



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
(ILAESP)**

FILOSOFIA – LICENCIATURA

**EDUCAÇÃO OU ADESTRAMENTO?
O ECO DA DITADURA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ**

LUCAS DE PAULA AZEVEDO

Foz do Iguaçu
2024

**EDUCAÇÃO OU ADESTRAMENTO?
O ECO DA DITADURA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ**

LUCAS DE PAULA AZEVEDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cossetin

Foz do Iguaçu
2024

LUCAS DE PAULA AZEVEDO

EDUCAÇÃO OU ADESTRAMENTO?

O ECO DA DITATURA NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Marcia Cossetin
UNILA

Co-orientadora a Prof^a. Dr^a. Idete Teles
UNILA

Avaliadora Prof^a. Dr^a. Juliana Fatima Serraglio Pasini
UFRGS

Avaliador Prof. Esp. Pedag. Fabiano Severino
Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)

Avaliadora Prof^a. Ma. Lidiane C. Alves
Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

A994

Azevedo, Lucas de Paula.

Educação ou adestramento? O eco da ditadura nas Escolas Cívico-Militares do Paraná / Lucas de Paula
Azevedo. - Foz do Iguaçu, 2024.

49 f.: il.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-
Americano de Economia, Sociedade e Política, Curso de Licenciatura em Filosofia. Foz do Iguaçu - PR.

Orientadora: Marcia Cossetin.

Coorientadora: Idete Teles.

1. Escolas Cívico-Militares (CCM). 2. Educação. 3. Conservadorismo. 4. Neoliberalismo. 5. Paraná. 6.
Filosofia. I. Cossetin, Marcia. II. Teles, Idete. III. Título.

CDU 37:321.64(81)

Dedico este trabalho a toda a classe trabalhadora que, por meio do suor e da luta, tem direito a uma educação digna e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço por ter uma vida, pois sem ela não poderia ter tido a oportunidade de ter a experiência terrena à qual me integro. Sem a vida, não poderia ter conhecido a instituição na qual estou me graduando e que tanto admiro pela sua proposta filosófica.

Ademais, agradeço à banca pelas orientações, sobretudo à professora Márcia Cossetin, por ter me acompanhado nos debates sobre a educação e me indicado vários cursos para o fortalecimento do meu aprendizado. Não poderia deixar de agradecer à professora Idete Tales, por ter sido minha orientadora nos projetos dos quais participei vinculados ao ensino básico, além de ter me orientado no estágio curricular. Este momento foi essencial para sair do teórico filosófico e adentrar na realidade escolar, a qual é muito diferente da teoria.

Neste sentido, quero recompensar meus alunos com este trabalho, que fornece uma base de construção histórica para compreender o que muitos deles estão enfrentando dentro da escola; e no qual pude compreender que, sem a história, não podemos mudar o futuro.

Quero agradecer aos meus familiares, em especial ao meu pai Rogério, minha mãe Elizabete e minha irmã Gabriela, que sempre estiveram comigo, incentivando-me a continuar, mesmo, às vezes, não entendendo o lugar em que estou inserido, que é dentro de uma estrutura educacional que não foi pensada para a base do sistema capitalista.

Para mais, agradeço a todos/as companheiros/as que contribuíram para meu aprimoramento epistêmico, para minha mudança ideológica, mostrando as faces de uma América Latina que eu não conhecia.

Sobretudo, quero expressar minha gratidão ao meu amigo de graduação Rodrigo Lenharo Perin, pois além de termos compartilhado uma moradia e vivenciado diversos desafios e aprendizados juntos, contribuiu significativamente para a consolidação das discussões filosóficas que, em nossa convivência, transcendiam o âmbito acadêmico.

Não poderia deixar de citar minha mãe adotiva, Albina Martinez, que me ajudou muito em momentos difíceis na graduação, a quem tenho um eterno apreço.

Quero retribuir meus reconhecimentos aos funcionários das dependências institucionais, começando pelo ILAESP – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, que foram fundamentais para minha graduação e discussões que

englobam as demandas universitárias. Ao Fórum das Licenciaturas, do qual fiz parte por algum tempo como presidente discente e vice-presidente, onde pude compreender processos burocráticos da instituição, além de poder me aprofundar nas demandas educacionais dos cursos de licenciatura. Aos professores que compõem o projeto pedagógico do curso de Filosofia, que me mostraram muito além da teoria, tendo passado momentos inesquecíveis. Por fim, gostaria de parabenizar todos os integrantes do CAfil – Centro Acadêmico de Filosofia, que ajudei a fundar e contribuir para o avanço do curso de filosofia em suas demandas institucionais.

Por fim, retorno ao início destes agradecimentos. A Unila, como instituição, moldou-me e, com sua essência de integração, proporcionou-me um olhar macro para toda a América Latina, algo que jamais esquecerei. Diante disso, deixo aqui um “até logo”, pois pretendo, de alguma maneira, retribuir tudo o que me foi proporcionado.

[...]

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Apreender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça.

[...]

(Gilles Deleuze)

RESUMO

O presente trabalho analisa a militarização das escolas públicas no Paraná, processo que se constitui fundamentado à luz do conservadorismo e do neoliberalismo, revelando um viés antidemocrático e reducionista da educação. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, examina o Colégio Cívico-Militar (CCM) como instrumento de controle social, moldando “corpos dóceis” em detrimento da emancipação humana, ameaçando disciplinas como a filosofia. A análise histórica da educação brasileira, desde a Ditadura Civil-Militar até o governo Bolsonaro, demonstra a persistência de um programa de controle e repressão, instrumentalizando a pedagogia tecnicista para fins ideológicos. O estudo conclui que a militarização, sob amparo do neoliberalismo, visa atender interesses específicos, configurando-se como um retrocesso democrático e uma ameaça à formação cidadã crítica e revolucionária.

Palavras-chave: Escolas Cívico-Militares (CCM); Educação; conservadorismo; neoliberalismo; Paraná; Filosofia.

RESUMEN

El presente trabajo analiza la militarización de las escuelas públicas en Paraná, proceso que se constituye fundamentado a la luz del conservadurismo y del neoliberalismo, revelando un proceso antidemocrático y reduccionista de la educación. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, con enfoque cualitativo, examina el Colegio Cívico-Militar (CCM) como instrumento de control social, moldeando “cuerpos dóciles” en detrimento de la emancipación humana, amenazando disciplinas como la filosofía. El análisis histórico de la educación brasileña, desde la Dictadura Cívico-Militar hasta el gobierno Bolsonaro, demuestra la persistencia de un programa de control y represión, instrumentalizando la pedagogía tecnicista para fines ideológicos. El estudio concluye que la militarización, bajo el amparo del neoliberalismo, visa atender intereses específicos, configurándose como un retroceso democrático y una amenaza a la formación ciudadana crítica y revolucionaria.

Palabras clave: Colegios Cívico-Militares (CCM); Educación; conservadurismo; neoliberalismo; Paraná; Filosofía.

ABSTRACT

This study analyzes the militarization of public schools in Paraná, a process that is constituted and based on conservatism and neoliberalism, which reveals an antidemocratic and reductionist approach to education. This research is of bibliographic and documentary nature with a qualitative approach and observes the Civic-Military School (CMS) as an instrument of social control that shapes "docile bodies" in detriment to human emancipation, threatening disciplines such as philosophy. The historical analysis of Brazilian education, from the Civil-Military Dictatorship to Bolsonaro's presidency, demonstrates the persistence of a control and repression program, which instrumentalizes technicist pedagogy for ideological purposes. This study concludes that militarization, under the aegis of neoliberalism aims at specific interests, configuring itself as a democratic setback and a threat to critical and revolutionary citizen formation.

Keywords: Civic-Military Schools (CMS); Education; conservatism; neoliberalism; Paraná; Philosophy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2 A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICA.....	16
2.1 AS DUAS FASES DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	21
2.2 A EXPANSÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ	26
2.3 ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O ADESTRAMENTO.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a analisar a intensificação da militarização de escolas estaduais públicas no Paraná, problematizando sua relação com o conservadorismo¹ e o neoliberalismo². Para tanto, procede-se à contextualização histórica da educação brasileira, com pontos em destaque no período da Ditadura Civil-Militar³ (1964-1985), cujas políticas educacionais ecoam no contexto pós-redemocratização. A pesquisa consiste na investigação dos Colégios Cívico-Militares (CCMs) e seus impactos na gestão e práticas pedagógicas. Essa análise objetiva evidenciar a crescente diluição das fronteiras entre o setor público e os interesses privados no âmbito educacional, processo no qual o conservadorismo desempenha um papel fundamental. A expansão desse modelo, contudo, suscita debates acerca de seus possíveis objetivos, demandando uma análise de sua relação com o neoliberalismo.

Para a realização da pesquisa nos baseamos em uma investigação de tipo bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e elementos quantitativos. Ainda mais, a justificativa para este estudo reside na necessidade de analisar a educação pública do estado do Paraná, onde há predomínio de políticos conservadores no poder legislativo. Diante desse cenário, observa-se uma tendência de convergência neoliberal nas políticas educacionais, com foco na disciplina e na estética.

Busca-se, nesse contexto, analisar as implicações históricas da educação brasileira voltadas aos grupos marginalizados, contextualizando-as no âmbito da pedagogia tecnicista e fundamentando-se nos CCMs. Conseqüentemente, constatou-se a ausência de participação da comunidade escolar na escolha de gestores dos CCMs, em desacordo com a Lei, configurando um retrocesso na política democrática.

¹ O conservadorismo, segundo Christian Laval (2019), defende a ordem social e política existente, valorizando a tradição e a autoridade na escola. O autor destaca a priorização da eficiência e da competitividade, e a crença na meritocracia como características do conservadorismo. Laval (2019) critica a mercantilização do ensino e a perda de autonomia das instituições.

