

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 10 - Neoliberalismo, Controle Social e Violências Institucionais

A militarização da educação como processo político: disputas ideológicas e impactos
na cultura escolar no litoral do Paraná

Raquel Lucas Mendes de Andrade¹

Otoniel Rodrigues Silva²

Dirceu Souza Junior³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por intensas disputas políticas e institucionais que refletem transformações mais amplas no papel do Estado e na organização das políticas públicas. Desde a Constituição de 1988, que consolidou a educação como direito social, diferentes modelos de gestão escolar passaram a coexistir em meio a ciclos de ampliação e restrição de direitos. Nesse contexto, a militarização da educação básica emerge como um fenômeno de crescente visibilidade, articulando debates sobre disciplina, segurança, qualidade educacional e autoridade no espaço escolar.

A expansão recente desse modelo, especialmente a partir de 2019 com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), ocorre em um cenário marcado pelo avanço de racionalidades neoliberais articuladas a agendas neoconservadoras e pela intensificação das disputas político-ideológicas no país, com destaque para a polarização entre

¹ Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto Federal do Paraná, bolsista CAPES/PIBID (Código de Financiamento 001), raquel.lucasmendes@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), otoniel.silva@ifpr.edu.br.

³ Mestre em ciência, tecnologia e sociedade pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), dirceusouza_junior@outlook.com.

projetos representados pelo lulismo e pelo bolsonarismo.

Nesse ambiente, políticas educacionais passam a incorporar com maior intensidade princípios associados à eficiência, à responsabilização e ao controle institucional, ao mesmo tempo em que se fortalecem discursos que associam a crise da escola pública à ausência de disciplina e hierarquia. A militarização, nesse sentido, ultrapassa a dimensão administrativa e se insere em um movimento mais amplo de reorganização das formas de regulação social, configurando-se também como um projeto de reorganização da autoridade e da cultura escolar.

A associação entre problemas relativos à qualidade da educação e suposta falta de disciplina opera como uma explicação simplificada para questões estruturais mais amplas, como desigualdades socioeconômicas e fragilidades no financiamento da educação. Esse enquadramento contribui para que o modelo cívico-militar seja apresentado como resposta rápida a demandas complexas, oferecendo a promessa de ordem, segurança e melhoria do desempenho escolar. Ao mesmo tempo, sua difusão ocorre em um contexto de disputas políticas intensificadas, no qual a educação se consolida como campo estratégico de conflitos ideológicos e projetos de sociedade.

No estado do Paraná, a implementação das escolas cívico-militares ocorreu com intensidade particular, articulando diretrizes federais, políticas estaduais e processos locais de consulta à comunidade escolar. É nesse contexto que se insere o Colégio Cívico-Militar Hélio Antônio de Souza, localizado no município de Pontal do Paraná, cuja trajetória institucional e inserção territorial permitem observar como diretrizes amplas se materializam em realidades específicas.

No interior das escolas, a militarização não se limita à presença de agentes militares ou à aplicação de normas disciplinares, mas se manifesta nas rotinas, nos rituais e nas formas de organização do cotidiano. Esse processo contribui para a construção de uma cultura escolar específica, na qual valores como ordem, hierarquia e disciplina adquirem centralidade frente às demais questões pedagógicas, reconfigurando relações entre estudantes, professores e gestão. Longe de produzir efeitos homogêneos, essas transformações são atravessadas por negociações, acomodações e tensões, revelando um cotidiano marcado por disputas de sentido.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a implementação do modelo cívico-militar reconfigura práticas, relações e significados no Colégio Hélio Antônio de Souza, compreendendo a militarização como um dispositivo

contemporâneo de controle social. A pesquisa articula as dimensões macro das transformações políticas recentes com a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar, evidenciando como normas, discursos e práticas produzem formas específicas de regulação das condutas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em análise documental e observação de campo, que busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às mudanças institucionais. Ao privilegiar a experiência concreta da escola, o estudo contribui para evidenciar como políticas educacionais se realizam no cotidiano, revelando tensões, ambiguidades e processos de legitimação que atravessam a vida escolar.

DESENVOLVIMENTO

A redemocratização brasileira, consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou um novo arranjo institucional baseado na ampliação dos direitos sociais e na redefinição do papel do Estado. No campo educacional, esse processo estabeleceu a educação como direito universal e instituiu princípios como a gestão democrática, a descentralização administrativa e a cooperação entre os entes federados (BRASIL, 1988). Tal reconfiguração representou uma ruptura formal com estruturas autoritárias anteriores, ao ampliar o acesso e fortalecer a participação social na organização das políticas públicas.

