

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**“NOSSA ESCOLA NÃO É CASO DE POLÍCIA”:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA MILITARIZAÇÃO DOS COLÉGIOS  
PÚBLICOS E CIVIS DO PARANÁ (2019-2025)**

**ITALO ARIEL ZANELATO**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**“NOSSA ESCOLA NÃO É CASO DE POLÍCIA”:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA MILITARIZAÇÃO DOS COLÉGIOS PÚBLICOS E  
CIVIS DO PARANÁ (2019-2025)**

Tese apresentada por Italo Ariel Zanelato, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra.: Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA:

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

Zanelato, Italo Ariel  
Z28n "Nossa escola não é caso de polícia": uma análise histórica da militarização dos colégios públicos e civis do Paraná (2019-2025)/ \Italo Ariel Zanelato -- Maringá, PR, 2025.  
457 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Gomes Machado.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. Militarização da Educação. 3. Colégio cívico-militar - Paraná. 4. Materialismo histórico e dialético. I. Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. III. Programa Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 370

Márcia Regina Paiva – CRB-9/1267

ITALO ARIEL ZANELATO

**“NOSSA ESCOLA NÃO É CASO DE POLÍCIA”:  
UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A MILITARIZAÇÃO DOS COLÉGIOS  
PÚBLICOS E CIVIS DO PARANÁ (2019-2025)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Miriam Fábila Alves – UFG

Prof. Dr. Rodrigo Sarruge Molina– UFES

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – UEM

28 de junho de 2025

Dedico este trabalho a todas as crianças das barrancas dos rios, das ilhas, das aldeias, das periferias, dos quilombos, dos campos e das cidades; às que frequentam escolas públicas desestruturadas, às violentadas e esquecidas e que **ainda** não sabem que podem ser doutoras.

Aos meus pais, **Maucir João Zanelato** (*in memoriam*) e **Elisete Zanelato**: mesmo sem saber até onde os filhos chegariam, sempre acreditaram no poder da educação pública.

## AGRADECIMENTOS

Tão importante quanto alcançar a linha de chegada que marca o final desta etapa é reconhecer o caminho percorrido, a vida acadêmica vivida nas entrelinhas da pesquisa, as relações humanas e de trabalho construídas nessa formação. O percurso, por vezes, exigiu coragem para seguir adiante. Afinal, reconhecer que a universidade pública ainda não foi democratizada permanece como uma ferida na sociedade brasileira, onde crianças da classe trabalhadora são levadas a crer que o estudo não é para elas, quiçá a pesquisa e os títulos. Contudo, a resistência ensina que é possível cruzar a linha de chegada e estar aqui.

Este lugar que alcanço não é apenas meu, mas daqueles que vieram antes e dos que virão depois. A universidade pública transforma vidas, como transformou a minha. Que as lutas por Políticas Públicas inclusivas se fortaleçam, para que esse espaço seja acessível a todos que antes foram excluídos desse universo “intelectual e seletivo”: pessoas negras, indígenas, quilombolas, Pessoas com Deficiência, camponesas, periféricas, profissionais da Educação Básica, trabalhadores, sobreviventes das mais distintas violências, imigrantes, LGBTQIA+, loucas ou que ainda procuram se descobrir. Gente que merece aprender e pesquisar.

Agradeço primeiro à minha família, meu alicerce. **Aos meus pais, Maucir e Elisete**, que mesmo enfrentando desafios educacionais em seu tempo, nunca deixaram de acreditar que seus filhos teriam uma vida menos árdua. A luta deles começou com a construção de prédios escolares no município de Mercedes, para que os filhos pudessem concluir o Ensino Médio. Se hoje estou aqui, é porque eles plantaram essa semente.

**À minha irmã, Diana, e ao meu irmão, Jardel**. Crescer ao lado de vocês foi um privilégio único. Vocês abriram caminhos e suavizaram o caminho que percorri depois. Cada abraço carrega um conforto que só quem trilhou a vida juntos compreende. Obrigado por serem meus guias, meus companheiros e meu porto seguro.

**Aos meus sobrinhos, Leonardo, Livia, José e Luís**, peço perdão pelas ausências e pela distância em tantos momentos felizes. Defendo a infância porque sei que ela não volta e quero que saibam que guardo um lugar especial para vocês cheio de carinho no meu coração. Se me afastei em alguns períodos, foi porque acredito

que esta pesquisa possa contribuir para construir uma escola melhor, digna de crianças brilhantes como vocês.

**Às minhas cunhadas, Chaline e Francelle, e aos meus cunhados, Anderson e Vladimir**, agradeço o carinho e apoio dedicados a mim e aos que compartilham a vida com vocês. Sua presença foi um conforto, mesmo quando eu não pude estar presente. Agradeço também **à dona Maria, minha sogra**, por suas orações e por sempre torcer por mim. Seu carinho permanece comigo.

**Ao Alessandro, meu companheiro de vida**. Por toda a cumplicidade e por cada passo que demos juntos. Talvez você tenha sido o primeiro a me incentivar a entrar na pós-graduação, e hoje reconheço o quanto esse incentivo foi essencial. Você me inspira como professor, amigo e, acima de tudo, como pessoa. Sei que conviver com um pós-graduando não foi fácil. Os dias e noites em que eu só falava da tese, os pensamentos incessantes, as dúvidas e o cansaço exigiram paciência. Você esteve ao meu lado, mesmo reclamando com razão. Obrigado por me apoiar e por me lembrar que a vida ultrapassa a pesquisa. Esta conquista também é sua.

**Agradeço à Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, essa casa altaneira e verdejante, que tanto me ensinou e à qual aprendi a amar. **Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)**, que me acolheu e me permitiu crescer como pesquisador e como pessoa. Não há como mensurar o quanto essa jornada transformou minha vida, resta-me apenas expressar profunda gratidão. Que a UEM e o PPE continuem resistindo, com firmeza e excelência, aos desafios que enfrentam, mantendo-se como faróis de conhecimento e transformação social.

Meus agradecimentos estendem-se **aos professores e professoras do PPE**, que, com dedicação à educação pública, gratuita e de qualidade, compartilharam saberes, promoveram diálogos e deixaram marcas profundas em minha trajetória. Que continuemos firmes na defesa da universidade pública e contra ameaças que pretendam fragilizá-la.

Minha gratidão **ao Professor Doutor Marco Antônio de Oliveira Gomes**, meu orientador de mestrado, cujo coração pulsa em sintonia com os que lutam por justiça e igualdade. Ele me ensinou sobre marxismo, ditadura e autoritarismo, e, sobretudo, mostrou, com seu exemplo, o que significa ser um acadêmico comprometido e humano. Sua generosidade e humildade inspiram minha caminhada. **Agradeço também à querida Magali**, cujo abraço aconchegante e cujas palavras

sempre presentes transformaram momentos de tensão em alívio. Ter vocês por perto representa um refúgio de humanidade.

Minha gratidão à **Professora Doutora Maria Cristina Gomes Machado**, que segurou minha mão e me guiou por essa jornada de pesquisa. Poder ouvi-la sempre foi um privilégio. Lembro-me do primeiro congresso que frequentamos juntos, ainda no início de nossa relação, quando fiquei maravilhado ao presenciar sua intervenção em um debate: uma fala tão sábia e fundamentada, livre de qualquer ostentação acadêmica ou necessidade de brilhantismo, confirmou que eu estava em ótimas mãos. De orientadora, tornou-se amiga; de amiga, hoje a considero parte de minha família. Foram incontáveis diálogos, ideias trocadas, ensinamentos, cafezinhos, almoços e jantares compartilhados, acompanhados de vinhos, abraços, risos e até lágrimas. Tenho certeza de que as pérolas mais valiosas que a Professora Maria Cristina ofereceu, surgiram nos momentos mais simples, como em nossos passeios pelo sítio, onde as conversas sobre a vida fluíam naturalmente.

Não poderia deixar de agradecer **ao Cláudio**, que, junto com a Professora Maria Cristina, sempre abriu as portas de seu lar para receber os orientandos. Cada piada, sorriso e xícara de café era um gesto de acolhimento e afeto. Sua partida deixou a todos nós um pouco órfãos, mas nos deixou repletos de saudades e gratidão pelo carinho que nos dedicou.

Marco e Maria Cristina, vocês serão sempre meus orientadores. Agradeço pelos ensinamentos acadêmicos e humanos que me inspiraram a querer ser como vocês são. Que meus futuros orientados saibam: para eu me tornar quem sou, vocês foram fundamentais, não apenas como grandes profissionais, mas como pessoas extraordinárias.

Agradeço **aos membros da banca de qualificação e defesa, Professor José Claudinei Lombardi, Professora Aparecida Favoreto, Professora Jani Alves da Silva Moreira, Professor Marco Antônio de Oliveira Gomes, Professora Miriam Fábila Alves, Professor Rodrigo Sarruge Molina e Professor Marcos Vinicius Francisco**, pelas valiosas contribuições. O resultado desta tese só foi possível graças a vocês.

Deixo abraço afetuoso **a todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEINSE) – GT HISTEDBR Maringá**. Opto por não nomear individualmente para evitar injustiças. Cada encontro do grupo era um momento único, com estudos sérios,

trocas generosas e o reconfortante café com bolo. Hoje compreendo que aqueles sábados eram dias felizes.

Agradeço à **irmã que a vida me presenteou, Camila Alves**, pelo apoio incondicional, presença nos momentos desafiadores e confiança constante. Amiga confidente que se tornou essencial em minha vida. Que nossa cumplicidade siga crescendo, assim como minha gratidão.

**Aos amigos de perto e de longe.** Minha jornada não teria sido a mesma sem a luz, o apoio e a alegria que cada um de vocês trouxe ao meu caminho. Muitos estiveram ao meu lado nos momentos de desânimo, compartilhando cafés, risadas e palavras de incentivo. Aos que, mesmo distantes, mantiveram nosso laço forte de mensagens, chamadas ou simplesmente pela certeza de que a amizade não mede quilômetros. Meu coração é grato pelo carinho de todos vocês.

**Aos Colegas Professores de Contrato Temporário.** Nós não compartilhamos apenas as salas de aula, mas também a resistência diante de desafios que muitos desconhecem. Enfrentamos jornadas exaustivas, cargas horárias intensas e a ausência de condições ideais para o exercício pleno da docência. Ainda assim, mesmo quando nos retiraram o direito à pesquisa e à extensão, pilares fundamentais da universidade pública, continuamos a produzir conhecimento, a transformar vidas e a acreditar no poder da educação como ferramenta de mudança. Nossa luta é silenciada, mas nossa voz persiste nos corredores, nas aulas em que lecionamos cansados e na persistência de quem não se rende. Agradeço pelas conversas nas portas das salas de aula, por cada apoio mútuo e por lembrarmos, mesmo nos dias mais difíceis, que a educação vale a pena. Que possamos juntos, seguir resistindo e construindo um futuro em que a valorização do ensino e dos educadores não seja uma exceção, mas uma realidade.

Agradeço à **APP-Sindicato** por manter um perfil denunciativo e de enfrentamento diante das políticas desgovernadas dos governos paranaenses. As conversas com seus membros e o apoio na busca por dados foram essenciais para esta pesquisa. Anseio que a classe docente reencontre o sentido de pertencer a um sindicato histórico de lutas e de defesa nossos direitos. Que as páginas da APP-Sindicato continuem a servir como instrumento de denúncia e resistência.

Agradeço à **Deputada Estadual Ana Júlia** pelo apoio na busca por dados e legislações, muitas vezes ocultadas em páginas oficiais, auxílio que foi imprescindível para o rigor desta pesquisa. As trocas políticas que tivemos ampliaram meu olhar

sobre a necessidade de vigilância permanente frente práticas governamentais que dificultam a transparência pública. Seu perfil jovem, combativo e comprometido com as pautas da educação representa um exemplo inspirador para todos que defendem a escola pública, os direitos da classe trabalhadora e o fortalecimento democrático em nosso estado. Minha gratidão estende-se à sua equipe, sempre solícita.

**Aos Professores e Agentes Educacionais do Colégio Estadual Leonilda Papen**, meu profundo agradecimento. Vocês foram grandes amigos e apoiadores em minha trajetória. Cada ensinamento, conselho e momento compartilhado contribuiu para a pessoa e profissional que me tornei hoje. Sinto saudades da convivência diária, das risadas, dos desafios superados juntos e da energia acolhedora que sempre tornaram a escola um lugar especial. Sei que continuam torcendo pelo meu sucesso, assim como eu torço sempre por vocês.

**Aos estudantes que foram meus alunos.** Se há algo que esta jornada acadêmica me ensinou, é que um professor nunca está sozinho em sua contínua (re)construção. Em cada sala de aula, seja no Ensino Médio ou no Ensino Superior, vocês não foram apenas ouvintes, mas coautores do docente que me tornei. Cada dúvida que me fez repensar, cada olhar atento que me exigiu clareza, cada debate que incendiou novas ideias, tudo isso moldou não apenas minhas aulas, mas transformou minha maneira de enxergar o mundo. Vocês me mostraram que ensinar não é transmitir, mas compartilhar; não é repetir, mas reinventar. Houve momentos em que suas perguntas me tiraram da zona de conforto, suas críticas me desafiaram a ser melhor, e sua confiança me deu forças nos dias difíceis. Posso não lembrar de alguns rostos, mas carrego comigo a essência de cada encontro: aquele silêncio antes do estalo do entendimento (aquele “ah, agora entendi!”), a empolgação de uma descoberta, a coragem de questionar o óbvio. Esta tese não é apenas um trabalho acadêmico, é também um reflexo do que aprendi com vocês. Se hoje me reconheço como professor, é porque em cada turma, em cada pergunta, em cada “prova surpresa” da vida, vocês me mostraram que a educação é um eterno recomeço. Que possamos seguir adiante levando não só o conhecimento que compartilhamos, mas a certeza de que, assim como vocês marcaram minha história, espero ter deixado um pouco de luz na de vocês.

**Ao Scooby, Anastácia e Clio**, meus filhos de quatro patas e meus grandes incentivadores peludos. Vocês estiveram presentes em cada etapa desta jornada, mais do que qualquer pessoa, assistiram à escrita desta tese. Seja deitada ao meu

lado na bancada, ocupando os livros que eu precisava, aninhado em meus pés ou simplesmente me vigiando com olhares amorosos, vocês transformaram horas solitárias de pesquisa em momentos de aconchego. Em meio à rotina intensa, vocês me lembraram que há vida além da tese, exigindo passeios revigorantes, afagos despretensiosos e colos quentinhos. Nos momentos de angústia, quando as palavras não chegavam, vocês estavam lá, com um lambeijo oportuno ou um olhar tranquilo, como quem diz: “Respira. Tudo vai ficar bem!”. Eles não entendem de metodologias ou referências, mas dominam a ciência do amor incondicional.

A todos que foram lembrados, afirmo: esta conquista também é de vocês. Obrigado!

## A Construção

(Chico Buarque – 1971)

*Amou daquela vez como se fosse a última  
Beijou sua mulher como se fosse a última  
E cada filho seu como se fosse o único  
E atravessou a rua com seu passo tímido*

*Subiu a construção como se fosse  
máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e  
lágrima*

*Sentou pra descansar como se fosse  
sábado  
Comeu feijão com arroz como se fosse  
um príncipe  
Bebeu e soluçou como se fosse um  
náufrago  
Dançou e gargalhou como se ouvisse  
música*

*E tropeçou no céu como se fosse um  
bêbado  
E flutuou no ar como se fosse um pássaro  
E se acabou no chão feito um pacote  
flácido  
Agonizou no meio do passeio público  
Morreu na contramão atrapalhando o  
tráfego*

*(Amou daquela vez) como se fosse o  
último  
(Beijou sua mulher) como se fosse a única  
(E cada filho seu) como se fosse o pródigo  
E atravessou a rua com seu passo  
bêbado*

*Subiu a construção como se fosse sólido  
Ergueu no patamar quatro paredes  
mágicas  
Tijolo com tijolo num desenho lógico  
Seus olhos embotados de cimento e  
tráfego*

*Sentou pra descansar como se fosse um  
príncipe  
Comeu feijão com arroz como se fosse o  
máximo*

*Bebeu e soluçou como se fosse máquina  
Dançou e gargalhou como se fosse o  
próximo  
E tropeçou no céu como se ouvisse  
música*

*E flutuou no ar como se fosse sábado  
E se acabou no chão feito um pacote  
tímido  
Agonizou no meio do passeio náufrago  
Morreu na contramão atrapalhando o  
público*

*Amou daquela vez como se fosse  
máquina  
Beijou sua mulher como se fosse lógico  
Ergueu no patamar quatro paredes  
flácidas  
Sentou pra descansar como se fosse um  
pássaro*

*E flutuou no ar como se fosse um príncipe  
E se acabou no chão feito um pacote  
bêbado  
Morreu na contramão atrapalhando o  
sábado*

*Por esse pão pra comer, por esse chão  
pra dormir  
A certidão pra nascer e a concessão pra  
sorrir  
Por me deixar respirar, por me deixar  
existir  
Deus lhe pague*

*Pela cachaça de graça que a gente tem  
que engolir  
Pela fumaça, desgraça que a gente tem  
que tossir  
Pelos andaimes pingentes que a gente  
tem que cair  
Deus lhe pague*

*Pela mulher carpinteira pra nos louvar e  
cuspir  
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e  
cobrir  
E pela paz derradeira que enfim vai nos  
redimir  
Deus lhe pague*

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Meu nome é Italo Ariel Zanelato, tenho 34 anos e sou professor. Essa é a descrição aparente de mim, mas há muito mais por trás nessa identificação. Escrevo esta carta para que os membros da banca e demais leitores de minha pesquisa conheçam quem sou, de onde vim, qual meu lugar de fala e como enxergo o mundo. Assim, a leitura poderá ser feita a partir de duas perspectivas: a do autor e a do leitor.

Buscar termos para se definir não é tarefa simples. Por isso, recorro à música *Apenas um Rapaz Latino-Americano*, de Belchior (1976), para iniciar:

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano,  
sem dinheiro no banco,  
sem parentes importantes,  
e vindo do interior.  
Mas trago de cabeça uma canção do rádio  
em que um antigo compositor baiano me dizia:  
“Tudo é divino, tudo é maravilhoso”.*

Meu núcleo familiar foi pequeno: meu pai, Maucir (in memoriam), minha mãe, Elisete, e meus irmãos, Diana e Jardel, eu sou o caçula. Meus pais, pequenos agricultores, sempre foram pessoas simples e honradas. Mesmo com poucos recursos, sempre valorizaram a educação. Minha mãe talvez não imaginasse que eu chegaria tão longe, pois, para quem vem de onde vim, isso é muito. Entre meus 32 primos, sou o primeiro a buscar o título de doutor. Acredito que foi essa persistência em sonhar, em acreditar que há algo divino, maravilhoso (e perigoso) por aí, que me trouxe até aqui.

Nasci em Mercedes, um município do interior do Paraná com pouco mais de seis mil habitantes. Lá, cursei quase toda minha formação básica: dei meus primeiros passos no Centro Municipal de Educação Cantinho Feliz (1994-1995), estudei no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Tiradentes (1996-1999) e, posteriormente, no Colégio Estadual Leonilda Papen, onde completei o Fundamental II (2000-2004) e parte do Ensino Médio (2005-2006). Mais tarde, ingressei no Seminário São Cura D’Ars, concluindo o Ensino Médio no Colégio Cristo Rei (2007).

Como seminarista, entre 2008 e 2011, cursei Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Na época, não imaginava o quanto a filosofia me marcaria, e hoje, ela ocupa um espaço maior em minha vida do

que eu supunha. Em 2011, deixei o seminário e voltei a Mercedes, onde iniciei minha carreira docente no mesmo colégio estadual em que estudei. Tornar-me colega de meus antigos professores foi uma experiência singular. Muitos deles me ajudaram a construir minha identidade como educador, seja pelo exemplo, pelo apoio ou, em alguns casos, pela certeza de que não queria seguir certos caminhos.

Fui professor de contrato temporário até 2015, quando assumi o cargo efetivo de professor de Filosofia. Nada em minha trajetória foi simples, e cada passo teve seu significado. Em 2016, aos 26 anos e com apenas quatro anos de magistério, fui eleito diretor do Colégio Leonilda Papen. Essa experiência transformou minha compreensão sobre educação, escola e relações humanas. Aprendi a amar e respeitar todos que compõem a escola. A gestão foi compartilhada: os méritos daqueles anos não são apenas meus, mas de todos que caminharam ao meu lado.

Desde criança, sonhava em tornar-me professor universitário e obter aquelas letrinhas que vêm antes do nome, mesmo sem saber ao certo o que significavam. Em 2019, ingressei no mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, a quem tenho imenso respeito e gratidão. Em 2024, minha pesquisa se tornou o livro *A educação na mira da ditadura: a quem interessou a reforma de 1º e 2º Grau?* (Zanelato, 2024).

Minha dissertação analisou os movimentos educacionais da ditadura civil-militar (1964–1985), com foco na reforma da LDB n.º 5.692/1971. Essa legislação aprofundou a segregação social, ao estruturar a educação de acordo com as classes: os trabalhadores tinham acesso apenas ao ensino básico ou técnico, enquanto a elite alcançava a universidade pública. Minha investigação se apoiou em documentos oficiais do período, cruzando-os com análises do materialismo histórico e dialética, para revelar como a reforma não apenas reproduziu desigualdades, mas as naturalizou na sociedade.

Ao dirigir um colégio público, testemunhei como políticas verticalizadas de gestão esvaziavam a participação democrática – modelo de gestão utilizado pelos mecanismos de controle da ditadura. Isso me levou a investigar não apenas o passado, mas seus reflexos no presente. Pesquisei o autoritarismo não por mero interesse histórico, mas porque acredito que a educação deve ser espaço de emancipação, não de doutrinação. Meu trabalho é um alerta contra projetos que, sob novos discursos, repetem estruturas excludentes.

ZANELATO, Italo Ariel. **“NOSSA ESCOLA NÃO É CASO DE POLÍCIA”: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA MILITARIZAÇÃO DOS COLÉGIOS PÚBLICOS E CIVIS DO PARANÁ (2019-2025)**. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2025.

## RESUMO

A presente tese tem como objeto o processo de militarização da educação pública no Brasil, com foco na implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCM) no Paraná entre 2019 e 2025. O estudo problematiza a substituição da lógica pedagógica por uma estrutura securitária e castrense e analisa como esse modelo, sustentado pelos discursos de “ordem” e “eficiência”, reconfigura as relações de poder no cotidiano escolar e opera como instrumento do novo neoliberalismo autoritário articulado a tendências neoconservadoras e neofascistas. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) – GT HISTEDBR. A partir do título “Nossa escola não é caso de polícia”, argumenta-se que a militarização compromete o potencial democrático da escola pública ao convertê-la em espaço de controle e disciplina, afastando-a de uma formação crítica e transformadora. O objetivo consiste em Analisar o processo de implantação do modelo pedagógico cívico-militar nos colégios do Paraná, entre os anos de 2019 e 2025, e a atribuição do discurso salvífico para as mazelas socioeducacionais, a fim de compreender o contexto do novo neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo. O método e a metodologia estão ancorados no materialismo histórico-dialético, com análise de documentos normativos, imprensa oficial e independente, e produções acadêmicas. Os resultados indicam que o Estado do Paraná utilizou os CCM para legitimar o pagamento de gratificações a militares, com aumento de 57% no valor individual e crescimento de 126% nos gastos totais da educação entre 2021 e 2025, revelando a destinação prioritária de recursos a esses agentes em detrimento dos docentes. Evidenciam também a manipulação dos indicadores educacionais, como a elevação artificial do Ideb mediante exclusão de 81 mil estudantes e extinção de 76,8 mil vagas do ensino noturno e da Educação de Jovens e Adultos, além da ausência de formação obrigatória para militares ingressantes a partir de 2023. Constata-se que os CCM operam como instrumentos de reprodução ideológica e de manutenção da dominação de classe, naturalizam desigualdades e encobrem políticas de desvalorização docente sob o discurso da eficiência. Ao formar cidadãos cívico-pragmáticos, adequados às demandas do mercado, reforçam uma educação pautada em hierarquia, obediência e controle corporal. A análise documental demonstra a violação de princípios constitucionais, como a gestão democrática e o pluralismo de ideias, enquanto o modelo se sustenta em retóricas de “disciplina” e “qualidade”. Conclui-se que os CCM integram um projeto político alinhado ao novo neoliberalismo, ao neoconservadorismo e ao neofascismo, o que exige resistência da classe trabalhadora e reafirmação da escola pública como direito social e espaço de transformação.

**Palavras-chave:** Educação; Militarização da Educação; Colégio Cívico-Militar; Paraná; Materialismo Histórico e Dialético.

ZANELATO, Italo Ariel. **“OUR SCHOOL IS NOT A POLICE CASE”: A HISTORICAL ANALYSIS OF THE MILITARIZATION OF PUBLIC AND CIVIL SCHOOLS IN PARANÁ (2019–2025)**. 457 f. Thesis (Graduate Program in Education) – State University of Maringá. Advisor: Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2025.

## **ABSTRACT**

This thesis examines the process of militarization of public education in Brazil, focusing on the implementation of Civic-Military Schools (CCM) in the state of Paraná between 2019 and 2025. The study problematizes the replacement of pedagogical logic with a security-oriented and military structure and analyzes how this model, supported by discourses of “order” and “efficiency,” reconfigures power relations in the school environment and operates as an instrument of the new authoritarian neoliberalism articulated with neoconservative and neofascist tendencies. The research is linked to the Study and Research Group on the History of Education, Intellectuals, and School Institutions (GEPHEINSE) – GT HISTEDBR. Drawing on the title “Our school is not a police matter,” it is argued that militarization undermines the democratic potential of public schools by transforming them into spaces of control and discipline, distancing them from a critical and transformative educational project. The objective is to analyze the implementation of the civic-military pedagogical model in Paraná’s schools between 2019 and 2025 and to examine the use of a salvific discourse to address socio-educational problems in order to understand the context of the new neoliberalism, neoconservatism, and neofascism. The method and methodology are grounded in historical-dialectical materialism and include the analysis of normative documents, official and independent press materials, and academic publications. The results indicate that the state of Paraná employed the CCM model to legitimize the payment of bonuses to military personnel, with a 57% increase in individual compensation and a 126% growth in total education expenditures between 2021 and 2025, revealing the prioritization of public resources for these agents to the detriment of teachers. They also reveal the manipulation of educational indicators, such as the artificial increase in the Ideb through the exclusion of 81,000 students and the elimination of 76,800 evening and Adult Education vacancies, in addition to the absence of mandatory training for military personnel entering from 2023 onwards. The findings show that CCMs function as instruments of ideological reproduction and the maintenance of class domination, naturalizing inequalities and concealing teacher devaluation policies under the discourse of efficiency. By shaping civic-pragmatic citizens adjusted to market demands, they reinforce an education based on hierarchy, obedience, and bodily control. Document analysis demonstrates violations of constitutional principles such as democratic management and pluralism of ideas, while the model is sustained by the rhetoric of “discipline” and “quality”. It is concluded that the CCMs are part of a political project aligned with the new neoliberalism, neoconservatism, and neofascism, which demands resistance from the working class and reaffirms public schooling as a social right and a space for transformation.

**Keywords:** Education; Militarization of Education; Civic-Military School; Paraná; Historical and Dialectical Materialism.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostra de trabalhos na área, de acordo com o Google Acadêmico .....	25
Quadro 2 - Amostra de trabalhos na área, de acordo com o Banco de Teses e Dissertações da CAPES .....	27
Quadro 3 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital 005/2020-SESP-SEED, por patente, para função Diretor Cívico-Militares .....	246
Quadro 4 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n.º 005/2020 – SESP-SEED, por patente, para função Monitor Cívico-Militares.....	246
Quadro 5 - Síntese do número de inscrições homologadas nos Editais 004/2021 e 007/2021 – SESP-SEED, por patente, para função Diretor Cívico-Militares.....	249
Quadro 6 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital 004/2021 – SESP-SEED, por patente, para a função de Monitor Cívico Militares .....	249
Quadro 7 - Síntese do quantitativo de vagas, inscrições homologadas e vagas com efetivo.....	250
Quadro 8 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n.º 055, 057, E 64/2023–GS/SEED, por patente, para função de Monitor Cívico-Militares .....	251
Quadro 9 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n. 015, 021/2024-GS/SEED, por patente, para a função de Monitor Cívico-Militar .....	252
Quadro 10 - Total De Militares Com Inscrições Homologadas Para Diretor E Monitor Cívico-Militar.....	252
Quadro 11 - Total de Militares com inscrições homologadas, por ano e por patente .....	253
Quadro 12 - Demonstrativo de vagas por função e valor das Diárias Especiais, (por mês) para militares pertencentes ao CMEIV CC-M.....	255
Quadro 13 - Identificação da Despesa (PL n.º 556/223) .....	262
Quadro 14 - Comparativo entre um Subtenente - classe I e um Professor QPM nível II, classe 11 .....	264
Quadro 15 - Distribuição do conteúdo, carga horária e modalidade da formação de militares para atuarem nos CCM nos anos de 2020 a 2022 .....	270

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Orçamento do PECIM para remuneração de militares reformados.....	120
Figura 2 - Estudantes fazem atividade com imitações de armas em Colégio Cívico-Militar de Curitiba .....	156
Figura 3 - Registro de um monitor cívico-militar arrastando estudante com mata-leão em colégio de Rolândia.....	157
Figura 4 - Fardamentos principal (Farda) do CCM.....	194
Figura 5 - Modelo de uniforme diário.....	194
Figura 6 - Das fases do processo de credenciamento .....	231
Figura 9 - Matriz curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais <sup>1</sup> para Instituições Públicas Estaduais .....	278
Figura 10 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais dos Colégios Cívico- Militares do Paraná (CCM) e Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) <sup>1, 5</sup> - Instituições Públicas Estaduais .....	279
Figura 11 - Panfleto entregue em uma comunidade escolar durante a alteração modelo pedagógico.....	280
Figura 12 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas do Campo <sup>1</sup> Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências .....	283
Figura 13 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas Do Campo <sup>1</sup> Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Da Natureza e Suas Tecnologias .....	284
Figura 14 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio - Colégio Cívico – Militar <sup>1</sup> Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas .....	285
Figura 15 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio - Colégio Cívico – Militar <sup>1,4</sup> Itinerário Formativo Integrado De Matemática E Ciências Da Natureza .....	286
Figura 16 - Organograma da disciplina de Cidadania e Civismo.....	297

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEN	Agência Estadual de Notícias
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALEP	Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Bombeiro Militar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCM	Colégio Cívico-Militar
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEIV	Colégio Militar do Exército Independente do Vale (específico do Paraná)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECIM	Escola Cívico-Militar
GS/SEED	Gabinete de Secretaria / Secretaria de Estado da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PM	Polícia Militar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QPM	Quadro Próprio do Magistério

Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica (do MEC)
SEED	Secretaria de Estado da Educação (do Paraná)
SESP	Secretaria de Estado da Segurança Pública (do Paraná)
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Estado do Conhecimento .....	24
1.2 Encaminhamento Teórico-Metodológico .....	29
1.2.1 Referencial Teórico .....	29
1.2.2 Metodologia de Pesquisa .....	31
1.2.3 Delimitação Temporal e Espacial .....	33
1.3 O leitor irá encontrar.....	36
 <b>2 HOMEM PRIMATA, CAPITALISMO SELVAGEM: OS DESDOBRAMENTOS DO CAPITAL E A EFETIVAÇÃO DA “NOVA” FACE BURGUESA.....</b>	<b>38</b>
2.1 A produção e a reprodução da classe trabalhadora no modelo de produção capitalista .....	42
2.2 A Face Imperialista do Estado Capitalista: o mundo é dividido em colônias e a classe trabalhadora em camadas.....	48
2.3 A constituição da hegemonia burguesa por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): a ideologia como produtora da mais-valia.....	60
2.4 O capital produz novas exigências: a mudança do perfil estatal pós-Crise de 2008 .....	68
2.5 O avanço dos “Neos” no Brasil: Neofascismo, Neoconservadorismo e o Novo Neoliberalismo.....	80
2.6 O Rato Rói a Educação no Paraná .....	93
2.7 O Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) nas escolas públicas civis. Afinal, o que eles querem? .....	98
 <b>3 QUEM GUARDA OS PORTÕES DA FÁBRICA?: O CURRÍCULO E OS DOCUMENTOS NORMATIZADORES DOS COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES.....</b>	<b>123</b>
3.1 O que é um currículo escolar? .....	129
3.2 O modelo formativo implantado nos Colégios Cívico-Militares.....	136
3.3 Quais documentos regulamentam o funcionamento dos Colégios Cívico-Militares? .....	145

3.3.1. A Primeira Contradição: Colégios necessitam de militares para garantir a paz .....	151
3.3.2. A Segunda Contradição: a ilusão da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes .....	159
3.3.3. Terceira Contradição: a liberdade condicionada .....	165
3.3.4. A quarta contradição: A Ordem Unida, executar a padronização por meio da disciplina.....	175
3.3.5. Aos estudantes, os padrões estabelecidos .....	191
 <b>4 EU PRESTO ATENÇÃO NO QUE ELES DIZEM, MAS ELES NÃO DIZEM NADA: AS ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DIRECIONADAS AOS MILITARES .....</b>	<b>205</b>
4.1 O sequestro da Democracia pelo Neoliberalismo .....	216
4.2 Como escolheram os Diretores? .....	226
4.2.1 Diretor-Geral e Vice-Diretor dos Colégios Cívico-Militares.....	228
4.2.2 Diretor Cívico-Militares e Monitor Cívico-Militar.....	237
4.2.3 Aos militares as gratificações .....	254
4.3 “Sim, senhor!”: as orientações pedagógicas aos militares .....	266
4.4 Sociedade, mercado de trabalho e Educação: formar para quê? .....	275
4.4.1 As Matrizes curriculares dos Colégios Cívico-Militares .....	276
4.5 A unidade curricular “Cidadania e Civismo” .....	287
4.6 Nos trilhos históricos da Educação Moral e Cívica.....	303
 <b>5 A ESPERANÇA EQUILIBRISTA: CONCLUSÃO .....</b>	<b>316</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>328</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>362</b>
 <b>APÊNDICES .....</b>	<b>391</b>

## 1 ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O título desta tese, *Nossa Escola não é caso de polícia* é uma declaração política e pedagógica que elabora a crítica de resistência ao processo de militarização das instituições educacionais públicas e civis. Trata-se de uma inquietação frente à intervenção de lógicas securitárias e castrenses sobre o espaço escolar, ao reafirmar a educação como um direito social e um processo formativo distinto das lógicas de controle instituídas pela lógica capitalista.

A expressão “*nossa escola*” remete ao caráter público, comunitário e civil da educação, situando-a como patrimônio comum de estudantes, profissionais da educação, famílias e comunidade civil, em contraste com as perspectivas que a submetem a interesses político-ideológicos ou privatistas. A afirmação “*não é caso de polícia*” denuncia a inadequação da intervenção militar em escolas, ao converter problemas sociais e pedagógicos em questões de segurança pública. Ao criminalizar os conflitos inerentes ao cotidiano escolar, resultado das desigualdades estruturais, acabam por legitimar a intervenção de mecanismos repressivos, ao invés da mediação educativa pelo disciplinamento coercitivo.

Este posicionamento torna-se relevante no Brasil atual, caracterizado pelo surgimento dos Colégios Cívico-Militares (CCM), como de outras iniciativas propostas para entregar a gestão da educação para instituições ligadas à segurança pública. As políticas relacionadas a essas iniciativas têm por base discursos sobre “combate à violência” ou “restauração da disciplina”, mas, na prática, com frequência implicam substituições de princípios pedagógicos por normas de comportamento fundamentadas na hierarquia, obediência cega e patriotismo acrítico.

A militarização da escola pública e civil manifesta-se no cotidiano escolar por intermédio da presença dos agentes da Polícia Militar da inserção de normas de conduta, oriundas dos quartéis. Dessa forma, as escolas tendem a se transformar em espaços de vigilância e controle, nos quais os alunos, especialmente aqueles pertencentes a grupos sociais em desvantagem, voltam a ser associados à violência e à imposição da ordem institucional.

A crítica embutida no título conecta-se a uma corrente pedagógica que compreende a escola como um espaço privilegiado para o exercício da cidadania e

para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Com o não acolhimento da militarização, devolve-se a necessidade da resolução dos problemas educacionais com investimento na formação dos docentes, de melhorias nas condições materiais das escolas, no desenvolvimento coletivo de projetos pedagógicos transformadores, e não a partir do modelo do mandonismo autoritário que esvaziou o potencial transformador da educação.

Historicamente, o título dialoga com a história da educação, com as políticas educacionais, com os movimentos estudantis e produções culturais que denunciaram a repressão nos espaços escolares, desde os protestos contra a ditadura empresarial-militar até as manifestações artísticas contemporâneas que questionam a criminalização da pobreza e da juventude em sua diversidade. Sua força política reside na capacidade de condensar uma crítica sistêmica aos processos que subordinam, sobretudo, as agendas educativas às agendas de segurança, ao transformar os estabelecimentos de ensino em extensões dos dispositivos de controle social.

Não obstante, a temática se insere no Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GT HISTEDBR da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pois seu tema central mantém estreita relação com os objetivos e as atividades do grupo. Este, por sua vez, desenvolve investigações que abrangem áreas diretamente relacionadas à proposta aqui apresentada. A vinculação à referida instância possibilita ao pesquisador aprofundar-se no tema, utilizar-se dos recursos e das produções desenvolvidas pelo grupo, além de contribuir para a ampliação de suas análises e para o fortalecimento das discussões no âmbito coletivo.

Nesta análise, a denominação fornece um espaço de sentido importante para investigar as consequências da militarização da educação, o que possibilita verificar como essas políticas reconfiguram as relações de poder no cotidiano escolar. Os modelos pedagógicos são aplicados nas práticas educativas e se expressam em um modo de ser. Quanto mais a discussão se aprofundará, configurar-se-á como parte de uma luta ampla pela escola pública, e ainda se demonstrará a fissura entre duas perspectivas: de um lado, os projetos educativos fundados na participação, no diálogo crítico e na construção democrática do conhecimento; de outro, os projetos baseados na aprovação acrítica e no exercício da autoridade.

O título *Nossa Escola não é caso de polícia* sintetiza, portanto, a resistência a um projeto que substitui a lógica pedagógica pela securitária e esvazia o potencial

democrático da escola pública. Mas essa crítica não é somente retórica: ela emerge de um cenário concreto, no qual a militarização avança sob justificativas de “ordem” e “eficiência”, e encobre profundas contradições. É desse incômodo político e existencial, frente escolas transformadas em pseudoquartéis e de estudantes reduzidos a alvos de controle, que emanou a pergunta central desta tese: Como a implantação de Colégios Cívico-Militares (CCM), calcada sob uma proposta pedagógico-militar, legitima as tendências do novo neoliberalismo, neofascismo e neoconservadorismo, no estado do Paraná?

A pergunta não é abstrata. Ela ecoa o tensionamento entre dois projetos antagônicos: de um lado, a educação como direito social, espaço de construção da autonomia; de outro, a educação como instrumento de disciplinamento, alinhada a um neoliberalismo autoritário. Para respondê-la, é preciso ir além do lema e adentrar a materialidade das políticas em curso, seus discursos, suas práticas e seus silêncios.

Compreende-se que analisar o processo de militarização das escolas públicas paranaenses implica expor a discussão sobre a organização da sociedade e da educação não somente no Paraná, mas também no Brasil. Para responder a essa questão, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: “Analisar o processo de implantação do modelo pedagógico cívico-militar nos colégios do Paraná, entre os anos de 2019 e 2025, e a atribuição do discurso salvífico para as mazelas socioeducacionais, a fim de compreender o contexto do novo neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo”.

Para auxiliar na realização da pesquisa, estipulou-se três objetivos específicos:

1) Analisar a militarização das escolas públicas paranaenses pelo estudo dos CCM, com o estabelecimento das relações com a hegemonia burguesa no capitalismo pós-crise de 2008 e com as configurações do neoliberalismo autoritário.

2) Investigar o modelo formativo dos CCM com base na análise documental normativa, e como o currículo institucionalizado reproduz valores neoliberais e neoconservadores, bem como suas implicações na reprodução das desigualdades sociais;

3) Examinar as práticas pedagógicas oferecidas aos militares e professores civis nos CCM, centrado nos valores transmitidos e seus impactos na subjetivação dos alunos, em tensão com os princípios da gestão democrática da educação.

A educação é um direito social garantido no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

O Artigo 205 define a Educação como direito subjetivo, de responsabilidade de todos: Estado, família e sociedade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esses dispositivos evidenciam a educação como um direito social fundamental, essencial para a cidadania e a dignidade humana. Não se trata de defender um ideário liberal, mas de lutar por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, implica em um espaço que vá além do acesso ao conhecimento e garanta o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Para compreender o homem, é preciso analisar a sociedade em que está inserido: suas ideologias; sua cultura; a educação que recebe e os fins para os quais é formado. Nesse sentido, parte-se de uma análise macro do Estado brasileiro, considerando suas desigualdades sociais e contradições político-econômicas, para então focalizar o Paraná e, por fim, a imprensa paranaense.

O modelo de Colégios Cívico-Militar (CCM), impulsionado durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal – PSL) (2018–2022) e adotado pelo governador Ratinho Júnior (Partido Social Democrático – PSD) (2018-atual), são recentes no Paraná, mas já estavam presentes em outros estados, como Goiás, Distrito Federal e Rio de Janeiro. Em 2019, o Ministério da Educação criou uma Subsecretaria para fomentar a expansão desse modelo, consolidada pelo Decreto n.º 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM).

No Paraná, a implementação começou em 2020, sob a justificativa de consultas públicas às comunidades. No entanto, essas consultas ocorreram de maneira acelerada, em apenas 24 horas após o anúncio da proposta, e em meio à pandemia de Covid-19, o que inviabilizou debates amplos entre pais, professores e estudantes.

No contexto pandêmico, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) propôs a militarização de 216 escolas, obtendo “legitimação” de 186

comunidades escolares, além de outras 16, que posteriormente, solicitaram a adesão ao modelo (AEN, 2020a).

