



14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 – Sociologia na Educação Básica

Análise da disciplina de Sociologia em escolas cívico-militares paranaenses

Wagner José Rodrigues¹

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui a síntese de um estudo recente realizado em colégios cívico-militares do estado do Paraná, cujo objetivo central consistiu em compreender os efeitos da militarização sobre a disciplina de Sociologia, a partir das percepções e dos relatos de professores que atuam nessas instituições. A Sociologia, em sua configuração atual no currículo escolar brasileiro desde 2008, encontra-se assegurada por legislações nacionais e estaduais como componente responsável por promover, ao término do Ensino Médio, a leitura crítica da realidade social. Trata-se de uma disciplina voltada ao desenvolvimento de competências analíticas, contextualizadas, éticas e reflexivas acerca de fenômenos estruturantes da vida coletiva — tais

¹ Mestrando em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, wagnerjose2004@yahoo.com.br.

como cultura, política, trabalho, poder, identidade, desigualdade e direitos humanos —, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, capazes de problematizar as múltiplas dimensões do mundo social a partir de distintas matrizes teóricas, temporais e espaciais.

Por sua vez, o modelo cívico-militar de ensino, implementado em redes públicas estaduais e municipais desde a década de 1990 e ampliado em escala nacional a partir de 2019, consolidou-se no estado do Paraná no ano de 2020, durante o governo de Ratinho Junior, por meio do programa Colégios Cívico-Militares do Paraná. Estruturado sob fundamentos organizacionais de matriz militar, esse modelo implicou significativas reconfigurações administrativas, normativas e culturais em escolas originalmente civis, incorporando práticas orientadas pela hierarquia, pela disciplina, pela padronização comportamental, pela valorização do civismo e do patriotismo, bem como pelo controle das manifestações individuais, culturais e sociais no espaço escolar.

Nesse cenário, a disciplina de Sociologia passa a coexistir no interior das escolas cívico-militares em um campo marcado por tensões que não se reduzem à oposição entre elaboração conceitual e prática cotidiana, ou entre princípios democratizantes e indução comportamental padronizada. Trata-se, sobretudo, de um embate entre distintas formas de organização do conhecimento escolar, de estruturação de visões de mundo e de definição dos sentidos atribuídos à educação e ao ensino.

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a realização de grupo focal e entrevistas semiestruturadas, além da análise documental de leis, manuais, regimentos e normativas. O propósito central do estudo consiste em analisar, de forma articulada, as normativas oficiais e as percepções de professores de Sociologia atuantes nessas instituições. Nesse sentido, o trabalho discute a fricção entre a política curricular consolidada a partir dos anos 2000 e as políticas educacionais mais recentes implementadas nas escolas públicas paranaenses que aderiram ao modelo cívico-militar a partir de 2020, tomando como referência analítica a Sociologia do Currículo, que desloca o olhar dos conteúdos formais para o conjunto das práticas, relações e dinâmicas que constituem o ambiente escolar.

Parte-se da compreensão de que o currículo é socialmente construído, sendo constituído por valores, princípios, ideologias e intencionalidades. Nesse processo, tanto grupos dominantes — que tendem a moldar os conteúdos escolares de acordo com seus interesses, estilos de vida e visões de mundo — quanto grupos de resistência — que buscam redirecionar o conhecimento para outras perspectivas, seja por meio da inserção de disciplinas como Sociologia e Filosofia, seja pela introdução de temas críticos e plurais — participam ativamente das disputas que atravessam o campo educacional, tensionando continuamente o processo educativo.

A investigação foi realizada com professores de Sociologia integrantes do quadro docente de colégios cívico-militares localizados em Curitiba, na Região Metropolitana e no Litoral do Paraná. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: quais são os impactos da militarização sobre a disciplina de Sociologia no interior dessas instituições? Busca-se, assim, compreender de que maneira o modelo de gestão e a atuação dos agentes militares influenciam as dinâmicas pedagógicas, as interações escolares e as relações entre conhecimento, disciplina e autonomia.