² Christian Laval (2019) define o neoliberalismo como uma doutrina econômica que defende a redução da intervenção do Estado na economia e a ampliação da liberdade de mercado. No contexto educacional, o neoliberalismo se manifesta na defesa da privatização do ensino, da concorrência entre escolas e da lógica do "capital humano", que encara a educação como um investimento individual para o aumento da produtividade e da renda.

³ Optou-se por utilizar o termo "Ditadura Civil-Militar" para evidenciar a participação ativa dos civis na ditadura, contrariando a ideia de que o regime foi exclusivamente militar.

Embora o presente trabalho não se aprofunde nos estudos de Paulo Freire, é fundamental mencioná-lo neste contexto. Em sua obra *Por uma Pedagogia da pergunta* (2021), Freire ressalta que o ato de questionar impulsiona a transformação do mundo e é essencial para a existência humana, o que justifica a base filosófica do questionamento “por quê?”. A filosofia existe devido à conexão intrínseca entre a indignação e o questionamento, conceitos fundamentais para uma pedagogia revolucionária⁴. Essa mesma característica pode, destarte, representar um risco para o projeto dos CCMs no Paraná.

A divisão do presente estudo abarca quatro seções. O primeiro subtítulo, intitulado “A educação como campo de disputa ideológico”, examina a concepção de educação destinada aos grupos marginalizados ao longo da história e como, durante a ditadura, essa educação foi moldada por uma pedagogia tecnicista e conservadora, com o objetivo de suprimir o pensamento crítico.

A investigação continua e “As duas fases do neoliberalismo no Brasil” demonstra como tais duas etapas, no Brasil, utilizaram o Sistema de Defesa e Segurança⁵ para implementar reformas e exercer controle social. O objetivo é analisar a atuação do conservadorismo nesta conjuntura, em especial na educação.

Na terceira seção, intitulada “A expansão das Escolas Cívico-Militares no Paraná”, o estudo analisa o processo utilizado pelo governo estadual, orientado por uma perspectiva conservadora e neoliberal, para inserir o Sistema de Defesa e Segurança na gestão dos CCMs.

Na quarta e última seção, nomeada “Entre a emancipação e o adestramento”, fornece análise crítica ao projeto CCM no Paraná, contrastando-o com os princípios de uma emancipação humana e discutindo suas implicações na formação do pensamento crítico dos estudantes, especialmente no que tange à filosofia.

Em conclusão, com base nos elementos discutidos ao longo da pesquisa, é essencial enfatizar a trajetória que a educação paranaense está

⁴ Dermeval Saviani (2008), professor e filósofo brasileiro, define a Pedagogia Revolucionária como uma abordagem que busca a transformação social por meio da educação, valorizando a difusão de conhecimentos relevantes e atualizados. O autor a posiciona como uma superação das pedagogias da essência e da existência, reconhecendo a relação dialética entre educação e sociedade.

⁵ O Sistema de Defesa e Segurança no Brasil compreende o conjunto de instituições responsáveis pela defesa do país contra ameaças externas (Forças Armadas) e pela manutenção da ordem interna e segurança dos cidadãos (Segurança Pública).

percorrendo e as medidas necessárias para conceber um sistema educacional mais próximo de uma pedagogia revolucionária.

2 A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICA

É crucial analisar o impacto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) na educação. Durante esse período, houve um aumento considerável de políticas liberais, o que culminou na adaptação da pedagogia à demanda da globalização⁶.

Saviani (2008) destaca a importância de entender a educação como um instrumento de superação da marginalidade; na sociedade, são sujeitos que – por diferentes razões – são excluídos ou têm acesso limitado aos bens materiais, culturais e sociais. Neste sentido, o filósofo reconhece que a educação também pode ser utilizada como um fator de marginalização, a depender de como é concebida e utilizada na sociedade. Portanto, para entendermos o contexto da educação na Ditadura Civil-Militar, temos que voltar um pouco na história, na primeira metade do século XX.

Neste momento, os grupos marginalizados eram identificados como ignorantes, sendo uma proposta da “pedagogia tradicional” aos quais Saviani (2008, p. 5) descreve que

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.

Contudo, a “pedagogia tradicional”, como mencionado por Saviani (2008), era organizada em torno do professor, que transmitia o conhecimento cultural aos alunos, mas não conseguia atingir seu objetivo de universalização e nem sempre promovia a inclusão e a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Nas décadas sucessivas a 1930 foi marcado pela chamada “Escola Nova” (Saviani, 2008, p. 6), que, diante das críticas à pedagogia tradicional, surgiu como uma nova abordagem para se pensar a escola. Exemplos notáveis e de grande contribuição para essa quebra de paradigma do entendimento pedagógico são

⁶ A globalização, segundo Laval (2019), é um processo que se estende além da esfera econômica, com implicações para as instituições sociais e a subjetividade humana. O autor destaca a crescente interdependência entre as diferentes esferas da vida social e a difusão de uma lógica normativa neoliberal. Laval critica a mercantilização do ensino e a perda de autonomia das instituições, defendendo a necessidade de uma resistência em escala global.

*Decroly*⁷ e *Montessori*⁸. A expressão mais típica para essa nova abordagem educacional ficou conhecida como “escolanovismo”.

Saviani (2008) argumenta que a Escola Nova impulsionou um processo de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Esse processo foi influenciado por muitos fatores, como o desenvolvimento tecnológico decorrente das guerras da primeira metade do século XX e a mudança na concepção do homem como sujeito de conhecimento.

Por volta de 1960, observou-se o fortalecimento dos vínculos entre Brasil e os Estados Unidos da América (EUA), devido à adoção do “modelo econômico associado-dependente” (Saviani, 2013, p. 357), que era tanto consequência quanto reforço da presença de empresas internacionais no país.

Neste sentido, em termos geopolíticos, os países situados na área ocidental integravam o bloco liderado pelos EUA, líder do bloco ocidental; ao contrário dos países do bloco oriental, que estavam sob a liderança da União Soviética. Essa conjuntura teve um impacto direto nas questões educacionais. O Brasil, como muitos países da América Latina, proporcionava programas militares de cooperação com os EUA, o que facilitava a entrada de estrangeiros em escolas como a *National War College* (NWC) (Saviani, 2013, p. 352). Saviani (2008) resume esse período afirmando que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender”, o que impactou significativamente sentido da educação.

Em sua ascensão, a Escola Nova assumiu um papel no campo da teoria pedagógica, sendo frequentemente apresentada como a antítese da pedagogia tradicional. Enquanto a Escola Nova era exaltada por suas virtudes e inovações, apesar de não ter apresentado muitos resultados positivos no Brasil, à pedagogia tradicional eram atribuídos os fracassos e as deficiências do sistema educacional (Saviani, 2008).

Deste modo, a integração da marginalidade na Escola Nova não é mais definida pela educação, mas pelo sentimento de aceitação por um grupo e pela sociedade como um todo. Portanto, os principais expoentes do “escolanovismo”

⁷ Jean-Ovide Decroly (1871-1932) foi um dos pioneiros da Escola Nova, defendendo uma educação centrada no aluno, ativa e globalizada. Suas ideias contribuíram para renovação dos métodos de ensino e para valorização da criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

⁸ Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica e educadora italiana que desenvolveu um método de ensino inovador, que teve grande influência no movimento da Escola Nova. Seu método se baseia na observação das crianças e na criação de um ambiente preparado, que estimule a autonomia, a exploração e a descoberta.

entendiam a classe marginalizada como “anormais”. Logo, Saviani (2008) descreve como paradoxal a ideia de que a anormalidade não possui uma conotação negativa, mas representa uma diferença, e que a exclusão social não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens.

Contudo, até 1964, observou-se novamente um desgaste na tentativa de consolidar um novo modelo pedagógico, uma vez que o escolanovismo e suas reformas nas escolas resultaram em frustração, além de beneficiarem, por vezes, a elite e não serem inclusivas com os chamados “anormais”.

Durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) no Brasil, a educação foi utilizada como uma ferramenta de disciplina política e legitimação do poder, visando moldar uma formação desprovida de conhecimento que permitisse a contestação ao regime ditatorial conservador, incluindo suas próprias ações (Saviani, 2013).

O objetivo era garantir que a educação facilitasse o acesso à universidade para a classe média. Além disso, a visão militar da sociedade como um sistema orgânico em busca do bem comum a tornava suscetível a ameaças ideológicas internas e externas (Saviani, 2013). Uma dessas ameaças aventadas discursivamente, sobretudo pelos que detinham, o poder era a possibilidade de uma guerra revolucionária comunista, que não necessariamente envolvia o uso da força armada, mas visava desafiar o Estado-nação⁹ por meio de oposição organizada. Para prevenir esse contexto, era necessário combater o “inimigo interno”, que poderia ser qualquer pessoa da população, demandando o desenvolvimento de serviços de vigilância, informação e repressão (Soares, 2019).

Na segunda metade do século XX, a grande expansão do capitalismo, no sentido da globalização, demandou que a educação se aprimorasse e se inclinasse ao modelo econômico associado-dependente. O êxodo rural, motivado pela busca por promessas de melhores condições de emprego e renda nas cidades, intensificou a necessidade de se pensar em uma educação mínima.

Para o professor Saviani (2013), a adoção do modelo econômico associado-dependente evidenciou a conexão pedagógica e estrutura curricular

⁹ Entende-se por Estado-nação a união entre um Estado e uma nação, criando um senso de comunidade e identidade compartilhada, como língua, cultura, história e valores. Nem todo Estado é um Estado-nação, pois este se caracteriza pela presença de um sentimento de pertencimento a uma comunidade.

tecnicista compartilhada entre Brasil e EUA, como exemplificada pela Escola Superior de Guerra (ESG), que se inspirava nas instituições Sistema de Defesa e Segurança norte americanas para formação de líderes.

Nessa situação, a disciplina de filosofia no âmbito epistemológico, emerge como potencial ameaça ao domínio vigente no contexto político da Ditadura Civil-Militar, uma vez que intrinsecamente carrega a pergunta essencial “por quê?” no processo de conhecimento e aprendizado, fomentando a análise crítica dos problemas reais da sociedade.