A justificativa para o alto investimento no modelo baseia-se na promessa de melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a “qualidade da educação” ofertada pelo modelo. No entanto, sua estrutura assenta-se na disciplina, hierarquia e um sistema de punições e recompensas. Como afirmou Ratinho Júnior:

Ratinho Junior destacou que este é maior programa de ensino cívico-militar do País. “O conceito desse projeto é repassar para nossos alunos uma referência diferenciada, para criar uma geração melhor, com uma nova mentalidade e que conheçam e respeitem as regras da sociedade, com conhecimentos sobre hierarquia e respeito”, disse. “Essas escolas serão referência para o Brasil e foi aprovada pela comunidade escolar, elas vão ajudar muito os jovens para o futuro” (AEN, 2021a).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a militarização da educação, sustentada por um discurso político-militar, atende a interesses ideológicos da burguesia, ao formar sujeitos voltados às demandas do mercado e distantes de uma formação humana integral. Para investigar os mecanismos que legitimam esse modelo, foram analisados documentos normativos e reguladores dos Colégios Cívico-Militares (CCM), como o *Manual dos Colégios Cívico-Militares* e o *Guia de Padronização das Atividades*, que disciplinam as condutas escolares por meio de um sistema de recompensas e punições, ao moldar comportamentos conforme os valores militares de obediência e hierarquia.

No âmbito legislativo, foram examinados dispositivos legais em níveis federal e estadual, o que inclui Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções Normativas, Projetos De Lei, Diário Oficial do Estado do Paraná e Documentos Oficiais. Essa análise permitiu compreender os movimentos institucionais que viabilizaram a implementação dos CCM, a entrada de militares inativos nas escolas e o pagamento das diárias.

A abordagem midiática da militarização também constitui objeto de análise, dado o papel da imprensa na construção e difusão de narrativas. A cobertura da *Agência Estadual de Notícias* (AEN) foi examinada por sua função de propagar e legitimar os discursos oficiais, sobretudo, as falas do governador Ratinho Junior e dos Secretários de Educação Renato Feder e Roni Miranda. Tais pronunciamentos foram instrumentalizados pela mídia estatal para sustentar a imagem positiva do modelo cívico-militar.

Como contraponto crítico, foram utilizados conteúdos do site da *APP-Sindicato* e reportagens do jornal *O Plural*, que oferecem visões dissidentes ao modelo, com denúncias, análises e depoimentos que tensionam a narrativa oficial. Essa contraposição revela contradições e permite desvelar os reais interesses por trás da aparente neutralidade do discurso militarizador, alinhado à lógica de controle social e manutenção da ordem capitalista.

Esta tese busca romper o silêncio em torno da militarização das escolas públicas civis do Paraná, com a análise dos currículos, discursos políticos, orçamentos e outras fontes. O título dessa seção, *Esse silêncio todo me atordoa*, remete à música *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil (1978), expressa o incômodo diante da naturalização desse processo. Assim, como entoa a canção:

Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado

Esse silêncio todo me atordoa  
Atordoados, eu permaneço atento  
Na arquibancada, pra a qualquer momento  
Ver emergir o monstro da lagoa

Por isso, permanecer atordoados talvez seja a forma de manter-se atento, ao propor o primeiro grito frente ao silêncio, e para que esta pesquisa ecoe e inspire outros inquietamentos.

## 1.1 Estado do Conhecimento

Para iniciar o processo de produção da tese em 2023, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática nas principais plataformas digitais: Google acadêmico; Banco de Dados da CAPES; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para pesquisa nos bancos de dados foram utilizados os unitermos: “Colégio Cívico-Militar”; “Paraná”; “Escola Cívico-Militar”; “Educação Militarizada”.

No *Google Acadêmico* foram selecionados os resultados por relevância. E apresenta-se, a seguir, os resultados que abordam especificamente comandos selecionados, foram excluídos trabalhos que sejam específicos de disciplinas do currículo em CCM, exemplarmente, *Ensino e aprendizagem de geografia: desafios em*

*tempos de pandemia da Covid-19 no Colégio Estadual Cívico Militar Cândido Portinari em Ampére-PR, ou que tangenciem o tema, por exemplo, Mentoria de diretores e as experiências de duas escolas estaduais no estado do Paraná.*

Quadro 1 - Amostra de trabalhos na área, de acordo com o Google Acadêmico

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>	<b>Estado</b>	<b>Tese, Dissertação, Artigo, TCC</b>
VIEIRA DA SILVA, M. C.	Educação e ordem: um estudo de caso em uma escola cívico-militar do oeste paranaense	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola cívico-militar;</li> <li>• Educação; Paraná;</li> <li>• Contexto histórico e PPP.</li> </ul>	2023	Paraná	TCC em História– Unila
CAMILO M.; NEVES, M. C. D.; BELONI B. M.; DUTRA, A.	A necropolítica das escolas cívico-militares do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Básica, Militarismo;</li> <li>• Necropolítica;</li> <li>• Behaviorismo Radical.</li> </ul>	2023	Paraná	Artigo – Revista Educere Revista de Educação da Unipar
ROMUALDO DA SILVA, J.	Pedagogia do quartel – formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas Educacionais;</li> <li>• Escolas Cívico-militares;</li> <li>• Militarização escolar;</li> <li>• Paraná</li> </ul>	2023	Paraná	Artigo – Revista Retratos da Escola
SOUZA, E. de.	Representações sociais sobre a implantação dos colégios cívico-militares no Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representações sociais;</li> <li>• Educação básica;</li> <li>• Colégios cívico-militares.</li> </ul>	2021	Paraná	Artigo – Revista Cocar
TAVARES, R.	Sob a espada de Dâmocles: a implementação de escolas cívico-militares no Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação;</li> <li>• Paraná;</li> <li>• Escola.</li> </ul>	2023 (a)	Paraná	Artigo- Revista Paideia
SANTOS, J. T. dos	Política de instauração dos colégios cívico-militares no estado do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paraná. Escola. Cívico-Militar;</li> <li>• Governo;</li> <li>• Perspectiva histórica.</li> </ul>	2023	Paraná	TCC História– Unila
MACHADO DA SILVA, T. E.	Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas cívico-militares;</li> <li>• Militarização;</li> <li>• Educação.</li> </ul>	2021	Paraná	Dissertação – Unioeste – Foz do Iguaçu

TAVARES, R.	A implementação de escolas cívico militares no Paraná: pedagogia da autonomia <i>versus</i> pedagogia dos quartéis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigilância;</li> <li>• Disciplina;</li> <li>• Formação de corpos dóceis.</li> </ul>	2023 (b)	Paraná	Artigo – Revista Paideia do Colégio Estadual do Paraná
-------------	---	--	----------	--------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vieira da Silva (2023), em seu texto *Educação e ordem: um estudo de caso em uma escola cívico-militar do oeste paranaense*, abordou os colégios cívico-militares, inicialmente, aspecto nacional, para compreender o fenômeno da militarização das escolas, e, posteriormente, realizou uma pesquisa de campo, focada em uma escola do oeste do Paraná, entrevistou gestores e professores do sexto ano do Ensino Fundamental II, para conceber os limiares da hierarquia e da ordem.

Camilo *et al.* (2023), ao tratar o processo de implementação do processo cívico-militar, vinculou-a como termo de necropolítica. Na busca por demonstrar como o modelo era, houve a tentativa de retomar a educação do período militar, com bases fascistas. Para os autores esse é um grande modelo castrense das individualidades.

Romualdo da Silva (2023) ao tratar a pedagogia de quartel e ao analisar Leis e Decretos, preocupou-se com a política neoconservadora que se aplica nesses estabelecimentos, a autora analisa como ocorre a docilização dos corpos dos estudantes.

Souza (2021) se ocupou em analisar a representação social dos indivíduos sobre a implantação dos colégios cívico-militares. Ele se utilizou de análise sobre postagens do processo em uma rede social e concluiu que a decisão não era homogênea.

Tavares (2023a; 2023b) faz uma abordagem analítica sobre o conhecimento disseminado nos CCM. O autor enfatizou que a escola é o lugar do ócio, do aprender, e tem perdido espaço para um pseudosaber distorcido e cheio de preconceitos. Abordou que as disciplinas das humanidades perderam seu caráter transformador.

Souza (2023), ao tratar sobre a *Política de instauração dos colégios cívico-militares no estado do Paraná*, distinguiu o que são escolas militarizadas e colégios cívico-militares, o que, segundo a autora, foi difícil, haja vista a confusão na nomenclatura. A partir disso, iniciou uma análise sobre o conservadorismo do Estado brasileiro atuando sobre a educação.

Machado da Silva (2021), em sua dissertação, elaborou uma análise sobre o Programa de Escolas Cívico-Militares, iniciada com a Lei n.º 10.004/2019, e demonstrou a compreensão dos rumos adotados, enquanto políticas públicas, em direção ao conservadorismo atrelado ao liberalismo.

No repositório de periódicos da CAPES, utilizou-se os mesmos unitermos. E assim, como resultado, foi encontrado apenas um artigo, o qual já foi tratado: *Pedagogia de quartel* de Silva (2023).

Ao passo que no *Catálogo de Teses e Dissertações CAPES*, há um número total de 03 dissertações sobre o tema.

Quadro 2 - Amostra de trabalhos na área, de acordo com o Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Ano</b>	<b>Estado</b>	<b>Tese ou Dissertação</b>
SEVERGNINI, A. F.	Colégio Estadual Mário De Andrade De Francisco Beltrão: da fundação à consolidação na formação secundária entre 1964 e 1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colégio Estadual Mário de Andrade, Francisco Beltrão-PR;</li> <li>• História da Educação Local;</li> <li>• Ensino secundário;</li> <li>• Educação Pública</li> </ul>	2020	Paraná	Dissertação – UNIOESTE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PIO, S.	Programa Colégios Cívico-Militares no estado do Paraná: implicações para a gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Educacional;</li> <li>• Gestão Escolar;</li> <li>• Militarização das Escolas;</li> <li>• Programa Colégios Cívico-militares.</li> </ul>	2023	Paraná	Dissertação – UEL – Programa de Pós-Graduação em Educação
CORDEIRO, E. G. R.	A disciplina escolar de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Moral e Cívica;</li> <li>• Decreto-lei n.º 869/69;</li> <li>• Colégio Estadual do Paraná;</li> <li>• Ditadura Civil-Militar;</li> <li>• História da Educação</li> </ul>	2010	Paraná	Dissertação – UFPR – Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Severgnini (2020), em sua dissertação, abordou uma intencionalidade de historicizar a história do Colégio Estadual Mário De Andrade De Francisco Beltrão, desde a fundação. De modo que não é o foco desta pesquisa.

Pio (2023) fez uma análise da aplicação do modelo cívico-militar na gestão das escolas, na busca em compreender como está estruturada a gestão educacional desses espaços, finalizou com a compreensão de que os preceitos da LDBEN n.º 9.394/96 devem ser absolutamente respeitados.

Cordeiro (2010), por situar a pesquisa em tempo anterior ao desta pesquisa, não está no foco da análise, mas não torna sua pesquisa irrelevante. A autora analisou a disciplina de Educação Moral e Cívica, especificamente no Colégio Estadual do Paraná.

Para além, tanto no *Banco de Teses e Dissertações* (BDTD) quanto no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), nenhum resultado foi encontrado, especialmente no que tange ao estado do Paraná. O que demonstra efetivamente que a presente pesquisa é inédita e necessária para as ciências humanas, e fundamental para compreender a educação paranaense.

De tal modo, faz-se imprescindível demonstrar a novidade apresentada, nessa tese, em contrapartida ao que já fora produzido. A tese defendida pauta-se na concepção de que os Colégios Cívico-Militares atuam na formação de cidadãos que valorizam os símbolos nacionais, com base na ideia de civismo; concomitante a produção de trabalhadores úteis e interessantes ao mercado de trabalho, segue os ideais da sociedade capitalista: obediência; hierarquia e ordem, para desta maneira efetivar a manutenção da sociedade de classes. Para isso, é dada aos estudantes matriculados nesses estabelecimentos uma formação rasa de ciência, que serve apenas para atender demandas do mercado, ou seja, para executar uma função específica no mercado de trabalho.

Ao contrapor um ideário construído na sociedade, ou seja, o de que o modelo cívico-militar, repassado em propagandas pelo estado do Paraná, em sites oficiais, tratou de fundamentar e sustentar o modelo como positivo e benéfico à sociedade.

De tal maneira, a presença dos militares nos Colégios Cívico-Militares não é a finalidade, mas o meio para alcançar um modelo de sociedade, pois não se almeja que essas escolas formem militares, mas sujeitos que sirvam aos interesses do mercado, para executar sua função.

Pode-se afirmar, com base no exposto, que ainda há uma produção limitada sobre a temática, o que evidencia a necessidade de aprofundar os estudos na área. Esta tese tem como propósito, além de quantificar a militarização dos colégios públicos civis até o final de sua produção, analisar os discursos políticos utilizados para legitimar esse modelo.

Como novidades desta pesquisa, que não foram analisadas com a devida amplitude em estudos anteriores, podem ser citados: o currículo; os *Manuais de Boas Práticas* e os *Guias de Padronização de Atividades*, tanto para alunos quanto para militares inativos, bem como os documentos oficiais que norteiam seu funcionamento, como o *Regimento Escolar*.

Outra novidade em relação aos textos já produzidos é a exposição e a comparação entre os colégios militarizados e os regulares. O texto apresenta uma análise sobre o custo dessa mudança de gestão pedagógica, com o objetivo de compreender se, com o mesmo investimento, a escola pública regular poderia alcançar resultados semelhantes.

## **1.2 Encaminhamento Teórico-Metodológico**

### **1.2.1 Referencial Teórico**

A educação, enquanto fenômeno social, não se explica por si mesma. É produto das relações materiais e das contradições inerentes à sociedade que a engendra, expressando a luta de classes em seu processo histórico. Assim, para compreender as transformações no modelo educacional paranaense, é necessário situá-lo no contexto mais amplo do projeto liberal de formação consolidado no Brasil.

O materialismo histórico e dialético fornece o arcabouço teórico adequado para essa análise, ao rejeitar qualquer forma de determinismo histórico na constituição dos sistemas educativos e das proposições pedagógicas. Esse referencial enfatiza que as ideologias se materializam nas relações concretas estabelecidas na produção da existência humana. Marx e Engels (2007, p. 42), afirmam que a história não deve ser interpretada com base em categorias abstratas, mas sim ancorada na realidade material, isto é, “[...] Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real”.

Essa perspectiva permite a análise de como as relações sociais, estruturadas pela divisão de classes, determinam as formas de organização educacional. A educação, em última instância, expressa os interesses dominantes, pois, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Marx; Engels, 2007, p. 47). Isso significa que a classe que detém o controle dos meios de produção material também domina a produção espiritual, subordinando as concepções pedagógicas aos seus projetos hegemônicos. A militarização das escolas, portanto, não pode ser entendida como um fenômeno autônomo, mas como resultado de forças sociais e políticas específicas, articuladas num contexto de disputa ideológica.

O método proposto exige que se parta das condições materiais da vida, e não das representações ideológicas que os homens fazem dela. Os autores rejeitam explicações metafísicas ou idealistas e afirmam que a realidade social deve ser analisada por meio das relações concretas de produção. O Estado, as instituições jurídicas e as estruturas educacionais são produtos históricos, moldados pelas contradições do modo de produção capitalista, que naturaliza a exploração e oculta sua base material sob discursos de neutralidade e ordem.

Nesse sentido, a pesquisa deve distinguir as narrativas oficiais, muitas vezes dissociadas da realidade empírica, das condições materiais que lhes dão sustentação. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 93-95), “Aí onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva”. Portanto, a análise dos Colégios Cívico-Militares (CCM) não pode se limitar apenas aos documentos normativos ou às justificativas governamentais; faz-se necessário investigar como essas políticas se inserem em um projeto amplo de dominação de classe, que busca conformar a educação aos interesses do capital.

A burguesia, ao hegemonizar o aparato estatal, utiliza a escola como instrumento de reprodução ideológica e como mecanismo de disciplinamento da força de trabalho. Propostas como o empreendedorismo, a hierarquização rígida e a militarização do espaço escolar não são neutras, pois servem à manutenção de uma ordem social baseada na desigualdade. No entanto, reduzir a escola a um mero aparelho de reprodução seria negar a dialética inerente ao materialismo histórico. A educação é um campo de disputa, em que as contradições podem emergir, abrindo brechas para resistências.

A transformação social exige a superação da ordem burguesa, o que implica romper tanto com as estruturas materiais de exploração quanto com as formas

ideológicas que as legitimam. Uma educação verdadeiramente transformadora não pode se contentar com reformas superficiais, mas deve questionar os fundamentos do sistema que a engendra. Assim, esta pesquisa buscará analisar os CCM a partir de múltiplas fontes: documentos oficiais; currículos; processos seletivos de militares; divulgações midiáticas; entre outros, sempre os situando no contexto das relações de classe que os determinam.

### 1.2.2 Metodologia de Pesquisa

A partir da perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa fundamenta-se em uma concepção de mundo que articula ontologia, epistemologia e método, orientada à explicação da gênese, do desenvolvimento e das contradições dos fenômenos sociais, compreendidos como parte de uma totalidade histórica em movimento. Tal abordagem busca ultrapassar a ênfase no plano da aparência, isto é, naquilo que é apenas percebido, narrado ou vivenciado pelos sujeitos.

De acordo com Martins (2019), o materialismo histórico-dialético, quando adotado como método, constitui o núcleo das investigações científicas, dispensando a necessidade de recorrer a outras abordagens para sua legitimação, pois “[...] dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista-histórico-dialética” (Martins, 2019, p. 29). Nessa perspectiva, a construção do conhecimento exige apreender o conteúdo do fenômeno a partir de suas mediações históricas, superando o nível aparente para alcançar sua essência. Para tanto, torna-se fundamental compreender a relação entre forma e conteúdo, reconhecendo que a forma representa apenas uma dimensão parcial do objeto.

A superação do nível empírico não se limita a descrições detalhadas, à proximidade com o contexto ou a análises fenomenológicas restritas às significações individuais. É necessário apreender as determinações profundas que estruturam o fenômeno. As divergências entre a epistemologia marxiana e as abordagens qualitativas estendem-se também à concepção de história. A adoção do materialismo histórico-dialético implica compreender o historicismo concreto presente em Marx e Engels, segundo o qual a produção material da vida condiciona todas as formas de relações humanas. Dessa forma, a categoria ontológica do trabalho assume centralidade em qualquer estudo comprometido com a totalidade histórica.

A epistemologia marxiana, portanto, tem na prática social sua referência fundante para a construção do conhecimento, sendo nela que residem seus critérios de validação. Longe de negar a lógica formal, incorpora-a à lógica dialética, articulando dedução e indução conforme o princípio da unidade e da luta dos contrários. Afasta, igualmente, qualquer perspectiva subjetivista como critério gnosiológico, reafirmando que o conhecimento crítico deve enraizar-se nas condições objetivas e históricas que constituem a realidade social.

Com base nessa perspectiva, cabe explicitar os procedimentos (instrumentos) de pesquisa, a saber: bibliográfica e documental, em coerência com a abordagem teórica adotada. De acordo com Severino (2013) a pesquisa bibliográfica configura-se como modalidade fundamental para estudos que exigem ampla revisão de literatura e reconstrução histórica. Este método possibilita ao investigador acessar um espectro amplo de fenômenos do que seria possível por pesquisa direta, característica particularmente relevante para estudos que exigem contextualização histórica e teórica abrangente. Gil (2002) ressalta que a pesquisa bibliográfica é indispensável para investigações que buscam compreender os processos sociais em sua dimensão temporal, ao permitir estabelecer relações entre passado e presente, identificar continuidades e rupturas nos fenômenos estudados.

Contudo, a utilização de fontes bibliográficas exige rigor metodológico específico. O pesquisador deve submeter essas fontes à crítica minuciosa, examinar suas condições de produção, possíveis vieses e limitações. Esta postura crítica é essencial para evitar a reprodução acrítica de equívocos ou interpretações parciais que comprometam a qualidade da investigação. A triangulação de fontes e o cotejamento sistemático entre diferentes autores e perspectivas teóricas constituem estratégias metodológicas fundamentais para garantir a robustez da análise.

Complementarmente, a pesquisa documental permite trabalhar com fontes que não receberam tratamento analítico sistemático. Esta abordagem, conforme Severino (2013), possibilita ao pesquisador desenvolver sua própria análise baseada em documentos originais, matérias-primas para a construção do conhecimento. A pesquisa documental neste estudo abrange amplo espectro de materiais, incluindo legislações, documentos normativos, manuais pedagógicos, registros oficiais e material da imprensa.

Gil (2002) estabelece uma importante distinção entre documentos de primeira mão, que preservam seu caráter original e não passaram por mediações analíticas, e

documentos de segunda mão, já submetidos a algum tipo de processamento ou interpretação. Essa diferenciação é essencial para a pesquisa, pois implica diferentes estratégias de análise e interpretação. Os documentos de primeira mão exigem do pesquisador maior esforço interpretativo, enquanto os de segunda mão incorporam determinadas leituras e categorizações que devem ser objeto de crítica.

A análise da imprensa periódica como fonte documental exige particular atenção metodológica, requer abordagem crítica que ultrapasse a mera descrição superficial dos conteúdos. Rocha e Zanelato (2024) destacam a necessidade de rigorosos procedimentos analíticos ao trabalhar com fontes jornalísticas, que devem ser compreendidas como construções discursivas situadas em contextos históricos e políticos específicos. Os autores propõem três dimensões fundamentais para a análise: a contextualização histórica do veículo; sua linha editorial e posicionamento político; e as condições sociais de produção do discurso jornalístico. Esta tríade analítica permite desvendar as estruturas de significação que organizam os discursos sobre educação na imprensa.

A articulação dessas abordagens proporciona ferramentas metodológicas robustas para a análise crítica da imprensa como fonte documental. Enquanto Rocha e Zanelato (2024) oferecem um modelo para a análise dos veículos jornalísticos, Zandorenzi e Nascimento (2020) aportam elementos para compreender a imprensa como espaço de disputa de concepções pedagógicas e ideológicas. Juntas, estas perspectivas permitem uma análise abrangente que considera tanto as características intrínsecas dos veículos quanto seu papel na construção de discursos sobre educação.

### 1.2.3 Delimitação Temporal e Espacial

A análise histórica é um desafio constante. Marc Bloch (2001) destacou que as dificuldades na análise dos fatos históricos são inerentes ao ofício: a neutralidade é impossível, pois os documentos foram produzidos em contextos específicos, podem ter sido alterados, perdidos ou mesmo carregam as intenções de quem os elaborou. Além disso, interpretar o passado com os olhos do presente introduz novos vieses, já que o pesquisador busca respostas de suas próprias inquietações. A escolha do referencial teórico direciona a análise, podendo, em casos extremos, distorcer as fontes ou até mesmo a própria narrativa histórica.

Se estudar o passado já é tarefa complexa, analisar o tempo presente requer ainda maior rigor. Esta pesquisa dedica-se justamente a esse período, o que remete à reflexão de Hobsbawm (1997). Para o autor, toda história é, em certa medida, uma “história contemporânea disfarçada” (Hobsbawm, 1997, p. 243), pois, mesmo ao estudar épocas remotas, o historiador parte de suas experiências e do contexto em que está inserido.

Hobsbawm (1997) argumenta que a história do seu próprio tempo pressupõe que vivências individuais se tornem coletivas, embora muitos não percebam imediatamente a relevância de eventos históricos em curso. Um exemplo disso é a percepção divergente sobre a ditadura empresarial-militar brasileira (1964–1985): enquanto documentos e relatos comprovam violências e repressão, parte da população defende a posição de que o regime trouxe “ordem e progresso”. Aqui, o desafio não é a escassez de fontes, como ocorre em estudos sobre o passado distante, mas o excesso delas. Problema que Hobsbawm (1997, p. 254) classifica como o “erro pelo excesso de fontes primárias”.

Motta (2012), por sua vez, destaca a tênue fronteira entre o jornalismo e a análise histórica. A autora enfatiza a necessidade de um crivo metodológico rigoroso para distinguir fatos de versões interessadas: “[...] a reflexão histórica só pode ser bem-sucedida se assentada na erudição factual e historiográfica, única forma de filtrar o documento, questioná-lo logo na primeira leitura, sobretudo se ele expõe algo próximo às expectativas do historiador” (Motta, 2012, p. 32).

Apesar dos desafios, estudar o tempo presente oferece vantagens. Primeiro, o pesquisador tem autonomia para selecionar as fontes relevantes, ao construir uma narrativa com “[...] coerência interna e refutável, portanto de uma inteligibilidade científica” (Rousso, 1996, p. 86). Segundo a abundância de registros, como imprensa, memórias, imagens e mídias, ampliam-se as possibilidades de investigação. Motta (2012, p. 32) descreve esse acervo como um “mar de fontes produzidas na contemporaneidade [...]”, que, embora possa “afogar” o historiador, enriquece a análise.

Resta, porém, uma questão central: quando começa o tempo presente? Motta (2012, p. 33) responde com uma constatação óbvia, porém crucial: “[...] o presente de hoje é o passado do amanhã”. Essa fluidez exige distanciamento crítico para evitar que a história se confunda com o senso comum ou com discursos políticos imediatistas. Como ressalta Rousso (1997, p. 98), “[...] a história pertence antes de

tudo àqueles que a viveram”, mas cabe aos historiadores transformarem-na em narrativa científica, ao evidenciar tanto o lembrado quanto o que é silenciado.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se um recorte temporal central que abrange o período de 2019 a 2025, correspondente à implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCM) no Paraná. Contudo, para a adequada compreensão do objeto, faz-se necessária a análise de seus antecedentes, com os marcos temporais definidos da seguinte forma:

1. O crescimento da extrema-direita em escala global (a partir de 2008): a crise financeira internacional e as transformações geopolíticas desse período catalisaram movimentos ultranacionalistas e antidemocráticos em diversos países, estabelecendo as bases para a ascensão de ideologias autoritárias.

2. A consolidação da extrema-direita no Brasil (a partir de 2013): as manifestações ocorridas em 2013 marcaram um ponto de inflexão na política nacional e abriram caminho para a polarização que culminou na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

3. As políticas do novo neoliberalismo, neofascismo e neoconservadorismo do governo Bolsonaro (2019–2022): durante esse período, destacou-se a tentativa de militarização das escolas públicas em 2019, configurando um esforço explícito de doutrinação ideológica sob o discurso de “ordem e disciplina”.

4. O pós-mandato e seus desdobramentos (2023–2025): a análise estende-se além do término do governo Bolsonaro, em 2022, a fim de avaliar as consequências de suas políticas, entre elas sua inelegibilidade em 2023 e os impactos duradouros sobre o cenário político. O recorte prolonga-se até 2025 para contemplar, de modo específico, os efeitos no Paraná, onde as medidas de militarização educacional tiveram continuidade.

No que diz respeito à delimitação espacial, a pesquisa se desenvolve em dois eixos:

1. Análise macro (Brasil): investigação das matrizes ideológicas que sustentaram a militarização da educação, situando-a no projeto político da extrema-direita brasileira.

2. Análise regional (Paraná): exame da implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCM) no estado, com ênfase em como essa política foi operacionalizada e em seus reflexos na educação pública. O Paraná destaca-se como caso emblemático em razão do avanço acelerado desse modelo durante e após o governo Bolsonaro.

Para compreender a implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCM) no contexto paranaense, é fundamental considerar o perfil educacional e demográfico do estado, cujos dados do IBGE (2022) demonstram que o Paraná possui uma população de 11.444.380 habitantes, distribuídos em 399 municípios. Em 2024, conforme a SEED, o Paraná apresentou os seguintes dados sobre a educação: 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE); 2.088 escolas estaduais; 58.377 turmas; e 1.281.543 matrículas na rede estadual (Números do Paraná, s/d)<sup>1</sup>. Essa estrutura educacional é ampla, mas com desafios históricos de financiamento e qualidade, tornou-se terreno fértil para a expansão dos CCM.

A escolha do Paraná como estudo de caso se justifica não apenas por sua representatividade numérica, mas por ser o estado com maior adesão ao programa federal, transformando-se em laboratório das políticas educacionais da extrema-direita.

### 1.3 O leitor irá encontrar...

Dada a devida atenção a esta seção introdutória, intitulada *Esse silêncio todo me atordoa: Considerações iniciais sobre educação militarizada*, o leitor já pode conjecturar o que encontrará ao longo desta pesquisa. As três seções seguintes buscam responder tanto ao objetivo geral quanto aos objetivos específicos do estudo.

A seção intitulada *Homem primata, capitalismo selvagem: Os desdobramentos do capital e a efetivação da “nova” hegemonia burguesa*, analisa sob a perspectiva crítica as transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil, sobretudo entre 2019 e 2024, tendo como foco na militarização da educação pública. Com base na perspectiva marxista e leninista, o texto discute como o Estado capitalista, em sua fase imperialista, utiliza-se de instituições como as Forças Armadas e a Educação para reproduzir a dominação burguesa e, concomitantemente, a submissão da classe trabalhadora. Em sua análise temporal, a pesquisa abordará a crise estrutural do capitalismo pós-2008, com o avanço do novo neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo no Brasil, resultando na implementação dos Colégios Cívico-Militares (CCM) como estratégia ideológica para formar sujeitos alinhados aos interesses do capital. Além disso, o texto examina o contexto político paranaense,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>. Acesso em 15 jun. 2024.

destacando as políticas educacionais do governo Ratinho Júnior e sua adesão ao programa federal de militarização das escolas. Por fim, questiona os objetivos desse modelo, que, sob a justificativa de disciplina e qualidade, reforça valores hierárquicos e autoritários, consolidando uma educação voltada para a manutenção da ordem burguesa.

Na seção *Quem guarda os portões da fábrica?: O currículo e os documentos normatizadores dos colégios cívico-militares*, há uma análise crítica sobre o currículo e os documentos normativos dos Colégios Cívico-Militares (CCM) no Paraná. O texto defende que a educação pública é um território de disputa ideológica, em que a militarização das escolas reproduz estruturas de dominação de classe, alinhando-se aos interesses do capitalismo. O estudo destaca contradições nos manuais e guias dos CCM, como a suposta promoção da “cultura de paz” por meio da disciplina militar, a violação dos direitos de crianças e adolescentes e a ilusão de liberdade em um ambiente controlado. Além disso, defende que os CCM produzem o modelo “cívico-pragmático”, o qual forma cidadãos subservientes ao mercado de trabalho, reforçando as desigualdades sociais.

Na última seção, intitulada: *Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada: As orientações e práticas direcionadas aos militares*, produz uma verificação detalhada sobre a implementação dos CCM no Paraná, e expõe as contradições entre o discurso oficial e a realidade prática dessas instituições. Há uma análise acerca das orientações pedagógicas direcionadas aos militares que atuam nos CCM; sobre a gestão democrática (ou sua ausência); os processos de seleção de diretores e monitores; e as implicações políticas e ideológicas desse modelo educacional. O texto destaca como a educação militarizada pode servir a interesses do novo neoliberalismo e neoconservadores, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e participativa. Além disso, expõe as disparidades salariais entre professores civis e militares, a fragilidade na formação pedagógica dos monitores e a maneira como a democracia é negligenciada nesses espaços escolares. A análise busca expor que embora os CCM sejam apresentados em discursos políticos como solução para os problemas disciplinares e de qualidade educacional, eles acabam reproduzindo hierarquias autoritárias e reforçam uma visão instrumental da educação, alinhada aos interesses do capital e do Estado.

## 2 HOMEM PRIMATA, CAPITALISMO SELVAGEM: OS DESDOBRAMENTOS DO CAPITAL E A EFETIVAÇÃO DA “NOVA” FACE BURGUESA

Os desdobramentos políticos, sociais e midiáticos brasileiros, sobretudo aqueles ocorridos nos últimos anos (2019-2025), têm revisitado discussões de um novo/velho modelo de educação, o qual vincula a escola pública e civil às instituições militares. Divulgado como salvação para os problemas que nascem na sociedade e ganham significância nas instituições escolares públicas e civis.

A mera vinculação entre os termos “militar” e “educação”, em si, deve causar estranheza e produzir questionamentos sobre a intenção de quem faz a junção dos termos. Ao buscar no dicionário a definição do termo “militar”, encontra-se a definição de:

1. Militar (mi·li·tar)

**adjetivo de dois gêneros.**

1. Relativo ao exército ou a outro ramo das forças armadas.

2. Relativo à organização das forças armadas.

3. Relativo à guerra ou às tropas.

4. Relativo à milícia.

5. Apoiado pelas forças armadas (ex.: golpe militar).

**adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros.**

6. Que ou quem faz parte do exército ou de outro ramo das forças armadas.

**substantivo de dois gêneros.**

7. Soldado.

Origem etimológica: latim *militaris*, -e.

2. Militar (mi·li·tar).

Conjugação: regular.

Particípio: regular. verbo intransitivo

1. Ser militar.

2. Servir ou ter carreira nas forças armadas.

3. Prevaler, preponderar.

**verbo transitivo e intransitivo.**

4. Estar ou participar em campanha, combate ou guerra. = COMBATER, LUTA, PUGNAR

5. Defender ideias ou causas. = COMBATER, LUTAR, PUGNAR.

**verbo transitivo.**

6. Estar filiado (ex.: ele agora milita no partido).

Origem etimológica: latim *milito*, -are, ser soldado (Militar *In*: Priberam, 2021, online).

A conceituação apresentada no dicionário evidencia uma organização formada no seio do Estado e direcionada à sociedade. No entanto, o termo não parece referir-se a uma sociedade constituída pelos chamados civis.

Lenin (1940) evidenciou que o Estado capitalista imperialista é uma criação humana, produto da mesma sociedade que o produziu. Contudo, essa sociedade não pode cair na barbárie, por isso, o Estado é chamado a apaziguar o processo de luta de classes. Assim,

**O Estado** – disse Engels, resumindo sua análise histórica – **não é, portanto, de modo algum, um poder imposto fora da sociedade; nem tão pouco a realidade da ideia moral; a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É mais um produto da sociedade ao chegar em determinada fase de desenvolvimento;** é a confissão de **que a sociedade se enredou consigo mesma em uma contradição insolúvel**, se dividiu em antagonismos irreconciliáveis, que ela é impotente para conjurar. E para que estes antagonismos, **estas classes com interesses econômicos em luta não se devorem a si mesmas ou a sociedade em luta estéril**, para isso fez-se necessário **um poder situado aparentemente, por cima da sociedade e chamado a apaziguar o conflito, a mantê-lo dentro dos limites da ordem**. E este poder brotou da sociedade, porém que se colocou por cima dela ou que se foi divorciando cada vez mais dela, **é o Estado** (Lenin, 1940, p. 10-11, tradução nossa, grifos nossos).

O que Lenin expõe é a figura do Estado como expressão da sociedade de classes, constituída a partir do modo de produção capitalista, e marcada por sua natureza contraditória. O Estado é uma instituição finita, pois resulta da luta de classes, na qual uma classe se impõe sobre outra, num processo histórico que persiste enquanto houver divisão social e antagonismo entre classes.

Ao ajuizar isto, compreende-se que tudo que há na sociedade é resultado de um pai dominador (Estado) e de uma mãe (luta de classes) que, por vezes, nega os próprios filhos. Independente da relação parental, as instituições existentes, as mazelas e as benesses são filhas da sociedade materializada, histórica e humana.

Assim sendo, as Forças Armadas, enquanto instituições humanas criadas pela sociedade, também são finitas, e se findarão com o fim dos Estados Nacionais quando os homens encontrarem um modo de superar seus conflitos e surgir uma sociedade sem classes. Apesar da afirmativa soar como utópica, é válido lembrar que as Forças Armadas são instrumentos de coerção, pelos quais são impostos os objetivos do Estado, logo de uma classe dominante, para materializar uma hegemonia. Por interesse dessa classe dominante, faz-se necessário inserir ideologias em forma de instrução, seja nos quadros formativos, seja dos militares ou mesmo na instrução básica pública e civil.

Haja vista que enquanto órgão estatal, o Exército Brasileiro (EB) é autorizado ao uso legítimo da força, vale a compreensão do que afirma Weber (1963, p. 98) sobre o conceito:

[...] que o **Estado é uma comunidade humana** que pretende, com êxito, o **monopólio do uso legítimo da força física** dentro de um determinado território. Note-se que território é uma das características do Estado. Especificamente, no momento presente, **o direito de usar a força física é atribuído a outras instituições ou pessoas apenas na medida em que o Estado o permite**. O Estado é considerado como a única fonte do “direito” de usar a violência. Daí “política”, para nós, significar a participação no poder ou a luta para influir na distribuição de poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado (destaques do autor, grifos nossos).

Se observada com cautela a definição formal trazida pelo dicionário e as conceituações dos autores, será possível perceber que o EB, por conta de toda sua estrutura, diversas vezes se configura como um estado dentro do Estado; ou uma sociedade militar paralela à sociedade civil.

É relevante destacar que o EB possui Centros de Formação Profissionais Próprios<sup>2</sup>; sistema de habitação para militares; sistema de assistência à saúde amplo, tanto para os militares quanto para suas famílias; assistência religiosa; e ainda, um Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), que dá auxílio educacional aos filhos dos militares e, nos últimos anos, aos filhos dos civis<sup>3</sup>. O que corrobora com a afirmativa de que há uma estrutura paralela para atendê-los e efetivar o funcionamento autônomo ao dos civis.

O EB compreende a educação como possibilidade de interagir ou estreitar laços com a sociedade civil, na busca por diminuir as barreiras históricas que separam os civis dos militares. Outrossim, as escolas militares se difundem com uma preocupação intelectual, associada a uma formação de determinados indivíduos para determinada sociedade (Leal, 2008).

A educação militarizada é anunciada como aquela que possui a função de preparar seus alunos para as carreiras militares, bem como para atuar em diversas

---

<sup>2</sup> Dentre os vários centros de formação, podemos destacar alguns: Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), a Escola de Sargentos das Armas (ESA), o Instituto Militar de Engenharia (IME).

<sup>3</sup> Os filhos dos militares têm suas vagas garantidas em escolas geridas por militares por força de lei, porquanto os filhos dos civis por processo seletivo (Mareschini, 2021). Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/apenas-1-em-cada-4-alunos-de-colegios-militares-entra-por-processo-seletivo>.

profissões, funções públicas e civis, sempre pautados em valores éticos, históricos e culturais da instituição. Logo, a visão do EB para com os civis, por meio dos Colégios Militares, pronuncia-se como forma de aproximação entre as duas partes, porém, semeando e cultivando os ideais defendidos pelo EB, no seio da sociedade civil.

O ponto central desta pesquisa não está em analisar a educação nos Colégios Militares, mas na reprodução de um modelo formativo similar ao militar como ideal aos civis. Palavras como: ordem; hierarquia; respeito; símbolos; fardamentos, alimentam os discursos políticos de que a presença de militares resolveria, de maneira precisa e pontual, todas as mazelas da educação pública e civil, e por isso, não militar.

Para delinear o caminho metodológico, este capítulo parte da consideração de Marx (2011, p. 58): “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, pois as formas superiores só podem ser compreendidas plenamente quando já conhecidas. Com base nessa perspectiva, argumenta-se que a economia burguesa se desenvolve a partir de modelos anteriores, mas moldada por suas próprias necessidades. No entanto, ao projetar-se como universal, ignora as diferenças históricas e enxerga a si mesma em todas as formas sociais anteriores, mesmo sendo apenas uma etapa antagônica do desenvolvimento histórico que, muitas vezes, oculta ou distorce formas precedentes.

O chamado “desenvolvimento histórico” se apoia na visão de que a forma atual é o ápice das anteriores, interpretando-as de modo unilateral e raramente se questionando, salvo em contextos muito específicos, não se incluindo aqui os períodos que se percebem como decadentes (Marx, 2011, p. 58).

A passagem fornece pistas de que, a partir das crises estruturais do capitalismo, como a partilha do mundo em colônias para fins de redistribuição e manutenção das sociedades, seja no século XIX, XX ou XXI. O sistema é atravessado por crises cada vez mais intensas, como a de 2008, que exigiu uma reestruturação econômica, social, política e estatal. Com isso, compreende-se que as bases que produzem essas crises são os próprios fundamentos dessa sociedade, ou seja, a falência do modelo de acumulação, que já foi liberal, neoliberal e assume atualmente a forma de um novo neoliberalismo.

Assim, o título desta seção traz a música *Homem Primata*, da banda Titãs (1986), para demonstrar a necessidade da afirmação sobre a racionalidade humana como preceito fundamental da natureza do homem. Entretanto, esse homem que outrora vivia em uma selva, vive agora na “selva de pedras”, contudo, vive regido pela

lei do mais forte, reforçado pelo individualismo e pela competitividade. Para além, nessa disputa entre os seres racionais mais fortes, a vida é o jogo pela sobrevivência.

A música aborda elementos fundamentais como a perda de identidade individual e desorientação do indivíduo na sociedade moderna, que ao desconectar os sujeitos de sua identidade pelo caos da modernidade O que pode ser concebido em contexto global e não apenas uma localidade específica, haja visto que o próprio capitalismo não está isolado, mas sim, cada vez mais disperso.

De tal modo, a presente seção analisa o desenvolvimento da política e da economia, a partir das modificações na estrutura do capital mundial e suas implicações no contexto brasileiro, e com mais intensidade no Estado do Paraná. Para compreender o surgimento dos CCM, como uma faceta da nova modelagem do capitalismo, e não um elemento solitário que brota desinteressadamente na organização da sociedade.

## **2.1 A produção e a reprodução da classe trabalhadora no modelo de produção capitalista**

Na perspectiva materialista que este estudo propõe realizar, algumas categorias empregam um múnus que precisa de especial atenção. Ao tomar como referência a análise realizada sobre as concepções marxistas e leninistas de transformação do capitalismo e da divisão do mundo em colônias de potências imperialistas, há de se considerar como consequência planejada a cisão entre a classe trabalhadora, pois uma parcela acreditava fazer parte da camada superior, ou mesmo, pertencer a uma região central do imperialismo, e observar os demais trabalhadores como não sendo seus iguais.