O objetivo geral consiste em examinar os efeitos da implantação do modelo cívico-militar nas escolas públicas do Paraná, com ênfase na influência dessa reorganização institucional sobre o exercício profissional dos docentes de Sociologia e sobre as interpretações que esses professores constroem acerca das experiências estudantis no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as transformações ocorridas na organização escolar, nas normas de conduta e na dinâmica institucional após a implementação do modelo cívico-militar; (2) examinar de que maneira esse arranjo institucional incide sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho dos professores de Sociologia, considerando dimensões curriculares, metodológicas e avaliativas; (3) compreender as percepções e experiências desses docentes, com destaque para questões relativas à autonomia profissional, à liberdade de cátedra e à abordagem crítica própria da disciplina; (4) analisar, a partir da perspectiva dos professores, como o ambiente disciplinarizado e hierarquizado repercute nas formas de socialização, convivência e manifestação estudantil; e (5) confrontar os dados empíricos produzidos por meio de grupo focal, entrevistas e análise

documental com os referenciais da Sociologia da Educação e da Sociologia do Currículo, a fim de interpretar os efeitos da militarização sobre o campo escolar e as relações pedagógicas.

Ao longo do trabalho, foram evidenciados os resultados das análises documentais, estabelecendo-se comparações entre os conteúdos de orientação democratizante presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Lei nº 14.945/2024 — que reformula o Ensino Médio — e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021), e aqueles presentes nos documentos e legislações do programa cívico-militar paranaense, os quais tendem a enfatizar diretrizes mais rígidas, padronizadoras e potencialmente restritivas à liberdade de expressão. No que se refere aos depoimentos docentes, obtidos por meio do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas, os resultados foram organizados em categorias analíticas que evidenciam os elementos mais recorrentes na dinâmica pedagógica da Sociologia no interior do modelo cívico-militar paranaense. Tais elementos indicam processos que contribuem para a desvalorização do conteúdo sociológico no contexto do ensino público, especialmente no que diz respeito à limitação da autonomia docente, à redução do espaço para abordagens críticas e à subordinação da disciplina a lógicas institucionais de controle, padronização e desempenho.

DESENVOLVIMENTO

Sociologia do Currículo: núcleo central da pesquisa

Este artigo é um resumo da pesquisa de dissertação feita em escolas cívico-militares paranaenses. O objetivo da pesquisa foi entender na percepção dos professores de Sociologia quais as interferências que o modelo militar incide sobre a disciplina de Sociologia. O estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo de abordagem qualitativa. Para a produção dos dados foram empregadas as técnicas de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com professores de Sociologia da rede pública de ensino, além da análise de documentos oficiais relacionados ao processo de militarização das escolas.

Falar de conteúdo de Sociologia dentro das escolas é falar sobre currículo escolar, o núcleo desta pesquisa concentra-se na Sociologia do currículo. Autores da área definem o

currículo, enquanto construção histórica e social que não pode ser compreendido como um elemento neutro ou meramente técnico. Sua constituição remonta à Idade Média, sendo resultado de disputas em torno das diferentes concepções de mundo. Conforme aponta Burke (2003), até o século XVI coexistiam distintas formas de saber — religiosos, mágicos e técnicos — dotadas de legitimidade social. A partir desse período, consolida-se uma progressiva separação entre saber teórico e prático, intensificada pela ascensão das ciências naturais e humanas. Entre os séculos XVI e XVIII, estrutura-se a chamada “ordem moderna do saber”, baseada na racionalidade científica, ainda que marcada por eurocentrismo e colonialismo, responsáveis pela deslegitimação de outros conhecimentos. No século XIX, a ciência se torna o principal critério de validação do conhecimento, ao passo que as ciências sociais emergem denunciando sua não neutralidade. Já no século XX, a sociologia do conhecimento passa a investigar as relações entre saber, poder e classe social, sendo posteriormente tensionada por abordagens críticas que incorporam debates sobre gênero, colonialismo e desigualdades na produção do conhecimento.

Nesse contexto, o currículo ultrapassa sua dimensão formal e documental, materializando-se nas práticas cotidianas e nas interações entre os sujeitos escolares. Ele envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas também a definição de valores, a legitimação de determinadas culturas e a exclusão de outras. Assim, torna-se possível identificar quais saberes são privilegiados e quais são silenciados, bem como quais sujeitos são valorizados ou marginalizados no interior da escola. Forquin (1993) compreende o currículo como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes grupos sociais competem pela legitimação de seus saberes. Nessa perspectiva, o currículo expressa interesses hegemônicos, configurando-se como instrumento de dominação cultural. De modo semelhante, Apple (2001) evidencia que o currículo participa ativamente da reprodução das desigualdades sociais, ao reiterar valores e práticas que naturalizam as assimetrias existentes. Ainda assim, o autor reconhece a escola como um espaço contraditório, no qual também podem emergir práticas de resistência.