Entretanto, a consolidação desse modelo democrático ocorreu em meio a permanências institucionais herdadas do período autoritário. A transição política brasileira foi marcada por limites estruturais, especialmente no que se refere à ausência de enfrentamento mais profundo das práticas e dos agentes vinculados ao regime militar. Como apontam Codato (2005) e Silva (2021), mecanismos de coerção e uma lógica institucional marcada por referências militarizadas permaneceram presentes na estrutura estatal, influenciando a reorganização política e administrativa do período.

No campo educacional, a Constituição de 1988 também redefiniu o pacto federativo, atribuindo responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios (BRASIL, 1988). Esse redesenho ampliou a descentralização da gestão educacional e conferiu maior capilaridade às políticas públicas, especialmente na educação básica, abrindo espaço para novas formas de implementação e gestão.

A partir da década de 1990, intensificou-se a incorporação de princípios associados à eficiência, à produtividade e à avaliação de resultados, em sintonia com reformas

administrativas mais amplas. A descentralização passou, então, a articular-se a mecanismos de monitoramento, metas e responsabilização. A expansão das avaliações em larga escala e a consolidação de indicadores de desempenho introduziram uma lógica de mensuração e comparação entre redes e instituições escolares, redefinindo formas de regulação da política educacional.

Essas mudanças integram um movimento mais amplo de reestruturação global das políticas públicas. Como destaca Silva (2004), a atuação de organismos internacionais — como Banco Mundial, OCDE e UNESCO — contribuiu para a difusão de diretrizes orientadas à eficiência, competitividade e reorganização do Estado segundo parâmetros de racionalidade econômica. Esse processo fortaleceu a centralidade de modelos de gestão orientados por resultados objetivos no campo educacional.

O período pós-1988, portanto, configura um arranjo híbrido: de um lado, a ampliação de direitos e a institucionalização de garantias democráticas; de outro, o fortalecimento de mecanismos de regulação, controle e avaliação. Essa convivência entre dimensões democráticas e gerenciais evidencia que a expansão do acesso à educação ocorreu simultaneamente à intensificação de formas de monitoramento institucional e reconfiguração das práticas escolares.

O avanço do neoliberalismo e a emergência do neoconservadorismo no Brasil, especialmente a partir da segunda década do século XXI, conformam um cenário em que a educação pública passa a ocupar posição central nas disputas políticas, econômicas e culturais.

Para compreender esse processo, é necessário retomar os fundamentos do liberalismo e do conservadorismo clássicos. Conforme analisa Bobbio (1998), o liberalismo⁹ se estrutura historicamente em torno da defesa da liberdade individual, da limitação do poder do Estado e da valorização da sociedade civil como espaço de autonomia. Ao longo do século XX, contudo, a ampliação das funções estatais voltadas à garantia de direitos sociais intensifica tensões internas a essa tradição, especialmente no que se refere aos limites entre intervenção pública e autonomia individual.

O conservadorismo, por sua vez, fundamenta-se na valorização da ordem, da tradição e na desconfiança em relação às transformações sociais aceleradas. Segundo Bobbio (1998), diante da sociedade de massas e da expansão de pautas progressistas, essa tradição passa a enfatizar a necessidade de contenção das mudanças, reforçando a estabilidade social como princípio orientador.

Nesse quadro, neoliberalismo e neoconservadorismo emergem como reconfigurações contemporâneas dessas tradições. O primeiro radicaliza a dimensão econômica do liberalismo, ao priorizar o mercado, a competitividade e a redução da função social do Estado. O segundo atualiza o conservadorismo ao reativar discursos de autoridade, hierarquia e moralidade como respostas às incertezas sociais.

Não se trata, entretanto, de projetos independentes, mas de uma articulação que redefine os sentidos de Estado, cidadania e função social da escola. A instituição escolar passa a ser progressivamente deslocada de um espaço de formação crítica e garantia de direitos para um espaço estratégico de produção de subjetividades alinhadas a determinados projetos de sociedade.

A racionalidade neoliberal, conforme observa Brown (2019), reorganiza o papel do Estado a partir de uma lógica de eficiência, mensuração de resultados e responsabilização individual. No campo educacional brasileiro, essa racionalidade se expressa por meio da ampliação de avaliações em larga escala, mecanismos de ranqueamento e políticas de bonificação, além da consolidação de uma lógica de desempenho institucional.

O neoliberalismo, nesse sentido, não se reduz a um modelo econômico, mas constitui uma tecnologia de governo, que atua na produção de condutas, subjetividades e formas de autorregulação, operando por meio de mecanismos indiretos de controle social baseados em desempenho, comparação e responsabilização individual.

