ordem e para a promoção do desenvolvimento, ressoando lemas de matriz positivista.

Essa associação entre “ordem” e “desordem” encontra sustentação ideológica na Doutrina da Segurança Nacional. O golpe civil-militar de 1964, por exemplo, recorreu às noções de “segurança” e “desenvolvimento” como mecanismos de legitimação política, atualizando o lema de “ordem e progresso” no contexto da Guerra Fria e da polarização entre capitalismo e socialismo (Fernandes, 2014).

Reconhece-se, entretanto, que os baixos índices atribuídos à educação brasileira não decorrem exclusivamente desses fatores, complexidade esta, inclusive, admitida pelo próprio PECIM. Ainda assim, o discurso dominante, nos termos foucaultianos (Foucault, 2014), difundido por apoiadores do governo e por setores da mídia hegemônica, insiste na necessidade de impor “ordem” à escola como resposta central à crise educacional.

Germano (2008), ao analisar o movimento educacional de matriz militar no Brasil, compreende, assim como Arapiraca (1979), que a educação constitui uma das principais frentes utilizadas para o exercício do domínio e do controle social. Para o autor,

Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937-1945). Este, portanto, é o significado do discurso sobre a educação: formar almas, mediante a educação cívica do povo, tendo em vista a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país (Germano, 2008, p. 314).

O exercício do poder, bem como os caminhos para sua consolidação, demanda uma busca constante pela legitimação dos discursos que o sustentam. Na ausência de adesão social às soluções propostas, a ação política tende a perder seu caráter de legalidade. Nesse contexto, a ideologia configura-se como um instrumento clássico mobilizado por regimes autoritários para transformar determinados modos de pensar em práticas socialmente naturalizadas, razão pela qual se torna central o processo de “formação das almas”, conforme assinala Germano (2008).

No contexto brasileiro, a estratégia de militarização da educação manifestou-se por meio de diferentes iniciativas ao longo das décadas de 1960 e 1970. Entre

essas estratégias, destaca-se o que Germano (2008) denomina o primeiro movimento de “imposição do silêncio”, caracterizada pela supressão do diálogo com perspectivas divergentes acerca do projeto educacional em curso. Tal mecanismo implicou a exclusão e a deslegitimação de movimentos sociais, bem como de expressões artísticas e políticas que se colocavam em oposição ao regime, retirando-as do espaço público e do debate educacional.

O segundo movimento identificado por Germano (2008) consiste na construção do posicionamento dos militares como agentes de salvação diante do suposto caos social e político, difundindo a narrativa de que o Exército teria “salvo” o Brasil da ameaça do comunismo.

Já o terceiro movimento refere-se ao processo de “demonização” do adversário por meio de narrativas que produzem uma oposição moral entre o “bem” e o “mal”. Nesse contexto, o comunismo, além de ser apresentado como ameaça, foi sistematicamente desqualificado, ao passo que o bloco liderado pelos Estados Unidos passou a ser simbolicamente legitimado como representante do chamado “primeiro mundo”, em contraposição aos demais países. É nesse cenário que Germano (2008) destaca o papel central das ações políticas no campo educacional, marcado por intensos processos de repressão no ambiente intelectual e escolar.

Germano (2008, p. 322) destaca que as

Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB) – algumas tiveram reitores/interventores militares –, e a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI). As palavras do Coronel Darcy Lázaro, comandante da primeira invasão da UnB, em 1964, diz bem desse desprezo pelo outro e pela cultura, uma vez que a cultura é o campo das diferenças: “Se essa história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos” (apud Germano, 1989, p. 21). Nada mais óbvio de que essa ojeriza à alteridade para esconder o desejo de eliminar o outro, de retirar os opositores da cena política, estabelecendo a ordem, tornando viável o progresso, conforme a visão autoritária.

Ao longo do tempo, o Exército construiu uma forma pedagógica própria que passou a influenciar a educação em diferentes âmbitos. Os conteúdos dessa

pedagogia estruturam-se em valores como disciplina, obediência, organização e respeito à ordem social, bem como às instituições do Estado (Germano, 2008, p. 67)¹⁹.

O PECIM mobiliza estratégias que lembram aquelas historicamente adotadas pelo militarismo no campo educacional. Cunha e Lopes (2022), ao relacionarem o PECIM ao movimento *Escola Sem Partido* (ESP), destacam que um de seus objetivos centrais é silenciar professores e professoras, assim como quaisquer posicionamentos pedagógicos ou políticos que divergem do governo vigente, configurando-se como uma tentativa de ocupação e neutralização de espaços considerados adversários. O movimento *Escola Sem Partido* é responsável por diversos projetos de lei que buscam restringir a autonomia de cátedra dos docentes em diferentes regiões do Brasil, um direito constitucional garantido pelo artigo 206²⁰.

Um exemplo adicional do retrocesso refere-se aos ataques promovidos por parlamentares e grupos conservadores ao material didático produzido pelo Projeto *Escola Sem Homofobia* (ESH), articulado com o programa Brasil Sem Homofobia, lançado em 2009 com financiamento do Ministério da Educação (MEC) por meio da Emenda Parlamentar nº 50340005, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Popularmente apelidado por esses segmentos de “kit gay”, o projeto foi alvo de amplas campanhas que deturparam seu

¹⁹ Ao analisar as recomendações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, Germano (2008, p. 342) evidencia a permanência de uma pedagogia autoritária no campo educacional brasileiro durante o regime militar. Segundo o autor: “Ao se examinar as recomendações da Comissão Nacional de Moral e Civismo, em 1970, pode-se observar que elas em nada destoam dessa pedagogia autoritária, a não ser pelo fato de ter incorporado o ideário da Guerra Fria e da doutrina de segurança nacional, ao combater de forma mais contundente a subversão comunista, enaltecendo, ao mesmo tempo, os feitos da ‘revolução de 1964’ e a disseminação da ideia de ‘Brasil potência’ (Germano, 2005), símbolo do progresso. Lá estão a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à pátria, à religião e às Forças Armadas. Era o próprio regime da ordem, no sentido assinalado por Canetti (1995) e Arendt (1978). Os discursos, porém, tendem a ganhar materialidade, ao se traduzirem de palavras em ação de governo, em intervenção empírica. Ao lado do discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, marcado pelo alto grau de intolerância em relação aos que dissentem da dominação, há também um discurso de cunho propositivo, voltado à ação, apresentado como estratégia para ‘salvar’ o país. Tal discurso manifesta-se igualmente no campo das políticas educacionais, área duramente impactada pelo regime instaurado em 1964. Nesse contexto, o governo militar propõe e implementa reformas em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade, especialmente entre os anos de 1968 e 1971, período correspondente ao auge da ditadura, tanto do ponto de vista político quanto econômico.”

²⁰ Além das questões mencionadas, uma das problemáticas das Escolas Cívico-Militares é o desrespeito ao artigo 206 da Constituição Federal, que assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ensino gratuito, liberdade de cátedra e pluralismo de ideias. Essas escolas também conflitam com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao permitir que cargos de direção sejam ocupados por profissionais externos à área da educação, como membros das forças militares.

objetivo, alegando que o conteúdo visava difundir o “homossexualismo e a promiscuidade” entre crianças de seis anos.

Na realidade, o ESH foi elaborado com base em pesquisa realizada em 11 capitais sobre o tratamento da diversidade nas escolas e produziu material didático voltado para discutir diversidade, preconceito e homofobia. Em razão das pressões, a ex-presidente Dilma Rousseff (2011–2016, afastada por impeachment em 2016) vetou o kit, justificando que não poderia tomar partido em um assunto polêmico. Notadamente, o governo cedeu aos grupos conservadores em nome da governabilidade política, considerando que, naquele momento, o avanço de grupos políticos e econômicos que hoje ameaçam a democracia já se encontrava em incubação. Como aponta Junqueira (2018), trata-se dos mesmos grupos responsáveis pelas articulações político-discursivas da “ideologia de gênero”, que ampliam as ameaças aos direitos humanos e sexuais da população LGBTQI+, além de aprofundarem as desigualdades de acesso à saúde e à educação para esse grupo.

Nesse sentido, o PECIM apresenta-se discursivamente como uma proposta “salvadora” da escola pública, sustentando a ideia de que, ao seguir seus preceitos e orientações, a desordem escolar seria superada e os resultados pedagógicos, automaticamente, elevados. Tal narrativa constrói um falso consenso em torno do programa, no qual a oposição ao modelo passa a ser deslegitimada, associando-se os críticos a entraves ao desenvolvimento nacional ou mesmo a inimigos da ordem social.

Por fim, conforme problematiza Frigotto (2019), a militarização da educação articula-se a um projeto educativo alinhado à lógica do capital e à manutenção de uma ordem social estruturalmente desigual, em detrimento da promoção da justiça social. Trata-se, portanto, não apenas de uma escolha técnica ou de um modelo de gestão escolar, mas de uma estratégia política e ideológica que busca moldar sujeitos dóceis e submissos, neutralizando o potencial crítico e a função política da escola enquanto espaço de resistência e de formação emancipatória.

CAPÍTULO 2 – GÊNERO E PODER NAS ESCOLAS: ENTRE DISCIPLINAS, CORPOS E SILENCIAMENTOS

2.1. Teorias de gênero: perspectivas críticas e interseccionais

As teorias de gênero constituem importantes ferramentas analíticas para a desnaturalização das relações de poder historicamente construídas na sociedade ao longo do tempo, inclusive no interior das instituições educacionais. A crítica feminista, especialmente a partir da década de 1970, passou a compreender o gênero como uma construção social, política, cultural e histórica, e não como uma expressão direta da biologia ou da fisiologia (Scott, 1995).

Nessa perspectiva, o gênero deixa de ser concebido como um dado natural para ser entendido como uma categoria produzida e sustentada ideologicamente. A partir desse pressuposto, torna-se possível analisar os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres como resultantes de processos simbólicos e sociais marcados por relações de desigualdade, opressão e controle dos corpos, conforme problematizado por Foucault (2014).

Neste momento, tem-se como objetivo apresentar importantes teóricas que contribuíram para a elaboração de conceitos fundamentais para a compreensão da questão de gênero nas últimas décadas²¹.

As intelectuais aqui mobilizadas para a discussão ultrapassaram os limites da elaboração teórica, configurando-se também como referências políticas fundamentais para o campo dos estudos de gênero em âmbito mundial.

Entre as contribuições centrais desse campo, destaca-se a interseccionalidade, conceito elaborado por Kimberlé Crenshaw (1989), que se constitui como uma base teórica fundamental para a compreensão das dinâmicas contemporâneas de poder e das múltiplas formas de opressão presentes na sociedade. Segundo Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade é definida como uma conceituação que

busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

A origem do conceito de interseccionalidade está vinculada à crítica formulada no interior dos feminismos, especialmente aos limites dos discursos feministas liberais

²¹ Ressalta-se que, para além das autoras selecionadas neste trabalho, há diversas outras teóricas de grande relevância para a construção do campo dos estudos de gênero. Entre elas, destacam-se Bertha Lutz, Simone de Beauvoir, Terezinha Zerbin, Alexandra Kollontai, Judith Butler e Angela Davis, cujas contribuições foram fundamentais para a consolidação desse arcabouço teórico.

que, em diversas ocasiões, passaram a universalizar a experiência da mulher branca e de classe média como referência analítica central. Tal abordagem acabou por invisibilizar outras formas de opressão vivenciadas por mulheres negras e por outros grupos socialmente subalternizados, frequentemente designados, no campo político, como minorias (Crenshaw, 1989).

A centralidade da argumentação de Crenshaw reside na compreensão de que as opressões não operam de maneira fragmentada ou hierarquizada na experiência concreta dos sujeitos. Não é possível dissociar, por exemplo, as distintas formas de violência vivenciadas cotidianamente por uma mulher negra, uma vez que elas se manifestam de modo simultâneo e interconectado, seja no plano simbólico, estrutural ou físico, articulando, de forma indissociável, as categorias de gênero e raça (Crenshaw, 2002).

O conceito de interseccionalidade contribui para a compreensão de que as identidades sociais não se constituem de forma fragmentada, tampouco podem ser somadas de maneira mecânica ou técnica; elas coexistem e se articulam simultaneamente. Assim, um homem cisgênero gay, uma mulher trans, uma mulher negra ou uma criança com deficiência experienciam o mundo de modos distintos, a partir de olhares e posicionamentos sociais específicos, que não podem ser compreendidos isoladamente ou comparados de forma homogênea a outras experiências humanas. Cada uma dessas vivências é atravessada por múltiplas camadas de opressão, privilégio e resistência, configurando lutas marcadas por nuances históricas, sociais e políticas próprias (Crenshaw, 2002).

Lélia Gonzalez (1935–1994), no contexto brasileiro, oferece uma contribuição fundamental para a compreensão desse fenômeno social a partir de uma perspectiva singular e crítica. Intelectual de grande relevância, Gonzalez articula análises sociológicas e psicanalíticas para problematizar as formas específicas assumidas pelo racismo no Brasil.

De acordo com a autora, o racismo à brasileira apresenta estruturas peculiares e profundamente perversas, sendo uma de suas principais características a negação sistemática de sua própria existência na sociedade brasileira (Gonzalez, 1988). Tal negação, sustentada pelo mito da democracia racial, não apenas invisibiliza o problema, como contribui para seu aprofundamento. Ao difundir a ideia de que o Brasil seria uma sociedade igualitária e livre de discriminação racial, ignora-se a realidade

concreta e histórica do racismo, permitindo que ele opere de forma velada, simbólica e, muitas vezes, ainda mais eficaz.

Há, portanto, uma força política intencional que atua de maneira articulada para manter o racismo silenciado e soterrado na realidade objetiva. Conforme apontado por discursos clássicos, como os de Gilberto Freyre (2013), a suposta harmonia entre as etnias serviria como prova da inexistência do racismo. No entanto, Gonzalez (1988) argumenta que esse fenômeno se manifesta simultaneamente em duas esferas: na concretude das relações sociais cotidianas e no inconsciente coletivo. Mesmo sob o discurso de sua ausência, o racismo produz efeitos concretos de controle, dominação e segregação social.

Para Gonzalez (1988, p. 84), a negação do racismo configura um sintoma patológico da sociedade brasileira, denominado por ela de *neurose cultural brasileira*. Essa neurose se expressa na crença de que todos seriam iguais em razão da miscigenação, ideologia que, longe de promover igualdade, retoma o ideal de branqueamento e reafirma valores conservadores. Ao enaltecer a miscigenação, essa lógica assegura a manutenção das hierarquias raciais, estabelece o branco como ideal normativo de ser e, conseqüentemente, nega a legitimidade das múltiplas identidades étnicas, culturais e raciais dos grupos historicamente subalternizados.

Esse processo, claramente ideológico e político, garante a reprodução de uma sociedade estruturalmente racista e a preservação dos privilégios da população branca, sem que seja necessário promover debates mais profundos acerca de legislações ou ações efetivas capazes de transformar as relações de poder vigentes (Gonzalez, 1988).

Como resposta contra-hegemônica a esse cenário, Gonzalez elabora a categoria político-cultural de amefricanidade, propondo uma reinterpretação crítica da formação social e cultural latino-americana. Para a autora, a América Latina é “amefricana mais do que outra coisa” (Gonzalez, 1988, p. 77), uma vez que sua identidade foi profundamente constituída pelas contribuições dos povos africanos e das nações indígenas.

A amefricanidade ultrapassa o estatuto de mera categoria analítica, configurando-se como um posicionamento político que confronta a negação do racismo e a imposição de uma identidade nacional ancorada exclusivamente em referenciais europeus. Trata-se, portanto, de um conceito que possibilita a valorização

das matrizes culturais historicamente marginalizadas e contribui para a compreensão crítica de nossas raízes sociais e históricas (Gonzalez, 1988).

Nesse sentido, a autora afirma que a amefricanidade constitui um gesto “politicamente muito mais democrático, culturalmente muito mais realista e logicamente muito mais coerente” (Gonzalez, 1988, p. 86).

Sueli Carneiro (2003) problematiza a ideia de uma suposta universalidade dos feminismos clássicos, perspectiva que toma a experiência política da mulher branca ocidental, inserida na sociedade de classes, como parâmetro para a leitura dos fenômenos relacionados às relações de gênero. Tal abordagem, segundo a autora, produz um enquadramento limitado e excludente, ao desconsiderar as múltiplas formas de opressão que atravessam a experiência de outras mulheres, em especial das mulheres negras.

Para a intelectual, essa forma hegemônica de compreender as relações de gênero negligencia questões centrais da sociedade contemporânea, uma vez que as relações de poder não se organizam apenas a partir do gênero, mas também das categorias de raça/etnia e classe social, que operam de maneira interdependente (Carneiro, 2003).