Por isso, interessa compreender como os trabalhadores foram – e ainda são – levados a defender uma concepção de classe que não corresponde à sua realidade. Conquanto, não perceberam as mudanças que ocorreram, e ainda continuam a ocorrer, dentro da sociedade da qual fazem parte, o que colocaria fim à luta de classes ou traria a sensação de apaziguamento social. Por isso, surgem novas questões: por que a classe trabalhadora adquire os valores materiais e espirituais da classe dominante? Como são absorvidos e alienados aos mandos imperialistas, tornando os trabalhadores servis e obedientes?

À vista disso, é imperativo que a ideia de produção seja avaliada, pois toda sociedade é definida pelas caracterizações dadas às forças produtivas e às relações de produção, constituídas de maneira histórica e que sustentam as relações econômicas e sociais de determinada sociedade.

Marx, no prefácio da *Para a Crítica da Economia Política* (1987b, p. 29-30), define que,

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência** (grifos nossos).

O autor evidencia que os modos de produção direcionam à própria criação da vida social dos homens, ao determinar os valores materiais e espirituais. Todavia, quando há a passagem de um modo de produção para outro, deve haver o entendimento do papel desempenhado na produção. O que leva à compreensão de que o método materialista da história não é “[...] uma fórmula pré-fabricada para revelar os segredos da organização e do desenvolvimento da sociedade” (Bottomore, 2001, p. 302).

O que pode ser verificado na controvérsia gerada em torno da determinação econômica das relações entre o que Marx considera infra e superestrutura, pois se relaciona com a própria ideia de produção. Marx (2011, p. 53) afirmou que “O resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade”, tendo afirmado anteriormente nessa mesma obra que,

Logo, a produção é imediatamente consumo e o consumo é imediatamente produção. Cada um é imediatamente seu contrário. Mas tem lugar simultaneamente um movimento mediador entre ambos. A produção medeia o consumo, cujo material cria, consumo sem o qual faltaria-lhe o objeto. Mas o consumo também medeia a produção ao criar para os produtos o sujeito para o qual são produtos (Marx, 2011, p. 46).

Em sendo assim, a sociedade seria um sistema de reprodução e de consumo, nos processos de trabalho e dos meios de produção. Para Marx (2011) há uma argumentação sobre a relação instituída entre a produção e a distribuição, e caracterizou cada uma das categorias econômicas como heterogêneas, haja vista que existem relações específicas para cada uma delas. Logo, mesmo se,

Uma produção determinada, portanto, determina um consumo, uma troca e uma distribuição determinados, bem como *relações determinadas desses diferentes momentos entre si*. A produção, por sua vez, certamente é também determinada, *em sua forma unilateral*, pelos outros momentos. [...] Com a mudança na distribuição, modifica-se a produção [...]. Finalmente, as necessidades de consumo determinam a produção. Há uma interação entre os diferentes momentos. Esse é o caso em qualquer todo orgânico (Marx, 2011, p. 53, destaques do autor).

A relação estabelecida entre a produção e o restante da economia, o modo de produção ou mesmo a formação social, constitui-se como o objeto de produção, que por sua vez é ambíguo. Dado que, em uma sociedade capitalista, uma das marcas que a define é a força de trabalho transformada em mercadoria, que na reprodução fica fora da esfera instituída pelo capital. Nesse ínterim, vale destacar a necessidade de identificar as categorias gerais, inclusive as não históricas, como a reprodução (Bottomore, 2001). Contudo, a condução do raciocínio ao que abarca a compreensão sobre a produção, deve ponderar que ele trata de dado momento social, bem como, de determinada sociedade, em um momento específico da história, por isso, esses elementos devem ser analisados para identificar quais as formas particulares da determinação que a envolvem.

Sobre isso, Marx afirma:

Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade (Marx, 2011, p. 59).

Logo, o autor possibilita o entendimento de que a produção, de tempos em tempos, tal como categoria geral, diferencia as formas específicas de capitalismo. Vide os processos de trabalho que compreendem a transformação da matéria-prima em produtos, mesmo o produto inicial estando visível no produto final, os valores são distintos. Afinal, no modelo produtivo do capitalismo, as matérias-primas representam o capital constante, e é isso que mantêm no produto/mercadoria para conservar os

valores iniciais e inserir os valores de uso. Em contrapartida, do outro lado, está o valor preservado e que, ao ser acrescido no processo de produção, pode ficar obscurecido. E isso é mais perceptível no processo de mais-valia (Bottomore, 2001).

É possível afirmar que a produção é concomitantemente uma categoria geral, ao mesmo tempo, em que demonstra uma categoria com características sociais e históricas marcadas, elementos que podem ser observados a partir das condições como: o modo de produção; as relações de classe envolvidas; e as forças produtivas envolvidas no processo (Bottomore, 2001).

Vale o destaque à discussão de que o acréscimo de riqueza material, emaranhado no processo de exploração, não pode ser reduzido apenas ao material, pois essa sociedade possui valores espirituais, morais, ideológicos, entre outros. Marx (2007) desvela a compreensão de que a sociedade produz suas próprias relações políticas, ideológicas e econômicas; mesmo o capitalismo por vezes é sintetizado como produção do capital, especificamente, do trabalho assalariado.

Necessário retomar a teoria marxista, a qual destacou que a classe dominante produz os meios para sua legitimação, e que o proletariado deve reproduzir os valores pelo trabalho. Em ambos os casos, da classe dominante e do operariado, há atividades produtivas envolvidas, e parte deles não estão associados diretamente como capital ou possuem conteúdo material. Outrossim, essas atividades produtivas devem ser entendidas como fruto da produção capitalista. Isso vale para as outras ideias produzidas, por intermédio das relações e nas quais todos estão vinculados.

A produção das ideias e as demais formas de condução da consciência estão vinculadas à produção material, e da materialidade efetivada entre as relações humanas, como uma linguagem da vida material. “Conceber, pensar, o intercuro mental dos homens, surgem, nesse nível, como o efluxo direto de seu comportamento material” (Bottomore, 2001, p. 303). Igualmente ocorre com a produção espiritual, expressa na linguagem da política, da moral, do direito, da religião, da metafísica e as demais possibilidades. Os homens produzem suas concepções e ideias; homens que são reais e estão condicionados a determinado desenvolvimento de forças produtivas, e, das relações entre os homens que a estas são correspondentes, até em sua forma elevada (Marx; Engels, 2007).

Não obstante, se o homem é capaz de produzir, como os valores materiais e imateriais são reproduzidos nas sociedades? Sobre isso Marx (1987) afirma que:

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, ele tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de produzir. Por isso, todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução.

As condições da produção são simultaneamente as da reprodução. Nenhuma sociedade pode produzir continuamente, isto é, reproduzir, sem reconverter, de maneira constante, parte de seus produtos em meios de produção ou elementos da produção nova [...] (Marx, 1987, p. 659).

Marx expõe sua compreensão de que a produção é a criação de condições para que ela continue acontecendo. Mas ao que diz respeito sobre as condições e as relações de produção, fora produzido um debate acerca do que é reprodução, com duas perspectivas distintas: de um lado, os processos dos quais a reprodução das relações capitalistas de produção carece, devem ser inseridos na base, isto é, na infraestrutura econômica, que tacitamente, estão incluídas no próprio modo de produção; em contrapartida, há argumentação que a reprodução depende de processos externos aos meios de produção e sua autonomia é relativa em tais processos, o que configura a reprodução de qualquer produção como problemática, contingencial, e por isso, a luta de classes pode intervir, logo denominado de superestrutura (Bottomore, 2001).

Ao tratar sobre a reprodução, Marx (1987) a definiu como simples ou ampliada, capaz de centrar na própria relação entre capital-trabalho, a qual é fundamental na exploração capitalista. Assim, como afirmado, os modos de produção se caracterizam de acordo com sua época histórica e, assim, as condições para serem reproduzidas igualmente o são. Todavia, pode-se considerar que a reprodução é constituída de maneiras específicas, em consonância com as forças que a geraram, as relações podem ser vistas sob óticas diferentes (Bottomore, 2001). Logo, até mesmo a reprodução simples, da qual a classe dominante consome toda a mais-valia produzida, sem acumulação, ainda que seja apenas a repetição sucessiva de um processo de produção, o executa com particularidades errôneas do circuito isolado de produção, faz com que a exploração estabelecida entre o capital e a classe trabalhadora se apresente como um todo. Dado que a produção da mais-valia, gerada pela repetição do processo produtivo capitalista, garante que não importa como o capital foi produzido no início, findará totalmente como mais-valia acumulada. Marx (1987, p. 664) afirma que “O próprio trabalhador produz, por isso, constantemente,

riqueza objetiva, mas sob a forma de capital, uma força que lhe é estranha, o domina e explora [...]”. A declaração marxista não possui aplicação idêntica a todos os trabalhadores em suas individualidades, nem para todos os circuitos produtivos, contudo, é válida para a classe operária, portanto, é considerada um processo de reprodução.

A este ponto, faz-se necessário reiterar, conforme Marx afirmou, que não é apenas o trabalho que produz o capital, pois:

[...] o capitalista produz também constantemente a força de trabalho, mas sob a forma de uma fonte subjetiva de valor, separada dos objetos sem os quais não se pode realizar, abstrata existente apenas na individualidade do trabalhador; em suma, **o capitalista produz o trabalhador sob a forma de trabalhador assalariado**. Essa reprodução constante, essa perpetuação do trabalhador é a condição necessária da produção capitalista (Marx, 1987, p. 664-665).

Nessa passagem, o autor destaca a relação estabelecida entre aquele que vende o trabalho como força de trabalho em troca do salário (assalariado), contrastando como produto do capital. O que pode ser observado melhor ao considerar a repetição de um único circuito e produção, isto é, os trabalhadores devem gastar seus salários ao final de um processo de produção, para substituir a força de trabalho consumida. Logo, os trabalhadores são reproduzidos na posição idêntica à inicial, ao estarem separados dos meios de produção, possuem unicamente a “fonte subjetiva de riqueza”, que é sua força de trabalho para dispor à venda. Outrossim, ela une a reprodução da força de trabalho e do capital, conforme Marx, ao finalizar o capítulo da reprodução simples afirmou:

A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e do outro, o assalariado (Marx, 1987, p. 673).

Marx e outros marxistas ampliaram o conceito de reprodução, para abranger processos que estão fora do próprio processo de produção, mas necessários à manutenção da produção. Marx defende que, para garantir a reprodução da força de trabalho, dita como “sua”, o capital se vale de meios políticos como bloquear a imigração de trabalhadores qualificados em momentos de altas taxas de desemprego.

Marx (2011) afirma que a produção deve ser compreendida como um momento. Contudo, a afirmação marxiana não é ampla o suficiente para descrever quais seriam

os processos que devem reproduzir, para ocorrer a reprodução social, haja vista que ele trata sobre o tema na parte da análise metodológica da economia política. O que abriu portas para muitos debates, seja sobre as bases produtivas, das quais a reprodução necessita para existir, como também de outros possíveis processos necessários para ocorrer a reprodução.

Estas duas possibilidades podem ser vistas como infraestrutura e superestrutura. Aqueles elementos envolvidos e necessários à prática da reprodução das bases, mas que não são parte efetiva dela, são os elementos da superestrutura. Logo, eles podem modificar o modo de produção, mas estão vinculados à demanda de garantir a reprodução dos processos elementares. Exemplarmente, os processos ideológicos que justificam a liberdade de produção capitalista de troca ou posse de propriedades como necessidades para continuação do modelo de produção capitalista, mas não em essência, porém dele derivam outros processos ideológicos, como os do corporativismo, tende a ocupar seu lugar.

## **2.2 A Face Imperialista do Estado Capitalista: o mundo é dividido em colônias e a classe trabalhadora em camadas**

O capitalismo, em sua fase imperialista, revelou-se como um sistema marcado pela dominação monopolista, pela exploração intensificada da força de trabalho e pela subjugação de nações periféricas aos interesses do grande capital financeiro. A análise de Lenin (2021) permanece fundamental para compreender as dinâmicas contemporâneas do capital, que, mesmo com novas roupagens, mantém seu caráter predatório e excludente. No Brasil, essa realidade se expressa na histórica subordinação aos interesses imperialistas, na manutenção de estruturas econômicas arcaicas, como o latifúndio, o capital financeiro e na violência de classe perpetrada pelo Estado em defesa da burguesia. Lenin buscou desvelar a face imperialista do Estado capitalista no século XX, demonstrando como a dominação econômica se articulava com a repressão política e a manipulação ideológica, inclusive por meio da educação, para garantir a reprodução das desigualdades.

Os “apóstolos” do capital, assim como no passado, trabalham pela reprodução do consenso em torno da legitimação de uma ordem profundamente desigual, além de difundirem em suas manifestações a defesa da “democracia” e das instituições. Porém, esquecem de dizer que a democracia e as instituições são burguesas.

No Brasil, apesar dos avanços ocorridos ao longo das lutas das classes trabalhadoras, as classes dominantes perpetuam seu poder por golpes de Estado e do férreo controle sobre as camadas populares. De tal modo, é evidente a inexistência de compromisso sequer medidas de afrouxamento das condições miseráveis de milhões de brasileiros.

Não por acaso, o golpe de 1964 foi a expressão da organização burguesa associada aos interesses imperialistas na tarefa de promover as mudanças necessárias que favoreceram a intensificação da exploração da força de trabalho ao mesmo tempo que permitiu a aceleração do processo de desnacionalização da economia (Zanelato, 2024).

Nesse sentido, o caráter histórico do imperialismo, desvelado por Lenin (2021) em um contexto histórico em que as nações capitalistas disputavam como aves de rapina territórios, mercados, matérias-primas e áreas de investimento. Nesse sentido, Lenin com sua obra, será a chave de interpretação desse movimento de repartição do mundo monopólico em colônias do capital.

Apesar das transformações ocorridas nas relações entre capital e trabalho, o caráter do capitalismo continua predatório e destrutivo. Haja vista as evidências materiais de que o imperialismo se faz presente, assim, como no início do século XX com o domínio da vida econômica pelos grandes monopólios internacionais, a fusão de empresas controlando grandes fatias do mercado internacional, a partilha do mundo em áreas de influência, a existência do capital financeiro e especulativo, o domínio da exportação de capitais, entre outros.

Mesmo após o fim da ditadura empresarial-militar, a burguesia manteve sua hegemonia e, em nenhum momento, orientou-se pela democratização das relações econômicas, sociais e políticas. Ao contrário, sempre atuou para impedir qualquer risco de ameaça aos seus interesses e ao domínio do imperialismo no Brasil.

O discurso neoliberal, como não poderia deixar de ser, continua a proclamar a defesa do livre mercado como expressão da democracia ao mesmo tempo que condena a livre organização dos trabalhadores. Se em um passado não tão longínquo a ditadura empresarial-militar foi a alternativa para saciar os apetites do capital nacional e internacional, atualmente as classes dominantes buscam novas alternativas para manutenção de seus privilégios de classe em um país marcado pelo passado escravocrata, por um presente cuja base econômica é o latifúndio, eufemisticamente chamado de agronegócio “pop” e pelo capital financeiro.

Isto posto, não bastará a esta pesquisa tratar da educação contemporânea, pois enquanto uma instituição gerada no seio da sociedade, ela deve ser apreendida como parte da materialização do conflito de classes existente dentro dessa sociedade que a produziu. Outrossim, se o objetivo é desvelar o que há escondido nas entrelinhas da legalidade estatal, das práticas escolares, dos currículos, entre outros elementos, exige-se à pesquisa que explique a divisão do mundo pelos monopólios e a modificação na forma de exploração da classe trabalhadora.

Porquanto, mesmo não sendo mais uma colônia de exploração da metrópole portuguesa, o Brasil se mantém na posição de colônia do capital. E, ao ser “repartido” é (re)inserido nos movimentos do capital que se modificou na passagem do século XIX para o século XX e posteriormente para o XXI. Logo, as manobras das potências capitalistas precisam ser percebidas em contexto mundial, para gradativamente afunilar aos contextos menores.

O século XXI se anunciou como um possível fim para as transformações revolucionárias. Conforme afirma Fontes (2018), com o fim da União Soviética, as mudanças na China, a devastação promovida pelo neoliberalismo, a destruição ambiental, a existência das bombas atômicas e nucleares, com poderes de destruir o planeta, estão em posse do grande polo econômico capitalista. Os Estados Unidos da América (EUA), com sua postura internacional de terrorismo, tratam de consolidar a opinião que a mídia mundial replica: “[...] não é mais possível revolucionar o mundo” (Fontes, 2018, p. 01). Para a autora, há um sentimento que deseja apaziguar o movimento de procura por terceiras vias. A mundialização, ao expandir as forças produtivas, ergue as relações de trabalho como barreiras intransponíveis, sejam elas: produtiva; comercial; bancária; creditícia; social; política; cultural e ideológica.

A autoridade militar, efetivada pelos Estados Unidos, ocupa-se em derramar o sangue dos trabalhadores dos países que resistem à sua soberania e cultura. A força militar americana, como “polícia do mundo”, trata de conter não apenas as lutas antineoliberais ou anticapitalistas em defesa de uma democracia aos moldes dos EUA, com o intuito de abalar as estruturas e as organizações políticas, mas intimidar o próprio pensamento (Fontes, 2018).

Segundo a autora, a atualidade enfrenta percalços similares aos do passado, enfrentados por Lenin, Trotsky, Rosa Luxemburgo, Gramsci e Lukács, os quais vivenciaram momentos históricos que foram particularmente dramáticos. A autora, reconhece as diferenças entre os tempos históricos, e que devem ser considerados,

porém, destaca que deve ser considerado “[...] sobretudo, do enorme arsenal teórico e analítico que nos legaram” (Fontes, 2018, p. 01), o qual é a capacidade teórica de compreender a materialidade da vida, não como coisa imediata, mas como resultado das relações que a produziu. Ademais, ao ultrapassar a lógica da economicidade das relações, propicia base real para compreender os elementos sociais e para a própria vida.

Lenin no momento de produção da obra supracitada, vivenciava a queda da Segunda Internacional (1889–1916), bem como a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), que dividiu o mundo de modo violento. A partir disso, ele se dedicou a expor o crescimento dos monopólios que se espalhavam pelo mundo, partindo dos continentes estruturados, para sobrepor seus interesses aos dos operários e dos intelectuais cooptados (Lenin, 2021).

Para ele, a nova configuração do capitalismo deveria ter produzido contradições entre aqueles que nutrem o capital, isto é, os trabalhadores. Entretanto, havia uma dificuldade em interpretar a base capitalista, e esta seria a possibilidade de identificar as modificações causadas pela expansão capitalista, que aos moldes internacionais da mais-valia seriam as “novas” estratégias para docilizar a classe trabalhadora. Assim, Lenin demonstrou como a corrupção almejava vincular as organizações da classe trabalhadora com as das burguesias nacionais imperialistas, enclausurando os trabalhadores das demais nações, e a exploração seria elementar. Lenin ilustra sua teoria da seguinte maneira ao afirmar que um dos traços mais marcantes do capitalismo é o acelerado crescimento industrial e a rápida concentração da produção em empresas de grande porte. No entanto, essa concentração produtiva avança de forma ainda mais intensa do que a concentração de trabalhadores, já que o trabalho nas grandes empresas é significativamente mais produtivo, como demonstram os dados sobre o uso de máquinas a vapor e motores elétricos (Lenin, 2021, p. 35).

O autor expõe a crise social causada pelo crescimento de monopólios, e isso não corresponde ao enfraquecimento do capitalismo, nem mesmo das lutas operárias. Fontes (2018) afirma que a luta de classes nutre a compreensão do real, mesmo ela não sendo aprazível, pois para compreender as contradições, essas deveriam ser sentidas a fundo.

Ao tratar as novas relações produzidas pelo imperialismo, seja entre os capitalistas e os monopolistas, assim como entre os trabalhadores e os monopolistas,

desaparecem frente às empresas monopólicas. Por isso, o autor buscou identificar essa mudança que ocorria no interior da propriedade privada, que foi assim traduzida:

O capitalismo em geral é caracterizado por separar a propriedade do capital à produção, separar o capital monetário do industrial ou produtivo, separar o rentista, que vive apenas dos rendimentos provenientes do capital monetário, do empresário e de todas as pessoas que participam da gestão do capital. **O imperialismo, ou o domínio do capital financeiro, é um patamar superior do capitalismo em que essa separação adquire proporções imensas.** O predomínio do capital financeiro sobre todas as demais formas do capital denota uma posição dominante do rentista e da oligarquia financeira, significa o destacamento de poucos Estados detentores de “potência” financeira em relação a todos os demais (Lenin, 2021, p. 81, grifos nossos).

Lenin não se limitou a apenas identificar o surgimento dos monopólios com base na imprensa burguesa, tratou de demonstrar como a produção do capitalismo produziu modificações no interior da própria burguesia. Exemplo disso, foi a participação cruzada que potencializou a separação entre a propriedade e o processo produtivo que se espalhava pelo planeta. Pois, a ideia de descentralização apresentada pelos economistas políticos, consistia exatamente no oposto, isto é, “[...] na prática, na subordinação a um centro único de um número cada vez maior de unidades econômicas antes relativamente “independentes”, ou melhor, unidades econômicas localmente limitadas” (Lenin, 2021, p. 54), que intensificou o papel centralizador dos grandes monopólios.

Na concepção do autor, tratava-se de uma vinculação entre os bancos e os monopólios potencializados com as exigências de valorização que as massas impunham pelo mundo. “Disso resulta, por um lado, uma fusão cada vez maior, ou segundo a acertada expressão de Nikolai I. Bukhárin, a junção dos capitais bancário e industrial, e por outro, a transformação dos bancos em instituições com um verdadeiro ‘caráter universal’” (Lenin, 2021, p. 65).

Dessa forma, o capital adquiriu um novo caráter, o universal, que não reduziu suas contradições. De acordo com Marx (1987), os bancos, no século XIX, produziram a forma de uma produção em escala social, mas é somente isso, isso porque o conteúdo dessa contabilidade geral não prevê repartição, pois a distribuição geral dos meios de produção não é geral, mas privado, ao atender ao capital.

A “distribuição geral dos meios de produção”: eis o que *está crescendo*, do lado formal da questão, a partir dos bancos

contemporâneos, os quais incluindo de três a seis grandes bancos na França e de seis a oito na Alemanha, dispõem de bilhões e bilhões. **Mas pelo conteúdo essa distribuição dos meios de produção não é de modo nenhum pelo conteúdo, essa distribuição dos meios de produção não é de modo nenhum “geral”, mas privada, ou seja, conforme os interesses do grande capital**, e em primeiro lugar do maior, do capital monopolista, que atua em condições tais que a massa da população passa fome, enquanto todo desenvolvimento da agricultura se atrasa irremediavelmente em relação à indústria, uma parte da qual, a “indústria pesada”, recebe um tributo de todos os demais setores (Lenin, 2021, p. 57-58, destaques do autor, grifos nossos).

A partir disso, é possível compreender que a concentração de lucros obtidos pelos monopólios buscava maneiras lucrativas em todo o globo terrestre, utilizando uma fração de ciência (técnica), nutrida pelo capital e por sua valorização. Vale lembrar que a expansão se revestia politicamente da conquista de colônias.

Fontes (2018) afirma que Lenin não apresentou a economia como desencarnada, composta somente por custo e benefício. Para ela, a obra de Lenin criticou essa percepção, pois a generalização dessa leitura de mundo alinhado depende de massas com mais concentração de capitais, que, por sua vez, demandariam de valorização. E, para os seus proprietários, essa operação seria a síntese do cálculo econômico e militar. Lenin, na referida obra, estava atento às relações sociais (reais) como a subalternização dos trabalhadores de maneira generalizada, em extensão da socialização dos processos produtivos, que incorporavam os trabalhadores de todo o mundo, presos nas malhas da expansão colonial. Conforme Lenin (2021), no capitalismo, a divisão de esferas de influência, colônias e interesses baseia-se unicamente na força (econômica, financeira, militar) dos envolvidos. Como essa força varia desigualmente entre empresas, indústrias e países, é impossível imaginar uma correlação de forças estática entre as potências imperialistas ao longo do tempo.

Todavia, é nesse contexto que está a busca em compreender como a organização das classes dominantes se estruturava no início do século XX, para a acumulação do capital. O que, segundo Fontes (2018), difere dos pressupostos de uma administração autoproclamada neutra e técnica pelo conceito de racionalidade dos processos produtivos, sejam em esferas empresariais ou mesmo na racionalização do Estado.

Não obstante, para Lenin, a burguesia vivenciava o oposto, com contradições aumentando, como resultado da concorrência acirrada que a disputada monopolista

impunha como demanda. Contudo, essas disputas reais foram “[...] obscurecidas pelo montante de capitais, pelas racionalidades instrumentalizadas e edulcoradas pelas efetivas aplicações científicas aos processos de extração de mais-valia” (Fontes, 2018, p. 07). Essas contradições burguesas estão manifestas nas condições históricas do século XX, e diferem daquelas que eram conhecidas até aquele momento. Lenin expressa sua compreensão sobre as tensões que ocorriam entre os diferentes setores do capital industrial e bancário: capitais de diversos portes; tensões entre Estados; as disputas provocadas por alguns segmentos sobre os demais; as modalidades de rentismo, as quais Lenin insistiu (Fontes, 2018).

Dessa forma, Lenin expressara que seria o imperialismo uma revolução do capitalismo. E por isso, impõem a demanda de compreender as transformações reais, provadas pela mudança. O que exige novas organizações dos trabalhadores para resistência e combate, e novos e mais rigorosos estudos.

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas o capitalismo tornou-se imperialismo capitalista apenas quando chegou a um determinado estágio, muito elevado, de seu desenvolvimento, quando algumas de suas características fundamentais começaram a se transformar no seu oposto, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. Economicamente, é fundamental nesse processo a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é o oposto direto da livre concorrência, mas esta última começou a se transformar diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, suplantando a pequena, substituindo a grande por uma maior, terminando por concentrar a produção e o capital de tal maneira que, a partir dele, surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trustes, fundindo-se com eles o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando, assim, contradições, atritos e conflitos particularmente agudos e severos. O monopólio é a transição do capitalismo para um sistema mais elevado (Lenin, 2021, p. 113).

O autor soviético sintetizou sua teoria sobre o desenvolvimento do imperialismo como fase superior do capitalismo em uma frase: “[...] o imperialismo é o estágio monopolista do capitalismo” (Lenin, 2021, p. 113). Sendo assim, em compreensão macro da teoria, seria a fase na qual há dominação dos monopólios produtivos, bem como do capital financeiro, o que conduz à exportação do capital, que por sua vez, ao

se expandir para novas colônias, realiza a partilha (capitalista) do mundo. Logo, a ideia de livre concorrência sucumbe frente aos grandes monopólios, pois a partilha do mundo é a passagem da política colonial, que alcançou lugares não dominados por potências capitalistas, para uma política colonial de propriedade dos capitalistas em todos os cantos da terra, que já estavam divididos (Lenin, 2021, p. 114).

Perder o foco da questão social é o ponto fulcral de (re)atualização e da permanência das classes sociais sob a égide capitalista, torna-se a oportunidade de *mais-valia*, e como crítica Lenin (2021, p. 118): “Disso resulta a dissimulação, o ocultamento das contradições mais basilares do mais recente patamar do capitalismo, em vez de toda a sua profundidade; disso resulta todo reformismo burguês, em vez do marxismo”.

Vale ressaltar que Lenin estabeleceu em seus próprios termos as alterações políticas do século XX. A partilha do mundo por colônias, e da exploração da força de trabalho trouxe a necessidade de expandir a luta de classes, além das fronteiras. Para o autor, alguns elementos de análise são cruciais para compreender a estrutura do imperialismo como fase superior do capitalismo, como a concentração do poder do monopólio, que aprofundam as relações entre o Estado e as parcelas mais influentes da burguesia. Conforme a teoria leninista afirma,

[...] como na época do capital financeiro os monopólios de Estado e os privados estão entrelaçados em um todo único, e como tanto uns como outros não são na prática mais do que diferentes elos da luta imperialista entre grandes imperialistas pela divisão do mundo (Lenin, 2021, p. 96)

Isso destaca o papel do burguês em sua vinculação com o Estado, assegurando o monopólio, entretanto, essa vinculação gera a disputa por “redistribuição” de território.

Outro elemento que o autor destacou foi a inversão dos excedentes mediante guerras por colonização. Os territórios do globo somente trocam de dono pela ideia de que a redistribuição não é mais possível, pois já se concluíram os processos de conquista das terras desocupadas. Isto é, a redistribuição trataria de passar o território de um “proprietário” para outro, e não a passagem de um território “sem dono” para um proprietário. Pois, conforme a teoria leninista, a política colonial mundial, nesse nível de desenvolvimento, está ligada intimamente ao capital financeiro (Lenin, 2021, p. 102).

Nesse contexto, a ocupação econômica do capital monopolista implicava em controle político, por meio da colonização ou mesmo em formas de controle político indireto de países independente, mas cuja dependência com países imperialistas se aprofundaria (Fontes, 2018).

Para Lenin, a partilha do mundo, ao ser finalizada, geraria novas lutas. “Não há dúvida, portanto, de que a passagem do capitalismo ao patamar de capitalismo monopolista, ao capital financeiro, está *conectada* ao agravamento da luta pela partilha do mundo” (Lenin, 2021, p. 103, destaques do autor).

E, por fim, para garantir a segregação entre os trabalhadores de diferentes planos nacionais, o superlucro permite subornar os dirigentes operários e a camada superior da aristocracia operária. Como ele afirma, os capitalistas de países “avançados” subordinam os trabalhadores de mil e uma maneiras efetivas, diretas e indiretas, abertas e ocultas. Sobre esses, Lenin assevera que,

[...] operários aburguesados ou “aristocracia operária”, completamente pequeno-burgueses por seu modo de vida seu ordenado e toda a sua concepção de mundo, constitui o principal apoio da Segunda Internacional e, em nossos dias o principal *apoio social* (não militar) da *burguesia*. Isto porque são verdadeiros *agentes da burguesia* no movimento *operário*, fatores operários da classe dos capitalistas (*labora lieutenants of the capitalist class*), verdadeiros veículos do reformismo e do chauvinismo. Na guerra civil entre o proletariado e a burguesia, colocam-se inevitavelmente, em número considerável, ao lado da burguesia, ao lado dos “versalheses” contra os “*communards*” (Lenin, 2021, p. 32, destaques do autor).

Dentro dessa discussão, a segregação seria causada pela aristocracia operária, que apoiou a expansão das capitais nacionais, empenhados na não solidariedade entre os trabalhadores dos países imperialistas, colonizados ou semicolonizados.

Ao que tange à questão dos trabalhadores, o autor evidenciou movimentos operários vinculados a entidades empresariais, mas não aprofundou a análise sistematicamente. O que pode ser compreendido é a socialização de processos de trabalho, ao coligar setores de trabalho de regiões coloniais com países imperialistas, tendo como elo a exportação de capital, que exigia a exportação de processos produtivos. “Monopoliza-se a mão de obra qualificada, contratam-se engenheiros, toma-se posse das vias e dos meios de comunicação” (Lenin, 2021, p. 44).

Tendo em vista a produção de serviços com os escassos processos de produção da mais-valia, parte dos trabalhadores de países centrais passou a ser

vistos como não produtivos. E, assim, o imperialismo aprofundava a divisão entre trabalhadores, com capitalistas e frações menores de trabalhadores que passam a coadunar com a exploração do sobretrabalho em países colonizados.

Se o “mérito” do imperialismo é “educar o negro para o trabalho” (o que não passa sem coerção...), o “perigo” do imperialismo consiste em que a “Europa descarregue o trabalho físico – a princípio o agrícola e mineiro, depois o trabalho industrial mais rude – sobre os ombros da população de pele escura e se reserve o papel de rentista, preparando talvez desse modo de emancipação econômica, e depois política, das raças de pele negra e de pele vermelha” (Lenin, 2021, p. 144).

A sobreposição de camadas no operariado fez emergir duas camadas de operários: a camada superior, que comportava os membros dos sindicatos e cooperativas, das sociedades esportivas e religiosas; e a camada inferior que seriam os proletários propriamente ditos, que conforme o autor, eram costumeiramente esquecidos nos discursos políticos. Entretanto, essa divisão estabelecida na massa trabalhadora, imposta pelo imperialismo, possui a intenção de formar categorias e destacar as partes privilegiadas entre os operários em geral.

Para Lenin (2021), esse fenômeno provocou uma decomposição temporária entre os operários, visto que esses sinais se manifestaram antes do fim do século XIX. Marx e Engels já analisavam os vínculos entre o oportunismo operário e o imperialismo inglês. Exemplarmente, Engels escreveu para Marx, em 7 de outubro de 1858:

Além disso, parece-me que o novo movimento [...], considerado junto com as tentativas anteriores, mais ou menos bem-sucedidas, de estabelecer tal aliança, está realmente ligado ao fato de que o proletariado inglês está de fato se tornando cada vez mais burguês, de modo que essa nação, a mais burguesa de todas, aparentemente aspira, em última instância, à posse de uma aristocracia burguesa e de um proletariado burguês *ao lado* da burguesia. Para uma nação que explora o mundo inteiro, isso é, até certo ponto, justificável (Marx; Engels, 2010, p. 110 destaques do autor, tradução nossa).

Ademais, os autores compreendem que o pensamento do operariado estava estagnado, pois em cartas posteriores, o autor afirmou que os trabalhadores ingleses pensavam da mesma maneira que os burgueses pensam sobre política colonial, pois almejavam alcançar seu bocado do monopólio mundial e colonial da Inglaterra.

Engels (2010) reforça a ideia de uma cisão de classes entre os próprios operários, a afirmar:

Mas no que diz respeito à massa dos operários, o estado de miséria e insegurança é hoje tão grave quanto antes, senão mais grave. O East End de Londres é um pântano cada vez maior de miséria e desespero, de fome nos períodos de desemprego e de degradação física e moral quando há trabalho. E, **excetuada a minoria de operários privilegiados, o quadro é o mesmo nas grandes cidades e também nos pequenos centros e distritos agrícolas** (Engels, 2010, p. 354, grifos nossos).

Isso possibilita a compreensão da separação na classe trabalhadora, estabelecida por Lenin como a aristocracia operária, composta por uma minoria, e a grande massa de trabalhadores.

Fontes (2018, p. 11), ao analisar a obra de Lenin, já no fim de sua análise, se questiona: “Como repensar tais questões do capitalismo contemporâneo? Como aprender com Lenin a enfrentar o desafio?”. Ela demonstra que Lenin não está estagnado no passado de 1916, mas que o processo de revirar as estruturas burguesas é necessário. Há uma observação na reconfiguração do imperialismo e, especialmente, nas maneiras de sujeitar a classe trabalhadora, e como visto, a divisão do operariado é planejada pelos imperialistas.

Entretanto, não é possível defender que Lenin pensa no futuro, mas naquele presente, e compreender que a expansão capitalista tende a socializar as massas de trabalhadores, que continuava crescendo, necessita da cisão entre os trabalhadores em segmentos (níveis ou classes) estagnados, conduzisse a percepção de que é essa mesma expansão que produz as contradições, a partir da produção valor de outras maneiras, no caso os excedentes. Logo, não basta compreender o movimento, mas é necessário sentir as contradições que produzem e afetam a todos, isto é, interpretar os movimentos que conduzem à divisão da classe trabalhadora atual e da organização do capital e dos capitalistas.

Os processos de mobilização popular não devem considerar o rompimento do capital. Por verossimilhança, o poderio unilateral norte-americano (imperialista), incluindo militar, não pode tirar o foco das alterações do capital na extração da *mais-valia* e na (re)organização do capital.

Para Fontes (2018), três temas da obra de Lenin são fundamentais para compreender o capitalismo atual: 1) a expansão do capitalismo como socialização das forças produtivas e divisão da classe trabalhadora; 2) as transformações na propriedade burguesa; e 3) as características da universalização capitalista.

Somado a isso, a autora destaca que no início do século XXI, a fusão entre capital bancário e industrial se manteve no domínio do capital de forma monetária, ou como Marx nominou no Livro III, capital portador de juros (Marx, 1987), sobre o funcionante, sendo este de função social para extração da mais-valia. Assim, não se trata de subordinação ou lutas no interior de dois capitais, mas a busca na escalada em concentrar mais capitais, e assim, os proprietários de capitais na forma monetária, encontram-se na necessidade de valorizar as massas crescentes de capital, e buscam ficar o maior tempo possível sob essa forma monetária. Para isso ocorrer, surgem novas demandas produtivas de mais-valia, nova intensidade e novo ritmo, associando novas modalidades de sujeição dos trabalhadores para liberação de capital dos seus entraves, para converter rapidamente na forma monetária. O capital funcionante atual na extração da mais-valia. É o capital produtivo de mais-valia que atua sobre as atividades de que possa extrair mais valor, ele produz as mercadorias que satisfazem o estômago ou a fantasia, setores nominados de industrial ou de serviço (Fontes, 2018).

Sendo assim, é compreensível porque a base material não reside na coisa, mas nas relações sociais específicas de produção, nas quais trabalhadores criam, produzem e assim, satisfazem as necessidades do estômago ou da fantasia (Marx, 1987). A materialidade do capitalismo está na exploração do sobretrabalho para tornar-se potência material, carece de exploração de trabalhadores, reduzidos em força produtiva disponível para o uso capitalista. Não obstante, a faceta do capital, como sendo libertadora, almeja extinguir as defesas social, jurídica e familiar dos trabalhadores, vistos como ultrapassados, de baixo retorno monetário e entraves para a liberdade dos trabalhadores (Fontes, 2018).

Na égide do capital monetário, o trabalho em seus processos é tratado pela justificativa do tempo, que deve ser sempre menor, e a taxa de lucro, advindos da exploração, deve ser sempre maior. Assim, as contradições intercapitalistas atuais estão no interior do mesmo bloco do capital monetário. A exploração de sobretrabalho e produção de mais-valia estão ocorrendo concretamente, por meio de atividades de seres sociais e reais, na produção de bens materiais para satisfação de desejos do estômago ou da fantasia.

O imperialismo continua expressando o caráter antipopular e destrutivo do capitalismo. Não por acaso, vivencia-se a miséria de milhões de trabalhadores, a

violência policial em guerras permanentes contra grupos considerados “perigosos” aos olhos dominantes e o renascimento de proposições fascistas.

De tal modo, somente a ingenuidade poderia levar ao esquecimento que os problemas sociais de um país marcado historicamente por uma economia desnacionalizada e dependente constituem-se na tradução de um projeto de classe que não nega os grilhões aos corpos da classe trabalhadora.

Diante da agudização da crise que se vivencia, como manter a reprodução das relações sociais? Como manter a submissão dos trabalhadores? Nesse sentido, entende-se que a educação pode ocupar um papel estratégico na defesa da ordem.

Há uma questão que carece de explicações, a qual se concentrará: como a classe trabalhadora adere aos ideais da classe dominante? De que maneira uma ideologia destoante das suas necessidades materiais lhe são repassadas e posteriormente defendidas? De antemão, pode-se afirmar que a resposta se encontra na ideologia que há no Estado e nos aparelhos ideológicos utilizados para tal empenho.

### **2.3 A constituição da hegemonia burguesa por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): a ideologia como produtora da mais-valia**

Para responder às questões, tomam-se as considerações de Althusser<sup>4</sup>, como exemplificação da análise de superestrutura. Na obra *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1985), ele assegura que a condição última para a produção é garantir as condições da produção. Nas leituras de Althusser, Marx traria evidências (ideológico-empiristas da ideologia) para a produção da reprodução, que em sua concepção, é parte abstrata de um processo material, que está inserida na consciência humana. Assim, a elevação da ideologia ao ponto de reprodução precisa se instalar na consciência, logo, a reprodução não é percebida.

Para ele, toda formação social que existe representa o modo de produção dominante, porque o processo de produção necessita colocar em movimento as forças produtivas existentes em relações de produção já estabelecidas. Todavia, para existirem os modos de produção, “[...] toda formação social pra existir, ao mesmo

---

<sup>4</sup> Destaca-se que a análise de Althusser sobre a superestrutura, como forma de analisar determinado processo de reprodução. Contudo, não o consideramos como teoria basilar para análise da sociedade.

tempo que produz, e para produzir, deve reproduzir as condições da sua produção” (Althusser, 1985, p. 54). Isto é, deve reproduzir as forças produtivas, é obrigatório que reproduza as relações de produção existentes.

Na lógica de Althusser, Marx demonstrou não haver produção sem que sejam reproduzidas as condições materiais da produção, que neste caso, são os meios de produção. Isso coloca o processo de produção como coexistente da reprodução. Isso porque o capitalista compreende que carece de uma estrutura de produção (matéria-prima, instalações, máquinas, trabalhadores, entre outros), mas a reprodução não deve ser considerada na empresa, pois não é somente a empresa que existe em condições reais. “O que acontece ao nível da empresa é um efeito, que dá apenas a ideia da necessidade da reprodução, mas não permite de modo algum pensar suas condições e seus mecanismos” (Althusser, 1985, p. 55).

Ao pensar a produção de determinado produto, o capitalista deve reproduzir sua matéria-prima, e para isso depende de outros capitalistas que produzam seus produtos, condicionando-os a reprodução das condições de trabalho do primeiro capitalista, e assim indefinidamente, para que o mercado em busca de satisfazer seus meios de produção, para executar a reprodução, possa ser satisfeita pela oferta.

Althusser (1985) ao defender a concepção de superestrutura, assegura que para apreender o funcionamento daquele processo de fim indefinido de criação dos meios de produção, carece compreender o processo “global”, tendo como princípio as relações de circulação do capital, sendo o Primeiro Setor: produção dos meios de produção; o Segundo Setor: a produção dos meios de consumo; e a mais-valia.

O autor defende que seja abordada a reprodução da força de trabalho, pois é o que diferencia as forças produtivas dos meios de produção. Para Althusser (1985), a reprodução da força de trabalho é assegurada ao dar para ela o meio material de se reproduzir, o qual é o salário. Nesta análise, o salário é percebido pela contabilidade das empresas como capital de mão de obra, e em nenhuma hipótese como condição material de reprodução material de força de trabalho.

[...] uma vez que o salário representa apenas a parte do valor produzido pelo gasto da força de trabalho, indispensável para sua reprodução, quer dizer, indispensável para reconstituição da força de trabalho do assalariado (para a habitação, vestuário, moradia e alimentação, em suma, pra que ele esteja em condições de tornar a se apresentar na manhã seguinte – e todas as santas manhãs – ao guichê da empresa); acrescentemos: indispensável para a criação e

educação das crianças nas quais o proletariado se reproduz [...] como força de trabalho (Althusser, 1985, p. 56).