Apple (2002) também destaca que, sob essa racionalidade, a escola passa a ser concebida como unidade produtiva, subordinada à lógica do mercado e à formação de capital humano. Esse deslocamento contribui para a despolitização das desigualdades educacionais, uma vez que problemas estruturais passam a ser interpretados como questões de desempenho individual.

Nesse cenário, intensificam-se mecanismos de responsabilização de professores e escolas, reforçando a centralidade de metas e indicadores como instrumentos de regulação da política educacional. Paralelamente, o neoconservadorismo ganha força ao mobilizar afetos sociais vinculados à ideia de crise moral, insegurança e desordem, como apontam Silva (2021) e Brown (2019).

No contexto brasileiro, esse movimento assume contornos específicos. Silva (2022) e Lacerda (2019) identificam a consolidação de um novo conservadorismo articulado à defesa da família tradicional, ao anticomunismo e à valorização das forças de segurança. A convergência entre setores religiosos e segmentos das forças de segurança evidencia a

formação de uma coalizão política sustentada pela oposição entre ordem e desordem. Essa lógica produz fronteiras simbólicas entre sujeitos considerados “legítimos” e aqueles percebidos como ameaça, reforçando a centralidade da disciplina como resposta às tensões sociais.

A ascensão do bolsonarismo articula-se à mobilização de afetos políticos vinculados ao antipetismo e à construção de narrativas moralizantes que identificam a escola, professores e universidades como espaços de doutrinação ideológica. Nesse contexto, a educação pública passa a ser alvo de intervenções voltadas ao reforço da disciplina, da autoridade e do controle sobre o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a escola passa a ser um dos principais alvos de disputa. Discursos que a associam à “doutrinação ideológica” e à perda de valores familiares legitimam o fortalecimento de mecanismos de vigilância sobre o trabalho docente e sobre o currículo escolar. A ideia de neutralidade, nesse processo, atua como instrumento de restrição de conteúdos críticos e de controle simbólico da prática pedagógica.

Esse ambiente contribui para a intensificação de formas de controle social sobre a educação pública, combinando dimensões gerenciais e morais. Conforme observa Apple (2002), a responsabilização da escola e dos docentes facilita a implementação de reformas orientadas à redução de investimentos e à reorganização da gestão educacional.

No Brasil, esse processo se intensifica com a Emenda Constitucional nº 95, que impõe limites ao gasto público por vinte anos, afetando diretamente o financiamento da educação. Paralelamente, reformas como a do Ensino Médio reorientam o currículo para competências alinhadas ao mercado, reduzindo o espaço de formação crítica e ampliando a lógica de flexibilização curricular.

A articulação entre racionalidade neoliberal e moralidade neoconservadora produz, assim, um ambiente no qual eficiência, disciplina e controle passam a orientar a organização da educação pública. A escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação cidadã e passa a operar também como instrumento de regulação social.

A trajetória recente da educação brasileira pode ser compreendida a partir das transformações ocorridas entre os governos petistas, o período pós-2016 e a consolidação de novos projetos políticos em disputa no cenário nacional. Durante os governos Lula e Dilma Rousseff, observou-se a ampliação de políticas sociais e educacionais, com expansão do acesso ao ensino superior, interiorização das universidades e fortalecimento de programas voltados à democratização da educação. Conforme indicam Saviani (2018), esse movimento

contribuiu para a ampliação do perfil social dos estudantes e para a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Entretanto, como aponta Miguel (2016), a ampliação de direitos também produziu tensões políticas e sociais, especialmente entre segmentos que passaram a interpretar essas mudanças como ameaça a posições sociais consolidadas. Nesse contexto, o antipetismo, conforme analisa Singer (2012), não se constituiu apenas como divergência política, mas como um afeto social estruturante, capaz de reorganizar percepções morais e políticas.

Esse processo contribuiu para a intensificação da polarização política no país e para a emergência de um cenário de disputa mais ampla sobre o sentido das instituições públicas. A ascensão do bolsonarismo, conforme Freixo (2019), articula-se à mobilização de ressentimentos sociais e à construção de narrativas moralizantes que identificam adversários internos, entre eles professores, universidades e movimentos sociais.

A partir desse cenário, a educação passa a ocupar lugar central nas disputas políticas contemporâneas. Discursos que caracterizam a escola pública como espaço de desordem, indisciplina ou “doutrinação ideológica” passam a justificar intervenções voltadas à reorganização de sua estrutura interna e de suas práticas cotidianas. Nesse movimento, consolida-se a ideia de que a escola necessita de maior rigidez normativa e de mecanismos mais intensos de controle comportamental.

É nesse contexto que se insere a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) e a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que institucionalizam a militarização como política pública de alcance nacional. Como analisa Silva (2021), esse processo marca a passagem de experiências localizadas para uma estratégia mais ampla de reorganização da gestão escolar com base em princípios de hierarquia, disciplina e autoridade.