Ao cunhar a expressão “enegrecer o feminismo”, Carneiro (2003) defende a necessidade de inserir as questões raciais no centro do debate feminista, reconhecendo que as mulheres negras, na sociedade de classes, constituem um sujeito político com demandas próprias, marcadas por experiências históricas e sociais distintas daquelas produzidas pelo feminismo eurocêntrico.

A trajetória histórica das mulheres negras no Brasil foi profundamente atravessada pelo controle, pela opressão e pela violência colonial. Um exemplo emblemático desse processo encontra-se na objetificação sexual de seus corpos durante o período escravocrata. A violência sexual sofrida pelas mulheres negras nesse contexto não pode ser compreendida como um conjunto de atos isolados, mas como uma prática sistemática e estruturante, responsável pela consolidação de hierarquias raciais e de gênero que permanecem operantes na sociedade brasileira (Carneiro, 2003).

Quando essas violências não são analisadas a partir de uma perspectiva histórica, estrutural e política, tendem a ser naturalizadas ou romantizadas, sendo tratadas como episódios pontuais e desvinculados das relações de poder que as

produzem. Nessa lógica, a luta pela liberdade e pela autonomia dos corpos negros femininos reduz-se, muitas vezes, a reivindicações fragmentadas, desconsiderando que a conquista de direitos em uma sociedade democrática é atravessada por heranças coloniais que ainda estruturam as relações raciais e sexuais no país (Carneiro, 2003).

Carneiro (2003) destaca que o movimento de mulheres negras, ao compreender esse fenômeno no campo político, deve avançar na construção coletiva desse grupo como sujeito histórico e político. A pauta central, nesse sentido, não se limita à igualdade de gênero, mas envolve, de maneira indissociável, a luta pela equidade racial e social. Ao partirem de suas próprias vivências, as mulheres negras evidenciam como a opressão de gênero está intrinsecamente vinculada ao racismo estrutural, tornando visível a especificidade de suas demandas.

A teoria de Sueli Carneiro (2003) permite, assim, repensar criticamente as bases do feminismo branco e seus limites analíticos. A construção de uma democracia efetiva, conforme apontam Fernandes (2008) e Brabo (2021), só se torna possível por meio da luta contínua por uma sociedade mais justa e igualitária para todos os povos que a compõem. Nesse sentido, a condição da população negra, maioria no Brasil, constitui um dos principais indicadores para a análise dos avanços e dos limites da democracia no país.

As contribuições de Heleieth Iara Bongiovani Saffioti constituem um marco fundamental para a compreensão crítica das relações de gênero no Brasil, especialmente ao evidenciar que a opressão das mulheres não pode ser analisada de maneira isolada ou desvinculada das estruturas econômicas e sociais mais amplas. Inserida no campo do materialismo histórico, a autora compreende o gênero como uma relação social historicamente produzida, cuja dinâmica está profundamente articulada ao modo de produção capitalista e às formas concretas de organização da sociedade de classes (Saffioti, 1976).

Para Saffioti, o patriarcado não se reduz a um sistema de valores ou a uma herança cultural abstrata, mas configura-se como uma estrutura objetiva de poder que regula as relações sociais, o trabalho, a sexualidade e o controle dos corpos femininos. No contexto brasileiro, essa estrutura se manifesta de forma específica ao articular-se ao capitalismo dependente e às marcas do colonialismo e da escravidão, produzindo desigualdades que incidem de maneira diferenciada sobre as mulheres,

sobretudo aquelas pertencentes às classes populares e aos grupos racializados (Saffioti, 1976; 2004).

Ao analisar essa articulação, a autora demonstra que o patriarcado opera em consonância com as necessidades do capital, contribuindo para a manutenção da divisão sexual do trabalho e para a desvalorização social e econômica das atividades desempenhadas pelas mulheres. Tal dinâmica não apenas assegura a reprodução da força de trabalho, como também legitima formas cotidianas de exploração e subordinação que se apresentam como naturais ou inevitáveis. Nesse sentido, a desigualdade de gênero cumpre uma função estrutural no interior da ordem capitalista, e não um papel secundário ou residual (Saffioti, 1976).

Essa leitura estrutural permite compreender a violência contra as mulheres como um fenômeno político e socialmente funcional à manutenção da ordem patriarcal. Para Saffioti, a violência de gênero não deve ser interpretada como resultado de desvios individuais ou conflitos privados, mas como um mecanismo de controle e disciplinamento dos corpos femininos, que atua para garantir a reprodução das hierarquias de gênero e de classe. A violência, nesse sentido, expressa uma dimensão constitutiva do poder patriarcal, operando tanto no plano material quanto simbólico (Saffioti, 2001; 2004).

Ao enfatizar a indissociabilidade entre patriarcado, capitalismo e violência, Saffioti antecipa e dialoga com debates contemporâneos que viriam a ser sistematizados sob a noção de interseccionalidade (Crenshaw, 2002).. Embora não utilize esse conceito, sua análise reconhece que as opressões não se manifestam de forma homogênea, mas incidem de maneira diferenciada conforme a posição social dos sujeitos, evidenciando como gênero, classe e, ainda que de forma menos explicitada em sua obra inicial, raça, operam de maneira articulada na produção das desigualdades (Saffioti, 2004).

Por fim, apresenta-se a perspectiva teórica de Patricia Hill Collins (2016), cuja análise dialoga criticamente com o feminismo tradicional, assim como as contribuições de Gonzalez (1988) e Carneiro (2003), ao enfatizar a complexidade das relações de poder no campo das discussões de gênero. A autora problematiza abordagens universalizantes ao evidenciar que as experiências das mulheres não são homogêneas e que as opressões operam de maneira articulada e estrutural.

Collins (2016) elabora os conceitos de Matriz de Dominação e Pensamento Feminista Negro como ferramentas analíticas centrais para a compreensão das dinâmicas contemporâneas de poder. Nessa perspectiva, as opressões relacionadas à raça, à classe, ao gênero e à sexualidade não se manifestam de forma única ou isolada, mas se constituem de maneira simultânea e interdependente, produzindo experiências sociais complexas que se reforçam mutuamente no interior da estrutura social vigente.

O conceito de Matriz de Dominação é explicitado por Collins na assertiva a seguir:

O pensamento feminista negro reconhece que a dominação não opera apenas através de uma única opressão, mas que raça, classe e gênero (entre outras) se intersectam para formar uma matriz de dominação única. Assim, as mulheres negras não são oprimidas apenas por serem mulheres, ou por serem negras, ou por serem de uma determinada classe. Ao invés disso, a opressão delas é definida por como essas diferentes identidades se cruzam (Collins, 2016, p. 115).

O Pensamento Feminista Negro, outro conceito central elaborado por Patricia Hill Collins (2016), sustenta que a compreensão das opressões sociais não deve se restringir ao conhecimento produzido exclusivamente no âmbito acadêmico, mas incorporar, de maneira fundamental, as experiências e vivências oriundas da luta histórica das mulheres negras. Em razão de sua posição social marginalizada, essas mulheres, no interior dos movimentos políticos de resistência, detêm uma perspectiva privilegiada para apreender as relações de poder em sua totalidade, uma vez que conseguem identificar estruturas de dominação que frequentemente permanecem invisibilizadas ou naturalizadas para aqueles que ocupam posições centrais de poder.

Nessa perspectiva, Collins (2016) enfatiza que as vozes e as experiências dos grupos socialmente subalternizados são elementos essenciais para a compreensão crítica e para o enfrentamento das múltiplas formas de dominação. O ato de autodefinição emerge, assim, como uma prática política de resistência. Quando as mulheres negras se reconhecem coletivamente e afirmam sua capacidade de se autodefinir como sujeitas sociais, históricas e políticas, rompem com os discursos hegemônicos que historicamente lhes negaram humanidade, agência e legitimidade. Esse processo de autodefinição, portanto, constitui um enfrentamento direto à cultura de opressão que sustenta e reproduz as desigualdades estruturais.

As reflexões de Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Patricia Hill Collins e Heleieth Iara Bongiovani Saffioti convergem para a problematização dos padrões historicamente construídos na sociedade ocidental, frequentemente apresentados como universais. Ao discutirem a interseccionalidade das opressões vivenciadas por grupos politicamente subalternizados, essas intelectuais evidenciam que as formas de violência não podem ser analisadas de modo isolado, uma vez que se manifestam de maneira simultânea e articulada. Tais violências operam sob a lógica da sociedade de classes, inseridas no interior do sistema capitalista, no qual o patriarcado e o racismo cumprem funções estruturantes na manutenção das desigualdades sociais (Saffioti, 1976; 2004; Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1988; Carneiro, 2003; Collins, 2016).

Nesse contexto, a resistência constitui-se como uma estratégia fundamental de sobrevivência e afirmação política desses grupos historicamente marginalizados. A escola pública, enquanto instituição social que atende parcela significativa da população, assume papel central na possibilidade de ressignificar os olhares e discursos historicamente impostos a esses sujeitos. Quando se limita à reprodução acrítica das hierarquias sociais, a escola reforça as relações de poder vigentes e esvazia seu potencial emancipador.

Por outro lado, ao assumir um compromisso ético-político com a diversidade e com a justiça social, pode contribuir de forma decisiva para a construção de uma sociedade plural, mais justa e orientada por valores democráticos que vêm sendo historicamente reivindicados no Brasil (Assis, 2019), conforme discutido ao longo deste trabalho.

2.2. A Masculinidades hegemônicas

Raewyn Connell (1995) oferece relevante contribuição para o debate sobre gênero e masculinidades. A autora aprofunda a discussão acerca do tema ao propor que existem múltiplas formas de ser homem na sociedade.

Segundo Connell (1995), a configuração da masculinidade é sempre moldada por um sistema social que apresenta características hierárquicas. Sua abordagem difere de outras que se concentram na análise dos papéis sociais de cada gênero, ao enfatizar a multiplicidade do ser masculino.

As diferentes formas de masculinidade são produzidas em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Nesse sentido, é a partir da história e das relações concretas que a dominação idealizada de determinadas formas masculinas foi construída e permanece vigente (Connell, 1995).

O conceito central desenvolvido por Connell (1995) é o de masculinidade hegemônica, definido como

a configuração de prática de gênero que incorpora a resposta atualmente aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, que garante (ou é vista como garantidora) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Connell, 1995, p. 77).

A masculinidade hegemônica, conforme Connell (1995), não representa um ser físico ou real propriamente dito, mas sim um ideal de masculinidade socialmente legitimado. Não se trata da masculinidade concretizada na experiência cotidiana da maioria dos homens, mas de características gerais historicamente associadas à construção do ser homem, como força, virilidade, agressividade, competitividade e heterossexualidade compulsória.

A existência desse ideal masculino cumpre, segundo Connell (1995), uma função na lógica de dominação: ordenar e estruturar as demais formas de masculinidade e, ao mesmo tempo, justificar a desigualdade de gênero.

Outros conceitos sistematizados pela autora são essenciais para compreender essa discussão: a masculinidade cúmplice, a masculinidade subordinada e a masculinidade marginalizada.

A masculinidade cúmplice refere-se a formas de masculinidade que não aderem integralmente às práticas hegemônicas, mas que, de algum modo, são beneficiadas pelo sistema patriarcal. Esses homens, mesmo que não concordem com o modelo comportamental da masculinidade hegemônica, permanecem passivos diante das imposições sociais, mantendo privilégios e vantagens históricas e sociais (Connell, 1995).

A masculinidade subordinada caracteriza-se pelo conflito ou desvio em relação ao modelo dominante, englobando formas desvalorizadas e oprimidas pela masculinidade hegemônica. Trata-se da expressão oposta ao ideal hegemônico. Exemplos claros incluem a masculinidade de homens gays, cuja orientação sexual é percebida como uma ameaça à heterocisnormatividade e, por isso, é frequentemente

violentada, rejeitada, subjugada ou marginalizada. Outro exemplo são homens com traços considerados “afeminados” ou que não seguem os padrões de comportamento associados à masculinidade hegemônica. Apesar de se beneficiarem parcialmente do sistema patriarcal por serem homens, esses indivíduos também enfrentam opressões derivadas de suas incompatibilidades com o modelo dominante (Connell, 1995).

Por fim, a masculinidade marginalizada refere-se às formas de ser homem excluídas por fatores como cor, etnia, classe social ou outras dissidências sexuais e/ou de gênero. Esses homens, embora se beneficiem do patriarcado em relação às mulheres, têm seu poder e domínio limitados por barreiras econômicas, sociais e culturais. Por exemplo, homens de classes trabalhadoras podem ter sua força social e econômica reduzida, perdendo privilégios que outros grupos masculinos detêm (Connell, 1995). É importante destacar que marginalização não é sinônimo de subordinação: as condições de opressão diferem entre grupos. Homens subordinados, como homens transgêneros, podem sofrer formas de violência distintas das enfrentadas por homens marginalizados, evidenciando nuances na experiência da masculinidade em diferentes contextos sociais.

O conceito de masculinidade hegemônica, conforme elaborado por Connell (1995) e posteriormente revisitado por Connell e Messerschmidt (2013), constitui um instrumento teórico central para compreender as relações de poder de gênero, destacando a multiplicidade de formas de masculinidade e o caráter histórico, social e culturalmente construído da dominação masculina. Tal conceito tem sido amplamente apropriado em diferentes campos das ciências sociais e humanas, incluindo educação, psicologia, criminologia, estudos culturais e relações internacionais (Altman, 1972; Archer, 2001; Barrett, 1996; Bird, 1996; Brod, 1987; Hearn, 2004; Messerschmidt, 1993, 2005; Whitehead, 1998, 2002).

A circulação do conceito evidencia sua flexibilidade, mas também suscita desafios críticos. Diversos autores destacam que, quando deslocado para contextos distintos, o conceito pode sofrer interpretações reducionistas, como a associação da masculinidade hegemônica a traços fixos ou “tóxicos”, ignorando a dinâmica de poder e os processos de negociação social que definem a hierarquia entre masculinidades (Demetriou, 2001; Donaldson, 1993; Petersen, 1998). Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que a masculinidade hegemônica não se confunde com uma identidade homogênea ou biologicamente determinada, mas representa um ideal

normativo que organiza outras masculinidades, legitimando a desigualdade de gênero e sustentando práticas patriarcais (Connell, 1995; Messerschmidt, 1993; Kimmel, 1987, 2005).

A literatura contemporânea sugere que a análise da masculinidade hegemônica deve incorporar quatro dimensões centrais: a complexidade da hierarquia de gênero, incluindo a agência feminina; a geografia das masculinidades, considerando a interação entre contextos locais, regionais e globais; a corporeidade e a performance da masculinidade em contextos de privilégio e poder; e a atenção às contradições internas e possibilidades de mudança em direção a uma democracia de gênero (Connell & Messerschmidt, 2013).

Esses elementos são essenciais para compreender tanto as formas de opressão quanto as estratégias de resistência presentes nas múltiplas masculinidades, bem como para analisar a reprodução da hegemonia em instituições como a escola e o exército, onde práticas de militarismo reforçam padrões específicos de masculinidade (Higate, 2003; Barrett, 1996; Louro, 1997).

2.3. A escola como espaço de reprodução (e resistência) das normatividades de gênero

A escola, como uma das principais instituições responsáveis pela formação de sujeitos no contexto contemporâneo, constitui um espaço de intensas disputas políticas, conforme descrito no início deste trabalho.

Freire (2017) e Fernandes (2020) afirmam que o ato educativo é, por si só, um ato político, uma vez que há sempre um ideal humano subjacente à prática pedagógica escolhida, utilizada como meio para alcançar determinados fins, os quais podem estar relacionados tanto à reprodução social (conservadora) quanto a projetos progressistas, voltados à transformação social.

Nesse sentido, a masculinidade hegemônica (Connell, 2003) pode constituir um ideal promovido na instituição escolar, ou, alternativamente, ser questionada e ressignificada.

Um dos instrumentos empregados para a organização dos conteúdos ensinados no ambiente escolar é o currículo. Araújo (2018, p.29) conceitua currículo como

como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino.

Evidenciando a relevância do conceito, a elaboração do atual documento orientador curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – CNE, julho de 2018), constituiu um espaço de intensas disputas políticas. Celso Calegari (2021, n.p.), presidente da Comissão da BNCC do Conselho Nacional de Educação, observa que

No início do mês de julho de 2018, tomei a decisão de deixar a presidência da Comissão da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação, após mais de dois anos de um mandato marcado pela aprovação da BNCC relativa à educação infantil e ao ensino fundamental e pelo início dos debates sobre a proposta relativa ao ensino médio. A renúncia foi uma atitude amadurecida e pensada como a melhor maneira de continuar contribuindo com o debate sobre esse tema tão importante para a educação brasileira. Acompanhando minha decisão de sair, enviei aos meus colegas conselheiros uma carta apresentando um sintético balanço do trabalho até então realizado, os desafios a serem enfrentados pelo CNE quanto à implementação da Base e, principalmente, esclarecendo minhas posições sobre a reforma do ensino médio pretendida pelo governo e a respectiva BNCC elaborada pelo MEC.