Logo, o autor conduz para a afirmação de que o salário é a restituição de força de trabalho, mas principalmente a reprodução material da condição de reprodução de força de trabalho. Althusser, em um específico momento histórico, assegurou quais seriam as condições indispensáveis para a reconstituição da força de trabalho, como casa, roupa, alimentos.

Haja vista que o valor atribuído ao salário não é determinado por concepções, mas sim, pelas necessidades mínimas históricas, por isso, são variáveis. Contudo, este mínimo não é definido pelas necessidades históricas da classe operária, mas pelas necessidades históricas impostas pela luta de classes, a qual é dupla: contra a jornada de carga de trabalho e contra os baixos salários.

Não obstante, não é suficiente para a reprodução de trabalho assegurar condições materiais para que se reproduza como trabalho. Ele precisa ser competente, e isto quer dizer, estar apto ao trabalho em um sistema complexo de produção. Logo, para Althusser (1985, p. 57), como as forças produtivas e a unidade entre a constituição historicamente composta das forças produtivas, resultam um produto que é “[...] a força de trabalho deve ser [...] ‘competente’, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção [...] conforme às exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes ‘cargos’ e ‘empregos’”.

O autor buscou expor como o modo de reprodução dessa qualificação diversificada da força de trabalho (mão de obra) é produzida no sistema capitalista, e concluiu ser pelo sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. Isto é, cabe à escola fornecer os saberes práticos necessários para a produção.

Ora o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos de produção (uma instituição para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.) Aprende-se o ‘Know-how’ (Althusser, 1985, p. 57-58).

Contudo, a Escola não fica restrita a repassar os saberes práticos, a ela está incumbido também o repasse dos valores espirituais, vistas como regras de bons costumes, ou seja, seus comportamentos devem ser observados na divisão social do

trabalho, conforme o local que estão predestinados a ocupar: “[...] regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (Althusser, 1985, p. 58). E aos capitalistas se ensina a escrever e falar bem, que para eles traduz-se como mandar bem, logo, falar bem aos seus operários.

É a partir dessas afirmativas que Althusser (1985) conclui que a reprodução da força de trabalho obriga a reprodução da qualificação, bem como, da reprodução da submissão desta qualificação às regras estabelecidas, logo, uma reprodução da submissão da ideologia dominante à classe operária, somada ao bom manejo desta ideologia aos agentes de exploração e de repressão, para poderem pela palavra, efetivar a dominação da classe dominante.

Vale ressaltar que Althusser (1985) não elenca unicamente a Escola como um reprodutor de valores ideológicos, mas também a outras instituições estatais como a Igreja e o Exército, que para o autor, ensinam saberes práticos para adequação do indivíduo para sujeição à ideologia dominante, ou a gerência prática dessa ideologia. Assim, todos os agentes de produção, exploração e repressão devem estar de alguma maneira transpassados desta ideologia, para desempenhar conscientemente suas funções.

Por conseguinte, a força de trabalho carece para condição substancial a qualificação desta força de trabalho, mas também da sujeição à ideologia da classe dominante, ou no caso da classe capitalista, do manejo prático de tal ideologia, e pode-se concluir que “[...] a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica” (Althusser, 1985, p. 59).

Se considerarmos a produção marxiana, pode-se afirmar que o Estado é um aparelho repressivo, para Althusser uma máquina, que permite que as classes dominantes assegurem sua dominação sobre a classe operária para retirar dela a mais-valia. O aparelho de Estado compreende elementos como a polícia, tribunais, prisões, exército, acima desses está o chefe de Estado, o governo e a administração.

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva “a serviço das classes dominantes”, na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado é o Estado, e define perfeitamente a sua “função” fundamental (Althusser, 1985, p. 63).

Além disso, Althusser em sua análise destaca haver uma função fundamental cabida ao Estado, o de poder de Estado, pois toda luta política gira em torno da tomada de poder que há e emana do Estado, por certa classe ou por uma coalizão de classes.

Dentro de dessa análise, é possível compreender que apesar dos ataques ao Estado que são contemporâneos (*impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), a ascensão de Michel Temer (MDB), eleição de Jair Messias Bolsonaro (PL), entre outros), evidenciam a disputa burguesa que gira em torno do poder do Estado atual. Logo, uma conclusão é possível, há uma busca na manutenção na forma pela qual o Estado tem agido como força.

Sendo assim, efetivar o controle estatal (como repressivo e poder político) auxilia na utilização dele frente a luta de classes, haja vista a luta política que gira em torno da busca por esse poder e na manutenção de classe, ou de classes, que produz. Para Althusser (1985), nas leituras marxistas de Estado, cabe a classe operária tomar o poder estatal e destruí-lo, como forma de dar fim aos poderes do Estado. O autor, em sua análise, distingue outro elemento em sua teoria do Estado, que são os Aparelhos Ideológicos de Estado, que não se confundem com o poder repressivo do Estado, pois este funciona pela violência.

Os Aparelhos Ideológicos do Estado, são instituições que fragmentam o Estado em outras instituições distintas e especializadas, tais como: igrejas; famílias; jurídicas; políticas; sindicais; de informação; e cultural. Assim, percebe-se que os Aparelhos Ideológicos do Estado pertencem ao domínio privado, pois todas as instituições elencadas são, de fato, privadas.

A distinção entre o público e o privado é uma distinção intrínseca ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) aonde o direito burguês exerce seus “poderes”. O domínio do Estado lhe escapa porque está “além do Direito”: O Estado, que é o Estado *da* classe dominante, não é nem público nem privado, ele é ao contrário à condição de toda a distinção entre o público e privado. Digamos a mesma coisa partindo dos nossos Aparelhos Ideológicos do Estado. Pouco importa as instituições que os constituem sejam “públicas” ou “privadas”. O que importa é seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente “funcionar” como Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1985, p. 69, destaques do autor).

Os Aparelhos do Estado, apesar de funcionarem de maneira repressiva, funcionam concomitantemente com a ideologia. Isto é, estes funcionam

massivamente pela violência, mesmo coligados à ideologia. Exemplarmente, o Exército e a Polícia Militar funcionam pela ideologia estatal burguesa, para garantir a coesão e reprodução de seus próprios valores projetados para o externo à instituição. Ao passo que os outros aparelhos (privados) funcionam por ideologia própria. Como Althusser (1985, p.70) afirmou, “Dessa forma, a Escola e as Igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural [...], etc.”.

Não obstante, mesmo que aparentem e funcionem pela ideologia, de maneiras independentes em suas diversidades, estas instituições não são, ou não estão isoladas por serem unidas pela ideologia dominante, sendo sempre a ideologia da classe dominante. Pois, para Althusser, nenhuma classe que detenha o poder do Estado pode fazê-lo sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e no Aparelhos Ideológicos do Estado.

Althusser (1985), como um partidário da superestrutura, afirma que a reprodução é assegurada pela superestrutura construída por uma aparelhagem jurídica, política e ideológica, seja no Aparelho do Estado, quanto nos Aparelhos Ideológicos do Estado.

De tal modo, a reprodução das relações de produção a partir da divisão do trabalho existente é ilustrada por Althusser da seguinte maneira: o Aparelho repressivo do Estado consiste em executar por sua função de repressão pela força, física ou não, as condições políticas de reprodução que são, relações de exploração. Os Aparelhos Ideológicos do Estado, se utilizam dele para sua própria reprodução, como Althusser (1985, p. 74) afirma, “[...] existem no Estado capitalista as dinastias políticas, as dinastias militares, etc. [...]; entretanto, cabem a estes Aparelhos, por intermédio da violência garantir as condições políticas para haver o exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado”. Tornando-se protetores (escudos) das relações de produção. Assim, “É por intermédio da ideologia dominante que a ‘harmonia’ (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado é assegurado” (*Ibidem*, 1985, p. 70-71). Em sendo assim, apesar da diversidade existente entre os Aparelhos Ideológicos de Estado, permanece em comum a reprodução das relações de produção.

De tal maneira, vale avançar a tese de Althusser para alcançar suas observações sobre a Escola.

[...] Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar* (Althusser, 1985, p. 77, destaques do autor).

Como Aparelho Ideológico do Estado dominante, pode-se afirmar que é um instrumento acabado para executar a reprodução das relações de produção do sistema capitalista. Com um modo operacional próprio: abarca todas as crianças, de todas as idades e de todas as classes sociais, repassando para elas e por consecutivos anos os saberes práticos “em estado puro” (Althusser, 1985, p. 79) da classe dominante.

Haja vista que um alto número de trabalhadores, após cumprirem um ciclo básico de escolaridade, são introduzidos no mercado de trabalho ou no setor produtivo. Os que avançam a níveis intermediários de escolarização, mas interrompem, passam a compor os quadros dos “pequenos burgueses de todo tipo” (Althusser, 1985, p. 79). Uma parcela pequena atinge o topo da pirâmide escolar, estes ocuparão os cargos de “agentes de exploração”, no sistema produtivo e dos “profissionais da ideologia”, nos Aparelhos Ideológicos de Estado (*Ibidem*, 1985, p. 79).

Vale destacar que em todos os casos, o que está em questão é a reprodução capitalista. Conforme Althusser (1985, p. 80) afirmou:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores, e explorados, e entre explorados e exploradores.

De acordo com Saviani (2009), estes mecanismos de produção do resultado que o capitalismo depende são encobertos pela ideologia da escola universalmente aceita, que não se afasta das vontades burguesas, isto é, a escola é apresentada como neutra, sem ideologias, pois é leiga, e ali estão os professores e professoras “respeitosos da consciência e da liberdade” (Althusser, 1985, p. 80) para que lhes sejam confiadas pelos pais, que são proprietários de seus filhos, para conduzi-los à liberdade, moralidade, responsabilidade adulta, por intermédio de seu exemplo, conhecimentos, leituras e virtudes.

Não obstante, Althusser assevera que muitos professores não possuem a consciência do que seu trabalho produz, colocando todo seu esforço e engenho para “orientar” os estudantes, utilizando dos “novos métodos”. “Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos [...]” (Althusser, 1985, p. 81).

Contextualizar a abordagem de Aparelhos Ideológicos do Estado é uma tarefa que requer uma compreensão analítica das situações postas no cotidiano da escola pública. E se considerarmos que o Aparelho Escolar é o atual aparelho de disseminação ideológica da classe dominante, mais forte é o argumento de que a universalização da escola é um processo de repasse e adesão de determinada ideologia, segundo a classe social a que o sujeito pertence.

Retomando a discussão de Lenin sobre a classe operária, encontra-se uma possibilidade de entender como a classe trabalhadora se encontra: fracionada; com perdas de direitos; descaracterizada, a ponto de não se compreender como tal; com salários achatados; jornadas de trabalho exaustivas; entre outros. A “divisão social” estabelecida no interior da própria classe trabalhadora demonstra que o plano imperialista tem funcionado, pois a reprodução intelectual das ideias dominantes alcançou os trabalhadores e produziu neles a compreensão de não pertencer à classe dos operários.

Logo, a representação estatal não pertence à classe trabalhadora, haja vista que muitos fazem a defesa do voto em empresários, *coachs*, burgueses, ou defensores da política de extrema-direita. Mantendo a classe dominante e suas ideias no poder do Estado, ao invés de sujeitos em igual patamar social.

Para além, o Aparelho Escolar, enquanto ideológico, expõe a formação direcionada de determinados sujeitos, para atender a interesses burgueses. Assim, os Colégios Cívico-Militares que em nada se assemelham à formação dos militares, pois estão em níveis distintos do serviço à ideologia, empenham-se na formação de sujeitos que atendam as novas demandas de trabalho preestabelecidas pelo próprio Estado, logo, pela ideologia daqueles que o detém.

Visto que, o Aparelho Escolar foi responsabilizado em atender as demandas mercadológicas, pois enquanto instituição possui a função de repassar a ideologia das classes dominantes aos dominados, isso implica, como finalidade, a manutenção e a (re)estruturação da hegemonia burguesa. Nesse processo de modificação da

escola, ela se transforma em mercadoria, da mesma maneira que forma mercadorias que possam responder às necessidades do mercado, assim o perfil de trabalhador vai sendo elaborado para atender interesses. Por conseguinte, a defesa da universalização da escola, acaba por satisfazer os interesses dominantes, pois o currículo e a escola são esvaziados, consoante os mandamentos do capital.

De tal maneira, há outros elementos que precisam ser compreendidos para o debate sustentar as questões que ainda se levantam. Faz-se mister ainda assimilar os movimentos do capitalismo internacional e nacional. Pois, a produção, alteração, adaptação e reprodução das ideias dominantes continuam a se perpetuar. Interessa, agora, apresentar a crise do capital pós-2008, como gênese desta modificação ideológica, política e econômica do capitalismo, que acabará por produzir e reproduzir mudanças na educação.

#### **2.4 O capital produz novas exigências: a mudança do perfil estatal pós-Crise de 2008**

Na construção teórica tecida, fez-se necessário expor a constituição do capitalismo no século XIX e XX, com a divisão do mundo em colônias das nações imperialistas, não mais aos moldes exploradores dos séculos anteriores, mas com uma caracterização, que carecia explorar, fundamentalmente a classe trabalhadora, para produzir e reproduzir a riqueza, e, ao mesmo tempo, dividir a classe operária, a fim de que não compreendam a situação em que se encontram em seus trabalhos.

Ao tratar sobre o modo como a classe capitalista levou a reprodução da classe trabalhadora, com destaque aos aparelhos que trabalham por ideologias, sejam do Estado ou não, atuaram, e ainda atuam, com as mesmas finalidades que é a manutenção da sociedade de classe, ou dito de outra maneira, manutenção da ordem estabelecida por um Estado, que em suas relações de poder, necessita que a ideologia daqueles que detém o poder estatal seja reproduzido. Sendo assim, Althusser (1985) defende que o Aparelho Escolar é um dos mais profícuos neste intento de reprodução da classe trabalhadora.

Contudo, o capitalismo não permanece estagnado no tempo, ele se adequa às demandas para sua manutenção, e para isso, modifica o Estado para atender suas necessidades. Ao tentar sanar suas crises estruturais, o capitalismo obriga os Estados Nacionais a responderem às suas questões. O que pode ser percebido com a situação

político-econômica do século XXI, proveniente da crise mundial do capitalismo, chamada de “A Grande Recessão”, a qual se apresentou com predomínio do capital financeiro entre os anos de 2007 e 2009. Em decorrência de um movimento estruturado internacionalmente, esta crise alcançou o cenário brasileiro, e ganhou mais intensidade a partir de 2013.

Para Tonelo (2021), a crise econômica de 2008 é a expressão da falência do modo de acumulação do capital internacional, que perdurou três décadas e era conhecido como neoliberalismo. Haja vista que os limites desse processo não ocorreram por lutas no mundo do trabalho, mas pelos próprios limites atingidos pelo capital, no interior do metabolismo social.

A crise financeira abalou as estruturas mundiais, mas ocorriam simultaneamente as revoluções tecnológicas e digitais e a alteração nas relações de trabalho, que produziram novas formas de organização social, como o levante da extrema-direita. Nesse contexto, uma nova conceituação de Estado passou a ser produzida, com as seguintes características: forte; armado; e se utiliza do apoio social. Entretanto, para que este novo modelo de Estado se materializasse, fez-se imperioso que o perfil do trabalhador também fosse modificado, pois ele precisava atender às novas demandas impostas pelo modo de produção capitalista, que havia se modificado.

Lombardi (2024)<sup>5</sup> afirma que, na atualidade, vivencia-se um momento de ruptura. A conjuntura internacional encontra-se imersa em uma profunda crise civilizatória, denominada “Terceira Crise Estrutural do Capitalismo”. Esse processo é caracterizado pelo desmonte das estruturas do modo de produção e pelo acirramento da luta de classes, sendo um dos principais reflexos a reconfiguração das relações de trabalho. No contexto educacional, essa reconfiguração se manifesta por meio da flexibilização e intensificação do trabalho docente, processos que, longe de promoverem autonomia ou inovação, sustentam a precarização do trabalho na medida em que ampliam as exigências, reduzem garantias e fragilizam direitos historicamente conquistados pela categoria.

---

5 Fala do Professor José Claudinei Lombardi, no dia 08 de agosto de 2024, durante a Aula 01, do Evento de Extensão: “História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Estudo das Pedagogias Contra Hegemônicas”, promovido pelo HISTEDBR. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_HAWnD7\\_3C0](https://www.youtube.com/watch?v=_HAWnD7_3C0). Acesso em 24 jan. 2025.

Tonelo (2021), ao tratar sobre a crise do capital, afirma que a crise de 2008 de mostra uma inflexão histórica, com o que ele chama de “o começo do fim”, com uma nova configuração neoliberal e globalizante, tal como ocorreu nos anos 1990 e parte dos anos 2000. A crise do capital se iniciou em 2008 com o *crash financeiro*, e foi paulatinamente aplicando transformações no próprio capital, no mundo do trabalho, nos contextos políticos e sociais, e mudanças ideológicas entre os anos de 2008 e 2016. Para Tonelo (2021, p. 14) “[...] entramos em uma nova dinâmica, ou dito em termos mais simples, em uma nova fase, com feições distintas da neoliberal das décadas anteriores [...]”, mas ainda carrega as contradições que são próprias do capital, fundamentalmente na urgência de não encontrar um padrão de acumulação internacional que ofereça alguma estabilidade e uma marca econômica para esse momento.

Nesse sentido, Puello-Socarrás (2008; 2021) apresenta o que ele denominou de “Novo Neoliberalismo”, que distante do esgotamento do capitalismo, busca se readaptar para atender às demandas do novo milênio. Conforme o autor (2008, p. 81):

O panorama geral propõe um neoliberalismo que, além de aparecer como uma opção capitalista de melhoria conjuntural, emergiu como a alternativa de desenvolvimento econômico e social que se desdobra em torno da *nova ordem econômica mundial*. Porém, com as novas condições, abre-se também a possibilidade de esperar uma mudança – embora não uma transformação – em relação aos seus principais desenvolvimentos e atuações (tradução nossa, destaques do autor).

Não obstante, as modificações produzidas pela nova ordem econômica mundial exigem uma nova interpretação do neoliberalismo, por isso, Puello-Socarrás não interpreta que o termo “novo neoliberalismo” incide em uma redundância, porque trata de alterações no centro da estrutura neoliberal, nas formas de manifestar e de executar a dominação. Portanto, “[...] impõe um reposicionamento das referências austríacas, anteriormente subordinadas, face ao declínio do domínio e à perda de hegemonia que sustentou a versão neoliberal americana durante o século XX [...]” (Puello-Socarrás, 2008, p. 82, tradução nossa).

Puello-Socarrás (2021) expande sua conceituação acerca da necessidade de compreensão do desdobramento atual do capitalismo, para ele,

A designação também aparece como uma forma de aproximar respostas a várias questões que surgem em meio da crise mais espetacular do capitalismo histórico, uma *crise civilizatória* que tem se

pretendido apresentar - eufemisticamente - pela hegemonia global como a “Grande Recessão”.

É teoricamente conveniente e politicamente útil falar sobre um “novo neoliberalismo”? Se entendermos o neoliberalismo em geral como o capitalismo *hoje realmente existente*, uma fase específica e um padrão de (re)produção do Capital, e mais pontualmente: um momento singular e socio-histórico particular da evolução do sistema capitalista em seu estágio tardio, este artigo propõe: sim, é sim uma necessidade iminente (Puello-Socarrás, 2021, p. 38, destaques do autor).

De tal maneira, o autor identificou as mudanças no interior da matriz neoliberal, isto é, nas orientações ideológicas (abstratas) e da práxis (prática), logo, que houve (e ainda há) a necessidade de conceituar o modo de produção capitalista no século XXI.

Puello-Socarrás (2008; 2021) afirma que os elementos conceituais do neoliberalismo<sup>6</sup> enquanto teoria política, ideológica e econômica, buscaram justificar e defender as bases do capitalismo, com vistas a maximizar os lucros de empresas, pelos empresários. As transformações das políticas internacionais iniciadas após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945); a crise petroleira (1973-1979); a Guerra Fria que provocou a dualidade ideológica entre os polos econômicos capitalista (EUA) e socialista (U.R.S.S.), trouxe a insegurança com o crescimento do lado socialista, resultando na substituição do Estado de Bem-Estar Social<sup>7</sup>, com a (re)adaptação do liberalismo clássico, que se fazia necessária para aquela modernidade.

O modelo imposto pelo liberalismo clássico, defendia que a intervenção do Estado na economia não poderia evitar novas crises estruturais do capitalismo, e por conseguinte, não seria suficiente para manutenção da estabilidade hegemônica estabelecida. Dessa forma, o Estado Neoliberal passou a trabalhar em vistas de um “desenvolvimento”, isto é, passou a defender que o mercado deve regular-se a si mesmo, aplicar políticas sociais, e a privatização, para alcançar a abertura de mercados e economias que estavam sendo globalizadas, a partir de orientações

---

<sup>6</sup> Para Puello-Socarrás (2021, p. 40-41), o termo neoliberal foi produzido entre os anos de 1938 e 1941. Assim ele afirma: “Hartwell, historiador e presidente da SMP entre 1992 e 1994, situa pontualmente o momento no qual essa designação teria se institucionalizado - por consenso! - como uma (auto)referência identitária: o Colóquio Walter Lippmann (realizado em 1938). Este cenário unifica ao redor de um novo projeto liberal, acolhendo “a recomendação original feita pelo Rüstow”, [...] e o termo: neoliberalismo. De tal maneira, não é o foco desta pesquisa adentrar ao âmago dessa discussão, mas apresentar a concepção deste autor.

<sup>7</sup> Segundo Puello-Socarrás (2008; 2021), o modelo de Estado *keynesiano*, defendia que isolado o setor privado não poderia garantir a estabilidade do sistema, o que tornava necessária o investimento em políticas sociais, tais como: distribuição de renda; programas de assistência social; geração de empregos, tendo como finalidade aumentar o poder de compra dos cidadãos, e assim, acarretar o aumento das demandas produtivas, e, acelerar a produção dos bens de consumo.

dadas por organismos internacionais, que passaram a aplicar metas, objetivos e orientações para políticas de financiamento. Assim, o autor descreve a diferenciação (Puello-Socarrás, 2021, p. 41-42):

Teórica e historicamente é uma noção conceitual que, desde suas expressões socioideológicas, propõe uma distinção básica e chave para decifrá-la: a diferença entre o Velho liberalismo propenso ao imaginário do *laissez-faire*, *laissez-passer* (“deixar fazer, deixar passar” segundo a afamada frase do Gournay) e a ideia de *autorregulação* do mercado, por um lado; e, pelo outro, o Neoliberalismo, comprometido com a ideia da *regulação* da sociedade capitalista contemporânea. A ação estatal neoliberal se resume então em um tipo de planejamento descentralizado que pode assumir (e combinar simultaneamente, segundo a conjuntura histórica real) duas modalidades: a) Des-regulatória, como propõem as correntes anglo-americanas ortodoxas do neoliberalismo, ou, b) Re-regulatórias como sustentam as vertentes heterodoxas austríacas, alemãs e italianas) [...]. Este tipo particular de ação estatal não deve se confundir com a *intervenção estatal* (à la Keynes) nem com a *Planificação centralizada* dos chamados Socialismos reais durante a segunda metade do século XX (destaques do autor).

No neoliberalismo do século XXI, observa-se a consolidação de uma racionalidade voltada à eficiência, produtividade e responsabilização dos indivíduos, que se expressa na educação por meio da Nova Gestão Pública. Inspirada em práticas do setor privado, a Nova Gestão Pública introduz no setor público mecanismos como avaliação por desempenho, metas, bonificações e responsabilização individual, impondo uma lógica gerencial que redefine o papel do Estado e da escola.

Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita à autorregulação dos mercados, mas impõe um novo modo de governar, baseado na concorrência e na performance de trabalho marcada pela métrica (metas e objetivos). Essa racionalidade gerencial reverbera nos CCM, onde se institui uma cultura organizacional marcada pela hierarquia, disciplina, controle de resultados e padronização de condutas, elementos que alinham esses modelos educacionais às estratégias neoliberais de regulação indireta e de governabilidade.

As soluções trazidas pelo neoliberalismo incluíram ações materiais na vida dos trabalhadores, pode-se afirmar, exemplarmente: precarização das relações de trabalho; diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores; redução de gastos do Estado; redução de pagamento de impostos para o empresariado; a falta de regulação estatal sobre preços; e a privatização de empresas estatais ou públicas. Isto significou

a expropriação dos bens de serviço em mercadoria, por intermédio da governança que se tornou burocrática e dependente.

Puello-Socarrás (2021) exorta sobre a necessidade de até que ponto o termo (novo neoliberalismo) e sua conceituação, são úteis e legítimos para decifrar a estrutura “arquitetônica”, bem como, apresenta as características fundamentais do capitalismo neoliberal atual. Para o autor, existem três elementos analíticos estruturais que devem ser considerados na nova fase neoliberal, são elas:

- i) o tipo de Estado: ***Punitivo, Empreendedor e de Trabalho***, EPET;
- ii) **os modos de Governo e Organizacional** (governança e pós-nova gestão público-privada); e, iii) **a modalidade de ação institucional (regulatória)**. Em conjunto, estas dimensões configuram a atual armação neoliberal. Tanto a renovação heterodoxa do neoliberalismo quanto o chamado: “Consenso da Regulação” (estatal dos mercados) são chaves insubstituíveis para dar conta das novas características do capitalismo no século XXI (Puello-Socarrás, 2021, p. 40, destaques do autor, grifos nossos).

Estas seriam as novas dimensões da estrutura neoliberal. Somado com a renovação do neoliberalismo heterodoxo, e ao “Consenso da Regulação” (estatal dos mercados), que se tornam chaves que podem identificar as características do capitalismo no século XXI.

Já foi evidenciado que a crise a qual refere-se é a crise do capital financeiro, chamada de “A Grande Recessão” (2007-2009). A crise foi uma sequela da implosão do mercado imobiliário e das hipotecas (*subprime*)<sup>8</sup>, que ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA). Certamente, esta foi uma das principais forças motrizes que impulsionaram a passagem de um Estado Neoliberal, para uma nova demanda de Estado dentro do Novo Neoliberalismo. A crise em questão afetou outras economias globais, e como consequência gerou escassez de ativos<sup>9</sup>, e da mesma maneira, gerou a diminuição da produção dos bens de serviço, que por conseguinte, provocou a quebra do setor financeiro, inclusive de grandes bancos internacionais.

---

<sup>8</sup> Fraude dos bancos, relacionada às hipotecas. Para atender às demandas de consumo, as pessoas começaram a adquirir créditos e a financiar e refinanciar seus bens. Esses refinanciamentos, foram aceitos pelos bancos até o ponto de isso se reverter contra eles, levando os cidadãos a perderem o seu poder de compra, pois pagavam juros sobre juros de contratos de financiamento. A crise quebrou bancos – como o tradicional Lehman Brothers – e também a bolsa de valores, afetando o globo todo, tendo em vista as economias cada vez mais globalizadas.

<sup>9</sup> Ativos são bens, marcas, direitos e recursos que podem ser convertidos em dinheiro e que geram benefícios econômicos

Para alcançar uma solução para a crise do capital, houve uma intervenção de organismos internacionais de financiamento destinada para estes bancos, que como resultado conduziu à financeirização das economias e dos mercados afetados. E, assim, a partir de 2008, houve uma reestruturação do capital, isto é, anterior à crise, o capital tratava de atender demandas de produção de bens de consumo; e posterior a ela, passou a especular sobre estes bens, precarizar as relações de trabalho, e ainda, legitimar novas organizações sociais.

Antunes (2018) destaca que dentro desse contexto, as revoluções tecnológicas e digitais devem ser consideradas relevantes, haja vista, que desde o início deste milênio passaram a ocupar gradualmente uma parte significativa do mercado, e em maiores ou menores ocasiões, faz com que os cidadãos adentrem ao novo modelo de consumo estabelecido, acima de tudo, no âmbito econômico. Isso pode ser verificado com o reinvestimento da bolsa de valores, que trabalha com um mercado especulativo, induzindo a terceirização do trabalho e marcada pela ascensão de empresas como a *Uber* e o *iFood*. Porquanto, surgem novas alternativas para o trabalho por meio de plataformas digitais, aplicativos, entre outros, que demonstram serem mais flexíveis e permitem a autonomia do trabalhador, no entanto, desloca os vínculos empregatícios, cria serviços e modifica a lógica do consumo.

Antunes (2023), preocupa-se em definir as características do “*trabalho uberizado*”, que em escala global está em crescente expansão e gera inúmeras consequências para a classe trabalhadora.

Dada a dimensão (nacional e global desse fenômeno, bem como a multiplicidade de atividades que estão presentes nas distintas plataformas digitais, daremos ênfase às plataformas *prestadoras de serviços e transporte* (de pessoas e mercadorias), entre as quais a Uber se tornou mais emblemática, o que acabou por ensejar a generalização da denominação *trabalho uberizado* (Antunes, 2023, p. 13, destaques do autor).

Não obstante, Antunes afirma que o termo possui semelhanças com outras denominações como: “*walmartização do trabalho*”, que representa as condições de trabalho em grandes redes de hipermercado; “*mcdonaldização do trabalho*”, que apresenta o modo emblemático de produção empresa, que adotou formas emblemáticas de exploração dos trabalhadores; e *trabalho taylorista* e *fordista*, que foram amplamente usadas desde o início do século XX.

Em suma, o “*trabalho uberizado*” concebe as condições precárias de trabalho que estão presentes nas plataformas que prestam tais tipos de serviços. E ao ser globalmente generalizado, auxilia na identificação desse modelo específico de trabalho, utilizado nas plataformas digitais de transporte (de pessoas e mercadorias).

Antunes (2023) manteve a preocupação em sua obra, ao conceituar essas modificações no mundo do trabalho, para ele existem três teses centrais que precisam ser compreendidas, são elas: i) apresentar as evidências de que durante a pandemia as corporações globais plataformizadas realizadas diversos experimentos, como a intensificação do “*trabalho uberizado*”, a expansão do *home office* e do *teletrabalho*; ii) indicar que grandes empresas, impulsionadas pelo universo informacional-digital, estão recuperando e recriando formas passadas de trabalho, que estiveram em vigência no início da Revolução Industrial, quando as jornadas de trabalho eram muito extensas e exploração intensificada, que nos séculos seguintes, em decorrências das lutas operárias foram eliminadas ou minimizadas; e por fim, iii) cabe a compreensão do tamanho e intensidade dessas mudanças, que se confluem com o “*trabalho uberizado*” e com a Indústria 4.0, que para o autor não passa de duas pontas do mesmo processo, mas que aparentam ser distintas. Antunes, nesse último tópico, trata de demonstrar que há uma *desantropomorfização do trabalho*, que acarreta consequências profundas e complexas na sociedade.

Dentro dessa análise, coerente com Antunes (2023), percebe-se que o capitalismo, guiado pelo viés financeiro, vem se desdobrando para a sua produtividade valorize sempre seu ponto de ápice. Assim,

Ao proceder desse modo, as corporações globais ampliam seus lucros e exasperam a competitividade entre elas, introduzindo cada vez mais um maquinário informacional-digital muito avançado capaz de potencializar exponencialmente a utilização da força de trabalho (Antunes, 2023, p. 15).

Isso implica, exemplarmente, que empresas que anteriormente ofertavam serviços de utilidade, sem fins lucrativos, ao serem privatizadas, operam pelo lucro, tornando-se participantes (direta ou indiretamente) do processo de valorização do capital. Assim, Antunes expõe as novas formas de apropriação do trabalho excedente e de sua potencialização. Para ele, tal processo é responsável pela eliminação de uma grande porção de trabalhadores e trabalhadoras que não encontram mais trabalho, e esse fenômeno se intensifica cada vez mais a imigração, somando ainda

“[...] aos bolsões de descartáveis, subemprego e desempregados” (Antunes, 2023, p. 15).

Isso não significa que o processo fique estagnado, por conta das demandas de competição do mercado, as grandes empresas impõem aos seus trabalhadores jornadas de trabalho intensas, para a produção de lucros e de mais-valia<sup>10</sup>, seja na agricultura, indústria, serviços, bem como suas interconexões, agroindústria, serviços industriais e indústrias de serviços, presentes nas novas cadeias produtivas.

A modificação dos capitais do setor de serviços, expressou-se na lógica de subordinação forma-mercadoria, que além de destruir o mito de que a sociedade de serviços, pós-industrial, extingiria a classe trabalhadora, empregou uma expansão do novo proletariado de serviços na era digital. Isso não levou à perda de valor, mas à ampliação nas formas de geração de *mais-valia*, mesmo que assuma, por vezes, a aparência do não-valor (Antunes, 2023).

Antunes, pautado no Livro II do *O Capital* de Marx (1987), buscou pistas para compreender a teoria do valor para além do *stricto sensu*, pois Marx ao analisar as indústrias de transporte e de armazenamento, demonstrava que esses setores estavam expandindo no século XIX, mesmo sem produzir nada material, não impediram de gerar mais-valia. Antunes, a partir das pistas marxistas, buscou interpretar os dias atuais, “[...] como a esfera da produção não se efetiva sem a *circulação*, torna-se imperioso compreender também o processo de produção que ocorre dentro do processo de circulação” (Antunes, 2023; Marx, 1987).

Logo, não depende da materialidade ou da imaterialidade do trabalho, pois não se trata apenas de produção de mercadorias, mas da produção de mais-valia. Segundo Marx (1987, p. 584),

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu papel numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsichas, em nada modifica a situação.

<sup>10</sup> Para fins de elucidação, Antunes trata o conceito como “mais-valor”. Compreendendo que o termo é similar a “mais-valia” de Marx. Por isso, utilizamos o termo “mais-valia”, sem gerar contradições teóricas.

A citação leva à conclusão de que “Para trabalhar produtivamente, não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias” (Marx, 1987, p. 584). Assim, as indústrias demonstram uma elevada produção de mais-valia indiretamente por suas atividades materiais, mas também imateriais, como as atividades das indústrias de serviços e das plataformas digitais. De tal maneira, a informação é convertida em nova mercadoria, gera valor e mais-valia. Antunes (2023, p. 17) lembra que “É imperioso acrescentar que esse movimento global do capital se encontra sob o comando do capital financeiro, a quem cabe impulsionar e dirigir econômica, política e ideologicamente a *totalidade da produção e reprodução do valor*” (destaques do autor).

A ampliação do universo digital e das tecnologias de informação e comunicação presentes na produção precisam ser compreendidas, pois tornaram-se formas de acumulação do capitalismo contemporâneo. Porque esses novos espaços produtivos, que estão cada vez mais conectados com as plataformas digitais e de algoritmos, tomam destaque na produção da mais-valia e dos lucros. E isso obriga a compreender, como as plataformas digitais, o que foi denominado por Srnicek (2017) como capitalismo de plataforma. Sintetizadas por Antunes (2023), que para além de detentoras de informações, estão gradativamente se tornando proprietárias da infraestrutura da sociedade, com caráter monopolista concentracionista na economia global.

Mesmo sabendo que o conceito de *capitalismo de plataforma* pode ser problematizado, aqui o utilizamos mais no sentido *descritivo*, qual seja, em referência a uma fase informacional-digital-financeira do capitalismo na qual o sistema depende cada vez mais do uso intensificado das plataformas digitais. Sempre reiterando que as plataformas, enquanto instrumental tecnodigital, *são cada vez mais utilizadas por uma gama imensa de empresas e corporações com finalidades as mais distintas*, tendo em comum, entretanto, a recorrência a esse artefato informacional (Antunes, 2023, destaque do autor p. 17-18).

Somado a isso, encontra-se o estudo de Reis (2020), que identificou algumas tendências dessa crise, bem como, da revolução político-institucional, que conduziram: ao descrédito gradual e progressivo de partidos e sindicatos das classes populares e jovens; ao desinteresse e abstenção de questões políticas, pautado na “desmoralização da classe política”; a utilização das mídias como persuasivas, o que

inclui as *fake news*, para ataques de adversários político; e por fim, o surgimento de movimentos sociais autônomos, com demandas pontuais, que são capazes de protagonizar revoltas sociais, como foi o caso do Brasil, a partir do ano de 2013.

Reis (2020, p. 2) apresenta algumas tendências econômico-políticas desse modelo: hegemonia do capital financeiro globalizado; proposta de desregulamentação e privatização; expansão de paraísos fiscais; enfraquecimento dos Estados Nacionais na capacidade de intervenção e decisão; surgimento de novos setores e saberes; utilização extensiva e intensiva de aparelhos digitais; declínio demográfico da classe operária, considerando que o surgimento de novas atividades profissionais levam a extinção de outras; precarização e informalização das condições de trabalho; precarização do serviço público; marginalização e obsolescência das práticas e saberes tidos como tradicionais; aparecimento de lutas e pautas identitárias, fragmentação dos movimentos sociais, e o aumento das desigualdades.

Todas essas referências registradas acima tenderam a se acentuar e a se radicalizar a partir da crise econômica iniciada em 2008, porque, ao invés de jogar o peso da superação da crise sobre os ombros dos capitais financeiros, em particular sobre aqueles que faziam da especulação financeira sua atividade principal, tributando-os, reduzindo e regulamentando suas margens de ação, os diversos governos, ao contrário, fizeram um gigantesco esforço para recuperar a economia às custas dos procedimentos habituais de “socialização das perdas”, penalizando os assalariados e a qualidade dos serviços públicos (Reis, 2020, p. 2-3).

E desta maneira, o neoliberalismo adquire sua nova face. Puella-Socarrás (2021) ao realizar uma reconstrução histórica de longo prazo da constituição do Estado Neoliberal afirma que é possível entrar três eixos paradigmáticos, que podem ser compreendidos como “momentos” característicos, seja temporal ou conceitual, que desvelam a identidade tomada na reconfiguração da estrutura política e econômica atual: 1) Estado de Trabalhador (*Workfare state*); 2) Estado Punitivo (*Prisionfare state*); e por fim, 3) o Estado Empreendedor (*Entrepreneurial state*). O conjunto dos três elementos resulta no Estado Neoliberal Compreensivo, o que, para o autor, é equivalente ao modelo de Estado Pós-burocrático Autoritário.

Logo, o Estado Neoliberal de Governança Burocrática, embasado no trabalho, é produto da crise do Estado de Bem-Estar Social, somado aos Regimes Tecnocráticos Militares, que foram comuns à América Latina e ao Caribe no século XX. Eles passam a contar com outro elemento conceitual: o empreendedorismo.

Não obstante, a concepção de que o trabalhador pode ser o seu próprio patrão, ou o empresário de si mesmo, conduz à falsa ideia de que não pertence mais à classe trabalhadora, pois ele deixa de receber o salário-mínimo e passa a receber uma renda básica (Antunes, 2018).

Sendo assim, o Estado Autoritário, por sua vez, é concomitantemente, Burocrático e do Trabalho, e sustenta-se a partir de um projeto sociopolítico, bem como, de um programa econômico que visa apenas regular o mercado e a sociedade, por intermédio da exploração econômica, dominação política, opressão social e alienação ideológica, sobretudo, ao que tange os países capitalistas periféricos e dependentes (Puello-Socarrás, 2008; 2021).

Para Puello-Socarrás (2021, p. 58), a crise e a resiliência presentes no projeto político do capitalismo do século XXI “[...] sugere que a transição para uma versão complexa e emergente (heterodoxa), aprofunda, garante e potencializa a continuidade histórica de suas trajetórias para o novo milênio”. De tal maneira, o que se apresenta é uma nova fase estrutural em que a força da sociedade se reorganiza em torno dela.

[...] uma mediação complexa e, portanto, a combinação múltipla do (novo) Estado neoliberal a partir do caráter Punitivo, Empreendedor e de Trabalho (EPET) sintetiza – no fundamental – as reconfigurações do neoliberalismo tardio. Registra de forma complementar os modos de estruturação dos aparelhos estatais em torno da gestão pós-burocrática e da governança (multinível e policêntrica; também caracterizada como pós-democrática e autoritária), enquanto a modalidade típica do governo neoliberal contemporâneo (Puello-Socarrás, 2021, p. 58).

O novo Estado Neoliberal, possui as características de ser Punitivo, Empreendedor e do Trabalho, estende-se para uma sociedade cada vez mais digitalizada. E, conforme Puello-Socarrás (2008; 2021), pode ser denominado de “Estado Punitivo do Trabalho Empreendedor”. Este modelo estatal não está mais preocupado com a produção de trabalhadores laborais, ele está focado em produzir empreendedores, que responsáveis por seu próprio fracasso, vão a duras penas carregando a estrutura que faz dele uma mercadoria. Pois, de acordo com Antunes (2018), em uma sociedade capitalista, o trabalho será sempre mercadoria, e ainda, um mérito, um investimento; e o trabalhador, nesta nova conjuntura, torna-se uma empresa, o empresário de si. Fato que acaba em desresponsabilizar o Estado de suas obrigações constitucionais ao que abarca a garantia de direitos sociais e políticas

públicas, o que finda com uma grande parcela de cidadãos no desemprego, no subemprego ou no não emprego, o que garantirá o exército de reserva.

Nesse sentido, Antunes (2018) afirma haver imensa destruição dos direitos trabalhistas, na qual se constata a insegurança no modo de vida dos trabalhadores, e culmina com o que ele chama de “o privilégio da servidão”. Pois, para além da alienação e da exploração, este Estado oprime e obriga o trabalho a aceitar, independentemente da condição de trabalho, porque ele deve ser grato ao trabalho intermitente. E por fim, cria-se a ideia de prosperidade.

Seguindo essa ideologia, há uma falácia que afirma que se o trabalhador está desempregado, e encontra-se em uma situação calamitosa, dá-se pelo fato de que ele é incompetente, em uma época em que há menos postos de trabalho disponíveis, e muitos do que são ofertados não possuem dignidade, segurança, ou substituem o trabalhador por máquinas, em busca do lucro de alcançar o capital financeiro e das grandes empresas.