Os documentos normativos que sustentam o programa, como o Decreto nº 10.004/2019, o Decreto nº 9.665/2019 e a Portaria nº 2.015/2019, evidenciam essa orientação ao estabelecer diretrizes voltadas à organização do cotidiano escolar, frequentemente apresentadas sob o discurso de apoio à gestão, mas que operam na prática como mecanismos de regulação comportamental e institucional.

Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como espaço estratégico de intervenção, no qual se articulam disputas políticas, morais e econômicas. Elementos como currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e autonomia docente tornam-se objetos de

vigilância e reconfiguração, evidenciando a ampliação de mecanismos de controle sobre a produção do conhecimento escolar.

A disseminação de instrumentos de denúncia de suposta “doutrinação ideológica” reforça esse processo, ao produzir um ambiente de vigilância e autocensura no interior das instituições educacionais. Simultaneamente, avaliações em larga escala continuam operando como dispositivos de legitimação de intervenções externas, fortalecendo a articulação entre desempenho, controle e gestão.

A combinação entre moralização da vida social e racionalidade gerencial contribui, assim, para a consolidação de um modelo de regulação da educação pública no qual a escola passa a ser reinterpretada menos como direito social e mais como instrumento de ordenamento das condutas.

É nesse quadro que a militarização da educação deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reorganização das políticas educacionais contemporâneas. Mais do que uma alternativa administrativa, trata-se de uma forma de intervenção que articula racionalidade gerencial e autoridade hierárquica, reconfigurando o modo de funcionamento das instituições escolares.

A compreensão da militarização da educação como política pública exige, ainda, uma leitura que articule sua dimensão normativa com seus efeitos sobre práticas, corpos e formas de subjetivação. Nesse sentido, a análise foucaultiana contribui para compreender que as instituições escolares não operam apenas como espaços de transmissão de conhecimento, mas também como dispositivos de produção e regulação de condutas.

A partir de Foucault (1987), é possível compreender que a escola moderna se constituiu historicamente como um dos principais espaços de exercício do poder disciplinar, estruturado por mecanismos de vigilância contínua, normalização dos comportamentos e organização minuciosa do tempo e dos corpos. O que se observa no presente, nesse sentido, não é a emergência de uma lógica inteiramente nova, mas a intensificação e reatualização desses dispositivos em novos contextos políticos e institucionais.

É nesse horizonte que a militarização da educação pode ser interpretada como reconfiguração contemporânea de tecnologias disciplinares historicamente presentes na escola, agora articuladas a uma racionalidade gerencial e a discursos de ordem, eficiência e segurança. Essa articulação redefine não apenas a gestão institucional, mas também as formas de interação, autoridade e organização do cotidiano escolar.

Nesse processo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) materializa essa inflexão ao instituir um modelo de gestão compartilhada entre civis e militares, no qual a presença de agentes militares passa a incidir diretamente sobre dimensões centrais da vida escolar, especialmente disciplina, organização e conduta. Essa configuração introduz uma lógica externa ao campo educacional tradicional, estruturada em princípios hierárquicos e de centralização decisória.

Essa reorganização não se limita ao plano administrativo, mas se desdobra na produção de novas formas de regulação da vida escolar. Normas de conduta, controle de uniformes, padronização de comportamentos e regimentação de rotinas passam a compor um conjunto de práticas que moldam o cotidiano institucional sob uma lógica disciplinar mais intensificada.

É importante destacar que essa dinâmica não ocorre de maneira homogênea em todo o território nacional. Sua implementação depende de mediações institucionais, políticas e locais, que influenciam diretamente a forma como as diretrizes nacionais são apropriadas e operacionalizadas nas redes de ensino.

No estado do Paraná, a adesão ao modelo cívico-militar ocorre em um contexto marcado por disputas políticas e reconfigurações no campo educacional, no qual diretrizes federais se articulam a decisões estaduais e processos locais de adesão e reorganização escolar. Essa circulação de políticas evidencia que sua implementação não é linear, mas atravessada por interpretações, adaptações e conflitos.

Conforme apontam Alves e Toschi (2018), a materialização da militarização em contextos concretos envolve tensões entre diferentes atores escolares, incluindo gestores, docentes, estudantes e agentes externos à instituição. No caso paranaense, essas tensões podem se expressar na reorganização da gestão, na redefinição das práticas pedagógicas e na reconfiguração das relações de autoridade no interior da escola. É nesse conjunto de mediações institucionais que a militarização deixa de se apresentar apenas como diretriz normativa e passa a se constituir como experiência cotidiana, observável nas práticas, rituais e formas de organização da vida escolar.