Bernstein (1990), ao analisar a comunicação pedagógica, destaca que o currículo é regulado por regras que definem o que pode ser ensinado, como e por quem. Seu conceito de dispositivo pedagógico evidencia que o conhecimento escolar não é neutro, mas organizado segundo princípios que refletem relações de poder. Silva (1990), por sua vez, enfatiza o caráter político do currículo, destacando sua vinculação às disputas por representação e poder

simbólico. No contexto brasileiro, esse processo se articula a um histórico de desigualdades e exclusões, ainda que a escola possa também atuar como espaço de crítica e resistência. Gimeno Sacristán (2010) amplia essa compreensão ao definir o currículo como expressão de um projeto cultural condicionado por fatores históricos e sociais. Para o autor, o poder curricular opera não apenas por coerção, mas também pelo consentimento e pela internalização de valores. Assim, o currículo exerce uma função produtiva, ao fabricar modos de pensar e agir que contribuem para a naturalização das relações sociais existentes.

Nesse cenário, observa-se a centralidade dos saberes dominantes no currículo escolar, frequentemente em detrimento dos saberes populares. As regras de distribuição do conhecimento, conforme Bernstein (1990), determinam quais conteúdos são considerados legítimos, reforçando hierarquias culturais. Essa lógica sustenta uma visão meritocrática, amplamente criticada por Apple (2001), que individualiza o sucesso e o fracasso escolar, ocultando as condições sociais desiguais. Silva (1990) reforça essa crítica ao demonstrar que os critérios de avaliação escolar favorecem os estudantes das classes privilegiadas, contribuindo para a reprodução das desigualdades. Apesar das potencialidades de um currículo multicultural e crítico, defendido por autores como Forquin (1993), Silva (1990) e Gimeno Sacristán (2010), persistem tensões entre propostas emancipadoras e modelos educacionais pautados na padronização, hierarquia e controle, especialmente em contextos de orientação militarizada.

Entretanto, para além do currículo formal — ou currículo legítimo —, destaca-se a centralidade do chamado currículo oculto, que constitui uma dimensão fundamental da experiência escolar. Michael Apple (2001) afirma que valores, comportamentos e concepções de mundo são continuamente transmitidos no cotidiano escolar, muitas vezes de forma não explícita. O currículo oculto manifesta-se nas interações, nos gestos, nos silêncios e nas práticas cotidianas, configurando-se como parte integrante da cultura escolar. Forquin (1993) define o currículo oculto como um conjunto de normas, valores e padrões de comportamento transmitidos de maneira implícita, sem constar nos documentos oficiais. Trata-se de um “*implícito natural*”, incorporado às rotinas escolares e reproduzido pelos agentes que compõem esse espaço. A organização do tempo, a exigência de pontualidade, a disposição das salas, os mecanismos de avaliação e as estratégias disciplinares produzem codificações e ritualizações — como filas, silêncio e obediência — que são internalizadas pelos estudantes.

Essas práticas contribuem para a formação do chamado “ofício de aluno”, no qual os sujeitos aprendem a se adequar às normas institucionais, desenvolver comportamentos considerados legítimos e internalizar hierarquias sociais. Contudo, esse processo não é neutro: ele tende a favorecer os estudantes das classes privilegiadas, que já possuem maior familiaridade com os códigos culturais valorizados pela escola, reforçando as desigualdades sociais. Apple (2001) aprofunda essa análise ao demonstrar que o currículo oculto está diretamente relacionado à divisão social do trabalho. Enquanto os estudantes das classes trabalhadoras são socializados para a disciplina, obediência e repetição de tarefas, os estudantes das classes dominantes são estimulados a desenvolver autonomia, pensamento crítico e capacidade de liderança. Dessa forma, a escola contribui para a reprodução das relações de classe, articulando currículo formal e oculto na manutenção da estrutura social.