## **2.5 O avanço dos “Neos” no Brasil: Neofascismo, Neoconservadorismo e o Novo Neoliberalismo**

A crise de 2008 exigiu que o estado se adequasse às demandas impostas para que o capitalismo se mantivesse vivo. Essa modificação do capital provocou mudanças nas relações trabalhistas e no modo como o mundo do trabalho opera, pois, as novas necessidades capitalistas exigiram do trabalhador modificações em sua concepção sobre o próprio trabalho.

Se compararmos a classe trabalhadora apresentada por Lenin no início do século XX e a classe trabalhadora que “surge” da crise de 2008, percebem-se diferenças e nuances entre elas, como a negação da crise dentro a classe trabalhadora.

Lenin (2021) alertava sobre a cisão entre a própria classe trabalhadora, que produziu o “alto” e o “baixo operariado”, e levou o enfoque da crise econômica para o seio da classe operária, sem perceber que, na verdade, todos estavam na mesma situação de exploração. Ao passo que, no pós-crise de 2008, o trabalhador foi induzido a crer que não precisava mais ser trabalhador, mas sim, seu próprio patrão, com liberdade e autonomia. Entretanto, mudou-se a estratégia de explorar o trabalhador

para não compreender a real movimentação do capital e como ele mesmo produzira lucro e mais-valia para alguém (burguês).

Essa negação do conhecimento (ou mesmo da realidade) faz com que a burguesia crie instrumentos de dominação das classes, favorecendo aos interesses burgueses e à opressão. Ao mesmo tempo, inviabiliza a luta de classes, deixando o legado da doutrinação burguesa e suas ideologias. Tão logo, está claro que a classe trabalhadora precisa conhecer a realidade para transformar a sociedade dominada, ideologicamente, pela burguesia.

É válido reafirmar que o Aparelho Escolar sempre é utilizado com fins ideológicos. O movimento de implantação de Colégios-Cívico Militares, não configura, senão, mais um elemento na soma da subsunção da classe trabalhadora às ideologias burguesas dominantes.

Ao considerar a educação como condição essencial para a implantação do projeto burguês de sociedade, impele-se a acreditar que a escola forma para alguma finalidade. O Artigo 205 da Constituição Federal, a educação é compreendida como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1988, grifo nosso). E ainda, o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996, afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Lei n.º 9.394, 2020, p. 8).

A necessidade de demonstrar que há uma finalidade prática potencial na educação permeia a legislação que regulamenta a educação brasileira. O conceito formativo em questão nunca está sozinho, sempre vincula cidadania e formação para o mercado de trabalho. Não falta delimitação na intenção formativa da educação brasileira, o jovem brasileiro precisa ser formado para compor o mercado de trabalho. Entretanto, o conceito de cidadania, expresso como valor geral, torna-se por vezes uma utopia de dignidade à classe trabalhadora, afinal a máxima “todo cidadão abstrato é um burguês concreto” (Autor desconhecido) manifesta a percepção de que cidadão

é o que detém poderes econômicos e não os direitos e deveres garantidos pela Constituição Federal.

Com o pós-crise do capital no Brasil, torna-se o momento em que o processo de militarização foi estimulado com intensidade. Não obstante, não se pode discutir documentos, notícias, falas políticas, fatos históricos, entre outros, descontextualizados do seu tempo, quando utilizados como fonte, como é o caso. Pois, eles retratam parte do que estava ocorrendo no tempo em que foi redigido. Nesse sentido, o contexto brasileiro em questão era, no mínimo, conflituoso.

Vale afirmar que a crise que afetou os EUA e a Europa, havia se estabelecido inicialmente em países centrais, veja as manifestações e protestos motivados pelas medidas de austeridade implantadas para contornar as dificuldades econômicas nesses países (Campos Lima; Artiles, 2014). Em 2011, nos Estados Unidos, surgiu o movimento *Ocuppy Wall Street*, que se contrapunha “A situação econômica vigente, sendo crítico ao arranjo que levou à crise financeira de 2007/2008, às medidas lançadas para remediá-la e, enfim, ao próprio capitalismo como atualmente se apresenta” (Silva, 2018, p. 07).

O Brasil começou a sentir as movimentações em 2013, que acabaram por instaurar uma crise política que, para Aliaga (2020), não foi superada. A crise pôde ser percebida com a apertada vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) na eleição presidencial em 2014. O Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), ao não aceitar sua derrota, instigou a instabilidade vivida no país, com uma série de manifestações, e o discurso de “*think tank*”<sup>11</sup> apregoando o ideário neoliberal. Nesse contexto, surgiram os movimentos responsáveis por organizar os protestos que solicitavam o impeachment de Dilma Rousseff, contando com apoio financeiro do PSDB, Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e dos Democratas (DEM). Foi nesse contexto que a imagem de Jair Messias Bolsonaro surgiu como salvífica para a política brasileira.

De tal modo, o mundo assistiu ao levante de movimentos de líderes que se encontram vinculados ao movimento da nova extrema-direita. Em alguns casos, com expressivos números nas disputas eleitorais.

---

<sup>11</sup> Acuña (2009) define os “*think tanks*” como institutos de pesquisa privados, organizados pela sociedade civil, sem fins de lucro, que produzem informação e conhecimento com o objetivo central de influenciar o processo de formulação das políticas públicas.

Trata-se de uma extrema-direita descomplexada, ativa e propositiva, de grande ativismo público, com frequentes incursões nas ruas, explorando as insuficiências e deficiência dos regimes democráticos, instrumentalizando os quando convém, desfigurando-os 'por dentro' e usando intensamente os mecanismos próprios da revolução digital (Aarão Reis, 2020, p. 03).

A realidade apresentada por Aarão Reis, insuflou o Brasil, entre os anos de 2016 e 2018, alcançando o pico do extremismo político, polarizado em duas vias políticas opostas que ganharam força. Destaca-se que isso começou a ocorrer antes mesmo do ano eleitoral de 2014, isto é, a movimentação política começou a ocorrer antes mesmo de alinhar a luta antipetista. Pode-se retomar as críticas aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), como, por exemplo, o “Mensalão” e o “Petrolão”. Isso implica que havia uma questão para além do próprio PT, ou seja, o que estava em questão era o que esse e outros partidos representavam. E, por sua vez, se quer aproximava da superação do capitalismo.

O *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), pertencente ao PT, marcou o ano de 2016, e demonstrou um golpe político-ideológico, justificado pelo crime de responsabilidade fiscal. Esse golpe contou com o apoio midiático, parlamentar e judiciário. Pois, o que estava em questão era a derrocada das políticas implementadas pelo PT, embora tais políticas estivessem no limiar da ordem e dos interesses burgueses. A agência de notícias do Senado, em 2016, ao tratar do *impeachment*, afirmou que “O processo se caracterizou por polêmica e divergência de opiniões no Parlamento e na sociedade [...]” (Agência Senado, 2016).

A política brasileira foi inflada pela crise estrutural do capitalismo, e dissolveu a coalização governamental no Brasil, e gerou o conflito ideológico entre a extrema-direita conservadora e a esquerda. Não pode eximir os cidadãos da discussão. Ora, uma das vias expressou ideologicamente os valores das classes dominantes associadas ao capital estrangeiro, com apego aos valores morais conservadores, amor aos símbolos nacionais, alegação de que os “cidadãos de bem” andassem armados, enaltecimento das Forças Armadas, amparo de decisões governamentais com base nos valores das Igrejas cristãs, entre outros.

Após a saída de Dilma Rousseff da presidência, Michel Temer (2016-2018), do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu a presidência como presidente interino, pois era o vice de Dilma. Logo que empossado Temer demonstrou sua intenção de aplicar medidas não populares, pode-se listar rapidamente a

implantação do teto de gastos públicos, limitando os valores, especialmente, da saúde e educação; reforma do ensino médio; reforma da previdência; e reforma trabalhista. As intenções de Temer já apresentavam o levante da governança com interesses à política que mantivesse os interesses da classe burguesa.

Nesse cenário, Jair Messias Bolsonaro conseguiu agregar uma massa da população, que amparados na imagem e nos discursos repletos de preconceitos, passaram a defender, contraditoriamente, o apego aos valores nacionais e morais. Afirmações como o voto proferido por ele, enquanto Deputado Federal no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, transmitido em canal aberto em 25 de agosto de 2016, pela TV Câmara, deixa parte dos que assistiam estarecidos ao dizer:

*- Perderam em 64. Perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula que o PT nunca teve. Contra o comunismo. Pela nossa liberdade. Contra o Folha de São Paulo. Pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff. Pelo Exército de Caxias. Pelas Forças Armadas. Por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos. O meu voto é sim!*

Ou ainda:

*- Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem” (fala de Jair Messias Bolsonaro, em encontro na Paraíba, 2017).*

*- Isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso (Jair Messias Bolsonaro, em entrevista à TV Cidade Verde, 2018).*

*- O povo decidiu por comprar armas e munições e nós não podemos negar o que o povo quis naquele momento” (Jair Messias Bolsonaro, discurso durante assinatura do Decreto que autoriza posse de armas de fogo -Brasília/DF).*

O *slogan* utilizado na campanha eleitoral de 2018, pelo então candidato, brandava “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, o que ofertou, e oferta, uma perspectiva ufanista de um Brasil forte, cujo principal interesse seriam as demandas nacionais. Consoante a isso, revela-se a predominância das tendências cristãs e, não obstante, reforçam a interferência dessas religiões nas questões políticas nacionais.

Ao abordar os discursos da extrema-direita naquele momento, Solano (2019) afirma que o movimento bolsonarista atropelou a política brasileira, pois além da

eleição de Bolsonaro, representando um partido até então desconhecido, conseguiu eleger 52 deputados, sem contar os números escandalosos de votos que alguns deputados do partido fizeram, como é caso de Eduardo Bolsonaro (1,8 milhões) e Janaína Paschoal (2 milhões).

A estratégia era a de votar em candidatos novos, ou mesmo desconhecidos, com discursos de renovação, para superar o sentimento de frustração e desesperança. “Os partidos tradicionais, ocupados da burocracia do poder e da governabilidade, sofreram o enorme desgaste da institucionalidade e são culpados pelo cidadão comum pelas crises econômicas e sociais” (Solano, 2019, p. 308). É o que a autora nominou como “voto de castigo”, pois se aproveitaram de uma nova fase de desenvolvimento, sobretudo tecnológica, que gerou um desequilíbrio (desempregos, insegurança, desesperança no futuro), para explorar em discursos políticos.

O ex-presidente Bolsonaro utilizou-se desse estratagema, e conseguiu capturar a insatisfação popular com a crise econômica e com a política nacional, que foram acentuadas com os escândalos de corrupção, potencializando a insatisfação popular em arrecadação de votos.

A imagem de Bolsonaro não figurou apenas como aquele que expôs a insatisfação eleitoral, ele efetivamente cria uma compreensão fantasiosa de que a crise está no coração da política, no sistema político como um todo. Ele criou um movimento para além de questões pragmáticas ou políticas, seu movimento foi de negação, “[...] o movimento é não apenas antipetista, mas antipartidário; não apenas antipartidário, mas antissistêmico” (Solano, 2019, 310).

Antes mesmo de sua vitória, a base social de Bolsonaro se fortalecia, “[...] ruas e redes se realinharam contra o PT”, as ruas foram ocupadas por novos protagonistas usando “[...] camisetas da CBF, bandeiras do Brasil, gritos nacionalistas [...] um repertório patriótico, que já estava mais timidamente presente em 2013, explodiu em 2015 e 2016 nas maiores cidades brasileiras [...]” (Solano, 2019, p. 309).

Solano e Nader, em 2015, 2016 e 2017, durante as manifestações pró-*impeachment*, produziram dados interessantes para serem observados sobre a dinâmica progressiva de construção de negações políticas que sustentaram em 2018 a candidatura de Bolsonaro.

Na manifestação contra o PT em 16 agosto de 2015, realizada na avenida Paulista, 96% dos manifestantes declararam que não estavam satisfeitos com o sistema político. 73% afirmavam não confiar em partidos e 70% não confiar em políticos. [...] Quando perguntamos quem inspirava mais confiança, o nome de Bolsonaro já aparecia em primeiro lugar: 19,4% dos entrevistados confiavam muito nele [...] 11% dos presentes disseram confiar no PSDB [...] e 1% no então PMDB [...]. formulamos uma série de questões de possibilidades como resposta à pergunta “quem poderia resolver a crise brasileira?” [...] 56% já concordavam total ou parcialmente que “entregando o poder a alguém de fora do jogo político”, 64% para “um juiz honesto”. Era a construção progressiva das figuras de Bolsonaro [...] e do juiz Sergio Moro [...] (Solano, 2019, 310-311)

As indagações dos pesquisadores foram além, e comprovaram um caráter anti-igualitário presente entre os manifestantes, “[...] 60,4% deles concordavam que ‘Bolsa Família financia preguiçoso’ e 70,9% que ‘as cotas raciais geram mais racismo’” (Solano, 2019, p. 311). Demonstrando, essa lógica da classe média (os *tax payers*) que se sentiam abandonados pelo governo.

Ao que tange *fake News*, eles constataram que:

[...] 71% dos entrevistados concordavam com que Fábio Luís Lula da Silva, filho do ex-presidente Lula, era sócio da Fibroi; 56% que o Foro de São Paulo queria criar uma ditadura bolivariana no Brasil; 53% que o PCC era um braço do PT; e 42% que o PT tinha trazido 50 mil haitianos para votar na Dilma Rousseff em 2014. [...] 64% dos entrevistados, o PT queria implantar um regime comunista no Brasil. [...] Para 85% dos entrevistados, os desvios da Petrobras eram o maior escândalo de corrupção da história brasileira (Solano, 2019, p 311-312).

Os elementos que os pesquisadores levantaram nas manifestações, e apresentados em 2019, confirmam essa simbiose de antissistema, antipartidarismo, antipetismo e antiesquerdismo, sendo elementos cruciais para a vitória política de Bolsonaro em 2018, pois já germinavam no contexto brasileiro.

Em 2019, com a vitória eleitoral, representando o Partido Liberal (PL), Bolsonaro defendia em seu plano de governo<sup>12</sup> mudanças em todas as áreas, em especial na educação. Defendia a instituição do liberalismo econômico e o seu discurso era “Faremos os ajustes necessários para garantir o crescimento com inflação baixa e geração de empregos” (Plano de Governo – Bolsonaro, 2018).

<sup>12</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>.

Importante reforçar a significação da construção do bolsonarismo e sua representação para além da figura política, mas como ideologia conservadora que se ergueu. Esse movimento possui suas raízes no próprio desenvolvimento da sociedade brasileira, se pensando em suas características mais generalizantes, isto é, executa uma política e, ao mesmo tempo, uma prática social repleta de preconceitos, ligados a um passado colonial escravista, marcado por classismo, racismo e sexismo. O bolsonarismo carrega uma herança das ditaduras, dos autoritarismos historicamente construídos e entranhados como valores sociais. Mais que isso, representa a legitimação desses valores, a sua retomada generalizante, trazendo-os para o interior do discurso público, de modo reacionário e hegemônico.

O bolsonarismo é um fenômeno que surge entre o neoliberalismo, o neoconservadorismo e o neofascismo. A primeira referência do termo, foi realizada por Conrado Hübner Mendes no artigo de opinião *Reféns do bolsonarismo*, publicado no jornal O Estado de São Paulo<sup>13</sup>, em 2014.

Mendes definiu o bolsonarismo como um “primitivismo político”, “[...] que não é de direita nem de esquerda, não é de oposição nem de situação, não é conservador nem progressista. Merece outro adjetivo porque não aceita, por princípio, a política democrática e as regras do jogo constitucional” (Mendes, 2014, p.1). O autor ressaltou que na época em que Bolsonaro era Deputado Federal, pelo PP, no Rio de Janeiro, representava “[...] a expressão mais caricata, se não repugnante, do primitivismo” (Mendes, 2014, p. 2). Por ser uma figura grotesca, empresta seu nome a um fenômeno que não se reduz apenas a sua pessoa, mas a um movimento político que traz alguma novidade e por isso precisa ser intitulado.

Definir o bolsonarismo como um conceito específico, obriga a observar as fronteiras entre o pensamento político e a teoria política. O fato de o Brasil configurar-se como um país capitalista periférico, rodeado por iguais, produzem efeitos para além da abrangência econômica ou da política institucional (Estado). Isto é, remete a uma discussão sobre a hierarquia epistemológica, sobre produção e circulação do conhecimento.

A esse respeito, Lynch (2013) afirma haver uma divisão do trabalho intelectual, e cabe ao “centro do mundo” a produção do conhecimento “universal”, sendo eles filosofia, ciência, história, entre outros. Ao passo que as periferias se limitam à

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniaio/refens-do-bolsonarismo-imp-/>. Acesso em 24 nov. 2024.

aplicação desse conhecimento por eles produzido, conforme suas particularidades, produzindo pensamento político e não teoria política.

Lacerda (2018) reforça a ideia de que houve uma forte tendência neoconservadora na política brasileira, ao analisar a direita que atuava na Câmara de Deputados entre os anos de 2015 e 2019. Para a autora, havia um forte ativismo pela família tradicional patriarcal, punitivismo, o neoliberalismo e o combate ao bolivarianismo. A pesquisadora vai tecendo sua argumentação na defesa de que existia uma articulação neoconservadora na Câmara, reestruturando as bases para um neoconservadorismo, cuja matriz era norte-americana, e era coadunado com valores políticos, sociais, morais e religiosos, todos de teor reacionário para uma plataforma de desregulamentação neoliberal.

A autora comprova que a bancada conhecida como “Boi, Bala e Bíblia” (BBB) se vinculava ao movimento neoconservador oriundo do Reino Unido e dos Estados Unidos, personificados por Margaret Thatcher e Ronald Reagan, no final de 1970. Entretanto, a ação no Brasil, adquiriu as características de “um país periférico”, pois diferente dos EUA, no clima tropical o conservadorismo não se assemelha ao imperialismo. Ao contrário, valoriza uma inserção internacional “hemisférica” e “não autônoma” (Lacerda, 2018).

A pesquisadora Rocha (2018), ao abordar a temática do neoconservadorismo e o neoliberalismo, afirma haver uma vinculação com as ideias norte-americanas, que defendiam uma política externa mais agressiva. No Brasil, o neoconservadorismo não está atrelado a nacionalismo bélico, como em outros países, mas está na defesa de uma manutenção de um *status* social, que preserve costumes e tradições repassadas por gerações, que na maioria dos países latino-americanos, mantém uma tradição católica até a década de 1980.

Lacerda reforça que, além desse diferencial, no Brasil não é tão explícito os fundamentos neoliberais, pois muitos deputados neoconservadores, possuem suas bases eleitorais compostas por populações pobres e que carecem de um Estado protetor. Portanto, fez-se necessário aos ideários da referida bancada, associar o neoconservadorismo à família tradicional, encharcada de valores religiosos de cristãos, como modo de responder ao distúrbio social provocado pelo mercado.

O neoconservadorismo, portanto, é um ideário conservador e de direita, e sua peculiaridade reside na centralidade que atribui às questões relativas à família, à sexualidade e à reprodução e aos

valores cristãos. O movimento político neoconservador se materializou em uma coalizão (Lacerda, 2018, p. 39).

Para a autora, a particularidade do neoconservadorismo é o valor dado à família tradicional neoliberal por serem os pilares de uma sociedade que vive sob a égide do mercado, e acaba por produzir o individualismo que produz a dissolução do tecido social.

[...] o neoconservadorismo em parte é uma resposta à erosão da moralidade no capitalismo; trata-se de um preenchimento do vazio político com valores morais rígidos, com a vantagem de serem esses valores opostos ao comunismo/bem-estar e à distribuição de renda. O neoconservadorismo engendra, para usar a expressão de Biroli, um moralismo compensatório pela perda de qualidade de vida a que políticas neoliberais levam (Lacerda, 2018, p. 189).

Para Rocha (2018, p. 18), o que existe são os interesses coligados do neoliberalismo e do neoconservadorismo que trazem a novidade de não serem apenas pró-mercado. Segundo ela, os próprios setores sociais marginalizados se uniram aos neoconservadores. Nas palavras da autora,

[...] a grande novidade reside no amálgama inédito entre o ultraliberalismo econômico e a defesa de pautas conservadoras no que tange aos direitos humanos e demandas específicas dos movimentos feminista, LGBT, negro, indígena e quilombola. Tal amálgama foi possível em virtude da união de diferentes grupos que possuíam, e ainda possuem, tensões importantes entre si mas que se unificaram em torno do anti-esquerdismo e do anti-petismo.

A autora evidencia um fenômeno custoso a compreender, no qual as minorias marginalizadas, e muitas vezes violentadas, unem-se com ideais ultraconservadores e, por conseguinte, com personagens que expressam seu ódio ao diferente e, por isso mesmo, às minorias. Porém, naquele dado momento, se conectam por odiarem o mesmo inimigo, que nesse caso é à esquerda e o PT.

No governo de Bolsonaro, o primeiro-ministro que assumiu o Ministério da Educação (MEC) foi Ricardo Vélez Rodríguez, em 2019, com um discurso enfático em combater o marxismo cultural, defesa de revisionismo histórico sobre o golpe de 1964, entre outros. O segundo ministro foi Abraham Weintraub (2019-2020), ministro que instituiu o PECIM. Weintraub ficou conhecido por falas racistas contra a China, e por criar instabilidade governamental ao atacar o Supremo Tribunal Federal (STF).

Outros três ministros assumiram a pasta: Carlos Alberto Decotelli (2020), ministro que apresentou incoerências (mentiras) em seu currículo, como o fato de ser

doutor em Educação; Milton Ribeiro (2020-2022), pastor evangélico, talvez tenha sido o mais polêmico, ao proferir discursos inflamados de preconceitos, ele afirmava que a homossexualidade era fruto de “famílias desajustadas”, que os adolescentes estavam optando em ser gays, ele foi investigado por corrupção no MEC em que prefeituras comandadas por pastores evangélicos e ao bloco do “Centrão” eram favorecidos por verbas na educação; e Victor Godoy Veiga (2022). Essas mudanças indicaram despreparo e desorientação do governo com as questões educacionais, uma vez que, até a entrada de Veiga em 2022, todos os ministros anteriores foram demitidos ou pediram demissão do cargo em meio a polêmicas (BBC News Brasil, 2022)<sup>14</sup>.

Nas pautas educacionais do governo de Bolsonaro estava a construção ideológica de um país, podem ser citados: o Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM); o combate à ideologia de gênero; o “kit gay”; e o Escola Sem Partido, o qual afirmava que os professores das escolas públicas doutrinavam os alunos, transmitiam ideologias comunistas e incentivando a sexualização precoce das crianças, corrompendo e levando elas para a criminalidade. Além de ataques às universidades, houve ataques à Educação Básica (Lacerda, 2019).

Lacerda (2019, p. 191) destaca a ênfase dada pelo governo no conteúdo programático das escolas, busca “[...] colocar na gestão da educação o contexto da preservação de valores conservadores e ligados à preservação da família”, isto é, “[...] mais matemática, ciências e português, **sem doutrinação ideológica e sexualização precoce** [...]” (grifos do autor), como consta em sua proposta de plano de governo intitulada de “O Caminho da Prosperidade”, a partir do chamado “Projeto Fênix” (Plano de Governo – Bolsonaro, 2018).

A partir disso, desponta uma conclusão de que a população brasileira está subjugada a “[...] um neoconservadorismo periférico, subalterno e tardio. Não se trata, aqui [Brasil], da maior força política. Mas se trata de uma força política relevante, com capacidade de influência e com poder crescente” (Lacerda, 2018, p. 193). Que pode ser traduzido pelo nome de bolsonarismo, que está inserido em um protagonismo político crescente das novas direitas.

Não obstante, é preciso considerar o posicionamento de Michael Löwy (2015) acerca da conceituação do bolsonarismo como um termo ideológico e de tudo aquilo que ele representa ou se a nomenclatura mais adequada a ser atribuída a esse

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>. Acesso em 08 nov. 2024.

fenômeno seria a de “neofascismo”, a qual, segundo o autor, sintetiza todas as ideias que o bolsonarismo representa e abarca o conceito global da extrema-direita.

Ao tratar sobre o conservadorismo, Löwy (2015), em seu estudo, compara a extrema-direita na Europa e no Brasil. Ele afirma que os partidos fascistas se mantêm na Europa, desde a década de 1930, o que não ocorre no Brasil, pois, a principal bandeira defendida por eles não é o racismo. Mas Löwy não isenta o Brasil do racismo, para ele, é um racismo difuso.

Para o autor, o argumento falacioso de combate à corrupção é histórico e mobilizado por setores conservadores, mas não é exclusivamente mantido por eles. Löwy compara a extrema-direita brasileira e francesa, trazendo um elemento central para discussão: o apreço às forças militares; intolerância às minorias sexuais, em particular os homossexuais.

**[...] o elemento mais preocupante da extrema-direita conservadora no Brasil, que não tem um equivalente direto na Europa, é o apelo aos militares. O chamado a uma intervenção militar, o saudosismo da ditadura militar, é sem dúvida o aspecto mais sinistro e perigoso da recente agitação de rua conservadora no Brasil, ativamente promovido pelo PIG, o Partido da Imprensa Golpista (Löwy, 2015, p. 663, grifos nossos).**

Em outro artigo do autor, nominado como *O neofascista Bolsonaro diante da pandemia* (2020), há uma chamada de atenção para esse fenômeno de ascensão no mundo inteiro de governantes de extrema-direita, reacionários, autoritários, e em alguns casos até mesmo neofascistas.

De acordo com o autor, a negação da emergência sanitária produzida pela Covid-19 no Brasil, seguiu a lógica específica do neofascismo. Ao tratar a pandemia como “uma gripezinha” mesmo com o prenúncio de um desastre humanitário, comprova a sua tese.

Por manter a sua defesa de uma história irrepetível, Löwy justifica porque acredita que o fenômeno político deve ser nominado como neofascismo e não como bolsonarismo.

O neofascismo não é a repetição do fascismo dos anos 1930: é um fenômeno novo, com características do século XXI. Por exemplo, não toma a forma de uma ditadura policial, respeita algumas formas democráticas: eleições, pluralismo partidário, liberdade de imprensa, existência de um Parlamento, etc. (Löwy, 2020, p. 03).

Assim, ele evidencia os motivos de crer que Bolsonaro é um neofascista alinhado com o neoliberalismo, que durante seu governo vinculou sua política a um modelo oligárquico, sem pretensões sociais, como seria no fascismo antigo. Ele enfatiza uma particularidade do neofascismo brasileiro em mobilizar, de modo virulento, uma “[...] retórica ultranacionalista e patrioteira, ele é completamente subordinado ao imperialismo americano, do ponto de vista econômico, diplomático, político e militar” (Löwy, 2015, p. 03).

Entre as características do fascismo antigo, e aquele que Bolsonaro representa, Löwy identifica como similitude o autoritarismo enquanto chefe de Estado, o culto ao chefe como redentor da Pátria, vide seu apelido de “Mito”, o ódio à esquerda e ao movimento trabalhador. Outros traços fascistas podem ser identificados no governo de Bolsonaro tais como, o darwinismo social, no qual os mais fortes sobrevivem (Löwy, 2015, p. 03), e por fim, o “[...] seu obscurantismo, o desprezo pela ciência, em aliança com seus apoiadores incondicionais, os setores mais retrógrados do neopentecostalismo ‘evangélico’” (Löwy, 2015, p. 03).

Löwy utilizou de sua perspicácia para expor a ascensão da extrema-direita conservadora no Brasil, em 2015, quando o movimento era embrionário. Para ele, os elementos de ordem cultural, como colonialismo e militarismo, impregnaram a sociedade para mover o conceito de neofascismo como possibilidade de compreensão dos movimentos políticos iniciados ao nível mundial entre 2007-2008, e ao nível nacional em 2013.

Se for considerada a afirmativa de Löwy, faz sentido repensar o fenômeno político atual como uma derivação atualizada do fascismo, o neofascismo. Ao mesmo tempo, em que o referido homem e sua nomenclatura se perderão na história. Ele será apenas um neofascista, que passou. Ao servir de alerta a afirmativa de Bertold Brecht (1992, p. 213): *“Vocês, porém, aprendam como se vê em vez de olhar fixo, e como agir em vez de falar e falar. Uma coisa dessas chegou quase a governar o mundo! Os povos conseguiram dominá-lo, porém, que ninguém saia por aí triunfando precipitadamente – é fértil ainda o colo que o criou!”* (destaques do autor), que como ele, outros poderão surgir.

## 2.6 O Rato Rói a Educação no Paraná

Dentro do contexto nacional afetado pela crise estrutural do capitalismo, estão os estados com suas autonomias políticas. Muitos deles se transformaram em braços de efetivação da política neofascista, do novo neoliberalismo e do neoconservadorismo representado por Bolsonaro. Exemplo disso é que dos 27 governadores empossados em 2019, 15 apoiaram Jair Messias Bolsonaro na disputa eleitoral de 2018<sup>15</sup>. Sendo eles:

- Ronaldo Caiado (DEM) - Goiás;
- Mauro Mendes (DEM) - Mato Grosso;
- Ratinho Júnior (PSD) - Paraná;
- Ibanes Rocha (PMDB) – Distrito Federal;
- Reinaldo Azambuja (PSDB) – Mato Grosso do Sul;
- Eduardo Leite (PSDB) – Rio Grande do Sul;
- Comandante Moisés Silva (PL) – Santa Catarina;
- João Doria (PSDB) – São Paulo;
- Romeu Zema (Novo) – Minas Gerais;
- Wilson Witzel (PSC) – Rio de Janeiro;
- Gladson Cameli (PP) - Acre;
- Wilson Lima (PSC) - Amazonas;
- Coronel Marcos Rocha (PSL) - Rondônia;
- Antonio Denarium (PSL) - Roraima;
- e Waldez Góes (PDT) - Amapá.

Esse número expressivo de governadores, que até aquele momento não eram conhecidos no cenário político, figurava nas justificativas apresentadas anteriormente, as quais fundamentavam a opinião comum com argumentos de que a população precisava de alguém “isento”, um sujeito “fora da política”. O que Solano (2019) elucidou como um discurso salvacionista e sem fundamento.

Importa tratar nesse momento o estado do Paraná, pois o recorte dessa pesquisa, focaliza sua análise nos limites do território paranaense, e destacar as

---

<sup>15</sup> Informações produzidas por Pedro Rafael Vilela para a Agência Brasil em 28/10/2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/bolsonaro-recebeu-apoio-de-15-dos-27-governadores-eleitos>.

tendências neoliberais aplicadas no estado. A política do Paraná, nos últimos anos, dobrou-se para uma tendência político-partidária de direita<sup>16</sup>. Fávaro, Semzezem e Fernandes (2019) afirmam que o Paraná nos últimos governos, acompanhou a tendência neoliberal, adequando-se a abertura ao capital estrangeiro, por meio de uma reorganização institucional e medidas de minimização do Estado no âmbito econômico, que obrigatoriamente exige mudanças na área pedagógica-educacional. Esse processo ganhou ênfase na gestão de Carlos Roberto Massa Júnior, conhecido pela alcunha de Ratinho Junior.

Ratinho Junior é empresário, comunicador e político, filiado ao Partido Social Democrático (PSD). Foi deputado estadual, deputado federal, e secretário de Estado. Nas eleições de 2018, foi candidato ao executivo paranaense, declarou apoio a Jair

---

<sup>16</sup> Citamos: Carlos Alberto Richa (Beto Richa) (1º mandato 2011-2013/2º mandato 2014-2018) – político do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Movido pela lógica neoliberal, implementou políticas de industrialização do Paraná, aumentou o efetivo da Polícia Militar, entre outras medidas que distribuíam milhões de reais pelo Paraná. A grande questão foi o embate com os professores em 29/04/2015, ele efetivou um projeto que promovia mudanças no custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos servidores estaduais, que em suma, era se apropriar de parte do montante que deveria custear a aposentadoria dos servidores públicos estaduais, essencialmente professores e trabalhadores da educação. Em 2015 tentou o senado e não se elegeu. Foi preso em 2018 em uma operação do GAECO, por corrupção nas obras da BR-232; em 2019 preso novamente, dessa vez preventivamente, por corrupção passiva nos esquemas de corrupção das praças de pedágio; em 2019, preso pela terceira vez, na operação Quadro Negro, por desviar 20R\$ milhões de reformas de escolas públicas. Conforme:

- Redação Paraná Online (2008). Trajetória Política de Beto Richa começa em 1994. Consultado em 07 mai. 2024.
- Redação Tribuna do Paraná. (2010). Beto Richa é eleito governador do PR. Consultado em 07 mai. 2024.
- Portal EBC (2014). Beto Richa (PSDB) é reeleito governador do Paraná em primeiro turno. Consultado em 07 mai. 2024.
- JUSTI (2015). Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep. Consultado em 07 mai. 2024.
- CASTRO (2015). Beto Richa sanciona lei que altera previdência dos servidores do Paraná Consultado em 07 mai. 2024.
- G1 PARANÁ (2018a). Beto Richa deixa o cargo para concorrer ao Senado, e Cida Borghetti assume o Governo do Paraná. Consultado em 07 de mai. 2024.
- G1 PARANÁ (2018b). Candidato ao Senado, Beto Richa não se elege no Paraná. Consultado em 07 mai. 2024.
- BARAN (2018). Beto Richa é condenado em 2ª instância; PSOL pedirá impugnação da candidatura - Política - Estadão. Consultado em Consultado em 07 mai. 2024.
- RIBEIRO; KANIAK (2018). Ex-governador do Paraná, Beto Richa é preso. Consultado em 07 mai. 2024.
- Exame (2018). Beto Richa é preso junto com esposa em Curitiba. Consultado em 07 mai. 2024.
- OLIVEIRA (2019). Gilmar Mendes manda soltar ex-governador Beto Richa. Consultado em 07 mai. 2024.
- FONTES (2019). Preso pela 2ª vez em seis meses, Beto Richa está em alojamento e usa banheiro coletivo. Consultado em 07 mai. 2024.
- G1 PARANÁ (2019a). MPF afirma que construção do Contorno Norte de Londrina foi retirada do contrato 'numa fraude ostensiva'. Consultado em 07 mai. 2024.
- G1 PARANÁ (2019b). Preso na Lava Jato, Beto Richa é solto após decisão do presidente do STJ. Consultado em 07 de mai. 2024.

Messias Bolsonaro, e desde então, manteve-se alinhado à política nacional de extrema-direita. Em seu Plano de Governo já anunciava a criação de:

[...] um índice de qualidade da educação que levará em conta a combinação de diferentes indicadores. Por meio de **mecanismos de competição e colaboração será possível o reconhecimento das melhores escolas**, que serão parceiras na condução das outras escolas a um patamar mais elevado (Plano de Governo – Ratinho Junior, 2018, s/p, grifos nossos).

Enquanto candidato, já evidenciava a criação de uma política educacional pautada em padrões por resultado, mercantilização e na meritocracia. E já prenunciava sua empolgação na plataforma da educação, militarização da educação básica, privatização, defesa da escola em tempo integral e *homeschooling*<sup>17</sup>, tudo com foco na governança neoliberal que instalaria.

Segundo Pio (2022), Ratinho Junior, ao ser eleito para seu primeiro mandato em 2018, e reeleito para o segundo em 2022, deu continuidade aos ataques à educação pública iniciados pelo governo de Beto Richa<sup>18</sup> (2011-2014/2015-2018). A autora destaca, que essas ofensivas se manifestam por meio do corte de verbas para a educação, no desrespeito à profissão docente, na precarização das condições de trabalho dos educadores e funcionários, na repressão dos movimentos sociais e sindicais, na ausência de investimento na infraestrutura e na qualidade da educação, na adoção de medidas autoritárias e antidemocráticas nas escolas, como a militarização, a censura e a perseguição aos educadores.

A educação, ancorada na política neoliberal, ganhou força no cenário brasileiro a partir da década de 1990, por meio das orientações de organismos internacionais para a elaboração de políticas públicas educacionais. Segundo Pasinato e Fávero (2020, p. 924), “[...] o projeto neoliberal para a educação nacional fez com que as instituições escolares viessem a se transformar em um local de produção da capacidade sem garantir a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e emancipado”. Desse modo, as políticas públicas educacionais vêm sendo elaboradas pelos estados, em especial, no Paraná, de forma que contemplam princípios da competitividade e da

<sup>17</sup> O termo inglês “*homeschooling*” é compreendido nesse estudo como a tradução para língua portuguesa, como “ensino em casa”.

<sup>18</sup> Sobre isso, veja mais na reportagem de Biasetto (2018) sobre os professores no governo Beto Richa: <https://oglobo.globo.com/politica/gestao-de-beto-richa-ficou-marcada-por-acao-violenta-contra-professores-23057561>.

concorrência, alto rendimento e produtividade, meritocracia, adequação ao mercado de trabalho, e formação técnica em detrimento da formação transformadora.

De acordo com Rabelo; Segundo; Mendes (2009), o Paraná privilegia o setor privado desde o governo Lerner (1995-2002) (DEM). Entretanto, foi na gestão de Beto Richa (PSDB), que as políticas educacionais de caráter neoliberal ganharam ênfase. O então governador, tratou a educação paranaense como estratégica aos interesses dominantes, ignorando as demandas e reivindicações dos profissionais da educação e estudantes. Durante o seu governo, não havia espaço para debate pedagógico, os professores tiveram seus diversos direitos violados<sup>19</sup> e a gestão educacional era concebida sob viés mercadológico, voltada para resultados em avaliações de larga escala (Dametto, 2017).

Ademais, o governo de Beto Richa, tratou a educação como um espaço para reprodução do capital e meio de difusão dos valores burgueses, haja vista a guerra ideológica historicamente construída. Para a classe trabalhadora, a educação ofertada pelo Estado não assegura nem mesmo acesso ao conhecimento, mas da formação para o trabalho precarizado, para o não-trabalho, bolsões de reserva, etc. Isso implica em eliminar as desigualdades com a eliminação dos indesejáveis.

Para Pio (2022), Ratinho Júnior deu continuidade e intensificou os ataques à educação paranaense advindos do governo Beto Richa. Durante sua campanha e após sua eleição para o governo do estado em 2018, o político apoiou Jair Messias Bolsonaro e mantém a linha política. Na educação, suas ações se voltaram para os interesses do mercado, ideais de meritocracia, investimentos em plataformas educacionais, cobranças e responsabilização de gestores e educadores pelos resultados educacionais do estado. Ressalta-se, ainda, que a falta de diálogo e a supressão de direitos dos servidores públicos são uma forte característica de seu governo conflitante com os preceitos de gestão democrática.

Os impasses da gestão de Ratinho Júnior com os servidores públicos, resultaram em greves com pautas voltadas à concessão de direitos, reajustes inflacionários, plano de carreira, entre outros. Essas manifestações foram

---

<sup>19</sup> Durante a manifestação pacífica dos servidores contra a mudança na previdência em 2015, Beto Richa autorizou a ação truculenta e arbitrária da polícia contra os professores. O episódio ficou conhecido como o Massacre de 29 de abril ou do Centro Cívico, por conta de mais de 200 pessoas feridas. Nenhum agente do Estado foi responsabilizado (Caldas, 2022). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/29/por-que-o-massacre-do-29-de-abril-de-2015-continua-ate-hoje/>.

incorporadas pelo apoio e pelas pautas próprias dos estudantes do Paraná, enfatizadas por meio de protestos e ocupações de escolas. No entanto, o governo não atendeu de maneira satisfatória às demandas reivindicadas pelos professores e alunos, e tratou esses movimentos com intransigência e descrédito, minimizando as greves sob a alegação de baixa adesão e caráter político. Além disso, Pio (2022) destaca que

Os ataques à educação pública podem ser evidenciados nos cortes e alterações das políticas públicas, como no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná, até o avanço de políticas contrárias às preconizadas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Pio, 2022, p. 58).

O governo do Paraná age de forma contraditória ao que está estabelecido na Meta 19 do PNE, a qual enfatiza a gestão democrática da educação, uma vez que o estado toma medidas sem considerar os apontamentos da comunidade educacional paranaense e que desfavorecem a educação transformadora.

De modo geral, as políticas educacionais aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) no Governo Ratinho Júnior, são voltadas para resultados, os quais são expressos em índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A SEED se vale de ferramentas como Escola Total<sup>20</sup> e a Prova Paraná, como meio de aferição. Desse modo, “[...] tem acesso aos dados de frequência e ao rendimento de todos os estudantes, buscando assim, diagnosticar, acompanhar, monitorar e cobrar resultados” (Silva, 2022, p. 17).

Segundo Silva (2022), essa busca por resultados quantitativos pode ser problematizada, pois medir a qualidade da educação pública por meio de índices de avaliações padronizadas, demonstra um caráter nivelador e meritocrático que ignora as diferenças entre as instituições de ensino, os sujeitos e o contexto social no qual estão inseridos.

Produtividade e eficiência são conceitos que imperam nas elaborações de políticas educacionais do governo paranaense. Gentili e Oliveira (2013) apontam que essa predominância da linguagem empresarial no pensamento pedagógico, faz parte do modelo de gestão da educação que segue a lógica econômica do neoliberalismo,

---

<sup>20</sup> Escola Total é um sistema que permite o acesso a um panorama de todos os alunos de uma escola (para professores e diretores), ou mesmo para a rede de estudantes de um Núcleo Regional de Educação (para os gestores de cada núcleo). É possível medir o desempenho por meio das notas e a participação dos estudantes nas aulas (AEN, Escola Total).

que, por sua vez, subordina o direito à educação a critérios meritocráticos voltados para o mercado de trabalho, levando a uma orientação das políticas educacionais aos interesses do capital. Essa lógica de produtividade e cobrança extrema, aliada à desvalorização do trabalho dos professores, reproduzida pelo governo paranaense, se converte no sucateamento da educação pública e provoca desgaste nos profissionais da educação e estudantes.

Nesse sentido, é possível observar as contradições de um governo que não está verdadeiramente preocupado com a qualidade do ensino, mas com a elevação do “[...] nível de qualidade da escola pública, termo este calibrado de acordo com os interesses mercadológicos, estando esta ajustada à meritocracia, à publicização de resultados [...]” (Pio, 2022, p. 60), ostensivamente divulgados e privilegiados nas justificativas para implementação das políticas contraditórias aos preceitos de gestão democrática e educação transformadora.