O presidente da comissão, por decisão própria, precisou deixar o cargo, conforme indicado por Trevisan (2024, p.76)

A BNCC revela o interesse de grandes grupos empresariais privados, muitos deles com o intuito de indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos, e influenciar o conteúdo da proposta com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar. Em relação ao conteúdo da proposta da BNCC, evidenciamos, ao longo do texto, o deslocamento do enfoque da educação como processo amplo para aprendizagem ao longo da vida.

A BNCC apresenta características de um currículo restritivo e padronizado, que deverá ser monitorado por indicadores de desempenho e de impacto através das avaliações para resultados. De um lado, subordinar a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, bem como a ampliação da formação de mão de obra para o mercado de trabalho e do consumo que colocam a educação a serviço do mercado, por outro o esvaziamento da educação como processo democrático.

Representantes do mercado educacional, liderados por instituições não governamentais (ONGs), como o Grupo Lemann, que promovem ideais do mercado, exerceram influência significativa durante o processo de elaboração do documento, deixando suas marcas na BNCC. De acordo com Trevisan (2024), o texto final da BNCC reflete um projeto de privatização da educação, atendendo aos interesses da expansão do capital e das reformas gerencialistas no setor educacional, sobretudo no ensino médio, dando continuidade ao processo de apropriação do mercado pelo Estado, conforme discutido na primeira seção.

Dois autores relevantes contribuíram para a compreensão do currículo enquanto instrumento ideológico: Michel Appel e Tomaz Tadeu da Silva. Barbosa e Silva (2013) afirmam que o currículo não pode ser interpretado como um documento neutro ou desprovido de significado político, uma vez que nele se reflete um retrato da sociedade, podendo ser utilizado como um artefato histórico que auxilia na compreensão do contexto. Segundo esses autores, o currículo

não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Barbosa e Silva, 2013, p.14)

Para esses autores, o conceito central para a compreensão dos estudos contemporâneos sobre currículo, embora formulado há décadas, é o de currículo oculto. Esse conceito possibilita a análise de aspectos da educação que ultrapassam o conteúdo formal, incluindo dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais que, anteriormente, não eram abordadas pelos estudos educacionais. Barbosa e Silva (2013, p.40) comentam que

A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se "naturais". Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. E por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas.

O presente estudo utiliza a teoria de Apple (2006) para analisar, entre outros aspectos, de que forma o discurso de que o currículo da PECIM está “em consonância com a BNCC” serve para legitimá-lo, enquadrando-o nas normas gerais do sistema educacional. Para Apple (2006), o currículo não se restringe ao documento escrito ou aos conceitos formais; ele se concretiza nas práticas, que estão sempre vinculadas a uma concepção política hegemônica.

Apple (2006) é considerado um dos precursores do campo crítico voltado ao estudo do currículo escolar. Ao contrário de abordagens que compreendem o currículo apenas como parâmetros e diretrizes aplicados em sala de aula, o autor o concebe como um instrumento ideológico. Além do currículo formal, escrito explicitamente nos documentos, há o currículo oculto, que abrange dimensões implícitas do ambiente escolar. Conforme Apple (2006, p.78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Dessa forma, toda a relação entre ser e contexto, ser e ideologias, ser e tempo, ser e cultura, ser e espaço e ser e ser, passa a ser compreendida como parte do currículo escolar.

Considerando esse entendimento, pode-se exemplificar a realidade do presente estudo: quando a gestão escolar adota metas a serem cumpridas e valores militares para lidar com conflitos e indisciplina, toda a dinâmica educativa da escola passa a ser orientada por esses princípios. Nesse sentido, segundo Apple (2006), uma das formas de confrontar as ideologias dominantes no ambiente escolar é a promoção da criticidade, o que implica questionar as atividades propostas e perceber a escola não como um espaço totalmente controlado, mas como um local de contradições inerentes à lógica do capital.

No campo da prática docente, a teoria da justiça social, segundo Apple (2006), está relacionada à formação da criticidade. Para promover mudanças, torna-se necessário considerar alguns pontos fundamentais: a) questionar o pragmatismo e o utilitarismo de currículos que atendem exclusivamente aos interesses do mercado ou à lógica do “aprender para a vida”; b) estimular a comunidade escolar, especialmente a gestão, a refletir sobre a naturalização da desigualdade social e adotar práticas que visem romper essas estruturas; c) repensar valores de mercado, como competitividade e adaptabilidade constante; d) fundamentar a convivência escolar na

coletividade e solidariedade; e) organizar os docentes para enfrentar questões políticas e econômicas que perpetuam desigualdades; e f) abordar, na prática educativa, os conflitos de posições provenientes da sociedade, dos movimentos sociais e do próprio conhecimento científico.

Destaca-se, com base em Apple (2006), que iniciativas variadas dialogam com essas propostas. Por exemplo, os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (Leite e Dimenstein, 2010), apesar de reproduzirem traços da sociedade, como o machismo e o ideal de masculinidade, buscam caminhos alternativos para ressignificar as relações de poder.

As discussões sobre o currículo oculto evidenciam que a implementação do militarismo em escolas não pode ser considerada um ato neutro. A disciplina rígida, a centralidade na hierarquia e o foco no desempenho, além de refletirem valores de mercado, também funcionam como mecanismos de fortalecimento do ideal de masculinidade, conforme observado em relações produtivas (Eccel e Grisci, 2011).

Nesse contexto, a resistência ultrapassa o campo das escolhas individuais, tornando-se necessária para aqueles que buscam, ainda que utopicamente, outra forma de sociedade e novas relações de poder. Identificar essas práticas, refletir sobre elas e questioná-las constitui ato fundamental de resistência (Apple, 2006).

2.4. Autoridade, disciplina e o corpo

O modelo de escola cívico-militar, implementado pelo PECIM, tem como princípio central a lógica da disciplina e do controle. De acordo com Lima (2021), ao aplicar essa lógica no ambiente escolar, o modelo desconsidera as singularidades dos estudantes, viola valores democráticos e de direitos humanos e, em larga escala, prejudica a formação de uma nação cujos valores fundamentais estão relacionados à ideia de cidadania.

Nesse cenário, vale ressaltar que os corpos deficientes para esse espaço deficiente evidenciam de maneira particular as tensões geradas pela lógica disciplinar e de controle do modelo cívico-militar no ambiente escolar. Enquanto a proposta do PECIM prioriza a uniformidade e a conformidade às normas institucionais, o *habitus*

*militar*²² constrói uma identidade corporificada pautada em disciplina, força e eficiência, configurando padrões que nem sempre contemplam a diversidade dos estudantes. Dessa forma, os corpos considerados “fora do padrão”, incluindo os corpos deficientes, passam a ser percebidos como inadequados às exigências do regime militar, não por limitações intrínsecas, mas por uma estrutura social e institucional que normatiza diferenças e reforça processos de exclusão e estigmatização. Essa lógica evidencia como a militarização da escola não apenas ignora as singularidades dos estudantes, mas também produz efeitos diretos sobre os direitos, oportunidades e participação de grupos historicamente marginalizados, deslocando o foco da educação inclusiva para um modelo de conformidade e padronização corporal.

Corsaro (2011), um dos fundadores do campo de estudos da sociologia da infância, já indicava em suas pesquisas que qualquer indivíduo é capaz de assimilar a cultura hegemônica, geralmente imposta por outrem, e atribuir a ela significados próprios. O autor ressalta que essa capacidade de reinterpretar e ler criticamente as informações só é desenvolvida quando o indivíduo vivencia ambientes que promovam suas capacidades autônomas.

Concorda-se com Corsaro (2011) e agrega-se a essa discussão três outras perspectivas teóricas para compreender o complexo processo de formação das capacidades autônomas: Brabo (2021), Foucault (2008) e Gallo (2017).

Segundo Brabo (2021), a educação em direitos humanos (EDH) surge não apenas como um imperativo legal, consolidado a partir de 1948, mas também como uma resposta política aos retrocessos democráticos e à persistência de desigualdades sociais estruturais, geradas pela lógica do capital. Brabo (2021, p.37), ao tratar da contradição entre conquistas legais e realidade concreta, comenta que

há que se considerar que a realização das expectativas expressas na lei por vezes entra em choque com interesses relacionados ao poder e às adversas condições sociais da sociedade permanecendo a desigualdade em garantia de direitos, a violência, o feminicídio, dentre outros graves problemas agravados na atualidade. Tais contradições

²² O conceito de *habitus* militar fundamenta-se no conceito de *habitus* de Bourdieu (1998), que descreve esquemas duráveis de percepção, pensamento e ação adquiridos socialmente, e em estudos da sociologia e antropologia militar (Castro, 1990; Janowitz, 1967). Ele designa as disposições, valores e práticas incorporados pelos indivíduos ao ingressarem em instituições militares, de modo que suas atitudes, comportamentos e interpretações do mundo passam a refletir naturalmente a lógica, a cultura e os objetivos da corporação. Esse processo é promovido por meio de socialização institucional, cerimônias, rituais e disciplina cotidiana, formando gradualmente a identidade militar.

resultam da pretensão das sociedades democráticas capitalistas de criarem um sistema de igualdade política, a Democracia, num sistema de desigualdade econômica, o Capitalismo, marcado pela desigualdade social, cultural e política.

A perspectiva de Brabo (2021) não se alinha à ideia de que os direitos humanos foram conquistados por concessões voluntárias do Estado liberal, conforme frequentemente divulgado pelos grandes veículos de comunicação. Segundo a autora, os direitos humanos constituem avanços na história da humanidade, mas são preceitos legais e globais que devem ser efetivamente conquistados por meio da luta social e política, especialmente quando se considera a realidade dos países periféricos e das diversas representações de minorias políticas.

Ter consciência desse processo histórico de construção dos direitos humanos constitui um dos caminhos para superar a condição de servidão voluntária e naturalizada, imposta pelo próprio sistema. Nesse sentido, a escola deve formar sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e reivindicá-los (Brabo, 2021).

Na visão de Brabo (2021), existem elementos fundamentais para a construção de uma escola pautada na educação em direitos humanos: a ética do cuidado, evidenciada sobretudo pelo respeito às diferenças; a criação de um ambiente democrático, em diálogo com a cultura da comunidade; e a formação crítica e dialógica, que parta da realidade dos alunos.

A práxis pedagógica defendida por Brabo (2021) apresenta dimensões que devem ser integradas a esses elementos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de compreender e analisar sua própria realidade, ter acesso ao conhecimento científico e histórico, apropriar-se desse conhecimento por meio de diferentes linguagens artísticas, realizar sínteses coletivas e compartilhar o aprendizado, comprometendo-se a utilizá-lo para promover a transformação social.

No campo das relações escolares, a mediação dos professores e das professoras devem pautar-se na pacificação e na justiça, atuando de forma proativa na prevenção da violência e, simultaneamente, na promoção da cultura de paz. De acordo com Brabo (2021), essa postura estende-se a outras dimensões de sua atuação, incluindo a orientação das famílias e da comunidade, bem como nos estudos que consideram as vivências e os fatores sociais presentes na vida dos estudantes.

A educação em direitos humanos constitui um processo contínuo de formação coletiva voltado para a autonomia. Para Brabo (2011), a transformação da escola ocorre somente quando toda a comunidade escolar, especialmente os educadores, se reconhece como sujeito de direito. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço em que os valores democráticos não sejam apenas transmitidos por meio de aulas e conteúdos, mas vivenciados cotidianamente por todos, por meio das interações e práticas diárias.

Os direitos humanos, conforme expressos no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), evidenciam a preocupação do Estado brasileiro em responder a demandas históricas e estruturais da sociedade, ao mesmo tempo em que delineiam os pressupostos de um modelo educacional comprometido com a consolidação de uma cultura de direitos e com o fortalecimento dos princípios democráticos. Nesse sentido, o PNDH 3 propõe uma educação que atravessa a educação básica e se estende às demais modalidades de ensino, orientada pela promoção da cidadania plena e pela rejeição de qualquer forma de preconceito e discriminação. Tal perspectiva fundamenta-se na compreensão da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, entendidos como condições essenciais para sua efetivação integral e igualitária, abrangendo o acesso a direitos como registro civil, alimentação adequada, moradia, trabalho, educação, participação política, cultura, lazer, esporte e saúde, considerando a pessoa humana em suas múltiplas dimensões enquanto sujeito de direitos e ator social (Brasil, 2010).

O artigo 206 da Constituição Federal assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ensino gratuito, liberdade e pluralismo de ideias. As Escolas Cívico-Militares, ao permitirem que cargos de direção sejam ocupados por militares ou profissionais de fora da educação, violam diretamente a LDB e comprometem a autonomia pedagógica, essencial para a educação em direitos humanos. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço coletivo de construção do conhecimento e se transforma em um local voltado à disciplina, vigilância e controle, prejudicando a permanência dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis (Sales et al., 2019).

A militarização, como explica Frei Betto, transfere os valores, normas e princípios do mundo militar para o Estado e, conseqüentemente, para a escola, consolidando a chamada “ideologia de soldado”. Essa ideologia legitima a violência

simbólica e material, promove a padronização e a exclusão daqueles que não se adequam ao modelo militarizado, e naturaliza a desigualdade social como questão moral, desviando o foco da responsabilidade do Estado frente às estruturas sociais que produzem tais desigualdades (Betto, 2021; Souza, 2008).

Ao participarem ativamente da democracia, e não apenas aprenderem sobre ela de forma teórica, os estudantes desenvolvem capacidades que dialogam diretamente com os preceitos apontados por Brabo (2021).

A obra de Michel Foucault apresenta grande amplitude e relevância para a compreensão das relações de poder na sociedade contemporânea. Neste estudo, selecionam-se dois conceitos específicos que contribuem para o debate proposto: o cuidado de si e a produção de regimes de verdade.

Foucault (2014) aborda o conceito de cuidado de si em sua fase final de produção teórica, na década de 1970. Esse conceito coloca o aprimoramento do sujeito como núcleo central. Nessa etapa de seu pensamento, Foucault desloca o foco da análise das estruturas sociais que aprisionam os indivíduos para investigar as múltiplas maneiras pelas quais os sujeitos, diante dessas estruturas, podem traçar suas próprias trajetórias e constituir suas vidas.

O cuidado de si constitui um princípio filosófico fundamental para a busca do autoconhecimento, uma questão presente desde a filosofia grega, especialmente em Sócrates. Para Foucault (2014), o conhecimento de si não se reduz a uma simples autodescoberta ou a uma revelação instantânea (catarse), mas é um processo contínuo e construído gradualmente, por meio de ações intencionais. Por ser deliberado, o percurso de autoconhecimento possui, em sua essência, caráter político.

Além disso, Foucault (1979) refuta a ideia de que valores e verdades estariam ocultos em cada sujeito, conforme sustentado por Sócrates. Segundo o autor, as verdades são construções sociais e históricas produzidas por meio de discursos, evidenciando que os regimes de verdade emergem de práticas e relações de poder específicas. Foucault (1979, p.12) explica essa que

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nela produz efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da

verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

As verdades são produzidas por meio de um sistema operacional específico em cada formação social e histórica, denominada pelo autor de regime de verdade. Para Foucault (1979), a verdade é, inicialmente, uma instituição social, cujo objetivo e função é a estabilização de uma ordem do saber e da moral, que está relacionada a ditames de um poder. Questioná-la, nesse sentido, é o mesmo que se colocar contra a ordem.

Verdades são consolidados de diferentes formas: por discursos privilegiados, como a ciência, religião ou a lei; as instâncias de validação, como as universidades, tribunais, mídia, etc.; os mecanismos de sanção, que são as diversas formas de recompensar ou punir os discursos; as metodologias valorizadas, como experimentos, revelações, testemunho; e a autoridade conferida a certas figuras sociais, como os cientistas, o militar, o religioso, o especialista.

Nesse sentido, cuidar de si implica compreender os discursos construídos socialmente, questioná-los e encontrar meios para encontra-se como ser, mesmo diante os seus ditames. Para Foucault (2014), trata-se de um processo atrelado a capacidade humana de pensar em formas para sua própria existência ou até sobrevivência no sistema capitalista.