Ao investigar o período da Ditadura Civil-Militar, constata-se que houve uma escolha explícita para eliminar as possibilidades de reflexão filosófica para acolher uma pedagogia militar¹⁰ nas escolas. A estratégia adotada para justificar sua ausência no currículo escolar foi a inclusão de outras disciplinas, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais (Costa; Subtil, 2016), que incorporavam aspectos filosóficos e foram rebatizadas para encobrir a presença da disciplina de filosofia. Esta tática foi implementada para conseguir a alienação dos estudantes, baseadas em valores morais, religiosos e de amor à pátria, que garantiam uma estética conceitual. Além de camuflar o conteúdo filosófico, houve uma alteração de enfoque, uma vez que o conteúdo utilizado tinha a intenção de suprimir o pensamento crítico reflexivo. Nesse contexto histórico, a ameaça à ordem e ao poder instituído residia na oposição aos preceitos do Estado-nação.

Essas disciplinas contribuíram para uma série de ações da reforma educacional, visando formar uma nova consciência, relacionada aos valores patrióticos. O que permanecia obscuro nesse processo de mudanças nas disciplinas de humanidades, incluindo a filosofia, além de considerá-las subversivas, era o fato de que um novo projeto de educação estava em andamento, como apontado por Marilena Chaui (2009, p. 10) no prefácio do caderno *Antologia de Textos Filosóficos*:

A reforma deu ênfase aos conhecimentos técnico científicos e manifestou desinteresse pelas humanidades, considerando pouco significativas para o chamado ‘milagre brasileiro’. [...] o Ensino Médio passou a ser visto de maneira puramente instrumental, isto é, como etapa preparatória para a universidade, e esta, como garantia de

¹⁰ Pedagogia Militar é o conjunto de práticas e métodos de ensino voltados à formação de militares, com ênfase na disciplina, hierarquia, liderança e valores militares. Busca desenvolver habilidades estéticas, físicas, técnicas e comportamentais para o desempenho das funções militares.

ascensão social para uma classe média que, desprovida de poder econômico e político, dava sustentação ideológica à ditadura e precisava ser recompensada.

Com base nas mudanças econômicas, sociais e educacionais e ao abordar a questão da marginalidade, Saviani (2008) descreve o surgimento da pedagogia tecnicista no Brasil. Essa pedagogia surgiu após o golpe Civil-Militar de 1964 e foi intensificada a partir de 1978. O modelo tinha como objetivo preparar trabalhadores para o processo produtivo, visando atender às demandas da globalização. Saviani descreve que (2013, p. 381), “Com base no pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Esse momento histórico delimita o objetivo de planejar a educação de forma racional e eficiente. Para isso, buscou-se operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo, o que levou à proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar (Saviani, 2008). Ademais, o trabalho pedagógico foi parcelado com a especialização de funções, e o sistema de ensino foi padronizado a partir de esquemas de planejamento previamente formulados. Em suma, o professor Saviani (2008, p. 11) descreve que,

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

De acordo com Saviani (2008, p. 11), a educação, no contexto da pedagogia tecnicista, compreende “a marginalidade como incompetência, ineficiência e improdutividade”. Essa perspectiva tende a afetar aqueles que não possuem as habilidades e competências necessárias para participar efetivamente da sociedade. Assim, o sistema educacional prioriza o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas que aumentam a produtividade. O filósofo fundamenta descrevendo “Do

ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2008, p. 12).

É importante reconhecer, em tal momento histórico do Brasil, uma corrente conservadora, que critica a razão por sua suposta tirania em querer controlar a realidade social e impor conceitos abstratos, como a justiça, em uma sociedade concreta. Essa concepção resulta no esvaziamento do espaço político e, conseqüentemente, do próprio Estado, em detrimento de relações pessoais e íntimas, típicas de comunidades locais e privadas. Os conservadores acreditam que o sucesso individual é consequência do próprio mérito e esforço, e que as desigualdades sociais são resultados naturais da competição. Assim, consideram a busca por eficiência e competitividade como valores primordiais para o crescimento econômico e o sucesso do Estado-nação.

No entanto, além do currículo pedagógico tecnicista, outros fatores também influenciaram as decisões governamentais. Como mencionado anteriormente, a ameaça do “inimigo interno”, que poderia pender para grupos marginalizados, foi um dos principais impulsionadores dessas mudanças. Além disso, o neoliberalismo exerceu influência neste momento histórico, que será analisado na próxima seção.

2.1 AS DUAS FASES DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O neoliberalismo transcende um mero conjunto de políticas econômicas, buscando moldar a sociedade com base na lógica da globalização. Saviani (2013) descreve o processo histórico liberal e destaca que a versão original da teoria do capital humano concebia a educação como responsável por preparar indivíduos para um mercado em expansão, que demandava força de trabalho qualificada. A escola, nesse contexto, tinha a função de formar mão de obra para o mercado, garantindo a competitividade das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual. O Estado assume o papel de criar e proteger o mercado, desregulando a economia e incentivando a competição. Nesse sentido, entende-se a esfera social, buscando governar o comportamento da população, disseminar a norma da meritocracia e do empreendedorismo.

O plano para manter a ordem estabelecida foi implementada por meio de políticas educacionais conservadoras. As disciplinas Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais foram introduzidas no currículo escolar com o objetivo de substituir disciplinas como a filosofia, consideradas uma ameaça ao poder vigente por incentivarem o pensamento crítico e revolucionário (Costa; Subtil, 2016).

Essas políticas educacionais buscavam erradicar as características da atividade filosófica, como o pensamento crítico e revolucionário, e manter a ordem estabelecida. Assim, disciplinas consideradas irrelevantes foram substituídas por uma educação de natureza política orientada por disciplina e estética.

Após a redemocratização, houveram esforços e mobilizações constantes para o retorno da filosofia ao currículo da educação básica. No entanto, foi somente em 2008, após 23 anos, que a filosofia – enquanto disciplina – retornou ao currículo como uma área específica do conhecimento (Costa; Subtil, 2016).

A primeira fase de neoliberalização no Brasil, iniciada durante a Ditadura Civil-Militar como resposta à crise econômica dos anos 1980, marcada pela dívida externa e pela hiperinflação, teve como consequência a financeirização da economia. Mas, é no pós-redemocratização que se intensificam as políticas orientadas por esse ideário; um exemplo explícito é o Plano Real, lançado em 1994: foi um grande marco nesse processo, buscando estabilizar a moeda e abrir a economia brasileira ao mercado internacional (Soares, 2019).

A partir de 1997, o país passou a enfrentar altas taxas de desemprego e informalidade, reflexos da falta de competitividade da economia brasileira e dos efeitos das políticas anti-inflacionárias. O neoliberalismo, portanto, não se restringiu à esfera econômica, pois está interligado às demais áreas e impactou também a forma como o Estado abordou as questões de segurança e educacionais, com uma geopolítica ligada ao modelo econômico associado-dependente. O método militarizado da guerra ao “inimigo interno” permaneceu, foi utilizada para conter os movimentos sociais e reprimir as demandas por direitos. Consequentemente, abriu espaço para a implementação das reformas em termos político-econômicos, com o objetivo de discutir as reformas necessárias para o Brasil (Saviani, 2013).

Soares (2019) explica que as Forças Armadas e a Segurança Pública possuem hierarquia e seguem normas militares, conforme a Constituição Federal

(Brasil, 1988). Após a redemocratização, essas instituições passaram por algumas mudanças, mas não por uma reforma profunda.

Na década de 1990, uma combinação de políticas de austeridade e o recente restabelecimento da democracia após anos de regime militar levaram a uma redução nos gastos com segurança. Isso resultou em uma diminuição do número de parlamentares das Forças Armadas e da Segurança Pública, levando-os a buscar novas formas de atuação (Soares, 2019).

Apesar de suas funções distintas – defesa nacional para Forças Armadas e a Segurança Pública, que é composta por instituições civis e militares –, a Garantia da Lei e da Ordem (GLO), em 1999, permitiu que as Forças Armadas também atuassem na Segurança Pública (Brasil, 1999). Contudo, as Polícias Militares ainda são consideradas forças auxiliares e reserva do Exército, mantendo um Sistema de Defesa e Segurança similar ao da Ditadura Civil-Militar (Brasil, 1988).

É importante destacar que, após o processo de redemocratização, as Forças Armadas passaram a incorporar o combate ao narcotráfico e ao crime organizado entre suas atribuições. Essa mudança não significou um afastamento do projeto político ideológico privatista em curso, mas uma adaptação às novas demandas sociais. Um exemplo é a implementação de políticas públicas voltadas à educação pública, onde se concentra o maior número de matrículas.

Após a Ditadura Civil-Militar, houve um retorno às responsabilidades policiais em prol da segurança nacional. No entanto, a estratégia de guerra contra o “inimigo interno”, associada ao conservadorismo, permaneceu, em alguns pontos, inalterada. A educação nesse período priorizou a formação em nível médio e cursos técnicos para a formação dos trabalhadores, enquanto apenas a elite tinha acesso ao ensino superior. A base dessa estratégia continuou sendo o enfrentamento a qualquer indivíduo da sociedade, o que exigiu o desenvolvimento de serviços de vigilância, obtenção de informações e repressão, que muitas vezes se associaram a grupos marginalizados na sociedade.

A segunda fase da neoliberalização, iniciada em 2003 durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou características distintas. Apesar de ser um governo progressista e que atendeu a demanda de grupos marginalizados, Lula combinou políticas orientadas pelo ideário neoliberal com medidas socialmente mais inclusivas. Essas medidas incluíram a ampliação do processo de escolarização, a criação de Institutos Federais, a ampliação dos cursos de nível médio, o acesso à

universidade com políticas para ampliação de vagas e cotas. Além disso, o governo Lula implementou políticas para aumentar o salário-mínimo, expandir o crédito e implementar programas de transferência de renda. Essa combinação de políticas resultou na ascensão da “nova classe média”, além de um período de crescimento econômico e redução da pobreza.