Dentre as principais ações controversas do governo Ratinho Júnior, estão: a criação da Lei Geral das Universidades (LGU), voltada para a redução de despesas com as Universidades Públicas paranaenses e a subordinação destas ao mercado financeiro; as tutorias pedagógicas, as quais ferem a autonomia e a diversidade das escolas; a terceirização da gestão de escolas públicas, a qual favorece a privatização da educação pública e compromete a qualidade do ensino; a bonificação aos diretores, que estabelece recompensas aos gestores que garantirem os altos índices de frequência e resultados em avaliações de larga escala, favorece preceitos de competitividade, rendimento e produtividade; a instalação de aparelhos de monitoramento em escolas, os quais servem para vigiar o trabalho docente e a busca pelos resultados; a implementação do Programa Colégio Cívico-Militar, realizado de modo rápido, sem amplas discussões, em meio a pandemia de Covid-19 e cercado de dúvidas quanto à sua compatibilidade com os preceitos constitucionais de democracia. No item a seguir, busca-se problematizar essa questão.

## **2.7 O Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) nas escolas públicas civis. Afinal, o que eles querem?**

Até o momento, a pesquisa manteve a intenção de demonstrar como as crises do capitalismo se desdobraram em aplicações materiais na vida dos trabalhadores, impregnada por ideologias burguesas, sob o desejo incessante de sobrevivência e

manutenção do modelo capitalista de produção. Urge explicitar como o Aparelho Escolar é utilizado para efetivar a formação ideológica.

Com a crise do capital do século XXI, o capital tem tratado de adequar a educação formal para atender suas demandas. Isto é, este modelo de produção capitalista atual carece de sujeitos formados de maneira pragmática, com pouca (ou nenhuma) discussão científica ou humanista, mas que habilite os filhos da classe trabalhadora ao mercado de trabalho de modo precarizado, ou mesmo para o não trabalho. Logo, militarização da educação representa um instrumento de controle e disciplina, inserido em um projeto ideológico conservador que compromete os fundamentos democráticos da escola pública. Esse modelo limita o pluralismo, enfraquece a gestão democrática e restringe a formação crítica, contrariando os princípios constitucionais da educação brasileira (CNTE, 2023).

Os Colégios Cívico-Militares (CCM) se diferenciam dos Colégios Militares (CM), os quais foram criados para atender filhos de militares e formar futuros integrantes das Forças Armadas ou das corporações estaduais. Enquanto os CM são geridos exclusivamente por militares e seguem uma lógica interna às instituições armadas, os CCM operam com uma estrutura híbrida, que incorpora práticas disciplinares militares no espaço escolar civil, buscando impor valores como obediência e hierarquia (CNTE, 2023).

Esse modelo transforma a escola em um espaço de conformismo, onde o pensamento crítico, o diálogo e a convivência democrática perdem lugar. A disciplina passa a ocupar o centro das práticas pedagógicas, reduzindo a autonomia docente e esvaziando o protagonismo estudantil, sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino (CNTE, 2023).

A guisa de elucidação, os Colégios Militares são mantidos pelo Ministério da Defesa, que possui autonomia, de montar a estrutura pedagógica desses colégios. A redação do Estadão, em 2019, afirmou que “Os colégios [militares] são equipados com piscinas, laboratórios de robótica e professores com salários que passam dos R\$ 10 mil”. Outro fato que deve ser explicitado é que um aluno do Colégio Militar custa três vezes mais que o estudante da escola pública civil. Transcrito em números, um estudante do CM custa R\$ 19 mil, ao passo que o estudante da educação básica custa R\$ 6 mil. As instituições atendiam, em 2019, 13.280 estudantes e no ensino básico eram 17 milhões de estudantes. Se a escola pública, em 2019, tivesse o mesmo

investimento que os CM, o MEC desembolsaria o triplo do investido, saindo R\$ 102 bilhões para R\$ 320 bilhões (Redação do Estadão, 2019).

A renda dos estudantes que frequentavam os CM, em 2019, era classificada como “muito alta” pelo MEC, “[...] um grupo em que se inserem apenas alunos de 3% das escolas brasileiras. A classe socioeconômica é considerada por educadores como um dos fatores mais importantes para a aprendizagem, pelas influências que o aluno recebe e pelas condições de vida” (Redação do Estadão, 2019). Há a afirmação do jornal que “[...] a maioria dos estudantes dos colégios mantidos pelo Exército é filho de militar”, o restante necessita realizar prova admissional, que chega a ter 270 candidatos por vaga. Em alguns lugares, há cursinho preparatório para o exame de entrada dos CM.

Há ainda um terceiro modelo de escola com organização inspirada na lógica militar, distinto tanto dos Colégios Militares (CM) quanto dos Colégios Cívico-Militares (CCM). Trata-se dos Colégios da Polícia Militar (CPM), instituições vinculadas às corporações da Polícia Militar dos estados. Esses colégios oferecem ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e têm como característica a gestão direta por militares.

As informações disponíveis no site do Colégio da Polícia Militar<sup>21</sup> afirmam que esse modelo de ensino se deu para que os jovens conhecessem a estrutura militar, primando pela qualidade de ensino, espírito de civismo, honestidade e valores necessários para boa convivência social. Além, são aplicados os valores da PM: disciplina; responsabilidade e hierarquia (Regimento do 3º CPMPR, s/d, p. 8).

O Paraná conta com quatro CPM, localizados nas cidades de Curitiba, Londrina, Cornélio Procopio e Maringá, figurando como 1º, 2º, 3º e 4º CPM<sup>22</sup>.

Consoante, a Organização Policial-Militar (OPM) que atende os referidos estabelecimentos de ensino, conforme prescreve o Decreto n.º 88.777, de 30 de setembro de 1987, e a Lei n.º 16.575/10, de 28 de setembro de 2010, os CPM são subordinados à Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) da PM do Paraná, sendo esta vinculada diretamente à Secretaria de Segurança Pública (SESP). Apesar de sua estrutura ser militar, os CPM integram a rede de ensino público do Paraná, isto é, da

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.cpmpr.com.br/>. Acesso em 25 nov. 2024

<sup>22</sup> Não é possível precisar de modo seguro quantos CPM's tem espalhados pelo Brasil, uma pesquisa realizada pelo autor identifica aproximadamente 93 COM's, distribuídos da seguinte maneira: 60 no estado de Goiás, 17 na Bahia, 10 em São Paulo, 4 no Paraná e 2 em Pernambuco.

SEED. Implica dizer que o colégio possui corpo docente e quadro de funcionários oriundos da SESP, da PM do Paraná e da SEED, o que não se confunde com gestão mista, pois a SEED cede exclusivamente professores aos referidos estabelecimentos. Toda a gestão, o financeiro e a estrutura são atribuições da SESP.

No Artigo 29, item II, da Lei n.º 16.575/2010 (Lei de Organização Básica da Polícia Militar) afirma que o CPM é um órgão de apoio de ensino diretamente subordinado à Diretoria de Ensino e Pesquisa, que faz parte dos órgãos de direção que compõem o Comando-Geral da Polícia Militar do Paraná. Sua estrutura de administração é regulamentada pela mesma Lei, ficando assim distribuído: o Comandante é o diretor do colégio, e as demais funções estão de acordo com a legislação vigente.

O ingresso para esse modelo de colégio se dá por meio de processo seletivo para os não filhos de militares, porquanto, 50% das vagas totais da escola são para filhos e/ou dependentes de policiais militares. Conforme explicitam: “[...] III – atender prioritariamente aos alunos dependentes de Policiais-Militares (PM) e Bombeiros-Militares (BM), propiciando-lhes reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas anualmente ofertadas para o ingresso (Regimento do 3º CPMPR, s/d, p. 11).

De tal modo, o exposto nos regimentos assegura quais são os princípios que fundamentam a estrutura formativa, como o artigo 5º, do 3º CPM afirma:

- I – desenvolver uma vivência com participação democrática de todos os atores escolares;
- II – efetivar a ação educacional valorizando a Ética, o Respeito, a Cidadania, a Solidariedade, a Reciprocidade e a Liberdade com responsabilidade;
- III – propiciar ao corpo discente uma educação formal com formação acadêmica, cultural e esportiva de qualidade, vivenciando noções específicas e iniciais da disciplina e a hierarquia militar como elementos condutores do protagonismo juvenil (Paraná, Regimento do 3º CPMPR, s/d, p. 12).

O exposto sobre os CPM apresenta a assertiva de que o modelo, assim como os CM, servem para atender uma função assistencial aos filhos e dependentes de militares, nesse caso Policiais e Bombeiros Militares, bem como disseminar os valores militares na sociedade.

Não obstante, há um modelo de gestão educacional que atrai adeptos e está a ser implantada em diversos estados do Brasil, especialmente no Paraná, trata-se dos denominados Colégios Cívico-Militares (CCM). Um modelo apresentado como gestão

compartilhada, vinculado às escolas públicas civis, que atendem essencialmente os filhos da classe da trabalhadora. Ao passo que, para além do desmonte implantado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017 (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), e, em 2018 (Ensino Médio), precarizaram a educação pública de maneira nevrálgica.

A discussão sobre o caráter do ensino, seja ele humanista ou utilitarista<sup>23</sup> foi ignorada, pois não se trata de uma educação coesa, para formar sujeitos conscientes sobre o seu tempo; para acessar a universidade (propedêutica); para formação que trate dos clássicos; ou para mobilidade social. Mas de uma formação para o trabalho, pragmática, que desde o início foi anunciada como principal objetivo da BNCC. Considerando o debate realizado anteriormente, o qual evidenciou a formação ser planejada aos moldes do Estado Neoliberal de Governança Burocrática, que precisou se reestruturar, e com isso, reformular a própria classe trabalhadora, por intermédio de uma formação básica, do saber prático, como Antunes (2023, p. 15) definiu, uma formação destinada a atender “[...] aos bolsões de descartáveis, subemprego e desempregados”.

Discursa-se sobre a entrada de militares da Polícia Militar (PM) ou Bombeiro Militar (BM) em ambientes de educação pública e civil, evidenciando para essa pesquisa uma necessidade de compreender os modelos formativos ali implantados. A presença de militares em ambientes educacionais públicos e civis possibilita que eles interfiram diretamente em decisões institucionais, pedagógicas, e sobretudo, no controle do corpo dos estudantes, com disciplina, ordem e hierarquia, ao aplicar a filosofia militar que é característica das corporações militares. Em estados da federação alguns militares são realocados de suas funções militares ou são chamados da inatividade (aposentadoria) para exercer a função de diretor escolar, com bonificação extra.

Diferente dos colégios militares, as escolas públicas e civis militarizadas (CCM) são novidades em sua gestão “híbrida”, afinal são resultados da vinculação de duas secretarias de naturezas distintas, SEED e SESP, para dividir competências e atribuições. Ressalta-se que nesse modelo, a estrutura e todos os trabalhadores da educação, assim como toda gestão, são de responsabilidade da SEED. Cabe a SESP

---

<sup>23</sup> A discussão sobre ensino humanista e utilitário será esmiuçada no próximo capítulo, em seção específica.

auxiliar com o fornecimento e seleção de militares inativos. Assim, as Escolas<sup>24</sup> Cívico-Militares (ECIM) possuem a interferência direta de duas gestões, a educacional e a militar.

Sobre a gestão e a nomenclatura das escolas cívico-militares, Santos (2021) afirma:

A militarização recebe diferentes nomenclaturas, entre elas: militarização; Gestão Compartilhada; Gestão Compartilhada com a PM (na qual são realizados convênios, acordos ou parcerias, por meio de cooperação com a PM, para a implementação da chamada metodologia dos sistemas de ensino dessa Polícia nas escolas); e Escola Cívico-Militar – essa última crivada pelo Pecim, do Governo Federal. Em que pese as escolas militarizadas atualmente serem mais conhecidas como escolas cívico militares, a nomenclatura militarização foi a primeira a surgir e, de forma geral, é mais utilizada, sobretudo em redes estaduais de ensino, como as de Goiás, do Amazonas e da Bahia (Santos, 2021, p. 07).

O modelo em questão não é recente; sua implementação iniciou-se na década de 1990, no estado de Goiás<sup>25</sup>. Esse estado permitiu a adesão de escolas públicas civis ao modelo, servindo posteriormente de referência para todo o Brasil. Por não se tratar de uma proposta nova, novas pautas passaram a ser incorporadas à tendência, o que contribuiu para o fortalecimento do processo de militarização. Em 2019, o governo federal lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), permitindo que os entes federativos adotassem esse modelo "inovador" de gestão escolar. No mesmo ano, com a reformulação do Ministério da Educação durante o governo Bolsonaro, foi criada a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), por meio do Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019. O objetivo declarado era democratizar o acesso a uma educação de qualidade, nos moldes dos Colégios Militares, e resgatar valores como disciplina e organização, especialmente em regiões marcadas por maior vulnerabilidade social, por meio da expansão do modelo cívico-militar.

Percebe-se que a partir do Decreto n.º 10.004, de setembro de 2019, o qual instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, foi criada a meta de

<sup>24</sup> As legislações federais e estaduais não tratam de forma uníssona os termos, por vezes encontra-se “escolas”, em outras “colégios”, sem especificar a diferença entre os termos e tratando-os como idênticos. Para o Estado do Paraná ECIM refere-se a escolas com oferta exclusiva do Ensino Fundamental – Anos Finais, ao passo que colégio, compreende a oferta de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

<sup>25</sup> Em 1999, foi criado o primeiro colégio militarizado de Goiás, o CEPMG (Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Cezar Toledo) que se mudou seu foco inicial e passou a atender alunos civis.

militarizar 216 escolas públicas civis no período de 2019 a 2022, 54 escolas por ano, duas por estado ao ano<sup>26</sup> (Meta de Implementar, 2022). O Decreto em questão traz em seu Artigo 5º as diretrizes adotadas: “[...] a utilização de modelo para as ECIM baseado nas práticas pedagógicas nos padrões de ensino dos colégios militares o Comando do Exército, das Polícias Militares e dos corpos de Bombeiros Militares” (Brasil, Decreto n.º 10.004, 2019, p. 2). E reafirma em seu Artigo 11:

O modelo de Ecim é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, **baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares** do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.

§ 1º **A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.**

§ 2º A gestão na área didático-pedagógica será alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

§ 3º A gestão na área administrativa será alcançada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças. (Brasil, Decreto n.º 10.004, 2019, grifos nossos).

O artigo supracitado demonstra que os padrões adotados nas ECIM serão os mesmos adotados nos colégios militares, contudo, despreza a realidade da escola pública civil; não há provas para entrar na escola pública, ela é gestada por civis e enfrenta problemas de estruturas físicas, financeiras e políticas. Isto é, há uma necessidade de firmar os filhos da classe trabalhadora na disciplina docilizadora, logo, o que está em questão é a defesa dos valores da burguesia ao tratar de uma estratégia formativa, que torne a classe trabalhadora subserviente aos mandos do capital.

A Portaria n.º 2.015, de 2019 previa a implantação em larga escala no ano de 2019, o que não ocorreu, o que obrigou o MEC a lançar nova Portaria em 2020, assim foi publicada a Portaria n.º 1.071, no seu texto a única modificação foi a transferência da execução para o ano de 2021, as demais regras permaneceram as mesmas.

A Portaria n.º 1.071/2020, emitida com base no Decreto n.º 10.004/2019, discute sobre a entrada no programa destacando que “A participação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal no PECIM **ocorrerá por meio da manifestação**

<sup>26</sup> De acordo com GOV.BR (2022): <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/meta-de-implementar-216-escolas-civico-militares-ate-2023-sera-antecipada-para-este-ano>.

**de interesse, formal e voluntária**, dentro dos prazos estabelecidos e divulgados pelo MEC” (Brasil, 2020, grifos nossos). Essa afirmação evidencia que os estados ou municípios poderiam acatar a entrada no programa de modo voluntário, conforme reafirma a “[...] adesão voluntária dos entes federativos por meio da assinatura do Termo de Adesão, modelo anexo a esta Portaria, pelo Chefe do Executivo estadual, municipal ou distrital” (Brasil, Portaria n.º 1.071, 2020.).

Para além, em seu Artigo 14 há uma especificação da divisão das responsabilidades sobre a gestão das ECIM.

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal - o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e  
II - Modelo de Repasse de Recurso - o MEC fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, conforme art. 20, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos (Brasil, Portaria n.º 1.071, 2020).

O exposto evidencia o modo de execução do modelo, ao identificar duas necessidades: pessoal (militares) que ficaria de responsabilidade do MEC, e aos estados e/ou municípios o aporte financeiro para a implantação do modelo nas escolas; o MEC faria o repasse de recursos de subsídios financeiros para realizar as adaptações das escolas, e como compensação os estados e/ou municípios disporiam de seus militares de corporações estaduais para atuarem nas instituições escolares. Assim, depreende-se duas necessidades: uma para o pagamento das adaptações das escolas (infraestrutura e pedagógica); e outra do pagamento de pessoal (militares que atuarem nas instituições), contudo, é apenas uma fonte de financiamento (MEC).

De acordo com a Portaria n.º 1.071/2020, os militares que atuassem nas ECIM deveriam estar incumbidos das áreas de gestão educacional e administrativa, enquanto a parte didático-pedagógica ficaria com os demais gestores (civis), professores e profissionais da educação, além disso, receberiam uma habilitação, de acordo com o *Manual das Escolas Cívico-Militares*.

Art. 18. Os militares desempenharão, nas Ecim, tarefas nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica, conforme contrato de PTTC, devendo ser observados os seguintes critérios gerais, eliminatórios, para a seleção desses profissionais:

I - idoneidade moral e reputação ilibada; e  
II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado.

[...]

Art. 23. O PECIM integra o Compromisso Nacional pela Educação Básica, de forma a produzir conhecimento, consolidar o aprendizado e induzir boas práticas relacionadas à gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotadas nas Ecim (Brasil, Portaria n.º 1.071, 2020).

Menezes e Sócrates (2020, s/p) sintetizam as ideias contidas na Portaria n.º 1.071/2020, que dizem respeito aos encargos dos militares da seguinte maneira:

O modelo de excelência vai abranger as áreas:

**didático-pedagógica:** com atividades de supervisão escolar e psicopedagogia para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, **preservando as atribuições exclusivas dos docentes;**

**educacional:** pretende fortalecer os valores humanos, éticos e morais, bem como incentivar a formação integral como cidadão e promover a sensação de pertencimento no ambiente escolar;

**administrativa:** para aprimorar a infraestrutura e a organização da escola e, conseqüentemente, a utilização de recursos disponíveis na unidade escolar. **Os militares vão atuar prioritariamente na área educacional e prestarão assessoramento nas áreas administrativa e didático-pedagógica** (grifos nossos).

Quanto a isso, interessam algumas indagações: por que aos militares são dados tantos poderes intervencionistas? Como é compreendida a autonomia pedagógica, haja vista que os militares podem prestar assessoramento a esta área? Os professores terão liberdade de trabalhar todos os conteúdos? O que entende como valores humanos, éticos e morais, bem como formação integral como cidadão e promoção do pertencimento escolar? Pode parecer leitura de abstração, vaga e generalista, que bem a fundo não sugere nada, e talvez essa seja o grande interesse, uma legislação repleta de ideias, máximas ideológicas que adere uma massa populacional para seus interesses, mas que em suma, não diz nada explicitamente.

Reitera-se haver um aceno no documento, que se recobre de tendencioso discurso, atribuindo a função quase salvífica para os problemas da educação ao PECIM. Como a própria Portaria n.º 1.071/2020, afirma ao definir os critérios para implantação do modelo militarizado:

Art. 15. Os entes federativos serão orientados a considerar, para seleção e escolha das escolas no ano de 2021, os seguintes critérios:

I - com **alunos em situação de vulnerabilidade social;**

II - **com desempenho abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb;**

III - preferencialmente, com o número de matrículas de 501 a 1.000;

- IV - com a oferta das etapas anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular;
- V - com a **oferta de turno matutino e/ou vespertino, excetuando-se o noturno**; e
- VI - com a **aprovação da comunidade escolar** para a implantação do modelo, por meio de consulta pública presencial ou por consulta pública de meio eletrônico (Brasil, Portaria n.º 1.071, 2020, grifos nossos).

O exposto demonstra um discurso sedutor utilizado para justificar a proposta em estados como o Paraná. E no caso paranaense, que interessa nessa pesquisa, não somente houve a adesão da militarização como, para além, em uma única vez, houve a implantação em aproximadamente 10% da sua rede de ensino, e deixou aberta a possibilidade para que outras instituições futuramente pudessem aderir ao programa cívico-militar, haja vista que já estava aventado no plano de governo do candidato ao governo do estado, Ratinho Junior (PSD) no ano eleitoral de 2018.

No referido plano de governo de 2018, no item “Educação Básica”, há um subitem intitulado “Segurança” que afirma “Promover, contando com instituições parceiras, programas de enfrentamento à violência no interior e em torno das escolas” (Plano de Governo – Ratinho Junior, 2018, s/p), e outro subitem “Colégios Militares” que já anunciava a tendência, do então candidato, de “Ampliar a oferta de colégios militares da polícia do Estado do Paraná” (Plano de Governo – Ratinho Junior, 2018, s/p).

O que facilita o entendimento sobre o Paraná não demorar a aderir ao PECIM. No início de 2020, o governo paranaense noticiou a institucionalização do modelo em quatro colégios como projeto-piloto do estado. Sendo eles: Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay, em Curitiba; Colégio Estadual Professora Adélia Barbosa, em Londrina; Colégio Estadual Tancredo Neves, em Foz do Iguaçu; e Colégio Estadual Vinícius de Moraes, em Colombo (Menezes; Sócrates, 2020, s/p); (AEN, 2020b).

A Diretora de Planejamento e Gestão Escolar da SEED, Adriana Kampa, no momento de aplicação do PECIM, em reunião com o Conselho Estadual de Educação (CEE), trouxe as explicações governamentais para institucionalização do modelo no estado paranaense, o qual fora aderido em 2019, em quatro escolas pela disponibilidade de pessoal e em duas o modelo ocorreu pelo repasse de recursos.

Nós iniciamos em 2019, com o Programa das Escolas Cívico-Militares Federais, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), em dois modelos: recurso e pessoal. No modelo pessoal, utiliza-se nas Escolas Cívico-Militares um contingente bem maior de servidores, servidores

esses inativos, que são do Ministério da Defesa, são os militares federais inativos que atuam nessas escolas. **Geralmente, neste modelo Cívico-Militar do MEC, nós temos uma média de 18 militares na Escola**, eles não ministram aulas, são militares que ajudam e acompanham apenas a questão do comportamento, organizando todos os momentos cívicos junto ao Colégio. Também temos nessa composição dos monitores, dois diretores, que são o Diretor Cívico-Militar, o outro Diretor, também Cívico-Militar, que auxilia no pedagógico, portanto, temos dois Diretores Cívico-Militares na composição do MEC; e ainda o Diretor Civil, o nosso Diretor, que é da rede, mais os Diretores Auxiliares, com a equipe pedagógica, que fazem todo esse trabalho nas escolas. Hoje temos no Estado do Paraná, seis escolas que já atuam nesse modelo federal, e algumas delas, no caso são duas, nas quais trabalhamos com o modelo federal, porém o Termo de Convênio é com a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná (SESP), onde o **Governo Federal subsidia com o valor de 1 milhão por escola, por ano**, para aquisição de material, e a SSP entra com os militares, ou melhor, o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CEMEIV), instituído pela Lei 19.130/2017 (Kampa, 2021, grifos nossos).

O relato da diretora de Planejamento e Gestão Escolar, chama a atenção para os números apresentados: 18 militares atuando nas escolas, entre Monitores e Diretores Cívico-Militares e o valor de subsídio de R\$ 1 milhão por escola<sup>27</sup>, ao ano. Após a fala da diretora para o CEE, outras quatro instituições adentraram ao PECIM ainda no início do ano de 2020, sendo elas: Colégio Estadual Júlia Wanderley, em Cascavel; Colégio Estadual Arlindo Carvalho de Amorim, em Curitiba; Colégio Estadual José Alexandre Chiarelli, em Rolândia; e Colégio Estadual Professor Colares, em Ponta Grossa. Posteriormente, mais quatro colégios adentraram ao PECIM, sendo elas: Colégio Estadual Heitor C A Furtado, em Apucarana; Colégio Estadual Cataratas, em Cascavel; Colégio Estadual Vereador Heitor Rocha Kramer, em Guarapuava; Colégio Estadual Gal. Carneiro, Lapa. Alcançando a última soma de 12 colégios<sup>28</sup> pertencentes ao programa federal (PECIM), para iniciar o programa próprio do Paraná.

<sup>27</sup> Destaca-se que esse valor foi uma maneira de demonstrar que o modelo funcionava no projeto-piloto de poucas unidades, a fim de conseguir publicizar um modelo governamental. Entretanto, ao divulgar a ampliação do modelo, o estado do Paraná, segundo a AEN em “[...] 215 colégios estaduais de 117 municípios [...] a partir de 2021. O investimento direcionado a cerca de 129 mil alunos será de cerca de R\$ 80 milhões” (AEN, 2021b, s/p.). Em um cálculo, o valor repassado por estabelecimento seria de aproximadamente R\$ 372.093,02. Vide: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>

<sup>28</sup> Conforme Budel (2023), ao G1, os 12 colégios pertencentes ao PECIM foram integrados ao Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/07/12/escolas-civico-militares-do-parana-afetadas-decisao-governo-federal-encerramento-programa.ghtml>

O governador do Paraná tratou de acelerar a implantação da tendência de militarização das escolas públicas, e no final de 2020, momento no qual o processo de fato ganhou corpo, o governador anunciou no estado o maior programa de militarização do país. A meta do Paraná era militarizar 216 escolas. Destaca-se o número anunciado, pois essa era a meta do governo federal com o PECIM para todos os estados da federação em quatro anos. De tal modo, o Paraná sozinho alcançou a meta proposta.

Para fins de legalizar a azáfama, foi tramitado o Projeto de Lei n.º 543 de 2020 que “Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Paraná e dá outras providências”. Enviado pelo governador na data de 14 de setembro de 2020 para a Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), em caráter de urgência, sendo aprovada com ampla maioria. Em 07 de outubro de 2020, o documento era devolvido para a Casa Civil e, por fim, publicado em Diário Oficial n.º 1.786 como Lei Estadual n.º 20.338/2020. Isto é, o Paraná inicia como participante do PECIM, posteriormente criou seu próprio programa.

Sobre a consulta, importante lembrar que logo após sancionada a Lei n.º 20.338/2020, em meio à crise sanitária da Covid-19, 216 colégios estaduais públicos e civis foram surpreendidos pela SEED com o comunicado que haviam sido selecionados para aderirem ao modelo cívico-militar, mediante uma consulta pública, que foi normatizada pela Resolução n.º 4.186/2020. Coordenada pela SEED, e executada pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e os próprios colégios. O anúncio do número e da seleção das específicas escolas, gerou conflitos sobre a defesa ou não da mudança do modelo pedagógico escolar, haja vista que parte das escolas não contemplava os critérios estabelecidos na Lei Estadual n.º 20.338/2020. Os critérios eram:

Art. 13. Para a seleção das instituições de ensino serão considerados os seguintes critérios:

I - municípios com mais de dez mil habitantes que dispõem de, no mínimo, dois Colégios Estaduais que ofertam ensino fundamental e médio regular, situados na zona urbana;

II - as instituições devem apresentar as seguintes características:

- a) alto índice de vulnerabilidade social;
- b) baixos índices de fluxo escolar;
- c) baixos índices de rendimento escolar;
- d) não ofertar ensino noturno (Paraná, Lei Estadual n.º 20.338, 2020).

O desrespeito ao descrito em Lei deixou evidente que o próprio governo estadual e a SEED não respeitavam a legislação, tomados de um âmagio de implantação, de fazer o Paraná uma referência do modelo, tudo era válido no jogo, inclusive indicações políticas.

Os deputados de oposição colocaram em pauta a discussão e questionaram na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP) os critérios. Exemplarmente, o Deputado Estadual Tadeu Veneri (PT), em Sessão Ordinária, no dia 06 de novembro de 2020, denunciou:

Quero, Sr. Presidente, aqui, apesar de todo entusiasmo de alguns Deputados, dizer que nós, acredito que todos fomos surpreendidos com a notícia de hoje de manhã, talvez não a Base de Governo, de hoje de manhã, com a indicação das escolas que deverão ser escolas militares. Digo isso porque na última semana colocamos aqui, Deputado Hussein, a lista de alguns colégios, e V. Exa. inclusive colocou que nada estava definido, que aqueles colégios não seriam necessariamente os colégios que seriam colocados para apreciação dos pais e professores e alunos. Não sei se houve, não acredito que seja de vossa parte, mas **houve um desentendimento da Secretaria**, porque dos colégios que citei aqui, Uruguai, João Loyola, Cecília Meireles, todos eles saíram na relação hoje, todos, sem exceção. Ou seja, **o Governo já sabia que esses colégios iriam participar de uma lista para irem a uma consulta que será feita amanhã e depois. Quer dizer, relaciono os colégios em um dia e no dia seguinte abro consulta.** É uma coisa absurda o que o Governo Ratinho está fazendo. É totalmente contrário a qualquer pleito democrático [...] E aí pergunto: Qual é a relação que tem, por exemplo, o Colégio Uruguai? Não tem índice de evasão, não tem baixo Ideb, não tem problema de violência, não está em área de risco. Qual o critério? Qual o critério para colocar o João Loyola? Estou falando das escolas que conheço aqui em Curitiba. Qual o critério para colocar o Cecília Meirelles? De onde apareceram 30, 40 escolas? **Quem indicou? Como foi indicado?** Estamos fazendo um pedido inclusive para saber como se escolhe a escola “A” ou “B”? Há uma diferença brutal entre o Colégio Manoel Ribas, por exemplo, que está aqui na área que todos conhecem, que é uma área de risco, realmente é uma área de risco, embora seja um colégio integral [...]. Há uma diferença brutal entre colégios e colégios. Creio o que está sendo feito hoje, na verdade, é atropelar qualquer processo democrático de debate. Ah, não, mas conversamos. [...] Agora, a forma como está sendo feita, é absolutamente violentar os diretores, os professores, os funcionários e os próprios alunos. É não dá tempo, sequer, para o debate. Aham que vão fazer isso no grito, vão dar uniforme, vão colocar um policial ou dois policiais e vão resolver o problema da escola. Não vão. Não é dessa forma que vai ser resolvido (Paraná, Sessão Ordinária do dia 11 de janeiro de 2021, p. 05, grifos nossos).

O deputado denunciava os problemas na seleção dos colégios relacionados na lista; apontava a falta de democracia no processo de implantação justamente pelo

modo acelerado que se deu todo o processo; a desmoralização do fixado em lei; e o desrespeito às comunidades escolares.

Deve ser retomada a fala de Adriana Kampa, diretora de Planejamento e Gestão Escolar da SEED, na Reunião do CEE, pois, a sua retórica evidencia que a SEED não respeitou os elementos legais instituídos e alterou a regra do dispositivo legal para atender demandas políticas, e para adequar-se à falta de militares inativos em determinados locais, assim, a vinculação entre SESP e SEED se tornou um mapeamento de possíveis locais para implantação, com pessoal disponível para atender. Isto é, onde não há militares, não existe o indicativo de alteração de modelo.

**Quando iniciamos essa proposta dos Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, nós tivemos uma procura imensa de todos os municípios** e essa foi uma das dificuldades que encontramos porque, primeiramente, a Secretaria de Segurança Pública do Estado disponibilizou para nós, em setembro, **o nome dos municípios e a quantidade de voluntários, de inativos, militares da Secretaria de Segurança Pública que cada município tinha. Vejam, esse número é para saber se determinada cidade, tendo um Colégio Cívico-Militar, teria condições de atender.** Claro que nenhum militar é obrigado, isso é uma inscrição, ele faz e verifica. Mas, a função dessa primeira análise que a Secretaria de Segurança Pública nos passou foi justamente para que não fizéssemos a indicação, nem a consulta com a comunidade em locais que não haviam inativos. Esses militares têm como prioridade ter participado do Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) (Kampa, 2021, grifos nossos).

A Diretora explicitou a mudança da regra, vinculando o município selecionado com disponibilidade de militares inativos para atuarem nos colégios daqueles municípios. Seguindo essa discussão, outro problema se levantava, o baixo número de militares dispostos a ingressar no trabalho dentro dos estabelecimentos selecionados.

Quando a diretora afirmou que “tivemos uma procura imensa”, ela transparece em sua fala outro elemento que vale a atenção, que houve interferência política na seleção dos colégios, não somente de prefeitos, mas de deputados estaduais.

Prova disso é o momento em que o Deputado Emerson Bacil, filiado ao Partido Social Liberal (PSL), em uso da plenária na Sessão Ordinária de 19 de janeiro de 2021, bradou sua indicação de um CCM para o município de São Mateus do Sul, colégio listado por sua indicação.

Com relação ao cívico-militar, sou totalmente favorável. **O que quero destacar aqui é o estresse que passamos aí com relação à**

**indicação em São Mateus do Sul. Havíamos indicado o município, aí não soube do colégio que foi indicado, soube pela mídia, e aí houve já uma situação desagradável no colégio, aí mostramos que não seria, foi verificado pela Secretaria que não seria um colégio adequado para implantação, e sem demais foi excluído o município da lista e isso causou um transtorno e agora retornou novamente para que São Mateus do Sul tenha um colégio cívico-militar.** Só deixo o relato aqui porque ocasionou uma situação delicada entre indicar, retirar e depois indicar de novo. Então, esperamos que seja, como já falou o Secretário Feder, resolvido, e com essas alterações possamos melhorar ainda mais a implantação e a implementação desse Projeto importante, que é referência para o País, independentemente de quem está a favor ou contra (Paraná, Sessão Ordinária do dia 26 de outubro de 2021, p. 07, grifos nossos).

A fala do deputado, comprova o que Kampa (2021) já havia afirmado, a indicação política se tornou elemento de seleção dos colégios. Haja vista que o deputado Bacil estava descontente, pois sua indicação havia sido retirada da lista por não se adequar à regra inicial, o que de acordo com ele, trouxe um constrangimento, mas já havia retornado para o município um CCM, mesmo sem cumprir os requisitos exigidos pela legislação.

A ausência de militares para preencher os cargos e os joguetes políticos, fizeram surgir uma manobra legislativa no Paraná. Em janeiro de 2021, outro projeto tramitou na ALEP, com convocação extraordinária durante o recesso legislativo. A intenção era flexibilizar os critérios para militarizar colégios, e assim, não precisavam mais atender os requisitos propostos em lei. De tal modo, foi criada a Lei n.º 20.505/2021, a qual permitiu ampliar a adesão ao programa. Conforme a Lei expõe, ficaram definidos como itens de seleção, a partir dessa legislação, o seguinte:

Art. 13. Para a seleção das instituições de ensino, observar-se-á o contido nas normas federais que regem a seleção de escolas para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, bem como os seguintes critérios:

I - os municípios devem dispor de, no mínimo, dois colégios estaduais que ofereçam ensino fundamental e médio regular situados na zona urbana;

II - realização de consulta pública, observado o seguinte:

- a) o quórum para a validade da consulta será de maioria absoluta dos integrantes da comunidade escolar;
- b) o quórum para a aprovação da proposta será de maioria simples;
- c) em caso de quórum insuficiente para validar a proposta, a consulta poderá ser repetida por três vezes, dentro do mesmo período letivo;
- d) a divulgação da consulta pública ocorrerá via publicação de edital no Diário Oficial do Estado, com no mínimo quinze dias de antecedência de sua realização, além de ampla divulgação na internet (redes sociais e sítios da SEED).

III - as instituições de ensino selecionadas e validadas pela comunidade escolar para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão:

- a) ofertar ensino integral;
- b) ser Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA;
- c) ofertar ensino noturno;
- d) ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada;
- e) ter dualidade administrativa (Paraná, Lei n.º 20.505, 2021).

Os argumentos utilizados em tribuna da ALEP e no CEE, reforçam a proposição de que não há intenção em melhorar a educação ou atender populações que sofrem com a criminalidade. Inclusive, há que se considerar que a melhora na educação no governo Ratinho Junior, configura-se em galgar melhores índices, pautados em resultados de avaliações externas. O que reforça o perfil neoliberal implantado na educação. Para além, os argumentos utilizados para implantação do modelo cívico-militar utilizavam esse viés em suas propagandas: melhorar o Ideb dos colégios; a ideia de que o programa iria auxiliar os jovens futuramente; transformação no modelo tradicional que há anos se matem o mesmo; a falsa ideia de que os CCM se aproximarão dos colégios militares; entre outros.

O governador afirmou para a AEN, na data de 25 de março de 2021, que além de ser o maior programa de ensino cívico-militar do país,

**“O conceito desse projeto é repassar para nossos alunos uma referência diferenciada, para criar uma geração melhor, com uma nova mentalidade e que conheçam e respeitem as regras da sociedade, com conhecimentos sobre hierarquia e respeito”, [...]** “Essas escolas serão referência para o Brasil e foi aprovada pela comunidade escolar, elas vão ajudar muito os jovens para o futuro”. [...] “É uma ruptura de um modelo que funciona desde os anos 1980 e precisava ser atualizado. A transformação está funcionando tão bem que o Paraná saltou, no ano passado, do sétimo para o terceiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, destacou. “Foi o que também nos motivou a implantar esse programa, já que historicamente os colégios cívico-militares têm as melhores notas do Ideb no País” (AEN, 2021a, grifo nosso)

A fala do governador provoca questionamentos à compreensão do modelo, pois ao afirmar que os estudantes carecem de uma referência diferenciada, para ter respeito as regras da sociedade, a hierarquia e a ordem, segundo a tese ora apresentada, esse modelo não passa de uma maneira atual do capital reproduzir a classe trabalhadora.

Ao tratar sobre os militares, o governador salientou que foram “[...] profissionais que por muitos anos se dedicaram a defender as famílias paranaenses e agora colocam à disposição o seu talento, conhecimento e história de vida para colaborar com aquilo que representa a transformação da sociedade, que é a educação” (AEN, 2021a). Além disso, transparece que o conhecimento imposto pelos militares suplanta todo conhecimento teórico escolar, trata-se de conhecimento de vida de policiais da reserva, e não mais no repasse de conhecimento científico.

Não obstante, é válido apresentar a lista de colégios e municípios que adentraram ao modelo de CCM. O Anexo 1 auxilia na apresentação do resultado da consulta pública de 2020. Pode-se perceber que dos 216 colégios propostos inicialmente, 186 aderiram ao modelo, 25 negaram a adesão, e 05 colégios não tiveram quórum mínimo para deliberar. Porém, além dos colégios com suas adesões “legitimadas”, outras 16 escolas foram solicitadas a adentrarem no programa de militarização (AEN, 2020a), alcançando um número total de 194 escolas militarizadas no final de 2020.

No que diz respeito a isso, o jornal *O Plural*, em 2023, trouxe uma análise sistematizada sobre os dados do Ideb, após comparar os anos 2015 e 2022, e trouxe à seguinte conclusão: “[...] a melhora no Ideb foi resultado da exclusão de 81 mil estudantes com 18 anos ou mais da rede estadual de ensino e da extinção de 76,8 mil vagas do ensino noturno” (O Plural, 2023). Os resultados do Ideb (Ensino Médio e Ensino Fundamental – Anos Finais), entre os anos 2005-2023, podem ser observados nos Anexos 2 e 3.

O Ideb é resultado de um cálculo complexo de dois fatores elementares: a soma das proficiências de matemática e de língua portuguesa, dividido por 2, e multiplicado pela taxa de aprovação (fluxo escolar), que em síntese representa a porcentagem dos alunos aprovados, reprovados e evadidos da instituição. O fluxo é o ponto fulcral que faz com que os dados reduzam ou subam, e penaliza instituições que atendem determinados públicos como alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação especial, bem como, localidades com demandas sociais emergentes que acabam em resultar em rendimento escolar ruim.

O Ideb é divulgado a cada biênio. O Ensino Médio nessa análise iniciou o recorte analítico em 2015, perpassando pelo ano de 2017, anteriores ao processo de militarização e ainda, 2019, 2021 e 2023 após o processo de militarização. O Paraná em 2017 alcançou a nota de 3,7 no Ensino Médio; 4,6 no Ensino Fundamental – Anos

Finais; e 6,3 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Inep, 2023). Ao tratar do referido índice carece abordar o número de 1.081 escolas, que no ano de 2017 tiveram nota zero ou inexistente no Ideb do Ensino Médio; em 2019 o número passou para 565; e no ano de 2021, 423 escolas não alcançaram notas no Ideb (Inep, 2023).

No ano de 2019, o Paraná começou a ter uma crescente nos resultados. A nota do Ensino Médio alcançou 4,4; no Ensino Fundamental – Anos Finais 5,1; e 6,8 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Inep, 2023.). Seguindo uma tendência de escalada nos resultados, conforme pode ser percebido nos Anexos 2 e 3, os quais demonstram a síntese dos dados entre 2005 a 2023. Mesmo o Paraná não alcançando a nota projetada como meta de 2021, que era de 5,1, demonstrou que houve uma elevação na nota, chegando a 4,6.

Em 2021, os resultados do Paraná expõem que a nota do Ensino Médio subiu para 4,6; no Ensino Fundamental – Anos Finais 5,2; e 7,1 no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ao passo que em 2023 o Ensino Médio alcançou 4,7; o Ensino Fundamental – Anos Finais 5,4; e o Ensino Fundamental Anos Iniciais manteve 7,1 (Inep, 2023).

Os dados revelam, de acordo com o Anexo 4, que desde 2007 o Ensino Médio manteve o patamar nas proficiências de matemática e de língua portuguesa, sem nenhuma grande variação de acréscimo nas notas de proficiência. Ou seja, o estado do Paraná dedicou seu tempo e trabalho em “consertar” o fluxo escolar, para aumentar o índice de aprovação dos estudantes. Logo, ao aumentar o índice de aprovação (fluxo), a nota do Ideb aumentou, sem melhorias efetivas de aprendizagem, que deveriam ser expostas pela melhora da proficiência. Em dados estratificados, o índice de fluxo do Paraná, no Ensino Médio saiu de 0,82 em 2017, que em estudantes representava que a cada 100 alunos 18 não foram aprovados, para 0,97 em 2023, isto é, a cada 100 alunos, 3 não foram aprovados (QEdu, 2023).