A vida, para o autor, pode ser comparada a uma obra de arte, uma arte de si, uma arte de viver. A arte que nunca acaba. Foucault (2014) denomina essa capacidade de estética da existência, pois o sujeito que cuida de si possui a capacidade de esculpir constantemente sua vida a partir dos seus valores, dos caminhos que deliberou para seguir e resinificar sua existência.

Gallo (2017) contribui para a compreensão desse processo no campo da educação, ao refletir sobre a relação entre ensino e aprendizagem. O autor questiona: tudo aquilo que se pretende ensinar a um indivíduo é efetivamente aprendido por ele?

Frequentemente, prevalece uma visão simplista de que todo o conteúdo planejado será assimilado pelos estudantes, desde que haja organização, planejamento, boa didática e avaliação adequada. Entretanto, permanece a questão: como mensurar esse processo? De que forma controlar uma dinâmica tão complexa?

No contexto do presente estudo, essa reflexão pode ser reformulada da seguinte maneira: o PECIM, com todas as intenções e diretrizes previstas no programa, é capaz de formar sujeitos de acordo com seus objetivos políticos e morais? Gallo (2017) alerta que, mesmo em práticas educativas autoritárias e fortemente regulamentadas, aspectos como a subjetividade de cada indivíduo permanecem além do controle das relações formais de ensino.

O autor explica esse processo da seguinte forma

O romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos prazeres* de Clarice Lispector, escrito no final da década de 1960, narra o envolvimento amoroso de uma professora primária, Lori, com um professor de Filosofia, Ulisses. Já em suas últimas páginas, nos deparamos com a seguinte frase, fala de Lori em relação a Ulisses: Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar (Gallo, 2017, p.113)

No trecho anterior, observa-se que Lori não assimilou as lições conforme foram transmitidas por seu companheiro, Ulisses, conforme ele esperava. Ao contrário, ela conseguiu ir além, compreendendo os ensinamentos de acordo com sua própria forma de perceber e interpretar. Lori analisou as entrelinhas, refletiu sobre o que lhe foi ensinado, deliberou e construiu seu próprio entendimento. Dessa forma, o que foi aprendido transcendeu o planejado pelo educador, manifestando-se no campo subjetivo, não previsto ou controlado.

Gallo (2017) destaca que existem aspectos centrais a serem considerados no complexo processo de ensino e aprendizagem: i) as múltiplas maneiras de compreender os signos, sejam palavras ou atos, e ii) a aprendizagem não ocorre apenas por meio de conteúdos formais, mas envolve a totalidade do corpo e a sensibilidade do indivíduo.

A compreensão dos signos, portanto, revela-se profunda e contraditória. Segundo Gallo (2017), um enunciado é efetivamente aprendido pelo outro somente quando ocorre um encontro de signos, ou seja, quando há uma interação significativa entre o emissor e o receptor que permite a interpretação e a apropriação do sentido. Sendo assim, o autor completa

Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos

durante aquele tempo, que nos parecia perdido. Parece ser a uma conclusão semelhante que chega a personagem Lori: após um longo relacionamento com Ulisses, ela pôde aprender com ele muitas coisas, ainda que a matéria de seu aprendizado tenha sido não aquilo que lhe quis ensinar o professor Ulisses, mas todos aqueles signos que, sem saber, o homem Ulisses emitia todo o tempo (Gallo, 2017, p.106).

Essa imprevisibilidade, intrínseca ao ato de ensinar, coloca em questão a pretensão de controle presente na prática pedagógica. Planejar, medir, avaliar e ensinar, embora sejam procedimentos básicos de qualquer ação educativa, tornam-se sensíveis e contingentes. Segundo Gallo (2017), o aprendizado envolve o corpo inteiro, a sensibilidade de cada sujeito, a subjetividade individual e a experiência concreta de cada aprendiz. O autor ressalta que o ato de ensinar se aprofunda quando há interseção entre o signo transmitido e a experiência do aprendiz, além da promoção de vivências coletivas, aproximando os conteúdos tratados da realidade concreta dos sujeitos.

Gallo (2017) exemplifica de maneira esclarecedora: não é possível aprender a nadar apenas reproduzindo instruções do professor; o aprendizado efetivo ocorre por meio de um ato coletivo, no qual o ensinamento se combina com a experiência do aprendiz. Nesse exemplo, a aprendizagem da natação torna-se uma vivência compartilhada, envolvendo o signo (como nadar), o professor (detentor do signo e da experiência) e o aprendiz (que integra a experiência do professor à sua própria prática).

As reflexões de Gallo (2017) elucidam essa relação, afirmando que o ato de aprender ocorre somente por meio desse encontro, com o outro, com o pensamento coletivo, com o criar, com a reflexão e com a contradição do diverso. Nesse sentido, é na interação com o outro que os sujeitos têm a oportunidade de ouvir, vivenciar e pensar. É por meio do outro que se estabelece o diálogo, pois

Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série (Gallo, 2017, p.112).

Portanto, a partir das contribuições dos autores analisados, torna-se possível afirmar que, entre a autoridade, a disciplina e os corpos, emergem dinâmicas que extrapolam o controle do ato pedagógico. Mesmo em contextos marcados por práticas autoritárias, como as propostas pelo PECIM, não é viável determinar de maneira absoluta a formação de um sujeito, pois sua subjetividade e capacidade de agência permanecem ativos e imprevisíveis. O sujeito escolar, ao mesmo tempo em que é colocado diante de normas rígidas, mantém a possibilidade de questionamento, resistência e negociação de sentidos, mostrando que a educação não é um processo de simples reprodução de valores e comportamentos.

O desafio, nesse sentido, reside na resistência frente a essa organização escolar rígida, especialmente no campo político, que se articula para reproduzir normas de disciplina e controle (Brabo, 2021). A imposição de uma masculinidade hegemônica e de padrões de conduta militarizada entra em tensão direta com a diversidade e singularidade dos sujeitos, evidenciando a contradição entre normas rígidas e experiências individuais. Essa tensão torna-se ainda mais significativa quando analisada à luz da Educação em Direitos Humanos, uma vez que a EDH propõe que a escola seja espaço de reconhecimento da pluralidade, da diferença e da justiça social, visando garantir a dignidade de todos os sujeitos independentemente de raça, gênero, orientação sexual, classe ou condição social.

Nesse contexto, o cuidado de si emerge como um gesto de resistência, um movimento que se manifesta nas brechas e complexidades da subjetividade. Ele representa a busca por modos alternativos de vida que desafiam normas rígidas, tensionam valores morais e éticos dominantes e reconfiguram relações de poder dentro do espaço escolar. Essa prática do cuidado de si, inspirada em conceitos foucaultianos e nos princípios da EDH, articula-se à promoção da autonomia, da empatia e do respeito à diversidade, mostrando que os sujeitos podem criar estratégias de preservação da dignidade, mesmo em contextos fortemente controladores.

Além disso, a resistência não é apenas reativa, mas um processo contínuo de construção de autonomia e contestação das hierarquias impostas. Na perspectiva da EDH, essa resistência se traduz nas práxis pedagógicas e interações sociais que fortalecem a capacidade crítica dos estudantes e docentes, promovendo o debate

sobre direitos, deveres e desigualdades estruturais. Ela permite que a escola se mantenha como espaço de formação ética e cidadã, contrapondo-se à imposição de uma moralidade única e a valores coloniais que sustentam o PECIM.

As contribuições da Educação em Direitos Humanos enfatizam que o ambiente escolar deve proporcionar pluralidade de vozes e experiências, assegurando que a disciplina não se transforme em mecanismo de opressão, mas em ferramenta de convivência democrática. Desse modo, resistir à militarização e aos modelos autoritários não significa apenas desobedecer às regras, mas desenvolver a capacidade de negociação, diálogo e solidariedade crítica, construindo espaços educativos que reconheçam e valorizem as diferenças, promovam justiça social e efetivem o direito à educação de forma inclusiva.

CAPÍTULO 3 – MILITARISMO E DISCIPLINA: A DISSEMINAÇÃO DOS VALORES CONSERVADORES NAS ESCOLAS DO PECIM

O objetivo deste capítulo é analisar os resultados obtidos pelas escolas que aderiram ao PECIM, conforme indicam os documentos oficiais publicados no site do programa. Busca-se, também, compreender de que forma, e em que medida, há a disseminação de valores conservadores nas práticas pedagógicas mencionadas nos documentos oficiais.

Reconhece-se que uma pesquisa empírica (Severino, 2012), proposta inicialmente ao delimitar os aspectos e elementos principais do projeto de pesquisa, seria mais adequada para compreender de maneira aprofundada o fenômeno e suas nuances. Tal abordagem permitiria observar as relações e ouvir os atores envolvidos, possibilidade que poderá ser explorada em investigações futuras.

Os documentos utilizados como base para a análise foram: O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: da concepção do modelo aos primeiros resultados – relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares (Oliveira e Oliveira, 2022), Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021a), Memorial de Gestão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) – ciclo 2019-2022 (Brasil, 2021b) e Replanejamento Estratégico do PECIM: Um modelo de gestão de excelência para a educação básica (Brasil, 2023). Trata-se de uma coletânea de textos, estudos e sínteses, organizada

pelo tenente-coronel Gilson Passos de Oliveira e pela equipe designada pelo governo federal.

Mauro Luiz Rabelo, então Secretário de Educação Básica do governo vigente em 2022, apresenta a organização do documento, a metodologia adotada e os objetivos de sua elaboração da seguinte maneira:

Neste livro estão reunidos relatos acerca do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), desde sua concepção até os primeiros resultados, a partir do olhar de gestores de unidades escolares e pesquisadores do Ministério da Educação, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, da Universidade de Brasília e do Instituto Internacional de Inteligência em Gestão e Sustentabilidade. Além disso, é uma coletânea de narrativas que conta e compartilha experiências, incluindo a concepção do modelo nacional de escolas cívico-militar proposto pelo MEC; a implantação; o processo de avaliação; a certificação das escolas cívico-militares; o indicador IPECIM e a transparência de dados proporcionada pelo Observatório Social PECIM. Os textos, aqui narrados por diferentes autores e sob diferentes olhares, trazem ao leitor a oportunidade de conhecer o PECIM, mais um instrumento que visa contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação. Esperamos que esta publicação traga valiosas contribuições para todos os interessados em melhorar a educação básica brasileira (Oliveira e Oliveira, 2022, p.7).

O trecho revela aspectos significativos quanto às intenções e características desses documentos. Observa-se que, com exceção de Brasil (2021a), as publicações, em sua maior parte, não apresentam dados sobre os resultados relacionados às metas do IDEB, limitando-se, em geral, a narrativas, imagens e relatos de indivíduos envolvidos no processo de implementação e certificação do PECIM.

Existe apenas um artigo que apresenta esses dados, porém sem fornecer informações detalhadas sobre evolução ou involução, tampouco uma análise mais aprofundada (Junior, Rodrigues, Júnior, Costa e Steinke, 2022). Dessa forma, não é possível determinar, a partir dos documentos oficiais, se houve melhorias significativas nos resultados de aprendizagem decorrentes das ações implementadas nas escolas que aderiram ao PECIM.

Durante o levantamento bibliográfico²³, observou-se um aspecto relevante: o documento de Oliveira e Oliveira (2022) é o único texto organizado pelos responsáveis que se encontra efetivamente disponível no site. Os demais documentos mencionados

²³ Existem outros estudos publicados que abordam a temática, entretanto, estes encontram-se disponíveis em plataformas de comunicação científica, como o Google Acadêmico, conforme mencionado na seção de metodologia.

aparecem apenas como anúncios, sem possibilidade de acesso aos anexos correspondentes. Cabe destacar que existe um site específico, organizado para disponibilizar a documentação produzida pela equipe do governo²⁴, entretanto, constata-se a presença de poucas informações e de numerosos links desativados.

Este capítulo foi estruturado em dois momentos: (a) apresentação dos resultados obtidos no IDEB pelas escolas mencionadas nos documentos oficiais e (b) análise dos relatos de casos expostos nos mesmos documentos, considerando os aspectos relacionados às disciplinas e à disseminação de valores.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi selecionado como indicador para análise dos resultados das escolas que aderiram ao PECIM²⁵, como dado central para realizar essa análise pelo fato de ser mencionado pelo próprio programa²⁶, em suas diretrizes, como um dos principais indicadores do desenvolvimento pedagógico da comunidade escolar após as ações implementadas pelo PECIM.

Santos (2021, p.9), ao estudar os documentos legais e as propagandas vinculadas as escolas cívico-militares de Brasília, reforça tal afirmação “A militarização das escolas públicas tem na melhoria de índices educacionais, medidos pelas avaliações de larga escala, forte justificativa”, além da disseminação dos bons valores.

Outro ponto de destaque no projeto refere-se ao fortalecimento da disciplina. O então Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em discurso proferido durante a cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), em 2019, em Brasília, afirmou que “E por que a tendência nessas escolas militarizadas é dar certo? Sem querer desmerecer ou dizer que as outras não dão

²⁴ O site <https://escolacivicomilitar-descontinuado.mec.gov.br> foi acessado em 2 de maio de 2025. Atualmente, verifica-se que a maior parte dos links se encontra corrompida, havendo apenas alguns poucos acessos que ainda disponibilizam conteúdos ou permitem o acesso a documentos.

²⁵ O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação (Chirinéa e Brandão, 2015, p. 463)

²⁶ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), estabelecido pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, visa implantar um modelo de gestão de excelência em unidades escolares públicas de ensino regular que ofereçam as etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e que possuam baixo resultado de IDEB e alunos em situação de vulnerabilidade social (Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, 2021, p.7).

certo, também dão certo, mas uma taxa muito maior nas militarizadas. Por quê? Tem disciplina” (Brasil, 2019, n.p.).

Os relatos presentes nos documentos que abordam os temas disciplina e valores permitem compreender como são realizadas as práticas formativas e identificar possíveis indícios de disseminação da masculinidade hegemônica, valor intrinsecamente associado aos princípios militares. Observa-se que as práticas descritas nos documentos dialogam com a BNCC (2018); tanto as diretrizes quanto as sínteses dos resultados mencionam os documentos oficiais e seus valores, indicando que a execução das ações escolares está alinhada a tais princípios.

É importante ressaltar que a disseminação de valores e a forma de disciplinar não se encontram restritas às descrições documentais ou aos discursos oficiais (Foucault, 1979), sendo socializadas e fortalecidas por meio das ações cotidianas. Tal fenômeno se manifesta na complexidade conceituada por Apple (2006) como currículo oculto e, conforme aponta Gallo (2007), nas nuances da própria subjetividade e em qualquer ato educativo.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2012), as funções dos militares no ambiente escolar podem ser classificadas em duas categorias:

o oficial de gestão educacional e os monitores. Os militares são os profissionais que contribuem com a formação dos jovens, incorporando os *valores éticos de sua profissão* de forma apropriada ao contexto educacional em uma proposta de educação integral. No eixo educacional concentra-se o principal esforço dos militares monitores: *atividades cívicas*, melhorias das taxas de abandono e evasão escolar, redução da violência escolar e melhoria da rotina escolar são ações desenvolvidas por eles (Oliveira e Oliveira, 2012, p.31 – grifo nosso).

Entretanto, ao analisar a imagem apresentada abaixo, observa-se que a representação visual se mostra mais elucidativa do que o próprio texto para compreender os contornos das práticas cotidianas escolares no que se refere a valores e disciplina. Os valores associados aos militares são transmitidos de forma semelhante àquela aplicada a grupos sociais considerados vulneráveis, conforme evidenciado em noticiários e telejornais. A disciplina, por sua vez, pode ser interpretada como obediência. Constata-se, portanto, um distanciamento entre o texto e a prática, suscitando questionamentos sobre os resultados efetivos e a real intenção pedagógica dessas ações.

Imagem 1 – Escola Cívico-Militar (Ecim): crianças sendo conduzidas por uma militar



Fonte: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares> - acesso: 30 de dez. de 2025²⁷

#ParaTodosVeem: A imagem mostra o pátio interno de uma escola cívico-militar, com piso azul e dois pavimentos com corredores e salas. No centro, uma policial militar feminina, uniformizada e calçada em salto alto, caminha em direção à direita da imagem, acompanhada por um grupo de cinco estudantes, todos do sexo feminino, que seguem atrás dela em fila e com as mãos para trás. As estudantes vestem roupas casuais, como calças jeans, camisetas e tênis. Ao fundo, há outras pessoas, incluindo uma mulher adulta e mais um indivíduo uniformizados, observando a cena. A iluminação é natural, indicando que a foto foi tirada durante o dia. A composição sugere disciplina e organização, reforçando a presença da autoridade militar no ambiente escolar.