A partir desse conjunto de mediações institucionais, a análise desloca-se para o plano empírico, no qual as diretrizes da política educacional assumem formas concretas de organização da vida escolar. É nesse nível que a militarização deixa de ser apenas um arranjo normativo e passa a se expressar como prática cotidiana, incorporada às rotinas, aos rituais e às formas de interação no interior da escola. Nesse sentido, a compreensão dessas dinâmicas

exige considerar o contexto territorial e institucional no qual a escola está inserida, uma vez que as formas de controle e organização do cotidiano se articulam a condições sociais e históricas específicas.

A inserção no Colégio Cívico-Militar Hélio Antônio de Souza, em Pontal do Paraná, permite observar como essas racionalidades se concretizam em uma realidade situada, evidenciando a centralidade do controle e da padronização das condutas na reorganização da cultura escolar. Já na entrada em campo, evidencia-se um ambiente no qual o controle não se apresenta apenas como norma formal, mas como uma espécie de atmosfera que estrutura o cotidiano escolar. Logo nos primeiros horários da manhã, antes mesmo do início das atividades letivas, observa-se uma organização prévia dos corpos no pátio, em que estudantes se alinham em fileiras, ajustam uniformes e direcionam constantemente o olhar para os monitores militares em circulação.

Essa configuração cotidiana, contudo, não pode ser dissociada das condições territoriais que estruturam a escola. Inserida em um município marcado pela sazonalidade do turismo, a instituição ocupa uma posição central em um espaço que articula residências permanentes, casas de veraneio, instituições públicas e comércio ativo ao longo do ano, produzindo uma dinâmica social que combina estabilidade e transitoriedade. Esse contexto se reflete diretamente no perfil do corpo discente, composto majoritariamente por jovens de classes populares, oriundos de diferentes balneários e, em alguns casos, de municípios vizinhos, configurando a escola como ponto de encontro de trajetórias sociais diversas.

Essa centralidade é também social e educativa, na medida em que a escola se consolida como espaço de referência para a comunidade. Sua cultura escolar, construída historicamente a partir da interação entre sujeitos e condições materiais, passa a ser reconfigurada pela intensificação de normas, rotinas e mecanismos de controle próprios do modelo cívico-militar, que incidem não apenas sobre os comportamentos, mas sobre as próprias possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais amplas.

A formatura diária constitui um dos momentos mais significativos desse processo de organização disciplinar. O silêncio não se estabelece de forma espontânea, mas é produzido por meio de comandos curtos e intervenções diretas. Correções são realizadas continuamente: estudantes são reposicionados, posturas são ajustadas e comportamentos são imediatamente regulados. O hasteamento da bandeira e a execução do hino nacional operam como rituais de sincronização coletiva, nos quais o tempo individual é subordinado ao tempo institucional,

produzindo formas de alinhamento corporal e de internalização das normas que estruturam o início da jornada escolar.

Nesse contexto, a política de comportamento opera como uma tecnologia central de regulação da vida escolar. Seu efeito mais expressivo não se limita à aplicação de sanções, mas se manifesta na produção de uma vigilância internalizada. Ao longo da observação, torna-se recorrente a antecipação da norma por parte dos estudantes, que ajustam o uniforme, modulam a fala e reorganizam a postura corporal mesmo antes de qualquer intervenção direta, evidenciando a incorporação cotidiana de expectativas disciplinares.

Essas práticas podem ser compreendidas também como formas de violência institucional não física, na medida em que produzem constrangimentos cotidianos, regulação da aparência e modulação das formas de presença no espaço escolar.

A figura do monitor militar ocupa posição central nesse arranjo institucional. Sua atuação não se restringe a funções administrativas, mas se estende à regulação minuciosa do cotidiano escolar. Elementos como vestuário, aparência, circulação pelos corredores e modos de comportamento passam a ser constantemente observados e avaliados. Em determinados momentos, essa presença é intensificada por uma circulação mais ostensiva, ampliando a percepção de vigilância contínua e contribuindo para a construção de um ambiente em que a observação é permanente, ainda que nem sempre explicitamente enunciada.

Esse conjunto de práticas contribui para uma reconfiguração da autoridade no interior da escola. A centralidade do professor como mediador exclusivo do processo pedagógico é tensionada pela presença de uma lógica disciplinar que opera de forma paralela e, em alguns casos, sobreposta à dimensão pedagógica. A organização escolar passa, assim, a articular múltiplas formas de autoridade, nas quais diferentes agentes intervêm na condução da vida escolar, redefinindo hierarquias e modos de regulação.