Além disso, o autor estabelece uma analogia entre escola e ambiente de trabalho, indicando que ambos compartilham dinâmicas de controle e resistência. Mesmo diante de regras rígidas, os estudantes desenvolvem estratégias informais para negociar, resistir e reinterpretar as normas institucionais. Essas práticas — como o uso do humor, a criação de espaços informais de sociabilidade ou a subversão de regras — revelam que o currículo oculto também é um espaço de disputa e produção de sentidos. Nesse sentido, o currículo oculto não se limita à reprodução da ordem social, mas constitui um campo dinâmico de tensões, no qual emergem possibilidades de resistência, criação e transformação. A compreensão do funcionamento da escola exige, portanto, ir além dos conteúdos prescritos, atentando para as práticas cotidianas que estruturam a experiência escolar.

Assim, o currículo oculto também opera como um espaço de reprodução ideológica, contribuindo para a naturalização de desigualdades e para o enfraquecimento de perspectivas críticas. Diante desse quadro, o currículo — em suas dimensões formal e oculta — revela-se como um campo central de análise para a compreensão das dinâmicas educacionais e das relações de poder que atravessam a escola. A investigação do currículo oculto, em especial, permite evidenciar os mecanismos sutis pelos quais valores, normas e hierarquias são transmitidos, bem como as possibilidades de resistência e transformação que emergem no cotidiano escolar.

Política educacional brasileira pós redemocratização

A compreensão da organização do Ensino Médio no Brasil passa pela análise da trajetória legislativa que estrutura o sistema educacional, tendo como marco central a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 — promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de adequar a educação ao contexto democrático da Constituição de 1988, superando resquícios normativos do regime militar e assegurando direitos como igualdade de acesso e permanência, gestão democrática, valorização do magistério, qualidade do ensino e pluralismo pedagógico (Monteiro; González; Garcia, 2011); a LDB institui um modelo descentralizado, conferindo autonomia a estados e municípios sem romper com diretrizes nacionais comuns, abrangendo todas as etapas da educação e orientando a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para a cidadania e o trabalho, sendo estruturada em 92 artigos distribuídos em nove títulos que regulam amplamente o sistema educacional; nos seus fundamentos, estabelece a educação como dever compartilhado entre Estado e família e define princípios como igualdade de condições, liberdade de ensino e aprendizagem, pluralismo de ideias, valorização docente, gestão democrática, garantia de qualidade, respeito à diversidade e articulação entre educação, trabalho e práticas sociais, evidenciando um compromisso com uma formação ampla e inclusiva; no que se refere às obrigações do Estado, assegura o direito à educação em todas as etapas, a promoção de ambientes seguros e políticas de enfrentamento à violência, além de, no Ensino Médio, prever a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e diretrizes voltadas à formação cidadã e preparação para o mundo do trabalho; a legislação também orienta a construção curricular considerando as realidades regionais e locais e estabelece como objetivo final a consolidação de conhecimentos, autonomia intelectual, pensamento crítico e domínio dos fundamentos científico-tecnológicos; desse modo, a LDB configura-se como eixo normativo central da educação brasileira, orientando políticas comprometidas com a democracia, a pluralidade e a formação integral (BRASIL, 1996), sendo posteriormente complementada por normativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998–2000), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012), que culminam na formulação da Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um dos principais marcos normativos da educação brasileira contemporânea, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), com o objetivo de unificar diretrizes pedagógicas e definir conhecimentos, competências e habilidades essenciais à formação integral dos estudantes, orientando a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016); o documento enfatiza a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, destacando competências relacionadas ao pensamento científico, uso crítico das tecnologias, valorização da diversidade, argumentação fundamentada, respeito aos direitos humanos e atuação ética (BRASIL, 2018), ao mesmo tempo em que orienta currículos que articulem diretrizes nacionais às especificidades regionais e concebe a escola como espaço de convivência democrática e inclusiva; no Ensino Médio, propõe um modelo flexível centrado no protagonismo juvenil, nos projetos de vida e na inserção crítica no mundo do trabalho, especialmente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde se espera o desenvolvimento da capacidade de análise crítica das relações sociais, de poder, trabalho, desigualdades e impactos socioambientais (BRASIL, 2018); sua organização curricular estrutura-se na Formação Geral Básica, obrigatória e distribuída em áreas do conhecimento, e nos Itinerários Formativos, opcionais, nos quais a Sociologia é integrada de forma interdisciplinar, o que, contudo, gera tensões ao diluir sua especificidade, reduzir sua autonomia e potencialmente comprometer a densidade teórica dos conteúdos, além de reforçar uma lógica utilitarista voltada ao mercado de trabalho (Ferretti, 2018, p. 34); desse modo, embora a BNCC proponha uma educação crítica, inclusiva e emancipatória, sua implementação evidencia contradições e disputas em torno do currículo, posicionando a Sociologia em um espaço tensionado entre sua função crítica e os limites impostos por uma estrutura curricular fragmentada e instrumentalizada.