A imagem apresenta uma cena que, à primeira vista, pode parecer apenas um momento cotidiano de retorno das alunas ao término de uma atividade ou do intervalo. No entanto, uma análise mais crítica revela camadas complexas de significados e tensões subjacentes, especialmente quando considerada a mediação do próprio governo que promove tais práticas.

Em um ambiente limpo e organizado, observa-se uma representante militar conduzindo um grupo de crianças de aproximadamente 10 a 11 anos, que caminham com mãos atrás das costas e cabeças eretas. Essa postura aparentemente harmônica

²⁷ Observa-se que o título da imagem disponibilizada no site da Casa Civil é “Modelo de Escola Cívico-Militar (ECIM) atende estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de reduzir a evasão, a repetência e o abandono escolar” (Foto: Agência Brasil/EBC, 2022).

e disciplinada remete a uma forma de controle rigoroso, evocando práticas de vigilância e obediência típicas de contextos militares.

A cena levanta questionamentos centrais: até que ponto a imposição dessa disciplina externa à esfera pedagógica contribui para a formação da autonomia e da subjetividade infanto-juvenil? Qual é o impacto da normalização de práticas autoritárias no desenvolvimento de habilidades críticas e na percepção de si mesmos como sujeitos de direito? E mais: a aparente ordem não seria também uma estratégia de silenciamento e conformidade, mascarando a pluralidade de experiências, opiniões e expressões que deveriam ser possíveis no ambiente escolar?

Dessa forma, a imagem não apenas mostra um momento de rotina escolar, mas evidencia a tensão entre a lógica militarizada e os princípios da educação democrática, revelando a complexidade das relações de poder que atravessam o cotidiano das crianças nesse contexto.

Os documentos oficiais apresentam tal característica, buscando constantemente enfatizar que os valores militares e suas práticas pedagógicas são neutros e compatíveis com os pressupostos de uma formação democrática. Silva (2023) interpreta esse abismo entre texto e prática como uma armadilha, um engodo, considerando que a iniciativa do governo de Jair Messias Bolsonaro

Tratava-se de uma larga ação sistemática, no sentido de um planejamento educacional de caráter funcionalista que parametrizava uma escala adaptativa das escolas cívico-militares como se aquela instituição (em um passe de mágica) deixasse de ter a sua própria dinâmica interna em razão de uma cultura militar almejada (Silva, 2023, p.8).

A imagem evidencia de forma clara sua essência. Nos textos oficiais, afirma-se, por exemplo, que “Diferentemente do que muitas pessoas podem pensar, o Programa não tem como objetivo impor normas rígidas e a sensação de militarização para a vida dos seus participantes” (Brasil, 2021b, p.7), uma vez que a proposta se orienta para o desenvolvimento das escolas e para a promoção do bem-estar da comunidade por meio do cultivo do respeito, dos valores cívicos e da disciplina (Brasil, 2021b).

Na ausência de evidências empíricas e científicas, e não meramente ideológicas, que comprovem a melhoria da aprendizagem, o PECIM aparenta operar, do ponto de vista político, como um mecanismo de ordem e controle, sem propiciar

um ambiente em que os valores democráticos sejam efetivamente vivenciados (Brabo, 2021).

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos pelas escolas mencionadas no documento oficial (Oliveira e Oliveira, 2021) e no IDEB, informações que se revelam importantes para avaliar se existem, de fato, avanços significativos nos resultados de aprendizagem, conforme o discurso promovido pelo governo.

3.1 Os resultados obtidos no IDEB pelas escolas citadas no documento oficial

O discurso do governo e de seus apoiadores sustenta que, caso os alunos apresentem disciplina, os resultados de aprendizagem serão superiores; ou, de forma inversa, que os baixos resultados de aprendizagem decorrem da ausência de disciplina. Esses argumentos legitimam a atuação dos militares no ambiente escolar, conforme discutido ao longo deste estudo.

No documento oficial (Brasil, 2021b), Gilson Passos de Oliveira, Diretor de Políticas para Escolas Cívico-Militares, aborda o êxito do programa e comenta que

Entendemos que o Pecim estabelece um processo de melhoria da gestão escolar e os resultados educacionais têm aparecido em várias escolas. Eu cito como exemplo o Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay, em Curitiba (PR), que, no ano passado, pela primeira vez na sua história, atingiu a meta do Ideb (Brasil, 2021b, p.28).

Observa-se que, para a direção do programa, o exemplo mais evidente de sucesso reside no alcance das metas do IDEB. Embora outras conquistas relacionadas aos avanços da aprendizagem pudessem ser destacadas, esse indicador é tratado como o mais tangível e compreensível para o público em geral, segundo a perspectiva dos gestores governamentais.

Na apresentação do Projeto de Lei nº 2.154, de 2023, o Capitão Alberto Neto, deputado pelo Partido Liberal (PL), retoma a ideia de excelência do PECIM, enfatizando, sobretudo, seus bons resultados. O discurso fundamenta-se principalmente nos indicadores do IDEB e continua a repercutir, mesmo após o término do programa em 2023, em estados como Paraná e São Paulo²⁸, locais onde o PECIM permanece em expansão.

²⁸ O avanço das escolas cívico-militares em São Paulo e no Paraná, reportagem de Danilo Queiroz (24 de maio de 2024). Em sessão marcada por violência policial contra estudantes, Assembleia paulista

Cabe destacar que, no período de 2010 a 2019, os indicadores da educação básica no Brasil registraram avanços significativos, conforme assinala Araújo (2023). De modo geral, observou-se uma tendência de crescimento nos indicadores educacionais. Nesse período, as notas da Prova Brasil em Matemática e a Língua Português, nos anos finais do ensino fundamental, apresentaram aumento de 6,8% e 9%, respectivamente.

Esses dados já permitem questionar a relação direta entre a presença do PECIM e o avanço nos indicadores do IDEB. É possível supor que tal crescimento tenha ocorrido por outros fatores; por exemplo, Araújo (2023) aponta que houve um aumento de 26% no número de professores com formação superior nesse período.

Nas pesquisas de Oliveira e Oliveira (2022), cinco escolas são destacadas. Os textos analisados apresentam uma estrutura básica comum, abordando o histórico de criação das instituições, o processo de adesão e certificação pelo PECIM, além de relatar projetos que alcançaram êxito durante a implementação do programa.

As informações foram organizadas a partir dos dados disponíveis no site QEdu²⁹, portanto, os dados referem-se às seguintes escolas: Professor Ângelo Cascaes Tancredo (Palhoça/Santa Catarina); Alberto Elpídio Ferreira Dias (Campo Grande/Mato Grosso do Sul); Duque de Caxias (Primeira Cruz/Maranhão); Fagundes Varela (Nova Cidade/Maranhão); Quinze de novembro (Feira de Santana/Bahia); e Tancredo de Almeida Neves (Foz do Iguaçu/Paraná) (Oliveira & Oliveira, 2022).

Todas essas instituições estão localizadas em comunidades específicas e apresentam baixos indicadores de IDEB, conforme definido pelo público-alvo do programa em suas diretrizes (Brasil, 2021a).

A tabela a seguir apresenta os resultados das escolas mencionadas anteriormente, conforme publicados no portal QEdu.

aprovou lei que implementa ao menos 100 estabelecimentos do tipo. No estado do Sul, expansão de modelo já é realidade (Santos e Ximenes, 2024).

²⁹ O portal QEdu foi criado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012, estando sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) desde 2020. Composto por diversas plataformas, o QEdu reúne os principais indicadores da educação básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis nacional, estadual, municipal e escolar. O portal também apresenta recortes por nível socioeconômico, cor/raça e territórios diferenciados, a fim de evidenciar as desigualdades presentes no país e apoiar a busca pela equidade. Segundo o próprio portal, essas informações visam promover um debate mais qualificado sobre educação e fornecer suporte a educadores e gestores na elaboração de projetos e políticas educacionais (QEdu, 2026).

Tabela 1 – Resultado do IDEB das escolas mencionadas n documento oficial publicado pelo governo (2021 e 2023)

Escolas que estão mencionadas do documento oficial publicado pelo governo (Oliveira e Oliveira, 2022)	Anos / Resultados do IDEB	
	2021	2023
Professor Ângelo Cascaes Tancredo	5,4	5,1
Alberto Elpídio Ferreira Dias	5,8	5,6
Duque de Caxias	4,4	4,1
Fagundes Varela	4,2	3,9
Quinze de Novembro	4,2	4,3
Tancredo de Almeida Neves	5,6	5,8

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil> - acesso em: 4 de jan. 2026.

É importante esclarecer um aspecto fundamental sobre a construção da tabela. Optou-se por não incluir os dados do IDEB referentes ao ano de 2019, uma vez que algumas escolas analisadas não disponibilizaram essa informação na plataforma, o que limitaria a comparação justamente no período inicial de vigência do programa.

A partir das informações oficiais, observa-se que nem todas as escolas obtiveram avanços nas notas do IDEB. Das seis instituições citadas, apenas duas apresentaram progressos, ainda que pontuais.

Ressalta-se que os dados não foram organizados com o propósito de argumentar sobre a eficiência ou ineficiência do PECIM, tampouco de desvalorizar a atuação dos profissionais que atuam nessas escolas, considerando que o sucesso escolar não se reduz a um indicador numérico, mas à capacidade de humanizar o humano, aspecto que não é mensurável (Arroyo, 2014).

Dessa forma, não se pretende analisar quais fatores levaram as escolas a atingir metas ou a apresentar variações em seus índices, pois tal investigação exigiria outra abordagem e organização metodológica.

Não cabe também afirmar que a escola que obteve avanço nas notas do IDEB é necessariamente melhor do que as demais. Trata-se de uma questão de não comparabilidade e de não ser o objetivo desta pesquisa. Conforme Chirinéa e Brandão (2015), embora o IDEB seja relevante como referência para refletir sobre a escola, ele não possui capacidade estrutural para mensurar a totalidade das relações e aprendizagens que ocorrem nas dinâmicas escolares.

Conforme destacam Chirinéa e Brandão (2015), o IDEB integra as diversas ações políticas elaboradas pelo Estado neoliberal, fortalecido no Brasil a partir da década de 1990 (Pereira, 1997), e tem como objetivo legitimar um modelo de gestão gerencialista que pressupõe que o controle e os resultados numéricos correspondem diretamente ao avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Os processos escolares relacionados ao ensino e à aprendizagem são complexos, como enfatizado por diversos autores, entre eles Morin (2000) e Freire (2001). Um único dado não é capaz de representar toda a dinâmica viva que ocorre no espaço escolar (Lima, 2008), uma vez que há dimensões sociais, emocionais, físicas, econômicas e culturais que se estendem além dos muros da instituição e que não são captadas, analisadas ou quantificadas por essas estruturas de avaliação em larga escala.

Para Chirinéa e Brandão (2015)

A complexidade do processo educativo não pode ser reduzida a alguns produtos que podem ser mensuráveis ou visíveis, e que servem para fornecer resultados significativos por meio de testes padronizados. Essas medidas tornam a perspectiva da qualidade educacional limitada, por não considerar outros fatores além do desempenho estudantil. Possuem, portanto, um caráter reducionista (p.478).

Considerar o IDEB como principal indicador de resultado escolar reduz a compreensão do ser e da comunidade escolar, desconsiderando diversas aprendizagens que ocorrem além das habilidades e competências previstas para o ano letivo específico (Gallo, 2007), em momentos delimitados por tempo e atividades programadas. Contudo, dentro de um sistema educacional gerencialista e meritocrático, o IDEB se configura, além de referência para políticas públicas, como no caso do PECIM, em elemento que direciona e reestrutura ações pedagógicas nas escolas e estratégias nos sistemas de ensino, ainda que mensure apenas parte dos resultados, sem refletir a totalidade da qualidade de ensino oferecida (Afonso, 2015).

O uso desse parâmetro como indicador de sucesso escolar pode ser comparado à utilização dos índices de aprovação em vestibulares como critério de qualidade, prática recorrente em escolas preparatórias e no mercado educacional, que divulga resultados para promover vendas e valorizar instituições de ensino privado (Gesqui, 2016; Galzerano, 2022).

Em síntese, a análise da trajetória do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e a defesa de sua continuidade, exemplificada pelo Projeto de Lei nº 2.154/2023, evidenciam um uso instrumental e, muitas vezes, retórico dos índices de avaliação em larga escala. Os dados do IDEB apresentados na Tabela 1 problematizam o discurso de que a disciplina militar e a gestão do PECIM constituem elementos centrais para a melhoria dos indicadores de aprendizagem. Observa-se que, na divulgação dos avanços do programa nos documentos oficiais, a métrica utilizada pelo próprio PECIM atribui ao IDEB apenas 16,6% da nota geral, enquanto o discurso governamental direciona a atenção da população exclusivamente para esse indicador, mesmo na ausência de dados sólidos (Oliveira & Oliveira, 2022).

Os documentos analisados estão fundamentados na BNCC (2018); entretanto, conforme evidenciado na Figura 1, diversas questões presentes no cotidiano escolar extrapolam a letra da norma, como discutido por Apple (2016) e Gallo (2007). Considerando que atos disciplinares são conduzidos segundo ideais militares, tais práticas apresentam características repressoras e visam a formação de corpos dóceis, treinados para servir sem questionar, conforme discutido por Foucault (2014) e Brabo (2021).

A fixação no IDEB como balizador de qualidade evidencia a transição de um modelo de administração pública burocrática para uma gestão gerencialista e meritocrática, inspirada no mercado (Pereira, 1997). Nesse contexto, a escola é conduzida a transformar processos subjetivos, complexos e peculiares de ensino e aprendizagem em produtos mensuráveis, negligenciando especificidades socioculturais e desigualdades estruturais que atravessam as comunidades em que essas escolas estão inseridas.

A compreensão da qualidade educativa deve ultrapassar a métrica numérica, englobando a democratização do acesso, a permanência estudantil, a valorização profissional dos agentes escolares, a construção de um ambiente e de relações democráticas com a comunidade, e o desenvolvimento integral dos sujeitos (Brabo, 2021), entre outros aspectos. Reduzir a escola ao controle disciplinar e a avaliações padronizadas limita a formação humana, transformando a educação em uma “vitrine” para projetos políticos que privilegiam o conformismo em detrimento da emancipação intelectual.

Além disso, aspectos relacionados à masculinidade histórica e hegemônica recebem pouco espaço para questionamento e vivência alternativa nesse tipo de ambiente educativo. Em contextos nos quais o pensamento é instrumentalizado pela disciplina e pelo cumprimento de metas, crianças e jovens permanecem restritos a padrões conservadores. Para desconstruir os padrões de sexualidade e masculinidade arraigados na política e na história, é necessário construir uma escola que não eduque por meio do controle, da dominação ou da repressão. Práticas pedagógicas devem, em vez disso, fomentar a capacidade crítica dos alunos em relação à sociedade, a partir de suas experiências cotidianas e relações concretas, promovendo gradualmente a formação de indivíduos autônomos em todas as dimensões da vida.

3.2 Análise dos relatos dos casos expostos no documento oficial nos quesitos disciplinas e disseminação de valores

No memorial organizado pela equipe do PECIM (Brasil, 2021b), há uma seção dedicada à análise de mitos e verdades, com o objetivo de abordar os preconceitos existentes na população acerca do programa, supostamente decorrentes de falta de informação. A primeira questão respondida pelo diretor do programa é: “O PECIM é a militarização das escolas?” (p.106). A resposta apresentada pelo diretor é:

Os militares atuam como colaboradores da gestão cívico-militar e da organização escolar, além de serem apoiadores das ações desenvolvidas pela escola, com atuação mais expressiva na área educacional em atividades extraclasses, sob a liderança do diretor da escola. Essas atividades incluem a construção de *cívismo, respeito, honestidade e desenvolvimento de valores*. Vale destacar que esse modelo não irá formar militares. O principal objetivo é contribuir com a qualidade do ensino na educação básica, além de propiciar a alunos, professores e funcionários um lugar mais seguro, com foco na melhoria do ambiente e da convivência escolar (Brasil, 2022, p.106 – grifo nosso).

A atuação dos militares como apoiadores em atividades extraclasse tem como objetivo não apenas acompanhar e instruir comportamentos considerados adequados à formação do cidadão, mas também promover a construção de valores e virtudes específicos (Brasil, 2021a; Brasil, 2021b, p.78). No âmbito educacional, essa intervenção se materializa principalmente por meio do Projeto Valores, cuja análise será aprofundada posteriormente.

Conforme observado, os documentos publicados pela equipe governamental não fazem referência a termos como “emancipação” ou “autonomia” ao tratar de processos educativos e logo, sociais³⁰. Predominam, em vez disso, expressões vinculadas à ordem e à hierarquia, indicando uma intenção de manutenção do *status quo*.