Entretanto, esse período foi marcado por contradições, com persistência da desigualdade social e utilização do sentido conservador da guerra ao “inimigo interno” para reprimir manifestações e movimentos sociais. O governo buscou moldar a conduta dessa “nova classe média”, incentivando o consumo e o empreendedorismo, enquanto utilizava a força para manter a ordem e garantir a implementação das reformas neoliberais, afetando principalmente os grupos marginalizados.

A militarização intensificou-se com a criação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro e a crescente participação das Forças Armadas em operações de segurança pública. Diante disso, Soares (2019, p. 163) questiona se “as UPPs são o outro nome da ditadura e da opressão impostas às comunidades pelo governo, pelo capitalismo, pela Central Intelligence Agency (CIA) ou pela dinâmica global do imperialismo”, sugerindo que essa militarização pode representar uma forma de controle e repressão sobre grupos marginalizados.

Os conservadores, motivados por ressentimentos da redemocratização e por medidas do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que permaneceu 14 anos no poder, adotaram um discurso anticomunista atualizado, buscando reverter as conquistas democráticas e instaurar um plano de poder com forte influência neoliberal.

A revisão do passado autoritário do Brasil pelo governo, marcada pela criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída em 16 de maio de 2012, através da Lei 12.528/2011 (Brasil, 2011), e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, exacerbou as tensões com conservadores do Sistema de Defesa e Segurança (Soares, 2019).

A Operação Lava Jato, iniciada em 2014, expôs esquemas de corrupção envolvendo políticos e grandes empresas, amplificando a crise política e enfraquecendo a confiança nas instituições democráticas. Medidas como a transferência do controle sobre a política de Recursos Humanos das Forças Armadas

para a Secretaria-Geral do Ministério da Defesa, em 2015, foram vistas como uma intervenção na autonomia militar (Soares, 2019, p. 25).

Durante a Ditadura Civil-Militar, a formação de oficiais do Sistema de Defesa e Segurança foi realizada por meio de cursos de gestão inspirados nos Estados Unidos da América, com o objetivo de formar líderes. A nova fase do conservadorismo ecoou semelhanças entre as Forças Armadas, compostas por militares, e a Segurança Pública, composta por instituições civis e militares, apesar das nuances e divisões internas.

Neste caso, culminou na ascensão do conservadorismo novamente no Estado brasileiro, durante a segunda onda do neoliberalismo. Após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, esse acerto se fortaleceu e levou à consolidação de uma agenda autoritária.

Parafraseando o dossiê “*A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito*”, das autoras Catarina Santos e Leda Scheibe (2018), após a aprovação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que resultou na ascensão de Michel Temer à presidência, foram implementadas as chamadas políticas de austeridade. Essas medidas foram justificadas como necessárias para reequilibrar a economia, reduzir a dívida pública e assegurar o crescimento econômico. Na análise, as autoras abordam que a

“Austeridade” não é um termo de origem econômica, a palavra tem origens na filosofia moral e aparece no vocabulário econômico como um neologismo que se apropria da carga moral do termo, especialmente para exaltar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, aos sacrifícios, à parcimônia, à prudência, à sobriedade e reprimir comportamentos dispendiosos, insaciáveis, pródigos, perdulários. O discurso moderno da austeridade ainda carrega essa carga moral e transpõe, sem adequadas mediações, essas supostas virtudes do indivíduo para o plano público, personificando, atribuindo características humanas ao governo (Santos; Scheibe, 2018, p. 202).

Conseqüentemente, no governo de Michel Temer, a educação brasileira passou por uma transformação significativa incentivada pelo neoliberalismo. Esta mudança nasce com o objetivo de levar a oferta de formação técnica e profissional no ensino médio e preparar os alunos para o mercado de trabalho aos moldes do “aprender a fazer”. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e estabeleceu uma nova estrutura para o ensino médio e na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), dando origem ao Novo Ensino Médio (NEM), implementado em 2022 (Silva, 2023).

A reforma educacional trouxe uma nova organização para o currículo, dividindo-o em duas partes: a Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos. A BNCC estabelece os conhecimentos “essenciais” que todos os alunos devem adquirir. Por outro lado, os Itinerários Formativos permitem que os alunos explorem áreas de interesse específicas, alinhadas com seus objetivos acadêmicos e do mercado.

No novo ensino médio, a filosofia deixa de ser uma disciplina obrigatória. Os conteúdos filosóficos, assim como na Ditadura Cívico-Militar, foram fragmentados e diluídos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), integrando o Itinerário Formativo.

Como descreve Christian Laval (2019, p. 103): “De modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde ou na educação”. Logo, a presença do Sistema de Defesa e Segurança no governo vai além de uma figura simbólica. Ela reflete uma postura de autoridade e centralidade que se alinha à demanda do mercado. Esta característica que o Estado assume pode ser vista como uma tentativa de disciplinar tanto o mercado quanto a sociedade, garantindo que ambos operem conforme os interesses da globalização. Esse processo resulta em um Estado que, em vez de promover o bem-estar social, prioriza conter o “inimigo interno” marginalizado. A política de austeridade, a manutenção da ordem do Estado-nação e a repressão de qualquer forma de dissidência ou resistência às políticas neoliberais tornam-se centrais nesse contexto.

2.2 A EXPANSÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ

A promulgação da Constituição de 1988, após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), marcou a redemocratização do Brasil e a busca por direitos civis violados durante anos de conservadorismo, como a censura, a perseguição política e a repressão. A Constituição consolidou o Brasil como um Estado Democrático de Direito, fundamentado em princípios – como o do Art. 6º (Brasil, 1988), que delimita direitos sociais como educação, saúde, trabalho e moradia –, imprescindíveis para a vida e a dignidade dos brasileiros.

Contudo, ao longo das últimas três décadas, a sociedade brasileira tem enfrentado desafios na efetiva garantia dos direitos, especialmente por ser um país com território continental marcado por distanciamento físico, social, econômico, cultural e racial.

Com a ascensão de Jair Messias Bolsonaro à presidência, em 2019, consolidou uma “virada” do conservadorismo no Brasil. Com um breve passado no exército brasileiro e forte apoio do Sistema de Defesa e Segurança, Bolsonaro implementou reformas neoliberais que consolidaram a união. Essa mudança marcou uma inversão da ideologia política e da educação.

O novo momento do conservadorismo buscava não apenas governar, mas refundar o Estado, revertendo conquistas democráticas e promovendo uma nova educação hegemônica. Bolsonaro implementou políticas neoliberais alinhadas aos interesses de setores conservadores da sociedade, como empresários, latifundiários e parte da Igreja Cristã. Além disso, criticou o sistema educacional brasileiro, alegando que era controlado por professores de esquerda com ideologias comunistas que representavam uma ameaça ideológica para os jovens.

Em muitos casos, os líderes do Sistema de Defesa e Segurança, alinhados com o movimento conservador, abraçaram os princípios do livre mercado e do Estado mínimo. Eles enxergam as políticas de austeridade como ferramentas para enfrentar a suposta hegemonia de esquerda no funcionalismo público e proteger o Estado-nação da ameaça do “inimigo interno”.

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, observou-se uma intensificação da presença de parlamentares do Sistema de Defesa e Segurança no Estado, o que pode ser interpretado como parte de um projeto mais amplo de radicalização neoliberal. Esse movimento não é exclusivo do Brasil, mas reflete uma tendência global de priorização da segurança e do controle. Como apresentado por Christian Laval (2019), a expansão das empresas no setor educacional é atualmente justificada por uma interpretação radical da doutrina liberal, revigorada por pensadores dos EUA. O plano da ideologia neoliberal transforma o Estado, tradicionalmente visto como um provedor de bem-estar social, em um agente de repressão e controle social.

No contexto neoliberal, o Estado adota uma postura menos intervencionista na economia, priorizando a regulação e a execução das regras de mercado. Essa mudança resulta na minimização do seu papel de garantidor de

direitos e na maximização de sua função na manutenção da ordem e na proteção da propriedade privada.

A pedagogia tecnicista, que surgiu durante a Ditadura Civil-Militar, ganha ainda mais força. Torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a implementação do plano ideológico conservador de formação cidadã. Conseqüentemente, aliada a um controle social intensificado do Estado-nação, essa abordagem educacional pende a uma pedagogia de cunho militar. Esse plano projeta um futuro de indivíduos adestrados e subservientes, moldados para atender às demandas do neoliberalismo.

A militarização de escolas públicas no Brasil não constitui uma política pública educacional recente; no entanto, na última década, foi observado um aumento considerável. Conforme destacado por Alves, Toschi e Ferreira (2018), podemos mencionar o estado de Goiás, em que a principal motivação para a criação e expansão dos colégios militares foi a influência de interesses eleitorais e políticos dos governantes. Observou-se um notável crescimento no número de unidades de colégios militares em períodos pré-eleitorais, evidenciando uma conexão entre o Sistema de Defesa e Segurança e as estratégias políticas ligadas ao conservadorismo para conquistar apoio popular e consolidar o neoliberalismo.

Pode-se deduzir que, assim como ocorreu no estado de Goiás, no Paraná, a expansão dos escolas cívico-militares também pode ser atribuída a uma combinação de interesses políticos a uma narrativa favorável em torno dos colégios militares e ao uso do medo e da violência como justificativa para uma abordagem pedagógica disciplinar.

Essa tendência ganhou força principalmente por meio do governo federal, na presidência de Bolsonaro: o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019a), que instituiu as subsecretarias de fomento às escolas cívico-militares, e do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que criou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Brasil, 2019b).

Em relação ao modelo educacional proposto, a Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, no Capítulo VII, Art. 18, consta que os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica (Brasil, 2020).