Os deslocamentos pelos espaços da escola também são regulados por normas implícitas de conduta. O tempo de circulação entre salas, o volume da fala e os modos de interação nos corredores são continuamente orientados por expectativas de comportamento. A gestão do tempo escolar assume, nesse sentido, caráter minucioso, incidindo não apenas sobre o conteúdo das aulas, mas sobre a totalidade da experiência escolar, incluindo pausas, transições e permanências nos espaços comuns.

É precisamente nesse cenário de forte regulação do tempo, dos corpos e das práticas escolares que emergem, ainda que de forma pontual, iniciativas que tensionam essa lógica e evidenciam outras possibilidades pedagógicas. Foi nesse contexto que se estruturou a

realização da 1ª Feira Cultural, no ano de 2024, como uma iniciativa vinculada ao PIBID-Sociologia. O projeto surgiu da necessidade de criar espaços que possibilitassem maior protagonismo estudantil, articulando pesquisa, criatividade e trabalho coletivo, em contraste com a lógica fragmentada das aulas regulares. A proposta foi construída de forma gradual, envolvendo coordenação, supervisão, bolsistas e estudantes, e mobilizou turmas de 2º ano E.M. em torno de temas que exigiam investigação, organização de informações e elaboração de produções materiais, como cartazes, maquetes e apresentações temáticas.

A mobilização dos estudantes revelou um engajamento progressivo, indicando que práticas pedagógicas que ampliam a participação e a autonomia encontram ressonância no contexto escolar. A realização da feira, ocupando um espaço comum da escola, produziu uma alteração significativa na rotina institucional, marcada pela circulação de estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, configurando um momento de ruptura parcial com a rigidez cotidiana. Essa experiência evidenciou que, mesmo em um ambiente fortemente regulado, é possível construir práticas educativas que ampliem os horizontes formativos, desde que mediadas por planejamento e negociação institucional.

Entretanto, a tentativa de retomada da feira no ano seguinte, em 2025, explicitou os limites impostos pelo modelo cívico-militar à continuidade de iniciativas dessa natureza. As orientações da direção passaram a restringir elementos considerados incompatíveis com o padrão institucional, como determinadas formas de apresentação, caracterização e organização dos espaços. De modo semelhante, propostas de saídas de campo — que poderiam ampliar o contato dos estudantes com outras realidades e enriquecer o processo formativo — esbarraram em entraves burocráticos e na lógica de controle da circulação, que tende a privilegiar a permanência em ambientes supervisionados.

Nesse cenário, observa-se que as condições de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais complexas tornam-se progressivamente limitadas. A organização do tempo escolar em períodos curtos, a fragmentação das aulas e a incidência constante de avaliações e demandas institucionais dificultam a continuidade de projetos que exigem planejamento prolongado, engajamento coletivo e uso ampliado de diferentes espaços. Assim, a racionalidade disciplinar que estrutura o modelo cívico-militar não se restringe à regulação dos comportamentos, mas atua diretamente na redefinição das possibilidades pedagógicas, restringindo experiências que demandam maior autonomia, circulação e construção coletiva do conhecimento.

É no interior dessas limitações estruturais que se tornam mais visíveis as formas cotidianas de adaptação e negociação desenvolvidas pelos estudantes. Nesse ambiente, os estudantes mobilizam estratégias de ajuste às normas institucionais, por meio de práticas que visam reduzir a exposição às dinâmicas de vigilância. Observa-se a ocultação de acessórios, a correção imediata da vestimenta diante da aproximação de agentes de controle e a reorganização da própria circulação pelos espaços escolares. Entre as estudantes, tais práticas revelam formas de adaptação situadas frente a um regime de normatização que opera por meio de constrangimentos cotidianos e de uma violência simbólica e normativa que incide diretamente sobre os corpos, como a tentativa de disfarçar maquiagem ao baixar a cabeça, a retirada rápida de adornos e o gesto de esconder as mãos para evitar a identificação de elementos como cor de esmalte ou características das unhas. Há ainda situações em que a não utilização do uniforme ou sua adaptação parcial ao longo do dia escolar se combina com uma postura constante de autocontrole corporal, marcada por atenção permanente ao ambiente de vigilância.