A Lei nº 13.415/2017 promoveu uma profunda reconfiguração do Ensino Médio ao alterar a LDB, substituindo a organização disciplinar por áreas do conhecimento e introduzindo maior flexibilidade curricular por meio dos itinerários formativos, além de ampliar a carga horária da formação geral para 1.800 horas, o que permitiu aos estudantes direcionarem suas trajetórias conforme interesses, mas também resultou na perda de centralidade de disciplinas

como Sociologia e Filosofia, que deixaram de ser obrigatórias em todas as séries e passaram a ser tratadas como conteúdos da BNCC, ocasionando, em muitos casos, sua redução nas redes de ensino; diante dessas limitações, a Lei nº 14.945/2024 promove uma revisão desse modelo ao ampliar a Formação Geral Básica para 2.400 horas e reduzir o peso dos itinerários, buscando reequilibrar a relação entre formação comum e flexibilização, ao mesmo tempo em que fortalece a presença da Sociologia no currículo, tanto pelo aumento da carga horária quanto pela exigência de oferta mínima de itinerários que incluam essa área (Sousa; Luz Neto, 2025), evidenciando o caráter dinâmico, conflitivo e politicamente disputado das políticas educacionais e das concepções sobre a formação no Ensino Médio contemporâneo.

Documentos regulamentadores Cívico-Militar

O Guia de Padronização das Atividades do CCM configura-se como instrumento normativo central do modelo cívico-militar, evidenciando um processo intensivo de regulação das condutas, corpos e interações no espaço escolar, extrapolando a dimensão administrativa. A institucionalização de hierarquias entre estudantes e a centralidade de rituais cívico-militares indicam a incorporação de práticas castrenses, deslocando a escola de um espaço crítico para um ambiente de disciplinamento ritualizado. O controle simbólico manifesta-se nas restrições culturais, especialmente na censura a expressões musicais consideradas “impróprias”, revelando critérios morais conservadores que tendem a atingir culturas periféricas. A normatização estética, ao regular aparência e proibir determinados elementos identitários, evidencia a imposição de padrões vinculados à branquitude e a referenciais eurocêntricos. Tal padronização opera como dispositivo de racialidade, legitimando um modelo cultural dominante e deslegitimando expressões de grupos não hegemônicos no ambiente escolar. Por fim, o sistema de créditos disciplinares consolida uma lógica de vigilância e punição contínua, estruturando a disciplina como eixo de controle e repressão das diferenças no modelo cívico-militar.

O Manual dos Colégios Cívico-Militares, embora apresente linguagem acessível e caráter didático, mobiliza uma retórica promocional que associa o modelo a promessas de sucesso, disciplina e ascensão social, operando como estratégia de legitimação institucional. Esse discurso publicitário, centrado em valores como segurança e organização, constrói uma

imagem idealizada que contrasta com os relatos docentes, os quais apontam para práticas de rigidez normativa e limitação das expressões individuais. A noção de “organização” ultrapassa o âmbito pedagógico e passa a indicar a conformação dos estudantes a padrões comportamentais específicos, frequentemente vinculados a referenciais normativos eurocêntricos. A ênfase no “ambiente seguro” legitima a intensificação de mecanismos de vigilância e controle, subordinando a formação crítica à regulação das condutas. O modelo estrutura-se a partir de uma lógica disciplinar que privilegia a adequação comportamental, produzindo dinâmicas de exclusão de estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Por fim, a padronização estética e normativa evidencia que, sob a narrativa de qualidade e ordem, operam dispositivos de controle e seleção que tensionam princípios democráticos no contexto escolar.