Como discutido por Catarina Santos e Miriam Alves (2023) no artigo *“Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação”*, é essencial

compreender que existem diferentes processos de militarização das escolas em curso no Brasil. Santos e Alves (2023, p. 2) identificam os seguintes processos:

- a) escolas públicas que têm a gestão entregue para os militares; b) escolas de gestão compartilhada com os militares; c) escolas municipais que realizam convênios com forças militares, guardas metropolitanas, empresas e organização não governamental para a militarização das práticas pedagógicas, a gestão e o currículo escolar e d) escolas públicas que por meio do Programa das Escolas Cívico-Militares contratam profissionais militares para serem monitores.

No estado do Paraná, o projeto dos colégios cívico-militares tem se expandido rapidamente neste modelo de gestão compartilhado com militares. O Pecim distingue do modelo de Colégios Militares já existentes no Brasil. Nestes últimos, o Ministério da Defesa supervisiona e controla as atividades da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (Depa) e do Departamento de Educação e Cultura do Exército (Decex), incluindo a gestão dos colégios e da *Fundação Osório*¹¹.

Os Colégios Militares, custeados pelo Ministério da Defesa, destinam-se a atender dependentes de militares e estudantes interessados na carreira militar, por meio de um rigoroso processo seletivo. Em contraste com o Pecim, os Colégios Militares podem contar com militares no corpo docente e dispõem de infraestrutura e recursos humanos superiores aos das escolas públicas estaduais do Paraná que adotam o modelo cívico-militar. Apesar de ambas as modalidades estarem sujeitas às leis educacionais, tanto o Pecim quanto o Colégio Militar têm como principal referência a pedagogia militar, adotando uma educação disciplinar e estética, que será analisado posteriormente neste trabalho.

Os discursos construídos em torno dos colégios cívico-militares promovem uma imagem de educação disciplinar e estética de excelência. Esse consenso de escola segura, disciplinada e sem falta de professores, que é um grande problema das escolas públicas estaduais, contribui para sua popularidade entre a população.

Inicialmente, o projeto de escolas cívico-militares anunciou que estariam em locais mais periféricos, a fim de garantir a ordem e mudanças no comportamento dos jovens, e conter a violência nessas escolas. No entanto, nos

¹¹ A Fundação Osório é uma instituição federal de ensino público e gratuito localizada no Rio de Janeiro, Brasil. Ela é vinculada ao Ministério da Defesa e oferece vagas no Ensino Básico.

municípios com maior número de colégios cívico-militares no Paraná, elas estão localizadas em regiões centrais e bairros onde essa problemática é controlada.

Tal narrativa, disseminada por diferentes atores hegemônicos, como o governo estadual, a mídia e o próprio Sistema de Defesa e Segurança, tem levado famílias com menor acesso à informação a considerarem os colégios cívico-militares como a melhor opção para a educação de seus filhos.

De acordo com Joselita Silva (2023, p. 137), autora do livro *“Pedagogia do Quartel: formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares no estado do Paraná”*, entre 2019 e 2022, doze instituições foram contempladas com o referido programa. Em setembro de 2020, o governador Carlos Massa Ratinho Junior anunciou a militarização de 200 escolas estaduais, quantidade praticamente equivalente ao total de instituições já existentes em todo o território nacional até aquele momento. Para tanto, submeteu o Projeto de Lei nº 543/2020 (Paraná, 2020a) à apreciação da Assembleia Legislativa do Paraná e solicitou sua aprovação em caráter de urgência (RPC Curitiba; G1 PR, 2020a). O referido documento foi aprovado por ampla maioria e encaminhado à Casa Civil para sanção do governador, sendo posteriormente publicado como Lei Estadual nº 20.338/2020, de 6 outubro de 2020 (Paraná, 2020b).

No ano de 2020, 215 escolas estaduais receberam comunicação da Secretaria de Estado de Educação do Paraná informando que foram selecionadas para migrar para o modelo cívico-militar, por meio de uma consulta pública à comunidade, na qual pais, professores e alunos participaram da votação (Paraná, 2020c). Houve um processo de organização bastante conturbado e, apesar das críticas, conforme destacado por Silva (2023), o posicionamento de diversas entidades, como a Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PR), foi desconsiderado.

Nesta primeira fase do programa, 199 colégios tornaram-se cívico-militares em 117 municípios, com um investimento de aproximadamente R\$ 80 milhões. No entanto, nem tudo transcorreu sem problemas nesse processo político e, para viabilizar a adesão desses colégios, houve uma modificação na legislação, alterando pontos da Lei nº 19.130/2017 (Paraná, 2017) e da Lei Estadual nº 20.338/2020 (Paraná, 2020b).

Consequentemente, o governador Ratinho Junior sancionou uma Lei que alterou as regras do programa de escolas cívico-militares (Paraná, 2021). Uma

das mudanças mais significativas foi a exclusão da exigência de que o município tenha mais de 10 mil habitantes, sendo agora suficiente ter, no mínimo, dois colégios estaduais que ofereçam ensino fundamental e médio para se enquadrar nos critérios do programa. Além disso, algo que recebeu muitas críticas e abre espaço para evasão, principalmente àqueles provenientes de áreas periféricas, que precisam conciliar trabalho e estudo, foi a exclusão do ensino noturno nos colégios Pecim. Sendo assim, não será permitido a oferta da educação para jovens e adultos (EJA), que majoritariamente é ofertada no período noturno e permite que os ditos “marginalizados” que não terminaram os estudos na idade regular possam voltar à escola e completar os seus estudos.

Em 2023, com a troca de governo federal e a posse do vice-presidente Geraldo Alckmin, no exercício do cargo de Presidente da República, foi publicado o Decreto nº 11.611/2023, que revogou o Pecim (Brasil, 2023). Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN, 2023), o Pecim é mais uma ferramenta do atual programa de mercantilização da educação. No entanto, o decreto não garante o término do programa, já que estados e municípios podem dar continuidade com recursos próprios. Dessa forma, o programa deixa de ser um projeto nacional e passa a ser de responsabilidade dos estados, caso desejem mantê-lo.

No Paraná, após a revogação do Pecim, houve uma nova consulta pública à comunidade, culminando na adesão de mais 83 colégios ao projeto, agora denominado somente de Colégios Cívico-Militares. Considerando os 194 colégios que já funcionavam nesse modelo e 12 do programa nacional que serão integrados, o estado contará com um total de 312 escolas cívico-militares em 2024, ou seja, um percentual de 14,92% das escolas estaduais do estado (Paraná, 2023).

Diante do exposto, é evidente uma considerável movimentação política para a adesão ao programa CCM. Contudo, embora o processo de transferência de escolas públicas estaduais para gestão compartilhada com a Polícia Militar seja recente no estado do Paraná, essa prática ocorre há décadas em outros estados, como em Goiás, citado anteriormente. Nesse modelo, os dois diretores são encarregados de atuar de maneira colaborativa na gestão administrativa e pedagógica (Silva, 2023, p. 21).

Conforme a legislação estadual do Paraná, o modelo CCM prevê uma cooperação técnica entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) e

a Secretaria de Estado da Segurança Pública (Sesp), resultando em uma gestão compartilhada entre o diretor militar e um diretor-geral civil. Nesse formato, os CCMs passam a operar sob regras e normas baseadas em princípios de formação curricular pedagógica civil e militar, que, em várias de suas proposições, fragilizam as funções da direção escolar ao inserir pessoas sem a qualificação profissional ao fazer administrativo e pedagógico nesse espaço (Santos; Alves, 2023), algo que não é contemplado na LDB (Brasil, 1996).

Diante desse contexto, questiona-se a motivação do estado do Paraná em adotar medidas educacionais que, ao nomear militares aposentados para cargos administrativos, violam a LDB (Brasil, 1996). Santos e Alves (2023) problematizam a viabilidade da divisão colaborativa entre gestor militar e gestor civil, proposta pelo modelo CCM, levantando dúvidas sobre a possibilidade de evitar interferências entre as esferas administrativa e pedagógica.

De acordo com a LDB, os diretores das escolas devem ser selecionados por meio de um processo seletivo fundamentado em mérito e desempenho. No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) amplia essa compreensão. O PNE estabelece que, para a seleção da gestão das escolas, é necessário considerar simultaneamente os requisitos de mérito e desempenho, além de consultar a comunidade escolar.

Entretanto, nos CCMs, a escolha dos dois gestores do colégio será feita pela Seed, sem a participação da comunidade escolar no processo (RPC Curitiba; G1 PR, 2020b). Ou seja, a escolha final é feita pelo governo estadual, com base em critérios técnicos, justificando que o objetivo é identificar os melhores candidatos, visando profissionalizar a gestão educacional no estado. Concluímos que a postura antidemocrática do estado, ao ignorar a participação da comunidade na gestão das escolas, contraria a LDB e o PNE (Brasil, 1996, 2014), ademais, passa a ser inconstitucional. Para mais, em um estado como o Paraná, que é predominantemente legislado pelo conservadorismo, as políticas educacionais tendem a convergir com o neoliberalismo, como observado ao longo da pesquisa.

O modelo CCM, com sua ênfase na disciplina, controle e estética, se aproxima da pedagogia tecnicista, que, segundo Saviani (2008), compreende a marginalização como incompetência e improdutividade, promovendo um ensino voltado para o “aprender a fazer”. Essa educação, associada ao neoliberal, se adapta a diferentes contextos históricos para atender a interesses específicos, que

atualmente convergem à agenda do conservadorismo, caracterizada pela aliança com líderes do Sistema de Defesa e Segurança, que defendem políticas de austeridade e disciplina, em grande parte.

Em suma, o programa neoliberal, concebido como ferramenta ideológica para moldar o pensamento liberal dos cidadãos, busca servir aos interesses da globalização e utilizar o Estado. Esse plano ganhou particular impulso durante o governo de Jair Bolsonaro no Brasil. O ataque às universidades públicas, os cortes orçamentários e a promoção de valores conservadores fazem parte de uma estratégia mais ampla para transformar a educação em um instrumento de controle social e na produção “corpos dóceis”¹² qualificados para a demanda do mercado, principalmente para os ditos marginalizados.