Ao articular observação empírica e referencial teórico, evidencia-se que a militarização da educação ultrapassa o plano das diretrizes formais, configurando-se como uma tecnologia de poder que opera de maneira capilar sobre corpos, tempos e espaços. Trata-se de um processo que não apenas reorganiza práticas institucionais, mas reconfigura modos de presença, percepção e ação no interior da escola, produzindo sujeitos que aprendem, cotidianamente, a se orientar por expectativas normativas internalizadas. Nesse sentido, a experiência analisada permite compreender que a militarização não se limita à imposição de regras, mas atua na própria produção das condições de possibilidade da vida escolar, redefinindo, simultaneamente, os limites da ação pedagógica e os modos pelos quais os sujeitos se constituem nesse espaço.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite compreender a militarização da educação não como um fenômeno isolado ou restrito à esfera administrativa, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas públicas no contexto das transformações contemporâneas do Estado brasileiro. Inserida em um cenário marcado pela articulação entre racionalidade neoliberal e discursos neoconservadores, essa política

educacional expressa disputas em torno dos sentidos da escola pública, da autoridade e das formas de regulação social, incidindo também sobre a organização das práticas educativas e sobre a própria cultura escolar enquanto espaço de produção de sentidos e sociabilidades.

Ao articular dimensões macroestruturais — relacionadas às reformas do Estado, às influências de organismos internacionais e às disputas políticas recentes — com a análise da materialização cotidiana das políticas educacionais, foi possível evidenciar que a militarização opera como tecnologia de governo, atuando não apenas na gestão institucional, mas na produção de condutas, subjetividades e formas de autorregulação no interior da escola. Nesse sentido, o controle não se restringe a mecanismos diretos de coerção, mas se expressa também por meio de dispositivos indiretos de monitoramento, avaliação e responsabilização.

No nível institucional, a militarização se apresenta como modelo de gestão baseado em hierarquia, disciplina e eficiência; no nível cotidiano, ela se expressa na reorganização dos corpos, dos tempos escolares e das formas de interação entre os sujeitos. Essa articulação entre racionalidade gerencial e moralização da vida social contribui para a consolidação de formas contemporâneas de controle social da educação pública, nas quais a escola passa a operar como espaço de regulação ampliada das condutas.

A partir da perspectiva foucaultiana, foi possível interpretar esse processo como reatualização e intensificação de dispositivos disciplinares historicamente constituídos na escola moderna, agora articulados a novas formas de governamentalidade. Essa dinâmica produz efeitos que ultrapassam a dimensão organizacional, incidindo diretamente sobre a experiência escolar e sobre as formas de subjetivação dos sujeitos, bem como sobre os modos de ensinar, aprender e se relacionar no interior da instituição.

A investigação empírica realizada no Colégio Cívico-Militar Hélio Antônio de Souza evidencia que tais diretrizes não se realizam de forma abstrata ou homogênea, mas se concretizam em práticas situadas, marcadas por mediações institucionais, tensões e negociações cotidianas, profundamente atravessadas pelas especificidades do território e pelas dinâmicas sociais do litoral paranaense. A presença de monitores militares, a organização dos rituais escolares, a gestão minuciosa do comportamento e a vigilância sobre a aparência e circulação dos estudantes indicam a constituição de um ambiente escolar atravessado por múltiplas formas de regulação, que se expressam também como violências institucionais cotidianas de natureza simbólica e normativa, incidindo diretamente sobre os corpos e sobre as formas legítimas de presença no espaço escolar*.

Ao mesmo tempo, a análise demonstrou que a militarização não produz efeitos totalmente uniformes, sendo constantemente ajustada às condições locais e às dinâmicas específicas de cada instituição. Nesse sentido, o cotidiano escolar revela tanto a intensificação dos dispositivos de controle quanto as brechas, adaptações e estratégias de negociação desenvolvidas pelos sujeitos no interior desse regime, evidenciando a cultura escolar como espaço de disputa, produção e ressignificação das normas institucionais.

Dessa forma, conclui-se que a militarização da educação deve ser compreendida como uma tecnologia contemporânea de controle social, que articula dimensões disciplinares, gerenciais e morais na produção de uma determinada forma de organização escolar. Seus efeitos ultrapassam a esfera administrativa, incidindo diretamente sobre a cultura escolar, as relações pedagógicas e a produção de subjetividades, ao mesmo tempo em que instauram formas de violência institucional não física, manifestas em constrangimentos cotidianos, normatização das condutas e controle simbólico dos corpos, bem como na redefinição dos limites das práticas pedagógicas e das experiências formativas possíveis.

Por fim, ao situar esse fenômeno no interior das disputas políticas mais amplas sobre o papel do Estado e da educação pública, o estudo contribui para a compreensão crítica das transformações em curso no campo educacional brasileiro. Nesse cenário, a escola se afirma como espaço estratégico de disputa, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam em torno da definição do que significa educar, governar e formar sujeitos não apenas no plano normativo, mas nas práticas concretas, nos cotidianos escolares e nas formas de organização da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. In. Retratos da Escola, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018.

ALVES, Miriam Fábria; DE ALMEIDA SANTOS, Catarina; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. Retratos da Escola, v. 17, n. 37, p. 41-60, 2023.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. In. RBPAE - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

APPLE, M. W. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, 2002.