Segundo Santos (2021), em pesquisas empíricas, as expressões civismo e respeito, quando aplicadas na prática escolar, estão associadas à obediência aos comandos hierárquicos, ou seja, à submissão às ordens e aos valores disseminados pelos agentes militares.

A autora ressalta que não existem elementos neutros nas relações educativas, uma vez que se tratam de ações mediadas por um projeto político, ou discurso, conforme discutido por Foucault (1979), de modo que todas as práticas pedagógicas estão interligadas e orientadas por essa estrutura de poder, de modo que o

administrativo e disciplinar devem ser pautados pelo pedagógico, finalidade da escola. No caso dos colégios em que as gestões estão sob a responsabilidade de civis e militares, caso o disciplinar contradiga o pedagógico, como essa equação será resolvida, tendo em vista que ambos são autônomos? (Santos, 2021, p.7).

Embora as esferas administrativa e pedagógica devam convergir no processo de ensino e aprendizagem, Santos (2021) evidencia a contradição existente quando instituições com diretrizes divergentes coexistem no mesmo espaço escolar. O desafio desse projeto reside em conciliar lógicas e valores distintos em prol de um objetivo comum: educar para uma sociedade tecnológica, diversa e pautada nos direitos humanos e em valores democráticos. Nessa perspectiva, Freire (2018) defende que, por meio da “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, é possível não apenas alcançar a conscientização do oprimido, mas também consolidar uma democracia autêntica e militante, “que não teme o povo. Que suprime privilégios. Que planifica sem enrijecer. Que se defende sem odiar. Que se nutre da criticidade e não da irracionalidade” (p.117-160), retornando à matriz original da democracia, desta

³⁰ Autonomia, emancipação e fortalecimento dos princípios éticos da vida social são dimensões centrais da socioeducação, entendida como um processo de formação humana integral. Esse processo atua sobre os meios necessários à reprodução da vida, sendo sua dimensão mais visível e prática [...], e contribui para ampliar a capacidade do indivíduo de observar, perceber e compreender o mundo, reconhecer-se na percepção do outro, construir sua própria identidade e distinguir semelhanças e diferenças entre si, o mundo e outros sujeitos (Arraz, 2019, p.118).

vez contextualizada ao cenário nacional e não apenas importada de forma acrítica (p.106).

Nessa perspectiva, na concepção de Santos (2021),

A militarização das escolas desfigura a instituição escolar como espaço de formação, bem como seus objetivos formativos, e leva à negação de princípios, como:

- Liberdade de aprender, ensinar, quando os estudantes são submetidos não só às normas rígidas e hierárquicas, mas também obrigados a seguir não preceitos humanos universais, mas sim do militarismo;
- Gestão democrática do ensino público, quando substitui as relações horizontais pela hierarquia e a obediência próprias do meio militar;
- A diversidade étnico-racial, quando impõem a uniformização de vestimentas, cortes de cabelo, comportamentos e imposição da cultura militar, provocando a homogeneização e negação dos sujeitos (Santos, 2021, p.16).

Observa-se que Santos (2021) e Freire (2018) abordam o cerne da questão. Na mesma linha de pensamento de Santos (2021), podem ser levantadas algumas problemáticas: os alunos teriam possibilidade de expressar-se e refletir livremente sobre quaisquer questões, como, por exemplo, as diferentes formas de ser homem na sociedade contemporânea? Nesse contexto, toda forma de pensamento e de existência seria integralmente aceita? De que maneira a condução pedagógica dos militares se daria frente a temas considerados polêmicos?

Complementando essa reflexão, Freire (2018) instiga questionamentos essenciais: como a educação pode fomentar a liberdade de pensamento e ação? De que maneira a prática pedagógica contribui para formar sujeitos críticos capazes de intervir na sociedade sem reproduzir padrões opressores? Quais mecanismos educativos permitem que a experiência escolar desenvolva autonomia, responsabilidade social e capacidade de julgamento crítico?

Foram identificados três vídeos curtos publicados na plataforma YouTube que contribuem para a reflexão sobre as questões anteriormente levantadas. Para fins de organização, estes serão denominados como vídeo 1, vídeo 2 e vídeo 3. Tomou-se o cuidado de descrevê-los de maneira fidedigna, e os links de acesso serão disponibilizados no presente trabalho, permitindo que o leitor consulte os conteúdos em sua forma integral para verificar as informações apresentadas.

No vídeo 1 (UOL, 2024)³¹, há crianças na quadra poliesportiva, marchando e repetindo uma canção (que se parece com um grito de guerra) cantada por um policial militar, a canção diz: “tu vai lembrar de mim, só tá ficando maldito, e vou pegar você, e se eu não te matar, eu vou te prender, vou invadir a sua mente, não vou deixar tu dormir, e nas infiltrações, se vai lembrar de mim.”. Na cena, em fileiras, as crianças marcham e repetem a canção.

Vídeo 2 (TV Cenatuim, 2025)³², a cena é muito parecida com a já descrita. São crianças marchando e uma quadra poliesportiva e repetindo uma canção cantada por outra criança acompanhada por militares, a canção diz: “Homens de preto o que você faz? Entra na favela e deixa o corpo no chão. O Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) tem guerreiro que mata fogueteiro. Com a faca entre os dentes esfolia eles inteiros. Mata e esfolia usando o seu fuzil”.

Vídeo 3 (TV Diarinho, 2025)³³, há uma pessoa narrando o fato e a cena acontecendo, conjuntamente. A pessoa que narra diz:

Alunos da escola cívico-militar Francisco de Paula Seara, no São Judas, denunciaram que uma sargenta agrediu uma estudante no portão do colégio. O caso aconteceu no dia 13 de novembro, quando um aluno filmava uma abordagem a um colega atrasado. O menino aparece explicando o uso de óculos escuros, por ter dificuldade de visão. A sargenta percebe a gravação, se aproxima e manda o estudando sumir, a empurrando para rua.

Na cena, observa-se que o militar avança sobre uma estudante, empurrando-a de forma agressiva, configurando um gesto de expulsão. Esses exemplos ocorreram em três escolas distintas no país e podem representar casos pontuais ou práticas recorrentes. Ressalta-se que não se pretende utilizá-los como evidência conclusiva de que tais atos disciplinares ou a disseminação de valores militares refletem a totalidade das ações nas escolas que aderiram ao PECIM, uma vez que essa interpretação seria simplista e ingênua.

No entanto, ao observar o conteúdo dos vídeos 1 e 2, a impressão transmitida remete a uma cena típica de quartel, o que se mostra contraditório diante das afirmações presentes em todos os documentos analisados, que enfatizam que o

³¹ <https://www.youtube.com/shorts/Z9fSPvFx6F4>

³² <https://www.youtube.com/shorts/TJrxfrSXTWQ>

³³ <https://www.youtube.com/shorts/SkoRPsizTHw>

PECIM não tem como objetivo formar militares. Já o vídeo 3 apresenta uma abordagem mais próxima do cotidiano das ruas no país, especialmente nas periferias.

Antes de iniciar a análise das ações descritas nos documentos do PECIM, torna-se relevante retomar a questão da preparação dos militares que atuam nos ambientes educativos.

De acordo com Brasil (2022), a formação dos militares destinados a atuar nas escolas parceiras envolve a participação em palestras e atividades sobre temáticas diversas, realizadas tanto na modalidade presencial quanto à distância. Conforme registrado por Brasil (2021b, p.61), os responsáveis pelo programa destacam a importância desse momento formativo e mencionam a intenção de criar um programa de pós-graduação como parte das ações de formação continuada.

O curso, denominado Curso de Educação em Valores e Integridade (Cevin), tinha como objetivo abordar dois grandes eixos: gestão escolar e metodologias ativas, sendo que sua implementação dependia da manutenção do governo vigente em 2022.

A preparação dos militares, convocados por chamamento público para atuarem nas escolas, é relativamente breve, totalizando 28 horas, distribuídas entre encontros presenciais e cursos à distância (Brasil, 2021b, p.14).

Na análise dos documentos, observa-se que, nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2021a), por se tratar de uma comunicação legal, há poucos indícios da disseminação explícita dos valores militares. Tais referências aparecem apenas em dois trechos, que descrevem as atribuições do Oficial de Gestão Escolar e dos Monitores³⁴. De modo geral, o documento faz referência a leis e normativas oficiais, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), utilizando-os como fundamentos para sustentar a argumentação acerca dos objetivos do programa.

Em Brasil (2021a) cita-se as seguintes atribuições do Oficial de Gestão Escolar relacionadas ao pedagógico:

³⁴ O oficial de gestão escolar é um assessor da direção da escola com atribuições definidas nas diretrizes do Programa. Os demais militares formam o corpo de monitores e representam um olhar a mais ao ambiente escolar que permita identificar situações que necessitam de uma atenção especial, procedendo com o encaminhamento junto a coordenação pedagógica e/ou profissionais qualificados (Brasil, 2021b, p.78).

V– Participar da elaboração dos *Projetos Valores* e Momento Cívico, em colaboração com a Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica), o Psicopedagogo (quando possível), os docentes e os agentes de ensino. (Brasil, 2021a, p.17-18 – grifo nosso)

Como a função desse cargo é de supervisão dos Monitores, aquele que está diretamente ligado ao cotidiano escolar, seu trabalho acontece junto a gestão escolar. Já os Monitores estão lotados ao cargo que realiza as seguintes atribuições educacionais:

II – Atuar na área educacional, particularmente no desenvolvimento de *atitudes e valores*, em consonância com as demais áreas da escola;

V – Contribuir para a formação *ética, afetiva, social e simbólica dos alunos*, promovendo conversas, relatos de experiências e retirada de dúvidas sobre diferentes assuntos; (Brasil, 2021a, p.18 - grifo nosso)

O trabalho pedagógico no âmbito das escolas cívico-militares é realizado principalmente por meio do Projeto Valores, documento elaborado com a participação do Oficial de Gestão Escolar e conduzido pelos Monitores. Além dessa função pedagógica, os militares também são responsáveis pela organização dos Momentos Cívicos.

Os Momentos Cívicos ocorrem em ocasiões de celebração de datas significativas para o Brasil, como o Dia da Bandeira e a Independência do país (Brasil, 2019, p.43). Durante essas atividades, a comunidade escolar aprende os hinos nacionais e se posiciona em fileiras como forma de organização para cantá-los. Outra prática semelhante acontece diariamente na entrada dos alunos, quando estes se alinham em fileiras e entoam o Hino Nacional Brasileiro.

Cunha e Lopes (2022, p.8-9) descrevem essa ação realizada cotidianamente nas escolas cívico-militares,

- 1) o hasteamento diário da Bandeira Nacional junto aos alunos;
- 2) na formatura (formar fila dos alunos) antes do início das aulas para treinar a ordem unida, dar avisos, desenvolver algum aspecto do Projeto Valores e verificar o uniforme;
- 3) as rondas no ambiente escolar para verificar se alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização; e
- 4) a resolução de conflitos, tendo como medida última o encaminhamento do caso à respectiva Secretaria de Educação, a quem cabe informar ao Ministério da Defesa ou às Forças de Segurança Estaduais e Municipais para as providências cabíveis.

Todas as ações fazem parte da manutenção das tradições e da preconização dos “valores nacionalistas” promulgados pelo governo federal e seus apoiadores no campo político (Cunha e Lopes, 2022).

No que tange à disciplina comportamental e ordeira, há a “verificação do uso apropriado do uniforme, da dimensão do comprimento do cabelo, uso correto dos adereços dados com o uniforme, etc.” (Cunha e Lopes, 2022, p. 9).

Na visão de Cunha e Lopes (2022), essas práticas estão atreladas a conteúdos morais, éticos e atitudinais, que são apresentados como a única forma correta de se comportar naquele grupo e na sociedade. Agregado a esses direcionamentos, há também a relação política conservadora, como comentam as autoras.

Na leitura e análise realizada, os Projetos Valores constituem a principal ação explícita de disseminação dos valores militares, entendidos, neste estudo, como a reprodução da cultura hegemônica que idealiza a figura e os atributos associados à masculinidade dominante.

Ao deparar-se com a menção aos Projetos Valores nos documentos oficiais, surgem questões relevantes para a reflexão crítica: quais valores estão sendo efetivamente disseminados? São os valores democráticos ou, predominantemente, os valores militares?³⁵

Em Brasil (2021a, p.11) os valores preconizados pelo PECIM são descritos.

- I – Civismo: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;
- II – Dedicação: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;
- III – excelência: buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;
- VI – Honestidade: pautamos as nossas relações pela verdade, integridade física e psicológica e correção de atitudes; e

³⁵ Ver Daud, R. P., Lastória, L. A. C., & Carvalho, M. G. V. de (2023). Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo. O estudo analisa os valores morais preconizados pelo Governo Federal (2019-2022) para as ECIM, apontando que, ao adotar a heteronomia moral como princípio educativo, a proposta privilegia a obediência incondicional à autoridade e a manutenção da disciplina, em detrimento da promoção da autonomia moral dos estudantes. Tal análise problematiza a pretensa neutralidade do PECIM, evidenciando que os valores apresentados, civismo, honestidade e respeito, podem ser interpretados de forma a reforçar hierarquias e submissão, suscitando reflexões sobre os impactos éticos e pedagógicos de uma educação orientada prioritariamente pela autoridade militar, em contraposição à tradição democrática e construtivista da educação moral no Brasil.

V – Respeito: procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas.

Apesar de Santos (2021) indicar que a ideia de civismo presente nos documentos oficiais remete ao militarismo, a leitura dos valores do PECIM não revela contradições no campo legal, uma vez que a formação cívica e cidadã também está respaldada por outros documentos, como a Constituição de 1988. Valores como dedicação, excelência, honestidade e respeito são, de fato, virtudes essenciais para a convivência social e para a formação integral do ser humano.

Tais princípios aparecem reiteradamente nos documentos oficiais do programa, ilustrados por exemplos e boas práticas que abrangem ações de reforço escolar, projetos de aproximação com as famílias, organização de cerimônias de formatura, práticas de leitura, entre outros (Brasil, 2021b).

Em Oliveira e Oliveira (2022) uma das diretoras das escolas citadas no documento comenta que

Pode-se afirmar, com muita propriedade, que o Projeto Valores é o grande elo que une as dimensões cívica e militar, sendo o grande diferencial das escolas que aderiram ao programa. Além disso, com o estabelecimento do projeto, houve um processo de modificação identitária por parte dos alunos, onde passaram a se reconhecer como um corpo pertencente a uma escola diferenciada, cuja missão, visão e valores são bem definidos (Oliveira e Oliveira, 2022, p. 305).

A diretora evidencia que é por meio das ações educativas conduzidas pelos militares, especialmente no Projeto Valores, que se manifesta a presença explícita dos valores militares.

No material de formação destinado aos novos militares que atuarão no ambiente escolar, há um discurso explícito que reforça valores alinhados ao conservadorismo, reproduzindo, assim, normas e comportamentos típicos da cultura militar. Essa formação ocorre no contexto do Projeto Valores e do Projeto Cidadão, frentes específicas em que os Monitores desempenham papel central.

Segundo Brasil (2023, p.154), durante o curso, o palestrante Coronel Sayd aborda temas como civismo, responsabilidade e cidadania. Ao apresentar conceitos sobre a responsabilidade do Estado e da família na educação das crianças, ele provoca a reflexão: quais seriam os valores da juventude na sociedade contemporânea?

Imagem 2 – Valores disseminados pela PECIM – Curso de Preparação dos militares que atuam nas escolas parceiras



Fonte: Brasil (2023, p.154)

#ParaTodosVeem: A imagem apresenta um slide com quatro conceitos-chave, cada um acompanhado de ilustrações e todos seguidos de um ponto de interrogação: Família, Solidariedade, Deus e Pátria. Família: representada por uma família multigeracional sentada em um sofá, incluindo avós, pais e filhos, reforçando valores tradicionais e relações familiares nucleares. Solidariedade: ilustrada por bonecos coloridos formando um círculo de mãos dadas, simbolizando união, cooperação e apoio mútuo. Deus: mostra uma imagem de céu nublado com a frase “Quando o Filho do Homem vier, encontrará fé na Terra?”, indicando uma perspectiva religiosa e a presença de valores cristãos no contexto educativo. Pátria: representada por crianças (brancas e negras, com e sem deficiência física) em uniformes militares, algumas tocando instrumentos de banda, segurando a bandeira do Brasil, remetendo à ideia de patriotismo vinculado à disciplina militar e aos símbolos nacionais.