Ao passo que, o Anexo 5 demonstra o crescimento da proficiência de língua portuguesa e de matemática, com um tímido crescimento da aprendizagem exigida na avaliação. Ao recortar os anos de 2017 a 2023, as proficiências oscilam sem grandes variações ou picos que sustentem a tese de melhoria da educação. Ao que trata do fluxo do Ensino Fundamental – Anos Finais, em 2017 representava 0,86, isto é, a cada 100 alunos, 14 não foram aprovados, enquanto em 2023 representa 0,98, ou seja, a cada 100 estudantes, 02 não foram aprovados (QEdu, 2023).

Eis o “milagre” do Ideb paranaense na escalada dos índices e na marqueteira propaganda de melhoria dos índices de qualidade, fomentada por projetos e programas para zerar a reprovação nos colégios públicos. Ao invés disso, incentiva a política de reprovação zero, que no cálculo final elevará o índice.

É válido dizer que o Paraná, focado no trabalho com metas, excluiu de suas escolas jovens trabalhadores e pessoas mais velhas que almejavam terminar seus estudos, conciliando trabalho e escola. Foram excluídos 81 mil estudantes com 18 anos ou mais, destes 51 mil eram alunos de Educação de Jovens Adultos (EJA), que não participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e 76,8 mil deixaram de frequentar o período noturno (O Plural, 2023).

A APP-Sindicato apresentou dados para comprovar a exclusão provocada pela militarização das escolas, ao proibir o funcionamento da EJA:

Com isso, 2.277 matrículas dessa modalidade estão sob a ameaça de serem fechadas. A APP teve acesso à base de dados, que reúne números do Censo Escolar das 127 escolas. Juntas, as unidades possuem mais de 90 mil matrículas. Desse total, mais de 6 mil alunos(as) têm 18 anos ou mais (APP-Sindicato, 2023a).

Por atenderem trabalhadores que conciliavam estudo e trabalho, as escolas de EJA possuíam os maiores índices de reprovação e de ausências nas avaliações externas do SAEB, o que contribuía para a nota zero. Os zeros têm explicações técnicas para além de se referirem ao rendimento nas avaliações externas: a escola não pode participar da avaliação, por qualquer motivo externo, ou no dia da avaliação não alcançou a quantidade de quórum mínimo 80% dos alunos matriculados no ano/série para realizar a avaliação e, por isso, não tem seu cálculo validado.

Ou seja, ao invés de implementar políticas públicas para melhorar as condições de aprendizagem e de permanência dos estudantes trabalhadores(as), a gestão de Ratinho Jr. escolheu aprofundar um problema social em troca de indicadores manipulados para usar na propaganda oficial e que favorecem a imagem pessoal do governador (APP-Sindicato, 2023a).

Trata-se, especificamente, da precarização da educação voltada à classe trabalhadora, o que evidencia a materialidade da luta de classes, em sua forma atual e contextualizada. Ao buscar excluir jovens e adultos trabalhadores das salas de aula, esse processo reforça a manutenção da exploração capitalista, dirigida a uma classe à qual o Estado historicamente negou o acesso à educação.

Além do mais, o exposto até aqui possibilita levantar inúmeras críticas ao processo: ocorreu presencialmente em um período de crise sanitária, no qual as próprias aulas estavam ocorrendo de modo remoto, momento em que as autoridades de saúde solicitavam a não circulação e aglomerações de pessoas; não aconteceu um debate com a comunidade escolar, isso possibilitou que muitos criassem interpretações equivocadas sobre o modelo cívico-militar; desgaste de representantes dos colégios para atingir o quórum mínimo; a votação ocorreu em listagem aberta, causando constrangimentos e receio de sanções, pois os NRE estavam presentes em todo o processo; pressão e cobrança das chefias dos NRE e SEED; desgaste das escolas frente à comunidade escolar, com insinuações em redes sociais que expunham a fragilidade do trabalho realizado por professores nos colégios (Silva, 2022).

Com a troca de presidentes, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), filiado ao PT (2003-2006/2007-2011/2023-2026), assumiu o governo federal, e trouxe uma nova condução à política nacional. Todavia, não findou com as políticas conservadoras, pois tais políticas deixaram de ser estimuladas pelo ente federal, mas deixou livre os estados deliberarem sobre a manutenção do PECIM. Reforçando o caráter conciliatório adquirido pelo PT ao longo dos anos.

Logo no primeiro ano de governo Lula, os Deputados Federais Rogério Correia e Fernando Mineiro, ambos do PT, tramitaram o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) n.º 56 de 2023, o qual “Revoga o do Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Valendo-se como prerrogativa o Artigo 67 da LDBEN 9.394/96, iniciam a justificativa para o fim do programa, afirmam que as funções do magistério devem ser “[...] exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades” (Brasil, PDL n.º 56, 2023, p. 44), inclusive o próprio magistério, à docência bem como as funções “[...] de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico [...]” (Brasil, PDL n.º 56, 2023, p. 44).

Além de utilizarem o argumento da falta de transparência no processo de consulta à comunidade; a falta de monitoramento e avaliação do PECIM, do qual as próprias diretrizes do programa afirmavam “I - elevação dos índices de desenvolvimento da educação básica, por meio de integração transversal com os programas do Ministério da Educação” (Brasil, Decreto n.º 10.004, 2019a), e a “IX -

avaliação contínua das escolas que aderirem ao Programa” (Brasil, Decreto n.º 10.004, 2019a). Não obstante, no Capítulo VIII – Da avaliação e da Certificação estava previsto:

Art. 16. O Pecim será avaliado continuamente, como forma de aferição da melhoria e do atingimento das metas do modelo proposto.

§ 1º Serão objeto de avaliação pelo Ministério da Educação as atividades de apoio à gestão educacional, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa compreendidas no Pecim.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação definirá as metas e a metodologia de mensuração efetiva de resultados para implementação do Pecim.

Art. 17. Os critérios para a obtenção e a perda da certificação concedida à Ecim serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação (Brasil, Decreto n.º 10.004, 2019a).

Outro ponto que os deputados federais levantaram, e deve ser ponderado, é o alto valor de investimentos, e a falta de dados disponíveis específicos que comprovem a eficácia do modelo, nem mesmo da melhora de desempenho dos estudantes. O G1<sup>29</sup>, ao abordar o tema, noticiou que, no final de 2021, eram 127 escolas municipais e estaduais espalhadas pelo Brasil que haviam aderido ao projeto, o que representaria, de acordo com a PDL, 0,1% da rede pública. Não obstante, não passava de especulação, pois não havia transparência de dados, quantitativo de escolas, nem mesmo do valor repassado ao programa.

Ainda assim, é possível notar o relevante contraste com o alto orçamento público destinado ao PECIM, apenas em 2022 o valor previsto foi de R\$ 64 milhões. Nem mesmo a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dessas escolas foi disponibilizada integralmente, sob justificativa da então direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de que houve participação insuficiente de participantes nas provas de língua portuguesa e matemática (Brasil, PDL n.º 56, 2023).

Isso evidencia que os problemas do PECIM eram, até aquele momento, apenas a parte visível de um conjunto mais amplo de questões. A falta de transparência compromete a eficácia da política pública, uma vez que, conforme aponta o documento *Avaliação de Políticas Públicas: Guia prático de análise ex post* (Brasil, Avaliação de Políticas Públicas, 2018), a sociedade carece da “[...] verificação da efetividade de uma política passa, necessariamente, por seu monitoramento e sua

<sup>29</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/12/13/escolas-civico-militares-tem-meta-eficacia-e-desempenho-desconhecidos->. Acesso em 08 nov. 2024.

avaliação. Avaliações qualificadas que produzam resultados confiáveis possibilitam o aprimoramento de políticas e justificam investimentos ou economia de recursos [...]” (Brasil, Avaliação de Políticas Públicas, 2018).

Neste ínterim, em julho de 2023, foi decretado o fim do PECIM, por meio do Decreto n.º 11.611/2023, o qual revogou o Decreto 10.004/2019. Os motivos já haviam sido expostos pela Nota Técnica n.º 60/2023/DPDI/SEB/SEB emitida pelo MEC para secretarias estaduais de educação. Entre os principais problemas, o documento apresenta:

Nossa análise preliminar, salvo melhor juízo, conclui que as características do Programa e sua execução até agora indicam que sua manutenção não é prioritária e que os objetivos definidos para sua execução devem ser perseguidos mobilizando outras estratégias de política educacional. Desaconselhamos que o Programa seja mantido por compreendermos que: a) **há problemas de coesão/coerência normativa entre sua estrutura** e os alicerces normativos do sistema educacional brasileiro; b) **o programa induz o desvio de finalidade das atividades das forças armadas**, invocando sua atuação em uma seara que não é sua expertise e não é condizente com seu lugar institucional no ordenamento jurídico brasileiro; c) **a execução orçamentária dos recursos de assistência financeira destinados às escolas do Programa ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2021 foi irrisória**, comprometendo investimentos que poderiam ser mobilizados em outras frentes prioritárias do Ministério da Educação e, salvo melhor juízo, indicando ineficiência no processo de implementação; d) **a justificativa para a realização do Programa apresenta-se problemática**, ao assumir que o modelo de gestão educacional, o modelo didático-pedagógico e o modelo de gestão administrativa dos colégios militares seriam a solução para o enfrentamento das questões advindas da vulnerabilidade social dos territórios em que as escolas públicas estão inseridas e que teriam as características necessárias para alcançar o tipo de atendimento universal previsto para a educação básica regular, ignorando que colégios militares são estruturalmente, funcionalmente, demograficamente e legalmente distintos das escolas públicas regulares (Brasil, Nota Técnica n.º 60, 2023, p.11, grifo nosso).

A nota técnica ilustra a progressão de gastos do PECIM, de acordo com o Gráfico 1, pode ser observado o valor liquidado somente para remuneração de militares reformados (aposentados) que estavam executando funções em colégios.

Figura 1 - Orçamento do PECIM para remuneração de militares reformados



Fonte: Brasil, Nota Técnica n.º 60/2023/DPDI/SEB/SEB, 2023, p. 5.

Revogado o PECIM, Lula afirmou:

Ainda ontem, o Camilo anunciou o fim do ensino cívico-militar porque não é obrigação do MEC cuidar disso. Se cada estado quiser criar, que crie. Se cada estado quiser continuar pagando, que continue. Mas o MEC tem que garantir a educação civil, igual para todo e qualquer filho de brasileiro ou brasileira. Então acreditem que o país mudou (Maia, 2023).

E é essa afirmativa de que os estados que possuísem interesse em manter o programa, que fundamenta o caráter conciliatório do presidente Lula, e não combativo às políticas neoliberais. De tal maneira, com a possibilidade de escolha, o Paraná decidiu manter os CCM já implantados. Seria oportuno encerrar essa análise sobre a militarização das escolas públicas e civis paranaenses, com 194 colégios inseridos no modelo cívico-militar. Contudo, os eventos que ocorreram no final de 2023, fazem a análise se ater a novos dados.

Os Editais n.º 101/2023; 109/2023; 110/2023; e 112/2023 emitidos pela GS/SEED, (Anexos 6, 7, 8 e 9) tornam pública a nova “Relação das instituições de ensino que realizam o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para a implementação do Programa dos Colégios Cívico-Militares do Paraná”, ao efetivar a continuidade da política militarizada nas escolas públicas e civis do Paraná, em escala cada vez mais esmagadora e menos democrática.

Nesses editais, o Secretário de Educação Roni Miranda<sup>30</sup> designou mais 155 colégios para realizarem a consulta pública para adesão ou não ao modelo. Para fundamentar a política de que a escola para ser boa precisa de polícias militares em suas dependências, Roni Miranda afirma à AEN o seguinte: “O modelo dos colégios cívico-militares proporciona a ampliação do aprendizado devido à maior quantidade de aulas que é oferecida aos estudantes”. E continua, “O processo aprimora a qualidade do ensino com aulas adicionais de português, matemática e da unidade curricular exclusiva de cidadania e civismo, que proporciona conhecimento das leis, da Constituição Federal, além do papel dos três poderes, e de valores como ética, respeito e cidadania” (AEN, 2023a).

As afirmações do secretário são elucidativas, os CCM, por assim serem, recebem carga horária extra, entretanto, não se trata de aulas de toda a complexidade científica do currículo, são aulas de língua portuguesa, matemática e cidadania e civismo. As disciplinas de língua portuguesa e matemática, são compreendidas, nessa carga extra, como fundamentais ao crescimento de índices e resultados de avaliações externas, mas não esquecendo que o mercado de trabalho exige o domínio básico dessas disciplinas. Ao passo que a Unidade Curricular de “Cidadania e Civismo” deve atender às necessidades do “novo” estado capitalista, bem como, formar os filhos dos trabalhadores aos moldes ideológicos da classe burguesa dominante.

As consultas ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2023, e legitimaram a mudança em 106 dos 155 colégios consultados (Anexos 10, 11, 12 e 13). O resultado legitimou a escolha da maior parte ao modelo cívico-militar. Não obstante, há que se destacar que 49 escolas negaram o modelo, um avanço significativo de luta e compreensão do que se trata o modelo em questão. Se calculado o número almejado pelo governo (216), em porcentagem, alcançou 65% de aprovação.

---

<sup>30</sup> Roni Miranda assumiu o cargo de Secretário de Educação do Estado do Paraná após a saída de Renato Feder, em 2023. Vale ressaltar que ele é professor de História e integra o Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, é docente da Educação Básica. Ao longo de sua trajetória, atuou como diretor de colégio, Chefe de Núcleo Regional de Educação e, em 2019, assumiu a chefia do Departamento de Acompanhamento Pedagógico (DAP) da SEED, sendo responsável pela implementação de programas como a Tutoria Pedagógica. De abril de 2020 até o final de 2022, Roni ocupou o cargo de diretor de Educação da SEED, coordenando a área responsável pela articulação de políticas públicas educacionais, formação continuada dos professores da rede estadual e fortalecimento da aprendizagem dos estudantes paranaenses (Quem é Quem, s/d). Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/quem\\_quem](https://www.educacao.pr.gov.br/quem_quem).

Vanda Santa, representante da APP-Sindicato, em entrevista ao jornal Brasil de Fato, em 30 de novembro de 2023, afirmou:

Isso mostra que as escolas que aderiram e estão funcionando sob este modelo de gestão não estão dando certo. Este processo, de novo, foi aligeirado e as pessoas não tiveram a oportunidade de conhecer o que é este modelo, quais são de fato os impactos do modelo na formação dos seus filhos e filhas. Os estudantes, de maneira geral, reprovaram este modelo porque eles estão no dia a dia da escola, eles conversam entre si com os colegas, eles sabem do quanto este modelo é violento para a sua formação, para o seu convívio, para as suas expectativas, os seus sonhos, as suas identidades, as suas manifestações.

Conforme a APP-Sindicato, denúncias foram enviadas para o sindicato, informando que a SEED, e os NRE, estariam obstruindo o posicionamento do sindicato como de alunos e professores contrários à militarização. O sindicato chegou a entrar com uma ação no Ministério Público do Trabalho (MPT-PR), com uma ação que denunciava tais atitudes do governo paranaense. O MPT-PR recomendou à SEED que as obstruções cessassem ou configurariam como prática antissindical. “O Estado utilizou de todo o seu aparato para influenciar no processo, para conduzir o processo, para conduzir a favor da militarização e não possibilitou, de fato, um debate democrático, um espaço de participação democrática” (Vanda Santana, representante da APP-Sindicato, em entrevista ao jornal Brasil de Fato, 2023).

Em síntese, para dar lucidez sobre os números, foram implantadas “[...] em 2019 4 unidades, em 2020 ampliou-se para mais 201 unidades, em 2022 acrescentou-se mais uma nova unidade e finalmente em 2024 mais 106 unidades aderiram ao modelo CCM” (Protocolo n.º 21.502.512-8, s/d.)<sup>31</sup>. Neste ínterim, o Paraná possui em 2.088 colégios na rede estadual de ensino, destes 312<sup>32</sup> estão no modelo cívico-militar, o que representa 14,94% da educação pública paranaense, que está inserida em um modelo de consolidação da hegemonia burguesa dominante, como será demonstrado nessa tese.

<sup>31</sup> De acordo com o Protocolo n.º 21.502.512-8 (p. 12) solicitado à SEED sobre informações dos Colégios Cívico-Militares.

<sup>32</sup> Para visualização geográfica dos CCM no Estado do Paraná, o Anexo 14 identifica conforme disponível na página da SEED, a localização geográfica dos CCM.

### 3 QUEM GUARDA OS PORTÕES DA FÁBRICA?: O CURRÍCULO E OS DOCUMENTOS NORMATIZADORES DOS COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES

Historicamente, a construção das políticas públicas e das legislações educacionais brasileiras, efetivam a ideia de que a escola pública sempre foi “território” de disputa. É preciso identificar os sentidos e intenções do debate acerca da escola; reconhecer o significado das organizações sociais e humanas, quais ideologias reproduzem, e como se vincula às estruturas de poder.

De acordo com o dicionário *Dicio* (2024), “território” significa: “[...] Área de um país, de um Estado, de uma cidade, município, etc. Área de um país sujeita a uma autoridade, a uma jurisdição qualquer; essa jurisdição [...]. Espaço terrestre, marítimo, aéreo, sobre o qual os órgãos políticos de um país exercem seus poderes”. Outrossim, “território”, pode ser definido como local onde se exerce determinado poder sobre os demais. Nessa perspectiva, quem exerce esse poder fará executar suas intenções “[...] a favor de que e contra o que se posiciona” (Cunha, 2008, p. 185) nas relações de poder materializadas. De tal modo, não é possível conceber territórios neutros, e ao adentrá-los pressupõe-se um confronto de forças (Silva; Veiga; Fernandes, 2020). Assim, surge a questão: Que “território” é a escola pública? A quem pertence?

Para Saviani (2007), o processo de criação da escola pública no século XVIII, durante a Revolução Industrial, provocou profundas mudanças no desenvolvimento das sociedades produtivas. As sociedades que adentraram primeiro no processo de industrialização, foram as mesmas que iniciaram o debate sobre a necessidade da escola pública. Para o autor, a Revolução Industrial fomentou a Revolução Educacional, pois “A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna [...] capacitou-os a integrar o processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 159). Portanto, enquanto a escola socializa os homens para conviverem em sociedades modernas, respectivamente, com uma porção de instrução elementar, torna os homens aptos e úteis a conviver na sociedade das máquinas.

Há de se atentar para outros elementos apresentados por Saviani, isto é, os princípios ontológicos de trabalho e educação, firmados como fundamentos e atrelados desde a Antiguidade até as sociedades modernas, por meio da divisão de classes. A divisão social do trabalho está estritamente vinculada à divisão social da

educação. Por isso, a educação ocupa o lugar de direcionar qual a função social de cada classe, e de cada indivíduo, em uma sociedade, diferenciando-os a partir da formação recebida, com intuito de atenderem determinadas finalidades em uma sociedade.

Ao tratar sobre a história e a realidade, Marx e Engels (2007) retratam a negação de qualquer explicação idealista da história. Assim, “[...] ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real” (p. 42).

Ao delimitar o rumo metodológico desta seção, parte-se de Marx e Engels, somados a outros materialistas que analisaram diferentes momentos da história, permitem vincular o método com a discussão atual, por auxiliarem a compreender a maneira pela qual se estabelecem as relações entre os homens, com a natureza e com suas estruturas de organização social. As leis que regem a sociedade, a produção cultural, as instituições são expressões da base material de uma sociedade. Nessa perspectiva, a educação é, em última instância, a expressão dos interesses dominantes. Marx e Engels afirmam (2007) que a classe dominante de uma sociedade, a qual controla os meios de produção material, determina as ideias dominantes da época. Isso ocorre porque ela controla a produção material e a produção espiritual (cultural, intelectual), impondo sua visão de mundo às outras classes. As ideias dominantes, portanto, refletem e justificam as relações de poder existentes, e servem para manter a dominação dessa classe.

Os autores expõem o modo operacional de uma sociedade de classes, e sobre isso é pertinente afirmar que não é apenas a sociedade que é dividida, são todas as relações existentes, tal como os princípios de trabalho e educação.

Ao tratar sobre o surgimento da escola na Antiguidade, vale afirmar que ela se vinculou diretamente ao conceito de trabalho. Aqueles que se utilizavam do trabalho alheio (escravizados) possuíam o direito ao tempo livre para exercer uma função diferente, um modo de ocupar o tempo livre dignamente – *“otium cum dignitate”*. Aí se encontra a origem da escola (do grego *skolé* = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) (Saviani, 2016).

A divisão social dos homens se efetiva com a cisão da educação. Resultando em uma educação para aqueles que detêm a liberdade e são proprietários de terras, meios de produção e homens escravizados; e outra para os serviçais e escravizados,

que não são proprietários (Saviani, 2007). “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 155).

A escola descende da primeira linha, vinculada etimologicamente ao ócio, intensifica a cisão entre as classes. A educação era compreendida como processo de aprendizado natural aos homens, assim como o trabalho, mas com a separação das classes, educação e trabalho foram tomando lugares distintos na sociedade. E por isso, a educação dos dominados e dos dominantes, também se modificaram, pois:

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155-156, destaques do autor).

Nesse sentido, Manacorda (1989, p. 356) reforça a ideia ao afirmar que:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (destaques do autor).

Quanto a isso, Mészáros (2008, p. 48) afirma que “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema capitalista”, pois para autor a função principal da educação é que os indivíduos internalizem o posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, pois assim “[...] Enquanto a *internalização* conseguiu fazer o seu bom trabalho assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital [...] (Mészáros, 2008, p. 44, destaques do autor).

O autor (2008), afirma que:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação activa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no domínio educacional, os remédios "não podem ser formais; eles devem ser essenciais". Por outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45, destaques do autor).

De tal modo, todas as soluções que a educação apresentar como possibilidade, independem da proporção por ela alçada; a própria educação poderá ser totalmente invertida, desde que a lógica do capital não seja atingida e se mantenha intacta com as referências da sociedade (Mészáros, 2008). O que o autor retrata, pode ser compreendido a partir da última crise do capitalismo, pois todas as reformas educacionais, exemplarmente BNCC, foram invertidas para atender a lógica mercadológica, para que ao final, a sociedade mantenha suas bases capitalistas preservadas. Para além disso, que cada classe permaneça em seu *status* de dominada ou de dominante.

Marx e Engels (2007) afirmaram isso ao abordar o determinismo das classes sociais. É possível ler na obra o seguinte:

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como **realmente** são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio (Marx; Engels, 2007, p. 93, grifos do autor).

Assim, considerando o contexto da crise estrutural do capital, Mészáros (2011, p. 17) antecipou que "[...] não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural [...]" seriam afetados. As previsões do autor possibilitam compreender que as ações da esfera política de grupos neoconservadores, neoliberais e neofascistas

afetariam a educação, ao atribuir uma função redentora para escola, ao afirmar que a educação possui pode resolver as mazelas que afligem a sociedade, isso inclui a violência. Entretanto, tais grupos encobrem que todas as mazelas sociais são resultadas do modelo capitalista que defendem.

Nesse sentido, há um projeto educacional que está sendo implantado no Brasil, com a necessidade de selecionar ou mesmo negar os conhecimentos escolares, “[...] que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração” (Rabelo; Segungo; Jimenez, 2007, p. 3).

Não por acaso, o título do capítulo enuncia a pergunta: *Quem guarda os portões da fábrica?*, estrofe da música *A fábrica*, de Renato Russo, lançada em 1986, pela Banda Legião Urbana, no álbum *Dois*.

A música em referência é um protesto que carrega as angústias da classe trabalhadora. A canção repassa o desejo por justiça social, condições melhores de trabalho, e a busca por dignidade e respeito à classe trabalhadora. Ao retratar as condições de exploração no trabalho, há a afirmação: “onde o mais forte não consegue escravizar aqueles sem chance”, demonstrando o exercício de um poder social das classes.

*A fábrica* representa a metáfora do poder capitalista, no qual os trabalhadores são compreendidos como recursos descartáveis e substituíveis. A ideia de uma indiferença expressa como “De onde vem a indiferença, temperada a ferro e fogo?” retrata a apatia da sociedade e das classes dominantes em relação às degradadas condições de trabalho e desumanização enfrentadas por tantos trabalhadores.

A crítica da mudança no céu, que era azul, e passou a ser cinza, com ausência do verde, expõe a deterioração ambiental, provocada pela industrialização desenfreada. A música termina com uma sensação de cansaço e resignação, mas sem perder a ideia de que existe um desafio. Ao lembrar que apesar da opressão, há uma esperança de mudança, com um chamado para ação: “Quem me dera acreditar que não acontece nada de tanto brincar com fogo, que venha o fogo então”.

A canção de 1986, continua a ecoar as preocupações com justiça e direitos dos trabalhadores. No contexto de 2025, *A fábrica* é assimilada como uma necessidade de atualizar o questionamento: quem está mantendo os portões das fábricas abertos? Por que as forças militares estão prestando o papel de ficarem escoltando a formação

de uma força produtiva dócil, disciplinada, e subserviente para o modelo fabril do século XXI?

Como tratado, a sociedade brasileira está envolta em um neoconservadorismo, neoliberalismo e neofascismo, e brinca de ciranda em volta da educação formal, ao aplicar “tendências pedagógicas” para adaptá-la às demandas do capital. Discursos pautados no tecnicismo, e que o Ensino Médio deve preparar para o mercado de trabalho, não passam de fetichismo mercadológico para suprir a crise atual do capital do século XXI.

Em consonância com o exposto, infere-se que a sociedade materializa uma divisão social entre trabalho e educação. Essa cisão se manifesta de forma acentuada na contemporaneidade, à medida que a escola é concebida como espaço de transmissão e assimilação de padrões éticos, culturais e estéticos, conforme expressa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A educação, portanto, é historicamente reorganizada em função das exigências do capital, sendo reconfigurada por interesses políticos, ideológicos e econômicos que moldam as estruturas de poder de cada época.

No Ensino Médio, a lógica se evidencia de forma mais intensa com a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), que aprofunda a subordinação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho. Saviani (2007) já advertia que a estrutura educacional brasileira, ainda que de modo implícito, orienta-se por uma lógica instrumental. No contexto paranaense, a pesquisa de Barbosa (2022) demonstra que tal racionalidade, de caráter gerencial e produtivista, se materializa na organização escolar. Nesse sentido, os CCM reforçam uma concepção tecnicista e utilitarista de educação, pautada na disciplina, na padronização e na adequação da formação às exigências do capital.

De tal maneira, a militarização das escolas pode ser compreendida como um levante contrário à potencialidade da escola se configurar como local de discussão, efetivação da democracia, e de dar visibilidade a grupos excluídos socialmente e, como consequência, levar o estudante a uma tomada de consciência sobre sua realidade e da educação como prática social.

Sabendo que a escola é “território”, não é neutra ideologicamente e descende de uma sociedade de classes, a qual separa ontologicamente os homens a partir do trabalho e da educação, objetiva-se analisar nesta seção o currículo dos CCM,

herdeira do Novo Ensino Médio, os manuais e guias que norteiam as práticas disciplinares presente nesses colégios.

Destarte, a presença de policiais militares inativos nas escolas, precisa ser analisada no mesmo ideário da escola como prática social e que se identifica constantemente com a formação para o trabalho. É desse modo que o homem age sobre a natureza, sobre os outros homens e produz suas necessidades e modos de supri-las. Leontiev (1978) já afirmava e Saviani (2007, p. 154) reforçou:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A origem do processo formativo educacional, de acordo com Saviani, confunde-se com o próprio homem, pois trabalho e educação são especificamente atividades humanas. Sabendo que o homem se humaniza através da educação, cabe questionar como internalizam as demandas ideológicas repassadas no território escolar, que por sua natureza, cumpre um papel para o capital. Não obstante, a formulação de currículos, normas, manuais são essenciais para normatizar o humano em sociedade (aquela almejada pela classe dominante). Por isso, interessa agora compreender o que é um currículo escolar.

### **3.1 O que é um currículo escolar?**

Nesta seção, inicialmente, contextualizou-se que a escola não é neutra e que há sempre ideologias que sustentam a formação das crianças e jovens em ambientes educativos. A compreensão acerca de currículo está comumente ligada à ideia de disciplinas que formam um programa escolar. No entanto, Saviani (2016) apresenta uma possibilidade de discutir o currículo escolar para além das disciplinas. Currículo, para ele, pode ser compreendido como todas as atividades humanas e de materiais, que atendam a esse fim. Seguindo esse raciocínio, esse seria o conceito amplo de currículo, pois tudo que se cataloga como elementos da escola, pertencem a ele.

Se o currículo é levado a essa extensão, pode ser compreendido como tudo que compõe o dia a dia da escola, sejam recursos humanos ou materiais, pois o currículo é a escola em movimento, para alcançar seu objetivo que é a educação de crianças e jovens. Logo, o currículo deve responder o que fazer para alcançar o conhecimento elaborado e sistematizado.

Eis os problemas que o autor levanta: se tudo que se faz na escola é currículo, as atividades extracurriculares também se tornam curriculares? Até que ponto as atividades curriculares não são engolidas pelas extracurriculares? Em qual momento o secundário se torna mais importante que o principal?

E podem ser formuladas mais perguntas a partir desses questionamentos: em um Colégio Cívico-Militar, o que é a atividade principal? O que é atividade extracurricular? As atividades secundárias, como disciplinação, formaturas, elementos de vestuário, comportamento, e demais atividades cívicas, se mantêm como pano de fundo de um cenário educacional ou se tornam elementos principais na caracterização curricular dessa escola?

Direciona-se a perceber que currículo é a vida ativa da escola e muitas pessoas normalizam a resposta, “Ah! É isso mesmo!”. No entanto, a atividade nuclear da escola não pode se perder em discursos. A atividade nuclear é a transmissão de conhecimentos científicos acumulados e produzidos historicamente pela humanidade. E para que isso não perca, não basta dizer que a escola existe, é necessário encontrar modos para acontecer a transmissão do conhecimento. “Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2016, p. 57).

O saber escolar se faz desse modo, ao oferecer a passagem do saber comum ao saber sistematizado. Isso não implica dizer que o saber da escola não se justifica por necessidade de assimilação do conhecimento, mas que está em uma hierarquia maior. O movimento do conhecimento nas escolas precisa ser um movimento dialético.

Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho (Saviani, 2016, p. 58).

Assim, aqueles que possuem acesso à educação erudita se beneficiam, tendo um privilégio sobre a cultura popular. Contudo, o inverso não é verdadeiro: “[...] os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina” (Saviani, 2016, p. 58).

Discutir as definições dos conceitos humanísticos e utilitários, refaz o percurso histórico da construção dessas concepções, e abordam as suas aplicações no contexto escolar, com a clareza de que a discussão entre humanistas e utilitaristas marcou, fundamentalmente, a educação do século XIX, perpassou-se a discussão sem incidir em um anacronismo analítico.

Para Lucas (2007), a representação da teoria utilitária, e ao determinar o que é o utilitarismo, afirma que é aquilo que urge ao homem conhecer, isto é, aquilo que deveria ser ensinado na escola, “[...] é a aplicação nos negócios da vida, da utilidade. [...] a escola deve se preocupar em ensinar somente aquilo que for útil: a ciência” (p. 78).

Herbert Spencer (1820-1903), defensor do utilitarismo, afirma ser útil conhecer as verdades gerais sobre saúde humana e a aplicação disso na vida cotidiana, como exposto na ciência da Biologia, para evitar problemas de saúde, acidentes e a morte. “São úteis, também, os conhecimentos necessários para o homem desempenhar suas funções de cidadão” (Lucas, 2007, p. 78), e para além, Spencer critica a escola por ensinar os deveres sociais e políticos, por meio do ensino de História. Pois, segundo o autor, esses conhecimentos não ajudam a formar o cidadão, porque o conhecimento de História pouco auxilia em valores práticos, faltam as noções práticas da Biologia e da Psicologia, que interpretam os fenômenos sociais.

Ao passo que, Alfred Fouillée (1838-1912) trouxe o debate sobre aquilo seria uma escola com o verdadeiro objetivo de ensinar, transmitiu aos jovens as grandes ideias morais e cívicas, “[...] por meio de uma cultura geral, a mais filosófica pode produzir espíritos mais largos, mais abertos, mais liberais” (Lucas, 2007, p. 78). O expoente defensor do ensino humanista não descarta os conhecimentos científicos, mas somente eles não conseguem formar espíritos com tais capacidades.

O próprio Fouillée afirma,

Se existisse uma forma de ensino que, ao menos, produzisse espíritos mais largos, abertos, mais liberais, melhor iniciados ao culto do belo por ele mesmo, da verdade e do bem por eles mesmos, serão estudos filosóficos, morais e mesmo sociais. São estes ensinamentos, e

somente eles, que devem ser exigidos para se exercer a profissão liberal, não com interesse profissional, mas com interesse social. É claro que estes ensinamentos são as humanidades e a filosofia, que ainda não excluem os conhecimentos das ciências fundamentais (Fouillée, [19--], p. 33, tradução nossa).

Para Lucas (2007), Spencer defende que o ensino dos homens deve se preocupar com a vida prática e preparar para os negócios da vida, mas, ao mesmo tempo, afirma que poucos sabem o que é essa instrução. E prossegue, ao acirrar a discussão, ao afirmar que, enquanto os humanistas ensinam coisas que não auxiliam em atividades, exemplarmente, as industriais, deixam uma quantidade significativa de conhecimentos de lado. “Destaca que os humanistas esquecem que a maioria dos homens deste momento se ocupa da produção, da preparação e da distribuição das mercadorias” (Lucas, 2007, p. 79).

Fouillée ao rebater a afirmação sobre o ensino das ciências realizada por Spencer e o utilitarismo econômico, afirma que o mais importante ao utilitarismo econômico “[...] não é a cabeça com suas ideias, mas o estômago com suas necessidades” (Lucas, 2007, p.80).

Em resumo, **o utilitarismo econômico, no seu ensino, consiste em considerar a aquisição de um certo número de conhecimentos, mais ou menos úteis à profissão futura, como se este fosse o verdadeiro fim da educação.** O liberalismo moral e cívico, ao contrário consiste em empregar o saber como um meio para realizar um fim superior a ele: desenvolvimento da inteligência pelo estudo da verdade, da sensibilidade, para estudar o belo, da vontade por estudar o bem (Fouillée, [19--], p. 8, tradução nossa, grifos nossos).

Spencer categoriza a ciência como conhecimento que possibilita a vida civilizada, sendo ignorado pela escola. Pois, em seu pensamento, as indústrias não prosseguiriam se os homens não continuassem a buscar um conhecimento científico, mesmo após a etapa escolar.

A discussão, de acordo com Lucas, é sintetizada no ponto em que para Spencer a vida civilizada é mais política que econômica; e para Fouillée a continuidade da vida civilizada é ameaçada pela luta de classes, que para serem superadas carecem de estudos sobre Filosofia.

Nos nossos dias, uma democracia sem filosofia é impossível; se uma democracia não é religiosa como foi a antiga, e preciso que ela seja filosófica; é preciso, sobre uma forma ou outra, que ela viva de uma via espiritual e moral; senão ela perecerá pelo efeito da luta intestina pela

vida. Uma república de utilitaristas e de egoístas é uma utopia; ela jamais existirá. Quanto a uma república socialista de utilitaristas e de egoístas, é uma dupla e tripla utopia: a primeira condição de um regime socialista, será esquecer o seu em benefício da sociedade. Este é um gênero de governo que só pode viver pela modernidade e virtude de seus cidadãos, é o coletivismo ou comunismo. Os que acreditam ser possível este regime ideal de união entre todos devem ser os primeiros a querer que o ensino se inspire nas ideias filosóficas de união pela vida em oposição à ideia pseudocientífica de luta pela vida. Todos aqueles que hoje só pregam ciências aplicadas, indústrias, comércio, colonização, são exclusivamente individualistas, cuja filosofia é o culto do eu, cuja política é aquela de força e do sucesso. Eles têm a alma essencialmente antidemocrática e antissocial. Permitam o seu ensino e eles instalarão a velha barbárie em plena civilização (Fouillée, [19--], p. 68-69, tradução nossa).

Assim, evidencia-se a luta encampada por cada um deles. Os utilitaristas pela vida, ensinam a todos que os fins justificam os meios, e esses, são, por evidência, interesses pessoais e profissionais. Logo, as crianças ao adentrarem a escola têm uma única preocupação, que é sua profissão futura, sem tempo a perder com aquilo “que não servirá para nada”. “É luta dos *estudos interessados*, ou úteis, com os *estudos desinteressados*, ou filosóficos” (Lucas, 2007, p. 82, destaques do autor).

Ao passo que, para os humanistas, não há uma luta pela vida, mas sim, a união pela vida. Pois, para eles, há uma necessidade de transcender o individual, e estabelecer uma moral de solidariedade. Tendo os conhecimentos filosóficos para compreender a solidariedade.

Após essa discussão, a pesquisadora faz uma constatação de que a análise sobre “o que se ensina na escola” esbarra, necessariamente, sobre a “finalidade daquilo é ensinado na escola”, travando uma discussão importante entre um saber humanista e um saber utilitário.

Do ponto de vista de uma escola que forma o estudante integral, não é possível transformar o processo educacional em uma formação para o trabalho, na qual técnicas de determinada profissão são focalizadas. O desenvolvimento humano carece de estímulos para além da sua utilidade; assim, a formação para o trabalho não desenvolverá as funções psíquicas superiores, como capacidades lógicas do raciocínio, pensamento abstrato, sentimentos éticos e estéticos, desenvolvidas por meio “[...], de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano e que dependem em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (Martins, 2013, p. 375).

Ao saber humanístico cabe, de acordo com Saviani (2007), a função de recuperar a relação entre conhecimento e prática. Pois as ciências ofertadas nas escolas, como potências espirituais, transformam-se em potências materiais. Logo, ao analisar o desenvolvimento humano, essa potencialização do conhecimento só se torna possível com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, levando os conhecimentos da aprendizagem em conceitos complexos, isto é, a abstração. Martins (2013, p. 272) afirma que os processos educacionais, presentes na transmissão de conceitos científicos, conduzem o estudante a assimilar signos e significações que possibilitam a elaboração de novos conhecimentos científicos, abstratos, que envolvem a lógica e a atenção “[...] e podem ir além do entendimento imediato e aparente dos fenômenos”.

A visão utilitária preenche os currículos com os saberes “científicos”, haja vista sua utilidade ao progresso da sociedade industrial. Ao mesmo tempo que necessita o esvaziamento de discussões mais abstratas, tornando disciplinas como filosofia, sociologia, arte, literatura, dentre outras, como não necessárias. Essa utilidade ensinada aos estudantes que pertencem à classe trabalhadora intensifica as desigualdades sociais, afinal se constitui como uma educação para forças individuais, e reafirma um saber útil para o progresso.

Apple (1989), ao tratar sobre currículo, apresenta a necessidade de compreender o modo de efetivação de uma hegemonia, uma educação que haja efetivamente no setor econômico de uma sociedade para reduzir desigualdades, fazendo com que um segundo setor da escolarização se abra. Para o autor, não se trata apenas de propriedade econômica, “[...] parece haver uma propriedade simbólica – o capital cultural – que as escolas preservam e distribuem” (Apple, 1989, p. 11-12), para assim compreender como as instituições de preservação e distribuição cultural, tais como a escola, produzem e reproduzem ideologia para manutenção e controle social sem que as classes dominantes necessitem recorrer às estratégias de dominação.

O autor prossegue sua análise com a afirmação de existir um discurso sedutor permeado na sociedade, o qual afirma que a escola é desinteressante, que a visão dada pelos humanistas é enfadonha e cansativa. O discurso é falacioso para Apple, pois “O currículo oculto, o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas, não é tão oculto ou “descuidado” como acreditam muitos educadores” (Apple, 1989, p. 70). Para além disso, ignora a tarefa desempenhada pela escola

como instituição que capacita o adulto para as atividades industriais, tomando uma proporcionalidade econômica e política muito mais profunda. Assim, a escola possui um papel de maximizar a produção de conhecimento técnico, para “[...] as escolas parecem, [...], fazer o que se espera que façam, ao menos em termos de fornecer tendências e propensões “funcionais” na vida futura numa ordem social e econômica complexa e estratificada” (*Ibidem*, p. 80).

Apple alerta sobre a divisão desigual que há na sociedade, não apenas de capital material, mas também de capital cultural. Para ele, em sociedades industriais, a escola assume um papel único, como aquela que distribui o capital cultural, com singular importância ao legitimar as categorias e as formas de conhecimento. O que se comprova é que as tradições e os conteúdos normativos são construídos como conhecimento escolar.

[...] problema do conhecimento, educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços numa sociedade. [...] Trata-se, antes, de que o estudo do conhecimento educacional é um estudo em ideologia, a investigação do que é considerado conhecimento legítimo [...] por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos. [...] o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível [...]. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados [...] de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles. [...] Como observado por Kallos, qualquer sistema educacional possui “funções” tanto latentes quanto manifestas. Estas precisam ser caracterizadas [...] em termos político-econômicos. [...] as discussões acerca da qualidade de vida educacional são relativamente desprovidas de sentido se não se reconhecem as “funções específicas do sistema educacional” (Apple, 1989, p. 72-73).

Assim, as instituições abarcam tradições coletivas para cumprir determinadas atividades, que não passam de ideologias sociais e econômicas, identificáveis para cumprir atividades humanas. Importa saber quem são os significados distribuídos nos currículos escolares, expostos ou ocultos. Afinal, a realidade não é encontrada com rótulos, e os currículos nas escolas respondem a ideologias culturais e mercadológicas provenientes de alguma parte e precisam ser interpretadas.

A realidade atual precisa ser analisada e ao menos gerar a percepção que o currículo atual (leia-se BNCC), não se constitui nem humanista, nem utilitária; pois são

dadas doses homeopáticas de ciência e demais conhecimentos que necessitem de abstrações, gerando não só a dificuldade em sua manutenção no Ensino Médio, mas limitam o avanço estudantil, ao selecionar o Ensino Superior a uma classe minoritária e privilegiada.