ARROYO, Miguel. Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. Carta Capital. 2019. Entrevista.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. Regulamento das Escolas Cívico-militares. 2020d.

_____. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. Projeto Valores. 2020g

_____. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. Normas de condutas e atitudes. 2020e.

_____. Ministério da Educação. Subsecretaria de escolas cívico-militares. Normas de uso de uniformes e de apresentação pessoal dos alunos. 2020f.

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação com a duração de dez anos e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 7, 10 jan. 2001.

_____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 34, p. 1-2, 17 fev. 2017.

_____. Decreto No 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 nov. 2019.

_____. Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 235, p. 19145, 8 dez. 1993. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 5 out. 2025.

_____. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sistema de Avaliação da Educação Básica: resultados e análises. Brasília, DF: INEP, 1990.

_____. 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, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 2 v.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. In: BOURDIEU, P. Capital cultural, escola e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

BROWN, W. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politeia, 2019

CÂNDIDO, Antônio. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. Anais, 1955.

CAVALCANTI, L. 8.450 militares da reserva trabalham em ministérios, comandos e tribunais. Poder 360: Brasília-DF, 2020a. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/8-450-militares-da-reserva-trabalham-em-ministerios-co-mandos-e-tribunais/> Acesso em: 10 de agosto de 2025.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. Panorama das escolas cívico-militares que aderiram em 2021. Brasília, DF: CGEE, 2021. 73 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/701816261/4-Panorama-2021>. Acesso em: 23 out. 2025.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 83-106, nov. 2005

CURITIBA. Decreto no 260, de 9 de fevereiro de 2021. Estabelece o formato de atendimento educacional nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para o ano letivo de 2021, nos formatos híbrido e remoto. Diário Oficial Eletrônico [do] Município de Curitiba, Curitiba, PR, 9 fev. 2021.

FREIXO, A.; PINHEIRO-MACHADO, R. Dias de um (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. In Brasil em transe, Bolsonarismo, nova direita e desdemocratização. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pontal do Paraná (PR): panorama. Rio de Janeiro: IBGE, [2024?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pontal-do-parana.html>. Acesso em: 07 mar 2025.

LACERDA, Marina Basso. O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre. Ed. Zouk: 2019.

LEITE, André Lúcio de Sousa et al. Herança do golpe no tempo presente: da causa apartidária de embate à corrupção à construção do Bolsonarismo como nova (velha) Direita no Brasil (2014-2018). 2025.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação ea crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista brasileira de ciências sociais, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”-Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 3, p. 590-621, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016. 2019.

OBSERVATÓRIO DAS ESCOLAS MILITARIZADAS. Carta por uma educação diversa e democrática. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://observatoriodasescolasmilitarizadas.blogspot.com/2021/07/carta-por-uma-educacao-diversa-e.html> . Acesso em 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, Hebe Maria Gonçalves. Retrato das manifestações de rua no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff: a construção da opinião pública pela mídia privada brasileira. *Pauta Geral- Estudos em Jornalismo*, v. 3, n. 2, p. 83-96, 2016.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 1, 2003. Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. Disponível em: http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf acesso em 03/07/2025.

PARANÁ. Lei no 20.538, de 20 de abril de 2021. Institui o Orçamento da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado [do] Paraná: Poder Executivo*, Curitiba, PR, n. 10.923, p. 3, 20 abr. 2021.

PIRES, Joelma Lucia Vieira. A configuração do Estado brasileiro em tempos de neoliberalismo e contrarreformas. In: *Caderno de Textos*. Uberlândia: UFU, 2023. Disponível em: [URL completa da fonte, ex: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43898/1/Configura%C3%A7%C3%A3oEstadoBrasileiro.pdf>].

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

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SILVA, Joselita Romualdo. *Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná* / Joselita Romualdo Silva. – Curitiba, 2022. 1 recurso on-line : PDF.

SILVA, Maria Abádia da; PIMENTA, Alexandre Marinho. El Banco Mundial y la OCDE, profetas de la internacionalización de la educación básica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 2, 2024.

SILVA, Thayane Ellen Machado da et al. *Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil*. 2021.

SILVA, M. R. da; DICKMANN, I.; BERNARTT, M. de L. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 7–21, 2017. DOI: 10.22196/rp.v19i40.3759.

SINGER, André. Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador. Editora Companhia das Letras, 2012.

TEIXEIRA, Luiz Belmiro. Bolsonaroismo e necropolítica / Luiz Belmiro Teixeira, Júlio César Gonçalves da Silva. – Curitiba : Kotter Editorial, 2022. 264 p.