Metodologia e resultados encontrados

A pesquisa adotou uma abordagem exploratório-descritiva, ancorada em uma perspectiva qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a realização de grupo focal, entrevistas semiestruturadas e análise documental, conforme previamente mencionado. No âmbito do grupo focal, foram convidados sete professores da rede pública estadual que atuaram na docência da disciplina de Sociologia em colégios cívico-militares. As discussões foram orientadas por questões que buscavam compreender as experiências de ensino da Sociologia nos últimos anos, tanto em escolas de organização civil quanto naquelas inseridas na modalidade cívico-militar. A segunda questão direcionou-se à comparação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois modelos institucionais, enquanto a terceira investigou as relações estabelecidas com outros docentes, com a equipe diretiva e com a gestão escolar no contexto das instituições cívico-militares. A partir das interações no grupo focal, observou-se um consenso entre os participantes no sentido de que o ensino de Sociologia tem se tornado progressivamente mais desafiador, especialmente em decorrência da redução da carga horária semanal e da amplitude dos conteúdos previstos, considerados excessivos para o tempo disponível de apenas duas aulas semanais. Os docentes também destacaram os efeitos da política educacional implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que tem disponibilizado planos de aula previamente elaborados. Tais materiais, segundo os participantes, apresentam qualidade limitada, são marcados por direcionamentos ideológicos e contribuem para a restrição da

autonomia pedagógica. Nesse contexto, a disciplina de Sociologia demanda constante reafirmação por parte dos professores, uma vez que os estudantes demonstram baixo interesse pelo componente curricular. Tal desinteresse é acompanhado por um quadro mais amplo de desmotivação juvenil em relação à escolarização, evidenciado pela tendência de parte dos estudantes em interromper precocemente seus estudos, optando por trajetórias vinculadas ao universo dos influenciadores digitais ou ao empreendedorismo.

Adicionalmente, a intensificação da plataformização das práticas educacionais, promovida pela Secretaria de Estado da Educação e associada ao uso de recursos tecnológicos, tem contribuído para o engessamento das práticas pedagógicas e para a limitação da criatividade docente no interior da sala de aula. As pressões exercidas sobre equipes pedagógicas e gestores escolares também emergem como elemento recorrente nos relatos, sobretudo no que se refere à busca por melhores resultados em avaliações externas, como a Prova Paraná e os indicadores do SAEB, orientando a ação escolar para a elevação de índices de desempenho e para o posicionamento competitivo do sistema educacional paranaense em relação a outras unidades federativas. A análise do material produzido no grupo focal evidenciou a necessidade de aprofundamento de determinadas dimensões analíticas que não se mostraram suficientemente elucidadas para a compreensão do problema de pesquisa. Diante disso, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas individuais com docentes, tanto de escolas civis quanto com participantes já envolvidos no grupo focal, com o objetivo de estabelecer comparações mais refinadas acerca dos fatores e das dinâmicas associadas ao processo de militarização escolar.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro que contemplava: a percepção do docente sobre sua atuação em sala de aula ainda no período de formação em Ciências Sociais; os desafios e limites enfrentados no cotidiano profissional; situações de conflito no ambiente de trabalho; experiências de realização profissional; relações estabelecidas com diferentes agentes educacionais e instâncias do sistema de ensino; percepções sobre docentes de outras áreas do conhecimento; e um balanço reflexivo acerca da trajetória profissional. Os resultados indicaram que, ainda durante a formação inicial, os professores concebiam as Ciências Sociais como um campo de conhecimento com potencial transformador, capaz de intervir na realidade dos estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e da compreensão das dinâmicas que estruturam a vida em sociedade. No que se refere aos desafios e

limitações, tanto docentes de escolas regulares quanto de colégios cívico-militares destacaram a redução da carga horária da disciplina, as pressões institucionais e os processos de plataforma impostos pela Secretaria de Estado da Educação, os quais incidem diretamente sobre a autonomia docente e dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Os participantes também reiteraram o desinteresse discente pelos conteúdos sociológicos, associando-o a influências externas, como o uso intensivo das redes sociais, a difusão de discursos conservadores e a própria configuração da política educacional paranaense, que contribui para a desvalorização da disciplina de Sociologia e do professor no contexto escolar. De modo geral, os relatos evidenciam um quadro de desgaste, cansaço e desmotivação entre os docentes, acompanhado por uma percepção de falta de perspectivas em relação à carreira, especialmente no que se refere ao ensino de Sociologia na rede pública estadual. Os fatores que sustentam esse sentimento de insatisfação estão, em grande medida, vinculados às políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Estado da Educação, as quais, segundo os participantes, têm contribuído para a progressiva desvalorização dos profissionais da área. Paralelamente, emergem narrativas que revelam forte envolvimento afetivo com a docência, expressando esperança quanto ao futuro e disposição para enfrentar os desafios e tensões próprios do campo educacional. Nesse sentido, observa-se que o interesse pela docência em Sociologia está frequentemente ancorado em uma motivação intrínseca, relacionada à identificação com a área e ao significado atribuído ao trabalho pedagógico, e não a expectativas de retorno financeiro ou de progressão na carreira, considerando as limitações estruturais associadas à profissão.