As Forças Militares produzem discursos alinhados aos conceitos e bases documentais, utilizando expressões como gestão democrática, diversidade e formação crítica, construindo um discurso voltado à sociedade em geral e às autoridades. Entretanto, na prática educativa cotidiana, observa-se que suas formas de conceber o mundo se manifestam como uma imposição de verdades (Foucault, 1979).

A análise da imagem 2 permite questionar as concepções de família, religião e civismo nela presentes. Observa-se que o palestrante reforça a configuração da família patriarcal, a centralidade de preceitos religiosos judaico-cristãos e a associação de comportamentos cívicos aos ideais militares, relacionando-os à ordem e à obediência hierárquica.

A semiótica da imagem, utilizada na formação dos militares, reforça, de maneira subjetiva e explícita, a normalização de um padrão moral conservador. Esses elementos constituem exemplos práticos da presença de regimes de verdade em um engendro político que visa à docilização dos corpos (Foucault, 1979).

Mais adiante, o curso propõe um momento de demonstração prática por meio de uma atividade do Projeto Cidadão. Brasil (2021) apresenta, por meio do Coronel Sayd, a proposta dessas ações

Utilizamos as simulações como uma possibilidade de extensão pedagógica ao tratar os conhecimentos de forma integrada, abordando conteúdos que estimulam a curiosidade crítica, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, em especial para sua formação cidadã como parte do civismo. Toda trajetória do projeto é definida pelos próprios alunos, que selecionam o tema de relevância para a escola ou para eles próprios e iniciam as pesquisas sobre o conteúdo, elaboram textos, descobrem os contraditórios e preparam-se para as discussões. (Brasil, 2021, p.48-49).

O texto publicado apresenta propostas interessantes para a formação voltada à autonomia, em diálogo com as bases legais. Contudo, no conteúdo do curso, o militar propõe discutir a temática do aborto com os formandos. Antes de abordar o tema, discorre sobre a organização dos poderes republicanos e sugere a resolução de um problema, em formato semelhante a um estudo de caso, como se observa a seguir.

Imagem 3 – Problema a ser resolvido no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão



The slide features a blue header with logos for CGEE, Ministério da Educação, and Pátria Amada Brasil. The main text is in Portuguese, discussing a constitutional challenge (ADPF 442) regarding voluntary abortion. Below the text is a photograph of a small, pink, curled fetus held in a person's hand.

Problema a ser resolvido na Simulação:

Uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, a de nº 442 (ADPF 442) foi proposta pelo PSOL em 2017, que pretende a descriminalização do aborto voluntário até o terceiro mês de gestação.

Esta arguição de descumprimento de preceito fundamental pode ser pautada para julgamento em 2022 pelo Supremo Tribunal Federal.



Fonte: Brasil (2021b, p.192).

#ParaTodosVeem: Slide de apresentação com o título “Problema a ser resolvido na Simulação”. O texto explica a ADPF 442, proposta pelo PSOL em 2017, que visa a descriminalização do aborto voluntário até o terceiro mês de gestação, com possível julgamento pelo STF em 2022. Abaixo do texto, há a foto de uma mão segurando um feto muito pequeno, do primeiro trimestre de gestação.

Logo após a apresentação da proposta, são expostas as fontes de estudo que fundamentarão o debate a ser realizado pelos alunos.

Imagem 4 – Conteúdos e fontes utilizadas no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão

CONTEÚDO	LINK
O aborto e o direito natural - O direito positivo não pode permitir a morte direta de um inocente. É o direito natural, acima de tudo, que protege a vida da criança por nascer.	https://padrepauloricardo.org/blog/o-aborto-e-o-direito-natural
O que pensa o Partido dos Trabalhadores sobre o aborto	https://pt.org.br/tag/descriminalizacao-do-aborto/
Especialista Isabela Mantovani apresenta números estatísticos a respeito do aborto no Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=7QI5ZN9jQKI
O que o PSOL escancara sobre o aborto	https://www.gazetadopovo.com.br/justica/o-que-o-plano-de-governo-do-pt-esconde-e-o-do-psol-escancara-sobre-o-aborto-cdpmz0a2ehtacziytw8gi8p2e/
Qual a posição oficial de cada partido político sobre o aborto?	https://www.semprefamilia.com.br/eleicoes-2018/qual-a-posicao-oficial-de-cada-partido-politico-sobre-o-aborto/
Padre Paulo Ricardo fala sobre aborto e "ativismo judicial"!	https://www.youtube.com/watch?v=G7sauhE-PQg
Colômbia descriminaliza aborto até a 24ª semana de gravidez	https://veja.abril.com.br/mundo/colombia-descriminaliza-aborto-ate-a-24a-semana-de-gravidez/
Do argumento a defesa da vida	http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50009-67252012000200012
Padre Paulo Ricardo mostra que é uma mentira para aprovar o aborto que é um problema de saúde pública.	https://padrepauloricardo.org/episodios/o-aborto-e-a-falacia-dos-numeros
Denúncia de um sacerdote durante debate sobre o aborto no Supremo Tribunal Federal.	https://padrepauloricardo.org/blog/stf-e-o-aborto-um-teatro-armado
RELATO das clínicas de aborto nos EUA	https://padrepauloricardo.org/blog/isso-nao-e-um-bebe-e-um-aborto-a-tragedia-de-bebes-nascidos-vivos-durante-a-pratica-do-aborto

Fonte: Brasil (2021b, p.192).

#ParaTodosVeem: A imagem mostra uma tabela com duas colunas: "CONTEÚDO" e "LINK". Ela reúne diversos temas relacionados ao aborto, com títulos de artigos, vídeos e textos, seguidos de seus respectivos links. Os assuntos abordam perspectivas jurídicas, posições de partidos políticos, estatísticas, opiniões religiosas e casos internacionais. Os links direcionam para sites como blogs, YouTube, portais de notícias e revistas acadêmicas. O fundo é claro, e o texto está organizado em linhas horizontais, facilitando a leitura.

A análise da imagem evidencia pontos relevantes, sobretudo o posicionamento ideológico dos militares em relação à temática proposta. As argumentações e fontes apresentadas correspondem a falas e textos do Padre Paulo Ricardo³⁶, figura pública conhecida no meio cristão e conservador. Entre os opositores, destacam-se os partidos classificados como de esquerda, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido dos Trabalhadores (PT). A posição de cada partido sobre o aborto é socializada por meio do site Sempre Família³⁷, que se apresenta como neutro e apartidário, mas que, ao longo de seus textos, enfatiza, em destaque, estudos que corroboram ideais conservadores, frequentemente por meio de *links*. Além disso, são

³⁶ O Padre Paulo Ricardo vende cursos em seu blog. Para ter uma ideia, o curso que aparece logo quando entramos na página inicial chama-se "O verdadeiro patriarcado". Além disso, o padre era grande amigo e seguidor de Olavo de Carvalho, conhecido como grande mestre dos apoiadores de Bolsonaro.

³⁷ A autora ressalta em meio ao texto da matéria cujo título é *Qual a posição oficial de cada partido político sobre o aborto?* Alguns links que dão acesso a outros textos, as chamadas para os links são: Como a Alemanha tem evitado abortos por gravidez indesejada e protegido as mães, Save the Storks, a ONG que quer reimaginar o movimento pró-vida e BBC encomenda pesquisa e omite resultados contrários ao aborto na hora de divulgá-la.

veiculadas matérias da Revista Veja, e a conclusão dos materiais sugeridos é conduzida por textos e vídeos de cunho religioso.

Embora o discurso oficial do PECIM (Brasil, 2021) utilize expressões e termos de caráter progressista, como "formação crítica" e "protagonismo", os valores disseminados pelos monitores e aprendidos durante o curso evidenciam claramente a posição dos militares. Tais valores não dialogam com o respeito à diversidade, à pluralidade de ideias e ao exercício da formação crítica, conforme preconizado em Brasil (2021a).

Trata-se de práticas que reforçam posições discriminatórias, particularmente relacionadas à masculinidade hegemônica, ao recorrer a discursos religiosos dogmáticos como parâmetro moral e a posicionamentos políticos que identificam explicitamente os opositores, ou seja, partidos que se alinham com perspectivas progressistas e democráticas.

Após a preparação dos jovens com base nos materiais sugeridos, conforme Brasil (2019, p. 193), os alunos realizam o debate na presença dos professores e de todo o corpo militar, em uma dinâmica que se assemelha a um tribunal.

Imagem 5 – Apresentação do debate exposta no curso de formação de militares que atuarão nas escolas do PECIM para o Projeto Valores e Projeto Cidadão



Fonte: Brasil (2021b, p.193).

#ParaTodosVeem: A imagem mostra um evento educacional formal realizado em um auditório ou sala de aula. Alunos uniformizados estão sentados em cadeiras azuis, organizados em fileiras, voltados para uma mesa longa onde estão sentados vários palestrantes. À esquerda, um grupo de pessoas bem vestidas, provavelmente autoridades ou educadores, está em pé, falando ao público. À direita, uma

peessoa com uniforme azul claro segura um microfone, próxima a uma bandeira, possivelmente conduzindo ou moderando o evento. Ao fundo, há uma cortina azul.

A contribuição de Foucault (1979) permite compreender que existe, por parte do governo, uma intenção de produzir verdades que direcionem a população a aceitar a proposta do PECIM sem questionamentos. Trata-se da construção de discursos que dialogam com as normas da sociedade contemporânea, marcada pela valorização da democracia e dos valores mencionados anteriormente.

Ao analisar o exemplo de proposta de atividades dos Projetos Valores e Projeto Cidadão (Brasil, 2023), cuja responsabilidade é oficialmente atribuída à atuação dos militares, observa-se a presença de discursos que buscam naturalizar práticas e posicionamentos ideológicos no espaço escolar. A ideia de "gestão de excelência" configura, nesse sentido, uma aplicação de formas de controle voltadas à promoção de um tipo específico de subjetividade (Foucault, 1979).

Além do discurso associado ao IDEB, os relatos oficiais enfatizam a pacificação das escolas e a melhoria do comportamento dos alunos (Oliveira & Oliveira, 2022). Há, inclusive, registros de falas de pais e gestores nos documentos oficiais que reforçam essa posição.

Oliveira e Oliveira (2022, p. 274) registram o relato de um gestor acerca da atuação dos militares na escola

os alunos agora respiram os ares de uma escola cívico-militar, diariamente respeitam o Pavilhão Nacional, entoam o Hino Nacional Brasileiro e contam com uma melhor organização no agrupamento coletivo dos discentes no pátio no período que antecede as aulas. Além, é claro, de receber áureos valores, outrora abandonados. Aquilo que molda o cidadão de bem: respeito, dignidade, ética, entre muitos outros valores.

De acordo com Foucault (1979), a disciplina não é somente vista como meio para acontecer momentos de aprendizagem, mas uma forma arquitetada de docilizar os corpos. Os militares, ao fiscalizarem a postura, reforçar a importância dos rituais e diariamente assegurar o bom uso dos uniformes, estão atuando para gerar atos de obediência nos alunos.

A eliminação dos conflitos constitui um dos objetivos centrais dessas práticas. Entretanto, na ausência de conflitos, não se pode promover um espaço democrático nem uma educação fundamentada em direitos humanos, como ressalta Brabo (2021),

uma vez que é justamente por meio dos conflitos que se manifestam as diferenças, a diversidade de ideias, perspectivas e modos de vida.

A conquista da ordem, conforme relatado nos documentos oficiais (Oliveira & Oliveira, 2022), pode ser interpretada como o silenciamento das subjetividades (Gallo, 2017) ou como a criação de um espaço que valoriza a formação de um tipo específico de sujeito, denominado "cidadão de bem", associado à chamada "ideologia de soldado", promovendo a padronização e a exclusão daqueles que não se adequam ao modelo militarizado e naturaliza a desigualdade social como uma questão moral (Betto, 2021; Souza, 2008).

A disseminação dos valores por meio dos projetos coordenados pelos militares não se restringe ao currículo oculto (Apple, 2006), estando também explícita nos exemplos de atividades apresentados no curso preparatório. Com base em Foucault (1979), a centralidade das ideias de "Deus, pátria e família" e da formação do "cidadão de bem" revela a promoção de uma conduta conservadora que orienta e molda a identidade dos jovens.

Observa-se que, quando existe um padrão definido, ocorre, conseqüentemente, a exclusão e marginalização de sujeitos considerados fora desse padrão. Entre esses sujeitos encontram-se alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos elegíveis da Educação Inclusiva, negros, LGBTQIA+, pessoas em situação de pobreza e aqueles cujos comportamentos são interpretados, pelos valores militares, como desviantes. Essa padronização, ao definir um modelo de comportamento, aparência e pensamento considerado "adequado", não apenas limita a pluralidade de experiências e formas de ser, como também reforça estruturas de poder que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Além disso, a imposição de um padrão rígido compromete o desenvolvimento integral dos estudantes, pois a educação deixa de considerar suas identidades, vivências e contextos individuais, elementos essenciais para a formação crítica e autônoma. A padronização também restringe o acesso à diversidade cultural e social, reforçando estereótipos e preconceitos, e naturaliza a desigualdade como uma questão de mérito ou comportamento, desviando o foco das responsabilidades institucionais e sociais. Nesse sentido, a marginalização de alunos fora do padrão não é apenas simbólica, mas pode ter consequências concretas na aprendizagem, autoestima e participação social desses sujeitos, evidenciando que a escola, ao

privilegiar determinados valores e identidades, falha em seu papel de promover igualdade de oportunidades e inclusão social.

CONCLUSÃO

A presente dissertação permite concluir que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) não se limita a uma política de gestão escolar voltada para a eficiência administrativa ou para o enfrentamento da violência e da indisciplina. Pelo contrário, trata-se de um projeto político-ideológico que se insere em uma longa tradição de disputas sobre os rumos da educação pública brasileira, tensionando valores democráticos e reforçando práticas autoritárias e conservadoras. Ao analisar os documentos oficiais (Brasil, 2019; 2021a; 2021b; 2023) e a literatura crítica, evidencia-se que o PECIM mobiliza discursos de ordem e disciplina que mascaram a imposição de uma lógica hierárquica e militarizada, transformando a escola em espaço de controle social e disciplinamento dos corpos, conforme a leitura foucaultiana sobre a produção de “corpos dóceis” (Foucault, 1979; 2008; 2014).

Os discursos de crise que legitimam a militarização da escola pública operam deslocando para estudantes, famílias e docentes a responsabilidade por problemas historicamente produzidos pela desigual distribuição de recursos, pela vulnerabilidade territorial e pela ausência de políticas estruturantes. Como mostram Érnica e Batista (2012), escolas situadas em territórios vulneráveis enfrentam condições estruturais adversas, isolamento institucional, falta de equipamentos sociais, rotatividade docente, que impactam diretamente suas possibilidades educativas. A lógica da responsabilização, reforçada por avaliações externas como o IDEB, não apenas oculta essas determinações estruturais, mas alimenta a narrativa de que o fracasso escolar decorre de indisciplina e “déficits morais”, convertendo desigualdades sociais em problemas de comportamento, como criticam Freitas (2007; 2014) ao denunciar a “eliminação adiada” e as novas formas de exclusão que atuam dentro da própria escola sob aparência de modernização e eficiência. Em contraposição, a concepção de qualidade social defendida por Bertagna, Sordi, Almeida e Lara (2020) reafirma que a qualidade só se materializa pela participação democrática e pela formação humana integral, incompatíveis com modelos militarizados que reforçam controle, obediência e vigilância em detrimento da autonomia, da reflexão crítica e da justiça social.

Nesse contexto, a escola deixa de ser espaço de pluralidade e emancipação para se tornar ambiente de normalização e repressão, reproduzindo valores militares que se articulam com a masculinidade hegemônica (Connell, 1995; 2013; 2015; Connell & Messerschmidt, 2013). Essa masculinidade, entendida como um ideal normativo que legitima o patriarcado e organiza hierarquicamente as demais masculinidades, não representa a experiência cotidiana da maioria dos homens, mas sim um conjunto de características historicamente associadas ao ser masculino, como força, virilidade, agressividade, competitividade e heterossexualidade compulsória. Ao impor disciplina rígida, hierarquia e obediência, o PECIM reforça esse ideal, marginalizando e subordinando masculinidades alternativas, como as de homens gays, homens negros e sujeitos periféricos, que se enquadram nas categorias de masculinidades subordinadas e marginalizadas (Connell, 1995).

A perspectiva da interseccionalidade (Crenshaw, 2002) mostra que essas opressões não operam isoladamente, mas de forma simultânea e articulada. A militarização da escola intensifica violências simbólicas e materiais, legitimadas pelo discurso da ordem e da eficiência, enquanto esvazia o potencial emancipador da educação. Autoras como Saffioti (1976; 2004), Gonzalez (1988), Carneiro (2003) e Collins (2016) reforçam que patriarcado e racismo cumprem funções estruturantes na manutenção das desigualdades sociais, e que a escola, ao reproduzir acrítica e mecanicamente essas hierarquias, contribui para perpetuar exclusões históricas.