O objetivo é demonstrar que, nas escolas cívico-militares que têm ganhado relevância no estado do Paraná, a formação é orientada para incutir valores de disciplina, hierarquia e lealdade ao Estado-nação, em detrimento de uma pedagogia revolucionária. A cívico-militarização das escolas públicas do Paraná, com a gestão do Sistema de Defesa e Segurança, é expressão desse programa neoliberal, que busca disciplinar a juventude e prepará-la para uma sociedade marcada pela insegurança e competição.

2.3 ENTRE A EMANCIPAÇÃO E O ADESTRAMENTO

No atual cenário nacional, em que a democracia é tema de amplo debate quando ameaçada, os diálogos no campo educacional concentram-se cada vez mais na implementação de uma “pedagogia revolucionária” (Saviani, 2008). Articulado a isso está o conceito de emancipação humana, defendido pelo professor Saviani (2017), que poderia concretizar-se quando o sujeito se torna um ser crítico, reconhecendo e organizando suas capacidades como forças sociais, sem dissociar de si a força social na forma de força política. Essa abordagem pode ser alcançada com base em uma pedagogia revolucionária, na qual os jovens são autores de sua própria história de conhecimento, deixando de ser meros receptores de informações.

¹² Joselita Romualdo da Silva (2023) utiliza o conceito de "corpos dóceis" para descrever indivíduos submetidos a um processo de disciplinamento que visa obediência e passividade. A autora associa essa formação às práticas disciplinares das escolas cívico-militares, que objetivam a manutenção da ordem e do controle social.

A militarização de escolas públicas, representada pelo projeto do Colégio Civico-Militar no Paraná, afasta-se dos princípios de uma pedagogia revolucionária e de emancipação humana. A abordagem tecnicista, pautada pelo autoritarismo e valores de obediência e conformidade, contribui para que disciplinas como a filosofia sejam vistas como ferramentas ideológicas contrárias ao programa estabelecido.

As reflexões de Michel Foucault sobre a governamentalidade ressoam em nossa realidade, oferecendo uma estrutura teórica para entender como o conservadorismo, apoiado por grande parte de líderes do Sistema de Defesa e Segurança e o neoliberalismo se entrelaçam e se complementam.

Retornando ao título deste trabalho, a estrutura conservadora da Ditadura Civil-Militar também “ecoa” nesta nova fase adaptada da pedagogia tecnicista. Conseqüentemente, os jovens daquele período ditatorial cresceram, construindo-se ideologicamente naquele contexto; sabe-se que o neoliberalismo se adapta a diferentes contextos históricos para atender a interesses específicos. A partir dessa perspectiva, pode-se entender o questionamento filosófico, o “por quê?”, torna-se uma ameaça neste contexto.

Deleuze (1988) destaca que o processo de aprendizado não pode ser rigidamente estruturado por métodos de ensino predefinidos. O filósofo argumenta que o ensino não segue um caminho previsível para a aquisição de conhecimento; ao contrário, depende de encontros e afetos. Deleuze (1988, p. 159) nos lembra que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender”, já que não existem métodos infalíveis para garantir a aprendizagem. O processo de aprendizado e conhecimento é uma jornada que começa com a pergunta “por quê?” e envolve exploração, incerteza e curiosidade.

Como já mencionado, o CCM tem como objetivo inicial conter problemas como indisciplina e marginalidade. Essa estrutura também se relaciona com a substituição do papel do educador pela polícia na gestão escolar. Na obra “*Vigiar e Punir*”, Michel Foucault (1987) descreve como as instituições estatais, incluindo as escolas, desempenharam um papel central no disciplinamento dos indivíduos na França, especialmente a partir do século XVIII, com a consolidação do sistema capitalista. Por meio da análise de práticas de vigilância e punição, incluindo regulamentos escolares, manuais pedagógicos, relatos de observadores da época e projetos arquitetônicos, Foucault (1987) argumenta que a escola se transformou de

um local de aprendizado informal em um espaço altamente estruturado e controlado, com o objetivo de produzir “corpos dóceis” e úteis (Silva, 2023).

Dentre os relatos descritos por Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), Mettray se destaca por utilizar um sistema específico de adestramento de jovens marginalizados em uma colônia agrícola, localizada na França nos séculos XVIII e XIX. Foucault considerou Mettray um marco na formação do sistema carcerário. Podemos traçar um paralelo entre este sistema carcerário e o modelo CCM no estado do Paraná, pois, em suma, o neoliberalismo produz a pobreza, o Estado a criminaliza e à polícia cabe resolver o problema (Silva, 2023).

A colônia de Mettray tinha como ênfase a disciplina e a vigilância constante. Os chefes e monitores viviam próximos aos colonos, observando-os dia e noite, e eram treinados em uma escola especializada dentro da própria colônia, onde eram submetidos às mesmas regras e coerções que os detentos. Mettray representava, portanto, um modelo de “disciplina pura” para o “inimigo interno”, onde a técnica disciplinar era ensinada e transmitida de forma sistemática e racional, com o objetivo de normalizar o comportamento dos indivíduos considerados indisciplinados ou perigosos. Foucault (1999, p. 322) descreve que

O elemento essencial de seu programa era submeter os futuros administradores aos mesmos aprendizados e às mesmas coerções que os próprios detentos: eram “submetidos como alunos à disciplina que deveriam como professores impor mais tarde”. Era-lhes ensinada a arte das relações de poder. Primeira escola normal da disciplina pura: o “penitenciário” não é simplesmente um projeto que procura sua caução na “humanidade” ou seus fundamentos numa “ciência”; mas uma técnica que se aprende, se transmite, e que obedece a normas gerais. A prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados ou dos perigosos pode ser por sua vez “normalizada” por uma elaboração técnica e uma reflexão racional. A técnica disciplinar torna-se uma “disciplina” que, também, tem sua escola.

Mas qual a relação entre o caso histórico de Mettray no século XVIII e o projeto dos Colégios Cívico-Militares no Paraná? Para elucidar essa questão, o estado do Paraná lançou recentemente o manual *O Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2024). Já na introdução, o guia destaca a importância da padronização para promover um ambiente escolar que incentive o respeito às normas e valores, além do desenvolvimento da autodisciplina e de habilidades consideradas essenciais para o sucesso e o aprendizado.

A justificativa para a militarização, baseada em promessas de melhoria das taxas de aprovação, redução da evasão escolar e combate à criminalidade, revela uma visão reducionista da educação. O foco se desloca da formação pedagógica revolucionária para uma política disciplinar e estética padronizada. Ademais, estabelece como fundamento da pedagogia tecnicista o “aprender a fazer”. Essa abordagem, descrita no guia, se alinha com a crítica de Foucault (1987) à sociedade disciplinar, em que o poder se exerce não apenas pela coerção, mas também por meio de técnicas sutis de controle e normalização.

A transformação das escolas em espaços que funcionam segundo a método dos quartéis visa não apenas resolver problemas educacionais, mas também moldar valores que impactam diretamente a formação cidadã, projetando um futuro de “corpos dóceis”, moldados para atender às demandas do mercado.

A militarização escolar também pode ser compreendida no contexto das políticas de “inimigo interno”, em que grupos sociais que desafiam a ordem estabelecida, como o Movimento Secundarista de Ocupação, movimentos de greve dos professores e os grupos marginalizados, são vistos como ameaças. Michel Foucault, em suas aulas no Collège de France e nos estudos que compõem *Segurança, Território e População* (2008), oferece uma crítica sobre as formas de poder e como elas são exercidas nas sociedades modernas, explorando o conceito de governamentalidade e sua relevância para a compreensão das técnicas de governo que surgem a partir do século XVIII.

Assim, a governamentalidade, como o conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, possibilita o exercício de um poder que visa assegurar a população, organizar os recursos e garantir a vida das pessoas, maximizando sua utilidade econômica.

A biopolítica, um conceito que emerge junto à governamentalidade, refere-se ao modo como o poder é exercido sobre a vida, controlando e regulando populações. Foucault (2008) identifica o surgimento da biopolítica como um marco na história do poder, na qual a vida biológica do Ser se torna objeto central da atuação governamental.

Assim, a militarização pode ser compreendida como uma ferramenta de controle biopolítico (Foucault, 2008), em que o Estado, por meio do Sistema de Defesa e Segurança, busca regular e controlar a população, especialmente a

juventude. Este controle, ao invés de emancipar, visa aprisionar corpos e mentes (Silva, 2023).

Esse processo de organização social representou uma mudança fundamental na forma de controle do poder. No absolutismo, o poder soberano estava ligado à defesa do território e à conservação do poder por meio da força. O soberano exercia controle sobre os súditos e o território, como propriedades que deviam ser protegidas. Esse modelo de poder era centrado na figura do príncipe, que detinha a autoridade suprema e cuja principal função era preservar e expandir o domínio territorial (Foucault, 2008).

Com a ascensão da modernidade, esse modelo de poder baseado na soberania territorial começou a se transformar. A governamentalidade emergiu como um novo paradigma, em que o foco se deslocou da simples preservação do território à gestão da população e a regulação de suas atividades pela biopolítica. Esse novo tipo de poder não está mais centrado na figura de um soberano individual, mas se dispersa por uma série de instituições e práticas, principalmente aquelas relacionadas à economia, as quais Foucault (2008, p. 468) descreve que:

A razão econômica está, não substituindo a razão do Estado, mas dando um novo conteúdo à razão de Estado e dando, por conseguinte, novas formas à racionalidade de Estado. Nova governamentalidade que nasce com os economistas mais de um século depois de outra governamentalidade [ter] aparecido no século XVII. Governamentalidade dos políticos que vai nos dar a polícia, governamentalidade dos economistas que vai, a meu ver, nos introduzir em algumas das linhas fundamentais da governamentalidade moderna e contemporânea.