No que diz respeito às categorias analíticas, identifica-se que, no grupo focal, destacaram-se como eixos centrais: (i) a redução da carga horária da disciplina; (ii) o baixo engajamento dos estudantes em relação à Sociologia e à escolarização de forma mais ampla; e (iii) os impactos da pandemia sobre o modelo pedagógico vigente no estado. Já nas entrevistas individuais, duas dessas categorias permaneceram — (i) a diminuição da carga horária e (ii) o desinteresse discente —, enquanto outras foram reconfiguradas ou incorporadas. Nesse segundo momento, emergiram como categorias relevantes: (iii) a intensificação da plataforma educacional, marcada pela ampliação de dispositivos de controle e monitoramento do trabalho docente; e (iv) as concepções dos estudantes acerca dos conceitos sociológicos abordados em sala de aula.

As entrevistas também permitem delinear um perfil recorrente de docente que ingressa na profissão orientado por um ideal formativo, compreendendo a Sociologia como instrumento de leitura crítica e potencial transformação da realidade social. No entanto, ao se inserir no cotidiano escolar, esse profissional se depara com processos de desvalorização institucional — tanto da profissão quanto da escola pública — provenientes de instâncias administrativas, de segmentos do corpo discente e, em determinados contextos, de agentes vinculados à gestão militarizada. A esse cenário somam-se a limitação da carga horária destinada ao desenvolvimento dos conteúdos, a intensificação das demandas relacionadas à alimentação de plataformas digitais, a padronização de materiais didáticos que restringem a autonomia pedagógica e as exigências institucionais de aprovação discente, mesmo em situações complexas. Tal configuração contribui para o aumento da sobrecarga de trabalho e para a intensificação das tensões nas relações com equipes pedagógicas, direções escolares e, em alguns casos, com membros da equipe militar, favorecendo processos de adoecimento e desgaste ao longo da trajetória profissional. Nesse contexto, a projeção de futuro na carreira docente tende a ser marcada por incertezas e expectativas limitadas, evidenciando as contradições estruturais que atravessam o ensino de Sociologia no cenário educacional paranaense contemporâneo.

CONCLUSÃO

Como contribuição desta pesquisa, os resultados evidenciam que o modelo paranaense de militarização escolar não se materializa de forma homogênea, tampouco com o mesmo grau de rigor, nas diferentes instituições que o implementaram. Conforme indicam os depoimentos dos participantes, diversas escolas não incorporam integralmente as diretrizes propostas pelos agentes militares. Nesses contextos, observa-se que os estudantes tendem a manifestar, publicamente, conformidade com os dispositivos disciplinares, ao mesmo tempo em que mobilizam estratégias para contornar normas institucionais, especialmente aquelas relacionadas ao uso de aparelhos celulares e à restrição de determinados acessórios corporais. Em numerosas instituições, a presença dos militares revela-se pouco perceptível no cotidiano escolar, tanto para docentes quanto para discentes, equipes pedagógicas e demais agentes educacionais, restringindo-se, frequentemente, a momentos ritualizados, como as formações diárias e a execução do hino nacional. Ainda assim, em virtude da ampla divulgação estatal do modelo cívico-militar, essas

escolas passaram a apresentar elevada demanda por matrículas, resultando, em muitos casos, na formação de listas de espera.