Por outro lado, a escola pública pode assumir papel central na resistência e na construção de uma sociedade plural e democrática. Como lembra Freire (2017), o ato educativo é sempre um ato político, podendo estar a serviço da reprodução social conservadora ou da transformação emancipatória. Brabo (2021; 2022) acrescenta que a educação em direitos humanos constitui um caminho para enfrentar retrocessos democráticos e desigualdades estruturais, desde que a escola se comprometa com a ética do cuidado, com o respeito às diferenças e com a formação crítica e dialógica. Nesse sentido, a escola pode questionar e ressignificar a masculinidade hegemônica, promovendo práticas educativas que valorizem a diversidade e a justiça social.

O conceito de currículo oculto (Apple, 2006; Barbosa & Silva, 2013) é fundamental para compreender como valores militares e patriarcais são disseminados nas escolas cívico-militares. Ainda que o currículo formal esteja em consonância com a BNCC, como afirmam os documentos oficiais, o cotidiano escolar revela práticas

implícitas que reforçam hierarquias de gênero e disciplinamento dos corpos. A disciplina rígida, a ritualização militar e o foco no desempenho funcionam como mecanismos de fortalecimento do ideal de masculinidade hegemônica, naturalizando desigualdades e legitimando exclusões.

Nesse sentido, a militarização da escola não pode ser considerada neutra. Trata-se de um projeto que compromete a autonomia pedagógica, viola princípios da LDB e fragiliza os ideais democráticos. Como lembra Betto (2021), a “ideologia de soldado” transfere valores militares para o Estado e para a escola, legitimando a violência simbólica e material, promovendo padronização e exclusão daqueles que não se adequam ao modelo militarizado, e desviando o foco da responsabilidade estatal frente às estruturas sociais que produzem desigualdades.

A análise realizada nesta dissertação também evidencia que os estudantes das escolas cívico-militares passam a vivenciar formas de violência simbólica e, em alguns casos, física, legitimadas pelo discurso da ordem. Souza, Ferreira & Rodrigues (2022) identificaram que os estudos sobre masculinidades na escola se organizam em categorias como performatividade, normatização, masculinidades negras e violência, e o presente estudo se insere na categoria “violência nas escolas e masculinidades”. Mongim, Menandro & Sant’Anna (2024) reforçam que as pesquisas sobre masculinidades na escola vêm se ampliando, mas ainda há um vasto campo a ser explorado, especialmente no que se refere à militarização.

Diante disso, emergem questões fundamentais: que tipo de sujeito está sendo formado nas escolas cívico-militares? Em que medida a militarização contribui para a reprodução de desigualdades de gênero, raça e classe? Que projeto de sociedade está sendo gestado por meio da militarização da educação pública? Como resistir à naturalização da disciplina militar como solução para problemas educacionais que demandam políticas de equidade e inclusão?

Como Lerner (2019) afirma, sistemas patriarcais e autoritários não são eternos nem inevitáveis, foram construídos historicamente e podem ser desmantelados. Essa constatação convoca educadores, pesquisadores e sociedade civil a resistirem à militarização da escola e a reafirmarem a educação pública como espaço de liberdade, crítica e diversidade. A escola não pode ser reduzida a quartel; ela deve ser espaço de formação cidadã, de emancipação e de construção democrática.

Em síntese, o PECIM ultrapassa a dimensão de um modelo técnico de gestão escolar, configurando-se como mecanismo de controle social que contribui para a reprodução da ordem patriarcal e da masculinidade hegemônica. Ao impor uma lógica autoritária, homogeneizadora e fundada na obediência, o programa compromete o papel da escola como espaço democrático de formação para a autonomia, a diversidade, a cidadania crítica e a promoção dos direitos humanos. Esta dissertação, ao problematizar suas implicações, busca contribuir para o debate sobre os rumos da educação pública brasileira, provocando a reflexão sobre até que ponto aceitaremos que a escola pública seja transformada em quartel e que a formação cidadã seja substituída pela obediência cega.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, N. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, v. 15, n. 2, p. 303–330, jun. 2000.

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, J. P. M. Deus, pátria e família: os sentidos do fascismo brasileiro. In: **RUA** [online]. Volume 28, número 2 – p. 353-376 – e-ISSN 2179-9911 – novembro/2022. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> - acesso em: 28 de jul. 2025.

ALTMAN, D. **Homossexual**: Oppression and Liberation. Sydney, Australia: Angus and Robertson, 1972.

Aluno denuncia agressão a estudante em escola cívico-militar. [S. l.: s. n.], 24 nov.2025. (1 minutos e 16 segundos). TVDiarinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/SkoRPsizTHw>. Acesso em: 1 nov.2025.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, J. M. de. Um estudo sobre os impactos do modelo cívico-militar nas escolas públicas do Estado de Goiás. Brasília: Enap, 2023. 51 p. **Cadernos Enap**, 124; Coleção: Cátedras 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7587>. Acesso em: 4 jan. 2026.

ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 10 ago. 2025.

ARCHER, L. Muslim Brothers, Black Lads, Traditional Asians: British Muslim Young Men's Constructions of Race, Religion and Masculinity. **Feminism & Psychology**, v. 11, n. 1, p. 79-105, 2001.

ARRAZ, F. M. A socioeducação: ações e práticas pedagógicas de responsabilização. In: In: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. **Socioeducação no Brasil**: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento, vol 3. Curitiba: Nova Praxis, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, D. N. C. de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, 2019.

BARRETT, F. J. The Organizational Construction of Hegemonic Masculinity: The Case of the U.S. Navy. *Gender, Work and Organization*, v. 3, n. 3, p. 129-142, 1996.

BERTAGNA, R. H., et al. **Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana**. Políticas Educativas, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020.

BETTO, F. **Desmilitarizar o Brasil**. Brasil de Fato, São Paulo, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/06/artigo-desmilitarizar-o-brasil-por-frei-betto>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BEVINS, V. **O método Jacarta: a cruzada anticomunista e o programa de assassinatos em massa que moldou o nosso mundo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

BIRD, S. R. Welcome to the Men's Club: Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender & Society*, v. 10, n. 2, p. 120-132, 1996.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1998.

BRABO, T.M. **Direitos Humanos na escola**. In. MONTEIRO, RIBEIRO, LEMES (orgs). *Educações na Contemporaneidade: reflexão e pesquisa*. São Carlos. Editores Pedro & João, 2011.

BRABO, T. S. A. M. **Direitos Humanos, gênero, cidadania e educação**. Oficina Universitária, 2022. DOI: 10.36311/2022.978-65-5954-279-6. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/366. Acesso em: 31 dez. 2025.

BRAGA, L. S. **A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escolas Cívico-Militares**: Cartilha passo a passo para adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf . Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM)**. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 23 set. 2019. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-escolas-civico-militares-pecim-palacio-do-planalto>. Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: MEC, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Memorial descritivo do PECIM**: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. Casa Civil. **MEC apresenta os resultados do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. In: GOV.BR. Brasília, DF, dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/mec-apresenta-os-resultados-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Replanejamento PECIM**: versão 2. Brasília, DF: MEC, 2023a.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.154, de 2023. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2286229. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Versão digital e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010, 308p. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 4 jan. 2026.

BROD, H. **The Making of Masculinities: The New Men's Studies**. Boston: Allen and Unwin, 1987.

CASTRO, C. **O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar; 1990.

CALLEGARI, Cesar. A BNCC no CNE: por que foi necessário virar a mesa. **Cesar Callegari**, 26 maio 2021. Disponível em: <https://cesarcallegari.com.br/2021/05/26/a-bncc-no-cne-porque-foi-necessario-virar-a-mesa/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. DA F..O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461–484, abr. 2015.

CONHECIMENTO SOCIAL; AÇÃO EDUCATIVA; IPEC. **Indicador de Alfabetismo Funcional | Inaf**. 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan. 2013.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, A. G; VIDAL, E. M.. Usos e finalidades do Ideb nos municípios do nordeste a partir do questionário contextual do Saeb (2019). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 16, n. 1, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i1.87771. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87771>. Acesso em: 4 jan. 2026.

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CUNHA, V. P.; LOPES, A. C. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258252, 2022.

DAUD, R. P.; LASTÓRIA, L. A. C.; CARVALHO, M. G. V. de. Os valores morais para as Escolas Cívico-Militares: a heteronomia como projeto educativo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347077>.

DEMETRIOU, D. Z. Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. **Theory**

and Society, v. 30, n. 3, p. 337-361, 2001.

DONALDSON, M. What is Hegemonic Masculinity? **Theory and Society**, v. 22, p. 643-657, 1993.

ECCEL, C. S.; GRISCI, C. L. I. Trabalho e gênero: a produção de masculinidades na perspectiva de homens e mulheres. **Cadernos EBAPE**, v. 9, n. 1, p. 57–78, mar. 2011.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, ago. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 dez. 2025.

Entra na favela e deixa corpo no chão, escola reproduz canto do BOPE no Paraná. [S. l.: s. n.], 30 nov.2025. (1 minutos e 2 segundos). TVCenarium. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/TJrxfRSXTWQ>. Acesso em: 1 nov.2025.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **O processo constituinte**. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2014.

FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre o contato e o conflito entre o branco e o negro na sociedade paulistana. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. R. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade,

Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREUD, S. **A negativa**. In: FREUD, S. **O ego e o ID e outros trabalhos**. Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIX. p. 251-259.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2013.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALLO, S. Filosofia: Experiência do Pensar. São Paulo: **Moderna**, 2017.

GESQUI, L. C..O Ideb como parâmetro de qualidade da educação básica no Brasil: algumas preocupações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 88–99, 31 Dez 2016 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4088>. Acesso em: 4 jan 2026

GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum**., Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2012. DOI: 10.4025/actascieduc.v34i2.16978. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733014>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

HAMLIN, C.; VANDENBERGHE, F. Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connell. **Cadernos Pagu**, n. 40, p. 345–358, jan. 2013.

HEARN, J. From Hegemonic Masculinity to the Hegemony of Men. **Feminist Theory**, v. 5, n. 1, p. 49-72, 2004.

HIGATE, P. R. **Military Masculinities**: Identity and the State. London: Praeger, 2003.

JANOWITZ, M. **O soldado profissional**: um estudo social e político. Rio de Janeiro: Edições GRD; 1967.

JARGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção de “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Psicologia Política, Maceió, v. 18, n. 43, p. 440-502, set./dez. 2018.

KIMMEL, M. S. Globalization and Its Mal(e)contents: The Gendered Moral and Political Economy of Terrorism. In: KIMMEL, M. S.; HEARN, J.; CONNELL, R. W.

(Ed.). **Handbook of Studies on Men & Masculinities**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

KIMMEL, M. S. Rethinking Masculinity: New Directions in Research. In: KIMMEL, M. S. (Ed.). **Changing Men: New Directions in Research on Men and Masculinity**. Newbury Park, CA: Sage, 1987.

KORYBKO, J. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. Movimentos sociais e produção de subjetividade: o MST em perspectiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 269–278, maio 2010.

LERNE, G. **A Criação do Patriarcado**. Tradução de Luiza Sella. São Paulo: Cutrix, 2019.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. A escola e a disciplina: notas críticas sobre o modelo cívico-militar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 719-735, 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANZI, F. **Neoliberalismo e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ªed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MESSERSCHMIDT, J. W. **Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1993.

MESSERSCHMIDT, J. W. Men, Masculinities, and Crime. In: KIMMEL, M. S.; HEARN, J.; CONNELL, R. W. (Ed.). **Handbook of Studies on Men & Masculinities**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

MISKOLCI, R. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de hoje**. São Paulo: UNESP, 2012.

MONGIM, J. M.; MENANDRO, M. C. S.; SANT'ANNA, H. C. Pesquisas qualitativas sobre masculinidades e educação: revisão de estudos em duas bases de dados. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, e5692164, p. 1-21, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5692>. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5692>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Motivados por PM, alunos do colégio cívico-militar cantam música sobre matar. [S. l.: s. n.], 22 nov.2024. (49 segundos). UOL. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/Z9fSPvFx6F4>. Acesso em: 1 nov.2025.

OLIVEIRA, Ana C. **Ame-o ou deixe-o! A ditadura militar no Brasil (1964-1985)**. 2023. f. 210. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002735855.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

OLIVEIRA, G. P. DE.; OLIVEIRA, C. L. **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim): da Concepção do Modelo aos Primeiros Resultados**. Brasília: IBICT; UnB; MEC, 2022.

OLIVEIRA, G. P. O.; OLIVEIRA, L; SENA, A. J. A. **O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Ibict Unb – MEC, 2022.

PÁ, C. R. DE A.; ALMEIDA, E. C.; OLIVEIRA, J. A.; MARTISN, M. A. D et al. A experiência da escola cívico-militar municipal quinze de novembro: um case de sucesso. IN: OLIVEIRA, G. P. DE; OLIVEIRA, C. L. (Org.). **O programa nacional das escolas cívico-militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das escolas cívico-militares**. Brasília: IBICT, 2022. p. 293-316.

PEREIRA, L. C. B.. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. **Cadernos MARE da reforma do estado**, v. 1. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2026.

PETERSEN, A. **Unmasking the Masculine: “Men” and “Identity” in a Sceptical Age**. London: Sage, 1998.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 285-326.

QUEIROZ, Danilo. **O avanço das escolas cívico-militares em São Paulo e no**

Paraná. Nexo Jornal, [S. l.], 24 maio 2024. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2024/05/24/o-avanco-das-escolas-civico-militares-em-sao-paulo-e-no-parana>. Acesso em: 13 jan. 2026

RIBEIRO, P. DE M. Necropolítica e objetivação da vida: aniquilação e mercantilização do criminoso. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 33, n. 3, p. 218–225, set. 2021.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 1976.

SAFFIOTI, H. I. B. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

SAFFIOTI, H.; I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALES, F. de O.; FERREIRA, Y. M.; FERREIRA, F. H. C.; DEMBOGURSKI, B. J.; SEMAAN, G. S.; SILVA, E. F. Evasão no Ensino Básico da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora: uma Análise com Mineração de Dados. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)*, 30. , 2019, Brasília/DF. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019 . p. 1371-1380.
DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.1371>.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 542–557, maio 2007.

SANTOS, C. DE A.. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e244370, 2021.

SANTOS, C. de A.; XIMENES, S.. **O avanço das escolas cívico-militares em São Paulo e no Paraná**. Nexo Jornal, [s. l.], 24 maio 2024. Externo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2024/05/24/o-avanco-das-escolas-civico-militares-em-sao-paulo-e-no-parana>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENA, A. J. A; TEIXEIRA, C. C. S. A idealização do programa nacional das escolas cívico-militares –concepção e propósitos. *IN: OLIVEIRA, G. P. DE; OLIVEIRA, C. L.*

(org.). **O programa nacional das escolas cívico-militares da concepção do modelo aos primeiros resultados**: relatos e experiências de gestores, pesquisadores e educadores das escolas cívico-militares. Brasília: IBICT, 2022. p. 43-68.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, B. A. R. DA..A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e268987, 2023.

SILVA, C. B. DA. Relações de gênero e subjetividades no devir MST. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 269–287, jan. 2004.

SOUSA, J.; SILVA, M. **Governo Bolsonaro**: retrocesso democrático e degradação política. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2023.

SOUZA JUNIOR, C. V. N.; RODRIGUES, I. V.; JÚNIOR, L. H. S.; COSTA, T. H. G. R.; STEINKE, V. A. Os primeiros resultados das escolas participantes do programa das escolas cívico-militares – PECIM. IN: OLIVEIRA, G. P. DE; OLIVEIRA, C. L. (ORG.). **O programa nacional das escolas cívico-militares da concepção do modelo aos primeiros resultados**: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das escolas cívico-militares. BRASÍLIA: IBICT, 2022. P. 117-158.

SOUZA, D. C. DE.; FERREIRA, F. S.; RODRIGUES, I. M.. Masculinidades na escola: revisão integrativa da literatura. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, p. 287-310, jan./dez. 2023. DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h563. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4687>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SOUZA, M. L de. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TREVISAN, A. A política educacional da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar a partir da biopolítica. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 3-23, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8XzyxDDjDPqhJf3kwN9XpvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

WHITEHEAD, S. M. Hegemonic Masculinity Revisited. **Gender, Work, and Organization**, v. 6, n. 1, p. 58-62, 1998.

WHITEHEAD, S. M. **Men and Masculinities**: Key Themes and New Directions. Cambridge, UK: Polity, 2002.