Consequentemente, no cerne da governamentalidade encontra-se o conceito de biopoder, intimamente ligado à biopolítica (Foucault, 2008). Foucault descreve o biopoder como o conjunto de mecanismos através dos quais o poder moderno é exercido sobre a vida. Diferentemente do poder soberano, que se manifestava principalmente pela capacidade de “fazer morrer ou deixar viver”, o biopoder contemporâneo, vinculado ao neoliberalismo, fundamenta-se em “fazer viver e deixar morrer”. Isso significa que o governo assume a responsabilidade de administrar a vida em suas diversas manifestações, intervindo especialmente no comportamento, na moralidade da população e, principalmente, na segurança público-privada.

A partir do trabalho de Michel Foucault, podemos traçar um paralelo entre o conceito de panóptico e o projeto do CCM no Paraná. O panóptico, descrito em *Vigiar e Punir* (Foucault, 1999), é um modelo arquitetural de vigilância idealizado por *Jeremy Bentham*¹³ no final do século XVIII.

A principal característica deste modelo é a visibilidade constante e a sensação de vigilância permanente, levando os indivíduos a internalizar o controle e disciplinar seus próprios comportamentos. Foucault (1999) utiliza o panóptico como metáfora para ilustrar o funcionamento do poder disciplinar na sociedade moderna. Essa metáfora nos permite refletir sobre o processo pedagógico durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil e, mais ainda, sobre os atuais CCMs no Paraná.

A vigilância e a normalização se tornam formas sutis e perversas de moldar os indivíduos, evidenciando a relação panóptica que o Estado-nação pretende implantar na educação por meio do neoliberalismo, com a ajuda do Sistema de Defesa e Segurança. Foucault (1999, p. 229) descreve que o panóptico:

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado.

Diante do exposto, podemos compreender que o questionamento filosófico, o “por quê?”, representa uma ameaça nos CCMs. Para isso, recorreremos à obra *Ensinar Filosofia - um livro para professores* (Aspis; Gallo, 2009), que descreve a filosofia como algo que vai além da mera transmissão de conhecimento. Trata-se de instigar nos jovens a capacidade de filosofar, ou seja, de questionar, analisar criticamente e criar suas próprias interpretações do mundo.

A filosofia, conforme discutida por Aspis e Gallo (2009), é um meio de romper com formas tradicionais de pensar e de criar novas perspectivas. Ela possibilita um currículo voltado para uma pedagogia revolucionária, onde o jovem e

¹³ Jeremy Bentham (1748-1832) foi um filósofo, jurista e reformador social inglês.

ensinado a reconhecer e organizar suas capacidades como forças sociais, sem dissociar de si a força social na forma de política (Saviani, 2017). Consequentemente, a filosofia deixa de ser apenas uma disciplina acadêmica e se torna uma prática de emancipação, que pode auxiliar os cidadãos a se tornarem agentes ativos em suas comunidades.

Sendo assim, ao longo do trabalho, Aspis e Gallo (2009, p. 25) procuram responder à pergunta “*O que é o ensinar?*”. Para isso, iniciam a discussão buscando compreender o conceito de disciplina, explorando seus múltiplos significados e como estes se relacionam com o campo da filosofia.

Os autores identificam três principais acepções para o conceito de “disciplina”: o sentido político, o sentido epistemológico e o sentido pedagógico (Aspis; Gallo, 2009). No sentido político, a disciplina é vista como um exercício de poder, caracterizado pela imposição de ordem, controle e obediência. Nesse contexto, a disciplina é uma ferramenta para organizar e regular comportamentos e pensamentos, garantindo a manutenção de uma determinada ordem. Em seguida, o sentido epistemológico da disciplina se refere a um campo específico da Teoria do Conhecimento. No caso da filosofia, ela se constituiu como um campo autônomo na Antiguidade, diferenciando-se das religiões e mitologias ao propor uma abordagem única da realidade. Esse sentido também remete à ideia de que uma disciplina controla o que pode ou não ser dito dentro de um campo de saberes. Foucault (1999) argumenta que a disciplina não só delimita os limites de um campo de conhecimento, mas também regula a produção de novos saberes dentro desses limites. Por fim, o sentido pedagógico da disciplina relaciona-se ao ensino, à instrução e à educação. Segundo Aspis e Gallo (2009), ela é vista como um meio de organizar o pensamento, impondo uma ordem que permite o chamado “pensamento correto”. Isso está ligado à lógica, que na filosofia tem o papel de estabelecer as regras do pensamento, definindo o que é necessário para que ele seja considerado válido e coerente.

Portanto, a filosofia se configura como uma disciplina com múltiplos sentidos. Ela é uma disciplina no sentido epistemológico, possuindo um campo próprio de conhecimento com regras e limites bem definidos. É também uma disciplina no sentido político e pedagógico, envolvendo a imposição de uma ordem ao pensamento e a formação de indivíduos capazes de pensar de forma crítica. Tal abordagem multifacetada da disciplina de filosofia demonstra como essa área do saber não só

regula e organiza o pensamento, como também o liberta e o transforma. Aspis e Gallo (2009, p. 30) caracterizam a filosofia como:

O que é o pensamento, senão a imposição de uma ordem, de um modo de pensar? Já na antiguidade os gregos sabiam disto, ao denominar de *logos* este exercício de um pensar em torno de regras que permitem o pensamento correto. E não foi outro o esforço da Lógica, senão o de definir as regras – isto é, a disciplina – do pensamento.

À vista disso, Aspis e Gallo (2009, p. 30) recorrem a Gilles Deleuze e Félix Guattari, contextualizando a obra *O que é a filosofia?* (1997). Ao se dedicarem aos estudos para compreensão da filosofia, os autores afirmaram que ela é resultado da imposição de uma disciplina, ligada a uma ordem do pensar.

Portanto, segundo Deleuze e Guattari (1997), vivemos à beira do caos e, para não sermos tragados por ele, existe a opinião. Todavia, a opinião, embora pareça oferecer segurança e uma maneira de nos afastarmos do caos, é vista como uma ilusão, uma falsa solução que impede o verdadeiro pensamento. Assim, identificam três “potências” do pensamento que têm a capacidade de enfrentar o caos de maneira produtiva e criativa: a Arte, a Ciência e a Filosofia.

Cada uma dessas potências aborda o caos de maneira única e cria algo distinto a partir dele. A Arte cria perceptos¹⁴ e afectos¹⁵ ao traçar um plano de composição; a Ciência cria funções ao traçar um plano de referência; e a Filosofia cria conceitos ao traçar um plano para a imanência¹⁶. Em outras palavras, em uma base de potencialidade do pensamento, a Arte dá ênfase numa perspectiva estética, a Ciência numa perspectiva empírico-racional e a Filosofia, ligada a subjetividade, cria conceitos.

No *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2024), observa-se uma hierarquia de conceitos nos colégios cívico-militares. A abordagem disciplinar, no sentido político, entendida como um exercício de poder, caracterizado pela imposição

¹⁴ Para Deleuze e Guattari (1997), perceptos não são meras percepções sensoriais, mas blocos de sensações que nos afetam intensamente e nos fazem experimentar o mundo de maneira singular. Eles nos tiram da percepção habitual, abrindo-nos para novas possibilidades de experiência.

¹⁵ Em Deleuze e Guattari (1997), o conceito de “afecto” não se limita a sentimentos ou emoções no sentido usual. Afectos são forças que nos atravessam, nos impulsionam e nos conectam com o mundo, levando-nos além de nós mesmos e abrindo-nos para novas possibilidades.

¹⁶ Foi utilizada a palavra imanência para compreender aquilo que está contido em si mesmo, que sua essência e existência estão presentes no próprio ser, sem necessidade de algo externo ou superior.

de ordem, controle e obediência, assume maior destaque na organização e objetivo pedagógico.

Neste contexto, a potência do pensamento com relação à Arte, com ênfase estética, assume uma posição predominante. Essa padronização afectiva do que é considerado estético dentro dessas instituições é exemplificada no “Evento de entrega de medalhas” (Paraná, 2024, p. 14):

Essa medalha será concedida ao final do ano letivo, como reconhecimento ao mérito aos estudantes que conseguiram notas igual ou acima de 8,0 (oito, vírgula zero) em todos os componentes curriculares e unidades curriculares, inclusive nos créditos dos fatos observados positivos, tendo conquistado os certificados nos três trimestres.

No evento, podemos identificar a arte em seu sentido de afecto estético nas medalhas azuis, marinho e celeste, que simbolizam os CCMs. Essas cores podem evocar sentimento de orgulho, pertencimento e reconhecimento nos estudantes. A solenidade, com a presença de familiares, autoridades e comunidade escolar, assemelha-se a um ritual que pode despertar afectos de importância e valorização. Os registros do evento, como fotos e vídeos, sugeridos pelo guia para os estudantes, podem lembrar o momento, podem despertar afectos de alegria, nostalgia e saudade. Tudo isso ocorre numa padronização voltada à disciplina política conservadora.

Em suma, a filosofia pode ser vista como uma forma de educação do pensamento, um processo que envolve a imposição de regras e protocolos que o tornam possível e organizado. Essa disciplina permite que o pensamento e todas as indagações subjetivas do indivíduo, inclusive o “por quê?”, sejam ferramentas para enfrentar o caos, que é tanto uma ameaça quanto uma fonte de criatividade. Portanto, a filosofia é uma prática fundamental para o desenvolvimento de um pensamento criativo e inovador, que não se contenta com as soluções fáceis oferecidas pela imposição de sistemas conservadores que notamos nos CCMs. Aspis e Gallo (2009, p. 32) complementam, afirmando que:

[...] se a filosofia é uma disciplina do pensamento, ela não pode ser confundida nem substituída por outra disciplina do pensamento. A filosofia não é arte e não é ciência, assim como não é religião, mitologia ou opinião. Ela pode complementar as demais disciplinas, as potências criativas do pensamento que são a arte e a ciência e pode

ser complementada por elas. Elas podem se interpenetrar, umas causando processos criativos nas outras. Mas cada uma guarda algo que lhe é específico, que delimita suas fronteiras, suas condições de existência, suas possibilidades de ação e de realização do pensamento.