No que se refere ao currículo legítimo, a análise documental indica convergência entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 14.945/2024 — que reformula o Ensino Médio — e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021). Cada um desses instrumentos desempenha funções específicas, ora de natureza normativa e abrangente, ora de caráter mais operacional e orientador. Em conjunto, reafirmam os fundamentos democráticos da educação brasileira, reconhecendo as diversidades regionais, culturais e sociais que caracterizam o país. A BNCC, em particular, enfatiza o protagonismo estudantil, valorizando a autonomia, a liberdade de expressão e a capacidade de escolha, ao propor uma aprendizagem integrada e contextualizada, articulada às realidades territoriais e sociais dos estudantes, com vistas à construção de seus projetos de vida. Esses documentos também destacam princípios como igualdade, pluralidade de ideias, valorização da diversidade cultural, educação inclusiva, combate à evasão escolar, garantia de direitos sociais, preservação ambiental e promoção da cidadania. Nessa direção, autores como Forquin (1993), Silva (1990) e Gimeno Sacristán (2001) reforçam a necessidade de uma escola comprometida com o pluralismo cultural, a pedagogia intercultural e a valorização de múltiplos saberes, reafirmando o caráter democrático da educação. Em contrapartida, as normativas que regulamentam o modelo cívico-militar, embora façam referência à democracia e aos princípios da LDB, estruturam-se a partir de uma lógica pedagógica orientada pela elevação de indicadores de desempenho, pela centralidade da disciplina hierárquica, pela padronização de condutas, pela contenção da violência via obediência e pela valorização da meritocracia por meio de sistemas de recompensas e sanções. Observa-se, ainda, o uso recorrente de categorias como “militar” e “disciplina”, que adquirem centralidade no discurso institucional.

Tal configuração tende a restringir as possibilidades de escolha e de expressão discente, ao oferecer um itinerário comportamental previamente definido, tensionando, assim, os princípios democráticos consagrados na legislação educacional. Ademais, verifica-se a ausência — ou a marginalização — de temáticas como multiculturalismo, diversidade e direitos humanos nos documentos que regulamentam o programa. Conforme argumentam Bernstein (1990), Silva (1990) e Gimeno Sacristán (2010), a omissão de determinados conteúdos evidencia processos

de hierarquização do conhecimento que contribuem para a consolidação de perspectivas homogêneas e conservadoras de educação.

A hipótese inicial desta pesquisa sustentava que a disciplina de Sociologia seria diretamente impactada em sua constituição epistemológica e pedagógica, sofrendo restrições explícitas de conteúdo, limitações à autonomia docente e entraves ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os dados empíricos não confirmaram a ocorrência de intervenções militares diretas, formais e sistemáticas sobre os conteúdos sociológicos ou sobre a liberdade pedagógica dos professores. Ainda assim, no que se refere especificamente aos elementos associados à militarização, as evidências indicam que a atuação dos agentes militares se concentra predominantemente na dimensão comportamental. No plano formal do currículo, não se verificam interferências diretas nos conteúdos ministrados, sendo recorrente, nos relatos docentes, a afirmação de autonomia para o desenvolvimento dos temas previstos. Contudo, a análise não pode restringir-se ao currículo prescrito. No âmbito do currículo oculto, emergem interferências indiretas, especialmente nas aulas de Sociologia, manifestadas por meio de interrupções e pela inibição de estudantes em espaços escolares, como o pátio, onde demonstram receio de expressar posicionamentos na presença de agentes militares.

Por fim, como contribuição acadêmica, infere-se que a incidência do modelo cívico-militar não se realiza prioritariamente por meio de mecanismos explícitos de censura aos conteúdos da Sociologia, mas por meio de dispositivos indiretos e difusos de regulação comportamental e simbólica. No plano prático, o estudo oferece subsídios para processos de fiscalização e para análises comparativas entre a proposta normativa dos colégios cívico-militares e os dispositivos legais estabelecidos pela LDB e pela BNCC, os quais asseguram a livre manifestação de ideias, o respeito à diversidade e o reconhecimento do pluralismo cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto: Porto, 2001.

BERSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico – Classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 maio 2025. retratosdaescola.emnuvens.com.br.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, para dispor sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Divulgadas regras que regulamentam a implantação das Escolas Cívico-Militares em 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/divulgadas-regras-que-regulamentam-a-implantacao-das-escolas-civico-militares-em-2021>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: diretrizes das escolas cívico-militares*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel Léon; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 5, n. 2, p. 82-95, nov. 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 59-66, 31 maio 1990.

SOUSA, Maria Solange Melo de; LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Os desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sua prática docente frente à reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM). In: LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SOUZA, Francilane Eulália de; OLIVEIRA, Frizete (Orgs.). **Educação geográfica no mundo contemporâneo:** dilemas,

perspectivas e proposições. Guarujá: Científica, 2025. p. 210-223. ISBN 978-65-5360-923-5.
Disponível em: <https://doi.org/10.37885/250218906>. Acesso em: 25 ago. 2025.