Ademais, Aspis e Gallo (2009, p. 43) ao citarem a Michel Foucault descrevem que o autor

[...] caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de “exercício de si, no pensamento”. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo que faz com que cresçamos e nos modifiquemos como pessoas. Sendo o Ensino Médio uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios, a filosofia tem aí um importante papel e uma colaboração fundamental.

Pretende-se enfatizar que a Filosofia, devido aos aspectos mencionados anteriormente, se torna uma ameaça nesta conjuntura de imposições ideológicas guiadas pelo Estado. Em sua essência, a filosofia se configura como uma prática de questionamento e reflexão crítica, incentivando a autonomia do pensamento e o desafio às verdades estabelecidas. Essa natureza intrínseca a coloca em rota de colisão com o conservadorismo, o qual busca a padronização para atender às demandas neoliberais e manter a ordem social vigente.

A ênfase na padronização das atividades, seguindo uma estrutura pedagógica tecnicista, na vigilância constante e na punição de desvios comportamentais, como reportado no *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2024), tem como objetivo criar um ambiente panóptico (Silva, 2023, p. 205). Nesse ambiente, o pensamento crítico e a autonomia são reprimidos. Os CCMs, inseridos nesse contexto neoliberal, visam à formação de “corpos dóceis”, moldados por valores como disciplina, hierarquia e obediência para controlar o “inimigo interno” – em outras palavras, os marginalizados.

A filosofia, ao contrário, estimula a problematização, o debate e a construção de argumentos próprios, desafiando a lógica de aceitação passiva e de reprodução de conhecimento. Ao questionar as bases da autoridade e do poder, a filosofia pode levar os estudantes a refletir criticamente sobre as estruturas sociais e políticas, incluindo o próprio modelo dos Colégios Cívico-Militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribuiu para investigar novo ciclo do conservadorismo e sua relação com o neoliberalismo no contexto dos Colégios Cívico-Militares do estado do Paraná; além de analisar o contexto histórico educacional brasileiro e questionar políticas que restringem a liberdade de pensamento e enfatizam uma pedagogia militar, a fim de evitar retrocessos democráticos.

Essa adaptação da pedagogia tecnicista a diferentes momentos históricos revela sua instrumentalização para atender a interesses específicos. Por meio da agenda conservadora, ela aproxima-se do Sistema de Defesa e Segurança, compartilhando políticas de austeridade e controle. Ademais, apresenta o impacto dessa tendência na formação cidadã, projetando um futuro de “corpos dóceis”.

A militarização das escolas não é simplesmente uma reação à crise educacional, mas parte de um projeto ideológico mais amplo. Esse projeto, que teve suas raízes em acordos realizados durante a Ditadura Civil-Militar, continua a reverberar nos dias atuais. Ele utiliza a educação como uma ferramenta para moldar ideologias conservadoras alinhadas com o neoliberalismo.

A pedagogia tecnicista, aos moldes da pedagogia militar, caracteriza-se pela disciplina rígida, hierarquia e obediência. Seu objetivo é formar “corpos dóceis”, indivíduos prontos para se inserir em uma sociedade marcada pela repressão do “inimigo interno”, pela marginalidade e pela competitividade do mercado.

A análise do conceito de marginalização da educação no Brasil, destacando pontos da Ditadura Civil-Militar até o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, evidenciou a persistência de um programa de controle e repressão, que, mesmo após a redemocratização, foi absorvida pelos conservadores e se manifesta na militarização das escolas estaduais públicas do Paraná. O discurso que associa a política disciplinar à melhoria da qualidade da educação e à redução da violência pode apresentar falhas quando confrontado com a realidade. A diretoria que impõe essa pedagogia corre o risco de ser considerada autoritária e violadora dos princípios democráticos e constitucionais.

A intensificação da lógica militarizada transforma a escola em uma instituição de encarceramento, seguindo os moldes de Mettray, como analisado por Foucault (1987), em um sistema de estético e disciplinar.

O neoliberalismo, em aliança com conservadores, opera sob regras e normas que enfraquecem as funções da gestão escolar. Isso ocorre quando pessoas sem qualificação profissional são inseridas no trabalho administrativo e pedagógico nas escolas, o que não é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, a postura antidemocrática do estado do Paraná, ao ignorar a participação da comunidade na gestão das escolas, contraria a LDB e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996, 2014). Tal postura pode ser considerada inconstitucional, pois viola direitos e garantias fundamentais.

A filosofia, como disciplina que promove o pensamento crítico e a autonomia, apresenta-se como uma das potências do pensamento capazes de enfrentar o caos. Ela impõe uma disciplina relacionada a uma ordem do pensar, sendo considerada uma arma ideológica que, ao mesmo tempo, trabalha para despertar a imanência, estimulando o questionamento e a reflexão. A filosofia tem o potencial de despertar nos jovens a consciência de sua capacidade de pensar criticamente e agir de forma independente, questionando a ordem estabelecida.

Ademais, é essencial que os educadores reconheçam a importância dos princípios descritos por Gilles Deleuze em sua tese de doutorado, intitulada *Diferença e Repetição* (1968):

O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

O debate em torno da educação nos CCMs tem gerado questionamentos sobre o tipo de cidadão que está sendo formado por esse modelo educacional: cidadãos emancipados ou adestrados? Diante desse cenário, este

estudo buscou abordagens que levassem a refletir sobre a educação hegemônica e a considerar uma pedagogia contra-hegemônica¹⁷.

É esperado que os resultados do estudo possam subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais no estado do Paraná. Tais políticas devem valorizar a educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social contra-hegemônico. Isto seria uma contraposição à lógica panóptica de controle e padronização que muitos políticos estão implementando no estado como solução para os problemas educacionais, a fim de atender às exigências do neoliberalismo.

Em um contexto em que a formação de professores, especialmente em cursos de licenciatura, ocorre frequentemente em instituições privadas e na modalidade a distância, em consonância com o neoliberalismo, a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre pedagogias revolucionárias torna-se ainda mais relevante. Justamente por esse motivo, e em paralelo com a trajetória traçada na graduação, este trabalho destaca a perspectiva opressora dos CCMs, enfatizando a possibilidade de transformação social tendo como instrumento essencial a filosofia como disciplina do pensamento. A luta por uma educação revolucionária e crítica é essencial para a construção de uma sociedade justa, a filosofia é, portanto, indispensável para essa emancipação do jovem paranaense.

¹⁷ As pedagogias contra-hegemônicas são aquelas que se contrapõem à pedagogia dominante, buscando romper com a reprodução da ordem social vigente e promover a transformação social. Buscam uma educação crítica e emancipadora, que leve em consideração as diferentes realidades e necessidades dos educandos, valorizando a diversidade e o diálogo. Entre as pedagogias contra-hegemônicas, podemos citar a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e a pedagogia libertária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 271-288, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ANDES-SN. Governo publica decreto que extingue programa de escolas cívico-militares. **Andes** [site], 21 jul. 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-publica-decreto-que-extingue-programa-de-escolas-civico-militares1>. Acesso em: 9 jan. 2024.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Institui a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares no âmbito da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.611%20C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1071-2020-12-24.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999**. Altera dispositivos das Leis Complementares nºs 60 e 63, de 1989, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jun. 1999. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp97.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

CHAUI, Marilena. Prefácio. *In*: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: Seed-PR, 2009. p. 9-13.

COSTA, Regis Clemente da; SUBTIL, Maria José Dozza. A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 29-41, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2019.

PARANÁ. Governador sanciona lei que altera regras das escolas cívico-militares. **Paraná** [site governamental], Agência Estadual de Notícias, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-sanciona-lei-que-altera-regras-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 8 jan. 2024.

PARANÁ. **Lei 19.130 - 25 de setembro de 2017**. Institui a Diária Especial por Atividade Extrajornada Voluntária, a Gratificação Intra Muros, e adota outras providências. Curitiba: Governo do estado, 2017. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=182244&codItemAto=1133498>. Acesso em: 6 jan. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 20.338 - 6 outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providência. Curitiba: Governo do estado, 2020b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239004&indice=1&totalRegistros=1&dt=14.5.2023.13.48.0.906>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PARANÁ. Paraná terá 312 escolas estaduais cívico-militares em 2024. **Paraná** [site governamental], Agência Estadual de Notícias, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-312-escolas-estaduais-civico-militares-em-2024>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PARANÁ. **Projeto de Lei nº 543/2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Paraná, 2020a. Disponível em: https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/ordem_dia/c97oLZXC7asvGFi0iLU04Zi8xupMlrTLsMHv5tWZ.pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil. **Paraná** [site governamental], Agência Estadual de Notícias, 26 out. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Padronização das Atividades - 2024**. Curitiba: Seed, 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/guia_colegio_civico_militar2024.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

RPC CURITIBA; G1 PR. Deputados aprovam implantação de até 200 escolas cívico-militares no Paraná. **G1 Paraná** [site], 28 set. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/09/28/deputados-aprovam-implantacao-de-ate-200-escolas-civico-militares-no-parana.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RPC CURITIBA; G1 PR. Entenda como devem funcionar as escolas cívico-militares no Paraná. **G1 Paraná** [site], 28 out. 2020b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/10/28/entenda-como-devem-funcionar-as-escolas-civico-militares-no-parana.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila. Militarizar e encarcerar a Educação Básica para um projeto de nação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 90-112, 2023. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30698. Acesso em: 25 ago. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida; SCHEIBE, Leda. A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 199-206, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/903>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Acesso em: 14 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SILVA, Joselita Romualdo da. **Pedagogia do quartel**: formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares no Estado do Paraná. Curitiba: Appris, 2023.

SOARES, Luiz Eduardo. **Desmilitarizar**: segurança pública e direitos humanos. São Paulo: Boitempo, 2019.