### **3.2 O modelo formativo implantado nos Colégios Cívico-Militares**

A partir da crise estrutural do capital no século XXI, a formação escolar ofertada ficou aquém do debate realizado, pois não se constitui nem utilitária, nem humanista. Há uma necessidade de justificar essa afirmação, pois por mais que se acredite que há um emprego do utilitarismo na educação contemporânea, e apesar de ela estimular a individualidade por meio de uma formação científica, com vistas na profissionalização, não é esse o caráter dado na formação dos estudantes de Ensino Médio pelos currículos escolares. A cientificidade é mínima, e os conteúdos são repassados em uma escala quase industrial. No Paraná, a “novidade” do currículo, foram os chamados “Itinerários Formativos” (IF), derivações das disciplinas curriculares principais a que estão atrelados. Os IF são compostos, por sua vez, pelas “Trilhas de Aprendizagem”, isto é, materiais elaborados pela SEED e que o professor deve seguir ao longo do trimestre e do ano letivo.

Dado o currículo empobrecido de ciência e abstração, afirma-se que o atual currículo escolar brasileiro, e suas derivações nos estados, demandam de uma nova nomenclatura de análise, o qual forma de modo raso e acelerado ao mercado de trabalho, com conhecimentos precarizados, aumentando a longo prazo as desigualdades sociais, o exército de reserva e, por conseguinte, a redução de acesso ao Ensino Superior.

Não obstante, a todas essas constatações, há ainda outras implicações que devem ser interpretadas. Sempre que questionada sobre a função da educação, a escola burguesa responde: formar cidadãos conscientes de seus papéis sociais e para o mercado de trabalho. Já foi afirmado anteriormente que há uma divisão social entre educação e trabalho, por conseguinte, há uma divisão na própria função da escola, e mais extensivo a isso, há uma divisão na conceituação de cidadão. Pois, a escola responde como formadora de cidadãos, logo, a escola da burguesia forma um cidadão, a escola da classe trabalhadora, o outro.

A definição do papel da escola tem sido debatida historicamente. No período republicano e nas décadas que se seguiram à República, esse debate se intensificou ao tratar uma formação para o exercício da cidadania. Isto é, o sujeito inserido na sociedade brasileira deveria – e ainda deve – responder aos anseios de um projeto de sociedade, elaborados por uma classe dominante.

Carvalho (2003), abordou o conceito de “escola cívico-modelar”. Para a autora, com o advento do republicanismo, no final do século XIX e início do século XX, surgiu uma necessidade de alterar os rumos educacionais, pois tratar a alfabetização como forma de elevação não bastava. Havia a demanda pungente de alfabetizar para o progresso. Isto implica compreender que o país estava inapto para o progresso, e expressava o surgimento de um novo personagem (o cidadão) “[...] um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o Progresso, substitui a figura do Cidadão abstrato, alvo para oficiar no augusto templo da Ciência. **Basta-lhe agora o manejo cívico do alfabeto**” (Carvalho, 2003, p. 40, grifos nossos).

Esse debate seguiu nas décadas seguintes, quando as legislações educacionais foram adequadas aos anseios particulares de cada tempo, sempre com vistas no progresso e desenvolvimento econômico do Brasil. Entretanto, não desonerou a escola o papel de formação do cidadão, ao contrário, cada vez mais lhe é atribuído um papel redencionista da sociedade, e firmou o elo entre cidadania e mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 não omite seu intuito formativo e assegura em seu Artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1988, grifos nossos).

Da mesma maneira, a LDBEN n.º 9.394/96, ao definir a educação escolar, delimita, no Artigo 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, Lei n.º 9.394/96, 2020, p. 8). Para além, no Artigo 2º reforça o exposto na Constituição Federal, “**A educação**, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, Lei n.º 9.394/96, 2020, p. 8, grifos nossos).

Nessa percepção, a educação precisa ultrapassar o valor dado aos trabalhadores enquanto ferramentas, e quebrar o círculo vicioso da pobreza, conforme afirma Dimenstein: “[...] pobreza reproduz pobreza” (1998, p. 157). Não obstante, deve ser percebido que educação não é apenas questão de cidadania, mas a instrução dada ao trabalhador tem relação direta com a produtividade e, por isso, geração de riqueza de um país (Dimenstein, 1998). Para o autor, a produtividade tem relação direta com evitar desperdícios e aproveitar melhor o tempo e os recursos disponíveis, o que poderia levar a uma solução de problemas como falta de habitações, fome e analfabetismo.

A instrução escolar é elemento que carece ser aventado, pois as empresas, sobretudo as privadas, impõem suas demandas e quais são os perfis de que elas carecem para desenvolver a economia do país e continuar lucrando, ignorando completamente a individualidade do trabalhador e sua condição social. Logo, efetivam-se nos estabelecimentos escolares, currículos que uniformizam os que ainda serão os futuros trabalhadores, que nesse intento não ultrapassarão a demanda de instrumento de trabalho pensante. Os filhos da classe trabalhadora, não por acaso, são fadados a repetir o ciclo da pobreza, crentes no discurso salvífico de que o acesso à educação formal é acesso a uma elevação social, ou mesmo, à cidadania.

Ao tratar da relação entre educação e cidadania, não é plausível ignorar que a associação entre a instrução escolar e repercussões políticas em um país. Cidadania é o exercício da democracia, modelo político que possibilita a todos a escolha de seus governantes. Porém, para isso há a exigência implícita do direito de escolha, por conseguinte, só há escolha quando há capacidade de interpretação (Dimenstein, 1998).

Cidadania integra os discursos de políticos, capitalistas, intelectuais e até mesmo das pessoas comuns, mas o termo é pouco compreendido por aquelas pessoas a quem deveria de fato interessar: os integrantes do povo. Silva e Silva (2009, p. 47) definem cidadania como:

[...] um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. [...] A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres,

imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos [...].

Assim, cidadania não é o mero exercício de votar e ser votado, isto significa que cidadania não pode ser encarada como democracia. Pois “[...] nem o voto é uma garantia de cidadania, nem a cidadania pode ser resumida ao exercício do voto” (Silva; Silva, 2009, p. 47). Mesmo que exista uma concepção de que o exercício pleno da democracia seja a base para a conquista dos demais direitos civis que auxiliam na definição de cidadania.

O conceito de cidadania concebido na sociedade atual é fruto das Revoluções Burguesas do século XVIII, sobretudo a Revolução Francesa (1789-1799), a da Independência dos EUA (1776), e a Revolução Industrial (1760-1840). Outrossim, as constituições francesas e norte-americanas fundamentaram o princípio de cidadania moderna. Sua influência é de tal maneira expressiva que os princípios liberais foram reestruturados e confirmados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os fundamentos presentes consolidaram os ideais de que todos os homens e mulheres nascem e permanecem livres e iguais, possuem direito à vida, à felicidade e à liberdade, e ainda, que o governo só será legítimo se garantir tais direitos naturais. Esses direitos devem estar positivados nas constituições de cada nação, e nesse sentido, os cidadãos só poderão possuir tais direitos até onde não infringjam os princípios legais ali estabelecidos (Silva; Silva, 2009).

Faz-se significativo ressaltar que os direitos estabelecidos pela Declaração de Independência dos EUA (1776) e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França revolucionária (1789), não estendiam a cidadania para todas as pessoas. Exemplarmente, na França, as mulheres não possuíam direito ao voto; e na norte-americana, além de excluir as mulheres, avultam-se escravizados e brancos pobres. Os referidos excluídos tiveram de empreender grandes lutas para serem inseridos como cidadãos e alcançar os direitos básicos aferidos pelas revoluções burguesas (Silva; Silva, 2009).

Mas após se assentar no poder, a concepção burguesa do Estado de Direito concedeu direitos plenos apenas ao cidadão proprietário, abrindo espaço para a dominação do capital e para a exploração dos demais “livres” não proprietários. **A liberdade, formalmente garantida pela lei, surgiu como um engodo.** O que não impediu que os princípios burgueses instituídos em lei (liberdade, igualdade, entre

outros) fossem usados pelos próprios trabalhadores para melhorar seu status e sua vida (Silva; Silva, 2009, p. 49, grifos nossos).

No Brasil, desde sua constituição como Estado nacional, no século XIX, a cidadania era restrita a poucos, excluindo escravizados, mulheres, libertos e pobres. Essa realidade pouco se alterou durante a Primeira República. Nos anos 1930, o panorama do Estado brasileiro se alterou, ao produzir uma legislação previdenciária e trabalhista, para trabalhadores urbanos e rurais, e o código eleitoral, o qual incluía o direito ao voto das mulheres. Vale ressaltar que os direitos trabalhistas não foram resultados do exercício dos direitos civis e políticos, mas sim, de um consentimento cedido por um Estado centralizador e autoritário.

Pode-se aferir que, apenas em 1988, os brasileiros não alfabetizados foram incluídos como possuidores do direito ao voto, em razão de que o “Código Civil de 1916”, categorizava indígenas e mulheres com os “relativamente incapazes”, o que vetava o exercício dos direitos civis e políticos; e até a década de 1960, trabalhadores rurais não possuíam o usufruto dos direitos trabalhistas já concedidos aos urbanos. “O que nos mostra que a cidadania não é apenas um conjunto formal de direitos e deveres, mas a prática cotidiana para garantir e vivenciar esses princípios” (Silva; Silva, 2009, p. 49).

A cidadania pode ser compreendida, então, como um conjunto de práticas que envolvem a defesa de direitos, a preocupação com o bem comum, a organização de grupos e a luta por melhores condições de vida, seja no ambiente familiar, na comunidade, no trabalho ou na escola. Ela exige um processo contínuo de aprendizado e uma mudança de postura diante da sociedade de consumo, que frequentemente posiciona o indivíduo como um concorrente na busca por bens e recursos.

No entanto, é essencial não confundir cidadania com atitudes individualistas estimuladas pelo próprio sistema competitivo atual. Por exemplo, alguém que opta em matricular o seu filho em uma escola particular, em vez de exigir que o Estado garanta educação pública (gratuita, laica e de qualidade) para todos, não está, de fato, exercendo sua cidadania. Um dos principais desafios para a cidadania na sociedade é justamente o individualismo promovido pelo consumismo e pelo modelo neoliberal.

À vista disso, enfatiza-se que a sociedade brasileira possui uma herança histórica de manutenção do analfabetismo ou mesmo do analfabetismo funcional, com

maior expressividade na população preta e parda<sup>33</sup>. A instrução escolar desigual, e precarizada em alguns locais do Brasil, somada a um currículo encoberto por demandas mercadológicas, impossibilita o pleno desenvolvimento humano da classe trabalhadora, o que acaba por estimular políticos demagogos e oportunistas.

Ianni (2005) evoca que este sujeito não se define apenas por sua participação no mercado enquanto força de trabalho, pelo trabalho, remuneração, emprego e desemprego. Cidadania tem a ver com “[...] sua participação em partido político, sindicato movimento social, corrente de pensamento” (Ianni, 2005, p. 31). Isso implica que sua consciência individual e social, como sujeito e como coletividade, envolve-se com educação, religião, política, cultura, comunicação e informação.

De acordo com o autor, esses espaços anunciados, são espaços de inserção nos quais o indivíduo se situa na sociedade, no grupo social e na classe social. Ianni (Ianni, 2005) faz um aceno importante para o papel da educação formal na profissionalização da cultura, pois ela abarca em si os três níveis com diferenças entre público, privado, leigo e religioso, com inserções da formação cultural do indivíduo e do coletivo, pois enquanto coletividade possui condições de transformações de coletividade em povo, como coletivo de cidadãos. Sujeitos inseridos nas mais diversas formas da sociabilidade e jogos de forças sociais.

Faz-se imprescindível recordar que desde as interferências do Banco Mundial (BM), do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros organismos internacionais, os sistemas de ensino têm sido induzidos a atenderem reformas em todos os países parceiros. Pautado em uma perspectiva economicista, privatista e tecnocrática, faz com sejam abandonados os “[...] ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais mercantis” (Ianni, 2005, p. 33). A educação passa a ser “[...] esfera altamente lucrativa de aplicação do capital [...]” (p. 33) e direciona as ações, os fins e os meios, não

---

<sup>33</sup> Os dados do Censo Demográfico de 2022 mostram que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Para além, entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3% (Nery, 2024) <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>.

apenas da escola privada, mas também da pública, que passa a ser organizada e gestada a partir da lógica empresarial.

Impelidos pelo entendimento de que há uma divisão social entre educação e trabalho, aponta-se que o cidadão que se pretende formar na atualidade é um sujeito que atende as expectativas de um mercado financeiro, útil às fábricas, de fácil manejo social, e que por sua instrução escolar reduzida a estes ensejos, mantém com o exercício da sua cidadania a ideologia dominante intocada.

Se retomar a discussão sobre a democratização do currículo, importa lembrar que não se restringe unicamente à universalização do acesso à escola para todas as crianças e jovens. Saviani (2016) afirma que não basta universalizar a escola e expandi-la ao ponto que toda população tenha acesso, caso o seu conteúdo específico, o saber sistematizado e a cultura letrada sejam esvaziados. Afinal, para ter acesso à cultura popular, o povo não precisa de escola, eles já possuem determinados saberes.

Como tratado anteriormente, havia duas perspectivas: uma educação popular, formando para o trabalho, e defensora do aprender fazendo, na qual os dominados executavam suas funções de subserviência; e na outra perspectiva, a educação para o não-trabalho aos dominantes. Os padrões das classes sociais se efetivaram pela relação com o trabalho, reconhecendo a escola como local para aqueles que não precisavam trabalhar, e o trabalho para aqueles que detinham ou aprendiam os saberes práticos, cotidianos. Por isso, a escola era lugar da minoria.

A modernidade produziu uma nova identificação aplicada para todos os elementos sociais: o advento da sociedade capitalista. Os dominados e dominantes passam a ser identificados como: classe burguesa, representados por aqueles que detêm os meios de produção; e a classe operária, os que possuem apenas sua mão de obra como produto a ser empregado nas indústrias dos burgueses, transformaram o trabalho em mercadoria e, por conseguinte, mais-valia do produto por ele produzido, mas que já não pertence a ele o lucro que ele mesmo produziu.

Nesse contexto de desenvolvimento, o direito positivo pelo qual os direitos são normatizados pela linguagem escrita; esse elemento linguístico passa a ser reconhecido como básico para participar da vida social “[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada” (Saviani, 2016, p. 61).

Desse modo, a educação dominante se consolida como aquela escolarizada, institucionalizada e sistematizada, em detrimento dos saberes populares, assistemáticos e difusos. Tal perspectiva expressa um desprezo pelas formas de conhecimento produzidas no interior das práticas sociais da classe trabalhadora, frequentemente desconsideradas pelo discurso pedagógico hegemônico. Percebe-se, assim, que a ideia de “educação” passou a se restringir àquela mediada pela escola formal. Embora os saberes práticos oriundos das experiências populares constituam o ponto de partida da vida social, permanecem desvalorizados, excluídos ou subordinados à lógica escolar, o que reforça a hierarquia entre os chamados saberes legítimos e ilegítimos.

A sociedade moderna capitalista é influenciada diretamente pelos rumos do capital. Todos os âmbitos da vida (social, cultural, econômico, educacional, moral, política, religiosa, entre outros) são direcionados por interesses e necessidades do mercado. Isso faz com que a escola, produza currículos que se enquadrem àquelas demandas, isto é, padronizar “o quê”, e “como” se ensina.

Entretanto, também não é possível afirmar que esse modelo é utilitário aos moldes de Spencer, pois as doses homeopáticas e quase inexistentes de ciência inviabilizam o desenvolvimento de uma ciência autônoma ao país, reforçando a ideia de uma dependência e obediência ao epicentro do capitalismo. Apesar disso, o utilitarismo reforça os princípios de moralidade e civismo, basilares para a execução das funções de cidadão.

Resta um modelo cívico, que buscava uma formação para o homem do início dos anos de 1920, no Brasil, conforme Carvalho (2003) tratou. Para não cometer o anacronismo, deve ser frisado que esse modelo buscava a formação básica, como alfabetização e ensino do corpo e do sentimento, transformou o homem útil ao mercado, porém, sem muito conhecimento.

Aliado ao modelo pragmático, resultado das adequações do capital às demandas do tempo, especialmente do neoliberalismo, o cidadão formado a partir de uma cultura popular passa a ser esvaziado de valores e ideais humanísticos, como o pensamento crítico e a cultura universal, sendo preparado para atuar segundo a lógica do mercado.

Neste contexto, a pesquisa cunhou a denominação “cidadão cívico-pragmático” para designar a forma de formação presente nos Colégios Cívico-Militares. Tal nomenclatura expressa a articulação entre o ensino básico e uma formação física e

intelectual marcada por conteúdos superficiais e fortemente dirigidos por valores cívicos, como disciplina, ordem, hierarquia e respeito à autoridade. Ao mesmo tempo, essa formação atende às exigências do mercado de trabalho em sua configuração pós-crise do capitalismo no século XXI. Trata-se de um modelo que não promove o desenvolvimento de uma consciência crítica, mas visa produzir sujeitos adaptados a funções operacionais e de baixa complexidade, com domínio de saberes práticos elementares. Esse modelo consolida a função social da escola como instrumento de regulação e controle, ao limitar o acesso ao conhecimento científico e aprofundado. Ao reforçar a obediência e a funcionalidade, o “cidadão cívico-pragmático” contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção da ideologia dominante, ao formar sujeitos úteis ao sistema produtivo, porém desprovidos de autonomia intelectual e política.

Isto é, dentro dos estabelecimentos de ensino públicos e civis que contam com a presença de policiais militares da reserva, mas que não tratam de formar militares, e sim, reproduzidas ideologias de subserviência. Implica dizer que os civis aprendem aqueles que são os valores patrióticos esmerados pelos militares: ordem, hierarquia, obediência e amor aos símbolos nacionais. Permite-se utilizar a expressão popular “abrasileirar o brasileiro”, para ilustrar o que a formação dos CCM realiza com os estudantes: formar um determinado perfil de cidadão.

Esses cidadãos, carregados dos valores patrióticos, sairão adequados ao que o mercado precisa: dotados de um saber prático; sem profunda cientificidade ou mesmo abstrações; e ocuparão lugares de subemprego, não-emprego, ou exército de reserva. Afinal, não se trata do trabalho consciente e crítico, mas do trabalho laboral fabril. Pois, cabe à classe trabalhadora a subsunção servil à classe dominante.

Por isso, a pesquisa denominou como “cidadão cívico-pragmático” a síntese da ideia expressada nessa formação. A imagem dos militares nas instituições em que estão inseridos, não são o fim em si, mas o meio para que se efetive a formação de um cidadão preparado para o mercado de trabalho: obediente; dócil; que respeita a hierarquia; e não questiona a ordem social, mas possui uma pequena dose de saber prático que o torna útil para o desenvolvimento industrial do país.

A interpretação disso é perturbadora para essa análise. Pois, os processos formativos aos filhos das diferentes classes são distintos e com finalidades distintas. Cabe compreender, a seguir, como os documentos organizam o funcionamento dos

CCM, ao mesmo tempo, em que atuam na limitação da compreensão, e posterior atuação na sociedade.

### **3.3 Quais documentos regulamentam o funcionamento dos Colégios Cívico-Militares?**

Após conceituar as definições de currículo e do modelo formativo, cabe doravante interpretar os movimentos ideológicos materializados pedagogicamente no interior dos CCM, materialidade central dessa pesquisa. Com base na afirmação de que tudo que se faz na escola é curricular ou extracurricular, as práticas efetivadas nestes estabelecimentos também o são, afinal, estão formando um padrão específico de cidadão.

Para compreender a estrutura e a lógica de funcionamento dos Colégios Cívico-Militares, é necessário iniciar a análise pelos documentos que normatizam a conduta dos estudantes e a rotina institucional. Nesta subseção, dois documentos constituem a base da análise: o *Manual dos Colégios Cívico-Militares* e o *Guia de Padronização das Atividades*, ambos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O manual apresenta os fundamentos gerais do modelo cívico-militar, o que inclui diretrizes pedagógicas, normas de convivência, atribuições dos agentes envolvidos e princípios que norteiam a gestão escolar. Já o guia de padronização tem como finalidade garantir a uniformidade de procedimentos nas diferentes unidades que compõem o programa, conferindo coesão ao funcionamento das escolas por meio da fixação de rotinas detalhadas. Tais documento se justificam sob a concepção de organização escolar que privilegia a padronização como expressão de ordem, disciplina e controle. Sua existência evidencia o esforço do Estado em consolidar um modelo escolar centralizado, com ênfase na homogeneização de práticas, no controle comportamental dos sujeitos escolares e na contenção de divergências locais, limitando a autonomia pedagógica das instituições e reforçando os valores normativos do modelo cívico-pragmático.

A escolha da nomenclatura atribuída aos documentos que estruturam os fundamentos normativos dos Colégios Cívico-Militares revela aspectos significativos de seu projeto político-pedagógico. A existência de um *manual* e de um *guia* para reger a conduta dos estudantes indica a centralidade da padronização e do controle comportamental na dinâmica escolar. Esses dois compêndios sistematizam as regras

e orientações que norteiam o funcionamento da instituição, abrangendo não apenas estudantes, mas também pais, professores, diretores e militares. A linguagem adotada nos documentos, ainda que revestida de justificativas pedagógicas, oculta as intenções ideológicas subjacentes ao modelo, preservando o discurso da liberdade individual como elemento legitimador.

Para compreender os objetivos que orientam a elaboração desses documentos normativos, é necessário contextualizar a implantação do modelo de gestão compartilhada estabelecido pelo governo do estado do Paraná. A proposta não se limita à reorganização administrativa das unidades escolares, mas institui um modelo disciplinar baseado em valores militares, cuja finalidade é a formação de sujeitos socialmente adaptados, obedientes e funcionalmente úteis às exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

O governador Ratinho Junior reiterou a afirmação:

A rede estadual do ensino evoluiu todas as suas notas no Ideb de 2019, o que mostra que estamos no caminho certo. Para conquistar novos lugares estamos apostando, também, em novas metodologias, alternativas e em programas como o dos colégios cívico-militares, que oferecem mais condições de segurança e estabilidade de ensino em locais que sofrem com problemas históricos (AEN, 2020c).

Em outra entrevista, manifestou: “Esse programa será transformador para o Paraná. Para entregar a melhor educação do Brasil, precisamos ampliar os projetos e trazer novas ideias” (AEN, 2020d), e sem citar fontes de referência, assegurou que a média das escolas cívico-militares no Ideb seria 20% maior que o modelo de educação tradicional. “Esse é um modelo vencedor. Se é vencedor, queremos ofertar essa modalidade [...]” (AEN, 2020d).

Na justificativa de legitimar suas falas, atrelaram a implantação dos CCM à garantia do cumprimento do Plano Estadual de Educação. Segundo a AEN, entre os objetivos que legitimavam o modelo estão:

[...] **atuação contra a violência; promoção da cultura da paz no ambiente escolar**; criação de novas possibilidades de integração da comunidade escolar; **garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; e auxílio no enfrentamento das causas de repetência e abandono escolar (AEN, 2020d, grifos nossos).

Renato Feder<sup>34</sup>, ex-Secretário da Educação e do Esporte do Estado do Paraná<sup>35</sup>, no momento da votação da lei, cerceada de manobras políticas, para envaidecer o modelo cívico-militar, afirmou que o programa promoveria integração entre professores, alunos e comunidade escolar. “[...] **Ele prevê novas metodologias, novas atividades e complementa as estratégias do Paraná de modernizar a educação pública**” (AEN, 2020c, grifos nossos).

Renato Feder, em sua fala, expôs o *marketing* neoliberal, isto é, utilizou-se daquilo que os usuários dos serviços públicos, prioritariamente trabalhadores, neste caso a educação, desejam para os serviços que utilizam, induzidos que este será um modelo eficaz. Os termos utilizados, como: “novas metodologias”; “novas atividades”; e “modernizar a educação”, são estratégias de sedução do interesse popular. Mas que ao fim dessa pesquisa, como se pretende demonstrar, não passou de uma propaganda barata e vazia para satisfazer a nova fase do capital.

---

<sup>34</sup> É válido afirmar que Renato Feder é a face neoliberal do governo Ratinho Junior aplicado à educação. Administrador de empresas e mestre em economia, defensor de uma política neoliberal de mercado, foi CEO da empresa Multilaser entre os anos de 2003-2018, e de acordo com Alfano (2023), segue sendo o dono de uma offshore, que é a maior acionista da empresa Multilaser, com 28,16% das ações. Renato Feder foi secretário de Educação e do Esporte do Estado do Paraná, no 1º mandato de Ratinho Junior (2019-2022). Em 2020, foi cotado para ser Ministro da Educação de Jair Messias Bolsonaro. Em 2023, assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Brito e Neto (2020) afirmaram que o governo de Jair Messias Bolsonaro firmou dois contratos com a Multilaser. O primeiro, em dezembro de 2019, equivalente a R\$ 14,2 milhões, e diz respeito a compra de 28 mil tablets para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O segundo contrato da Multilaser, em maio de 2020, com dispensa de licitação, tinha por objetivo o fornecimento de 100 mil máscaras cirúrgicas. O valor desse contrato era de R\$ 313 mil e a pasta que propôs a compra foi o Ministério da Educação, a mesma que ele fora cotado para comandar. Sublinha-se o contrato de R\$ 200 milhões firmado entre a Multilaser e a Secretaria de Educação de São Paulo em dezembro de 2022, para fornecimento de 87 mil notebooks. No momento do contrato, Renato Feder já havia sido anunciado como futuro secretário da pasta (Alfano, 2023). Importante afirmar que em 2021 ele lançou o livro: “Carregando o elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo”, em parceria com Alexandre Ostrowiecki. Em síntese, o foco da obra é uma análise do país, e propor alternativas para transformar o Brasil em uma grande potência econômica. E para isso, o livro identifica como solução a destruição dos serviços públicos. As propostas reacionárias, em sua maioria, almejam a privatização e a redução do Estado a funções mínimas. E em 2023, lançou outro livro intitulado “Educação para o Futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados”. Seu livro pode ser compreendido como uma guia de implementação de gestão educacional focada em resultados. Fontes: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Renato-Feder-assume-Secretaria-da-Educacao-e-Esporte>; <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/renato-feder-perfil-cotado-mec/>; <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/08/04/acionista-de-empresa-que-tem-contrato-com-o-governo-secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesse.ghtml>; <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/cotado-para-o-mec-feder-e-socio-de-empresa-de-contratos-milionarios-com-a-uniao/>.

<sup>35</sup> Em 2019, ao assumir o governo, Ratinho Junior uniu as secretarias de Educação e Esportes em uma pasta, com um secretário: Renato Feder. Em 2022, as pastas tornaram a ser separadas. Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-anuncia-novos-secretarios-de-Cidades-Cultura-Esporte-Inovacao-e-Casa-Militar#:~:text=ESPORTE%20%E2%80%93%20antiga%20Secretaria%20da,de%20superintendente%20Dgeral%20do%20Esporte>.

De tal forma, a AEN apresentava conforme a legislação, como seria a gestão compartilhada da escola:

As aulas continuarão sendo ministradas por professores da rede estadual, **enquanto os militares serão responsáveis pelas áreas de infraestrutura, patrimônio, finanças, segurança, disciplina e atividades cívico-militares.** Haverá um diretor-geral e um diretor-auxiliar civis, além de um diretor cívico-militar e de dois a quatro monitores militares, conforme o tamanho da escola (AEN, 2020d).

Ratinho Junior expressou em tom saudosista, a vinculação entre SESP e SEED, fundamentando-se sob a história meritocrática da Polícia Militar, como suficiente para ser inserida na educação paranaense.

A Polícia Militar foi chamada para participar com policiais aposentados, auxiliando com 200 anos de experiência acumulada. Eles passarão por uma formação na Academia e serão colocados à disposição das comunidades escolares. **Eles auxiliarão na administração e na estética militar.** Queremos fornecer ambientes calmos e propícios para o aprendizado. A disciplina e o respeito são fundamentais para esse ambiente (AEN, 2020d, grifos nossos).

O exposto pelo governador, demonstra que o modelo cívico-militar, reforça a ideia de uma lógica meritocrática, em que os melhores vencem. Entretanto, ao considerar que a violência no ambiente escolar é gerada justamente pela falta de perspectiva, causada pelo capitalismo, compreende-se que a desigualdade, seja ela qual for (social, econômica, racial, sexual, etc.) reforça a violência, por limitar as possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar; assim como, pode traduzida pela estagnação social da pobreza.

A disseminação de que os CCM são lugares seguros e potenciais para a aprendizagem ganha forma, sobretudo, no manual dos CCM, nas primeiras páginas, utilizando-se de um discurso auto afirmativo, valendo-se da linguagem neoliberal no tópico “Por que estudar aqui?” (Paraná, 2025a) que afirma:

**Nosso colégio te prepara para o futuro! Aqui, você vai aprender muito mais do que os componentes curriculares oferecem.** Vamos te ajudar a desenvolver habilidades importantes que vão fazer a diferença na sua vida.

**Imagine um lugar onde você aprende a ser organizado, responsável e a trabalhar em equipe. Um lugar onde você descobre seus talentos e paixões e onde o respeito e a amizade são valorizados. Esse lugar é o nosso colégio!**

**Ao estudar conosco, você estará construindo um futuro brilhante, aprenderá a importância da disciplina para alcançar seus objetivos, colaboração para trabalhar em equipe e o respeito para**

**construir relacionamentos saudáveis. Você também será incentivado(a) a ser um(a) cidadão(ã) consciente e preocupado(a) com o mundo ao seu redor.**

**Nosso objetivo é oferecer um ambiente seguro e estimulante,** onde você possa explorar suas ideias e desenvolver todo o seu potencial, tornando-se protagonista dentro e fora do ambiente escolar. Nossos professores são dedicados e estão sempre prontos para te ajudar (Paraná, 2025a, p. 01-02, grifo nosso).

O exposto no documento se vale da perspectiva puramente militarizada e ignora a base pedagógica idêntica aos dos demais colégios da rede pública estadual, como o currículo. O que importa é demonstrar em tom de *marketing* que a presença de militares nos CCM resolve todos os problemas e transforma estes colégios em uma utopia da perfeição do aprender, do desenvolvimento humano e social.

A Lei de 2020, ao atribuir exclusivamente aos professores a função de lecionar e transferir aos militares todas as demais responsabilidades relacionadas à gestão escolar, como infraestrutura, finanças, disciplina e segurança, baseou-se em um pressuposto equivocado. Pressupôs-se que os militares, por sua formação técnica e disciplinar, estariam aptos a conduzir a totalidade dos aspectos administrativos e operacionais de uma escola pública. Essa lógica reduz a complexidade da gestão escolar a um modelo burocrático e hierarquizado, desconsiderando as dimensões pedagógicas, políticas e sociais que constituem o cotidiano educacional. Ao separar rigidamente as funções de educadores e militares, a proposta compromete a autonomia pedagógica e nega o princípio da gestão democrática, previsto nas legislações educacionais vigentes.

Além disso, ao destinar aos militares a responsabilidade pela disciplina e pela condução de atividades não pedagógicas, a proposta reforça uma concepção autoritária e punitiva de escola. Tal concepção substitui práticas educativas baseadas no diálogo, na escuta e na mediação por mecanismos de controle e vigilância.

A alteração promovida pela Lei Estadual n.º 21.327, de 20 de dezembro de 2022, restringiu a atuação dos Monitores Cívico-Militares às atividades estritamente cívico-militares. Ainda que tal mudança denote um recuo formal, os efeitos simbólicos e práticos da presença militar no ambiente escolar permanecem. Essa presença interfere nas relações pedagógicas, no processo formativo dos estudantes e na construção de subjetividades, contribuindo para consolidar um modelo de escola voltado mais à conformidade e à obediência do que à formação crítica e emancipadora.

Por conseguinte, cabe aos Monitores Cívico-Militares a responsabilidade pelas atividades cívico-militares, as quais, embora sejam classificadas como extracurriculares, configuram-se como elementos estruturantes do modelo adotado nos CCM. Para que tais atividades fossem sistematizadas, tornou-se necessária a elaboração de um guia específico que orientasse sua execução. Esse documento justifica-se não apenas pela função atribuída aos monitores, mas também pela intenção de normatizar a conduta de todos os sujeitos que integram o ambiente escolar.

Nesse sentido, tanto o *Manual dos Colégios Cívico-Militares*, voltado prioritariamente aos estudantes, quanto o *Guia de Padronização das Atividades*, direcionado às ações coordenadas pelos militares, cumprem a função de regular o cotidiano institucional segundo critérios de ordem, disciplina e previsibilidade. O guia, em particular, apresenta-se como um roteiro que estabelece com clareza as atribuições, os horários e as condutas esperadas dos monitores, reafirmando o caráter prescritivo e centralizado da gestão escolar nos CCM.

Em 2025, o *Manual dos Colégios Cívico-Militares* (Paraná, 2025a) chegou à sua 5ª edição, o que demonstra um padrão instituído desde a implantação do modelo, e afirma: “Pretendemos que você e sua família sintam-se pertencentes à nossa comunidade escolar! Este manual foi feito para ajudá-lo(a) a entender o funcionamento do nosso dia a dia e quais são os nossos valores” (Paraná, 2025a, p. 1), pois de acordo com o manual ao seguir as normas e condutas determinadas pelo manual, “[...] você estará contribuindo para um ambiente de aprendizado mais seguro e organizado. Além disso, você terá a oportunidade de desenvolver habilidades importantes para a vida, como disciplina, respeito e trabalho em equipe” (Paraná, 2025a, p. 01).

Ao passo que, o *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2025b), teve sua 2ª edição publicada em 2025, com o intuito de padronizar as atividades cívicas dos CCM em todo o estado. Já na introdução, justifica que a padronização das atividades promove um ambiente escolar que auxilia no respeito das normas e valores. Segundo o *Guia de Padronização*, a padronização significa:

[...] papel essencial na construção da identidade dos colégios, promovendo a uniformidade das ações e respeitando as especificidades de cada instituição e sua comunidade escolar. É uma ferramenta estratégica que garante a implementação consistente de práticas cívico-pedagógicas, estimula valores como ética, patriotismo

e cidadania nos estudantes e contribui para um ambiente seguro e organizado, essencial para a aprendizagem (Paraná, 2025b, p. 1).

Para além, o guia indica que a gestão compartilhada entre os profissionais da educação básica e a equipe de militares “[...] visam assegurar a qualidade do ensino e a segurança do ambiente escolar” (Paraná, 2025b, p. 2). Assim, é apresentada a fórmula para sanar os problemas da educação paranaense: uma simbiose entre as SEED e de SESP, isto é, coligar a força militar com a educação. Isso implica em ignorar os aspectos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos nos quais a escola e os estudantes estão inseridos, e que incidem diretamente na qualidade do ensino.

Os documentos se complementam, e o ideal que os perpassa é uma adequação moral dos valores e normas da Polícia Militar, sem possibilidade de questionamento ou de liberdade de expressão dos estudantes. O que forma uma incoerência, pois, ao mesmo tempo, em que se espera um protagonismo estudantil, os símbolos nacionais são impostos como objetos naturalmente amáveis, ignorando qualquer compreensão analítica ou debate sobre o fato histórico e de construção dos símbolos nacionais. Dessa forma, o protagonismo estudantil nos CCM se efetiva como demonstração pública de obediência.

Para auxiliar a análise sobre os referidos documentos, optou-se em segmentar esse estudo a partir das temáticas tratadas, e ademais, manter a fidelidade ao método de análise proposto, partindo da totalidade às partes. De tal forma, o conteúdo apresentado pelos documentos remeterá a verificações mais complexas que estão para além do enunciado, são acepções que necessitam particularmente de trato teórico.

### 3.3.1. A Primeira Contradição: Colégios necessitam de militares para garantir a paz

Que existam contradições nos documentos em questão parece certo. Mas dar corpo e contrapor o escrito é uma atividade que precisa de atenção. Assim, objetiva-se expor as contradições: a cultura de paz; erradicação da violência, e direitos da criança e do adolescente não podem ser garantidos por força militar.

O governo do Paraná, desde a elaboração da legislação até a divulgação do projeto de CCM, utilizou-se de uma particularidade: o discurso de combate à violência. Alocação alimentada já na primeira versão da lei que institui os CCM no estado do Paraná (Lei Estadual n.º 20.338, de 06 de outubro de 2020), que em seu artigo 3º,

inciso III, afirmava como objetivo: “atuar no enfrentamento da violência e promover a cultura da paz no ambiente escolar” (Paraná, Lei Estadual n.º 20.338, 2020).

Ressalta-se que após buscar no arquivo digital da Agência Estadual de Notícias (AEN), entre a data de janeiro de 2019 a abril de 2025, a partir das palavras-chave consultadas individualmente: “violência escolar”; “violência na escola”; “violência da escola”, “índice de violência escolar”; e “números da violência escolar”, não foram encontradas notícias oficiais do órgão oficial do estado do Paraná. Isso implica dizer que não foi anunciado oficialmente pelo estado do Paraná nenhum índice de violência escolar em seu órgão oficial de comunicação para justificar a afirmativa de combate à violência. Logo, essa perspectiva não traspôs o campo do interesse político do governador.

Importante contextualizar que o governador Ratinho Junior intensificou a proposta marqueteira sobre a segurança pública nos colégios estaduais, utilizando-se do pânico da população e da comoção social, após um caso de violência, ocorrido em Cambé<sup>36</sup>, em 19 de junho de 2023. Ele anunciou, em 13 de abril de 2023, um pacote de ações para prevenção à violência nas escolas. Dentre as ações propostas estava ampliar os CCM, sob a justificativa de que “[...] além da proposta pedagógica com fortalecimento de valores humanos e cívicos, também conta com monitores do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV)” (AEN, 2023b). E, valendo-se da fragilidade social, aproveitou-se para ampliar o programa, visto que a implantação do modelo seria justificada socialmente, frente o fato de violência ocorrido.

Atualmente, **o Paraná conta com 194 CCM**, além de 12 unidades do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), do Ministério da Educação, somando 206 colégios. **A proposta é quase dobrar as escolas neste modelo, que deverão passar para 400** com um investimento adicional de R\$ 30 milhões ao ano do Governo do Estado (AEN, 2023b, grifos nossos).

Sublinha-se que, o site da APP-Sindicato denunciou, em novembro de 2023, a conjuntura da educação do Paraná, ao afirmar: “Sem apresentar qualquer resultado positivo da experiência, governo dobra a aposta no modelo falido e autoritário de escolas cívico-militares” (APP-Sindicato, 2023b). E, ainda no mês de novembro de 2023, relatou que na nova onda de militarização, tratava-se de uma “Estratégia [que]

---

36 “Ataque em escola no Paraná: alunos atingidos por disparos eram namorados e colegas de sala” (Exame, 2023). Fonte: <https://exame.com/brasil/ataque-em-escola-no-parana-alunos-atingidos-por-disparos-eram-namorados-e-colegas-de-sala/>

expulsa alunos(as) que enfrentam mais dificuldades para concluir os estudos, ao mesmo tempo que manipula o Ideb e favorece imagem pessoal do governador” (APP-Sindicato, 2023a), compartilhando do argumento que o projeto se mantém como estratégia de *marketing* para uma parcela da população que coaduna com o neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo, e engodo para parcela que precisa do serviço público.

Significativo considerar que até aquele momento (novembro de 2023), o modelo cívico-militar não havia apresentado resultados positivos para justificar a sua ampliação. “Pelo contrário, as escolas se notabilizaram por graves episódios de violência contra menores, abuso de autoridade e corrosão da gestão democrática. Trata-se de um modelo falido, ultrapassado e cuja única sustentação é ideológica” (APP-Sindicato, 2023a).

Ao ignorar completamente a realidade social dos jovens e da própria instituição escolar, o *Manual dos Colégios Cívico-Militares*, declara que respeito e disciplina são indicadores de qualidade da educação. Isto é, para o modelo de educação dos CCM, qualidade de educação pode ser sintetizado como respeito e disciplina.

Aqui é um lugar onde todos se respeitam e trabalham juntos para aprender. Para que isto seja possível precisamos seguir algumas regras de convivência que são fundamentadas no **respeito mútuo**, na **responsabilidade** e na **disciplina**. Essas normas são essenciais para o sucesso do processo educacional e para a construção de uma comunidade escolar harmônica e participativa. A seguir estão as principais diretrizes que norteiam a conduta dos estudantes [...] (Paraná, 2025a, p. 04, grifo no original).

Ainda, segundo o guia (Paraná, 2025b), o programa dos CCM busca a melhoria da qualidade do ensino público e a redução da violência. Conforme expresso:

[...] o Programa visa **eleva a qualidade do ensino público, integrando competências acadêmicas, habilidades socioemocionais e valores cívicos**. Também busca **reduzir a violência escolar com a presença constante de militares estaduais inativos**, que atuam como mediadores e orientadores no ambiente educacional, e fortalecer o senso de coletividade ao promover a cooperação entre estudantes, equipe pedagógica, militares estaduais inativos voluntários e a comunidade escolar (Paraná, 2025b, p. 02, grifo nosso).

Na conjuntura retratada, ao que se refere ao caminho teórico adotado, afirma-se que a escola tem estreita vinculação com a materialidade social, isto é, o que ocorre nos estabelecimentos escolares são repercussões dos fenômenos sociais. A escola,

nesse sentido, pode ter atuação sobre as situações de violência, porquanto carrega a compreensão de que é (ou deveria ser) o local de humanização (Leontiev, 1988). Por conseguinte, a escola pode atuar frente às violências que ocorrem em seu interior; haja vista que tudo que está inserido em seu interior faz parte de um currículo, e por isso, pode ser abarcado como pedagógico.

Importou analisar a versão de 2024 dos documentos. E, na 4ª edição do *Manual dos Colégios Cívico-Militares* (Paraná, 2024a) há uma referência ao conceito de “cultura de paz”, item excluído na 5ª edição. Interessante contrapor o que seria cultura de paz com as práticas promovidas nos CCM. Para Dupret (2002), cultura de paz está ligada à compreensão de democracia, direitos humanos, justiça e respeito. A escola afirmada como construtora da cultura de paz deve estimular e conscientizar a humanização, propiciando o surgimento de novos comportamentos e ações voltados para tolerância, não violência e a solidariedade.

Dusi (2006) reforça a ideia de cultura de paz enquanto modo de vida necessário entre os seres humanos, para aprender a conviver, a partir de valores morais e éticos. Logo, a escola deve contemplar uma aprendizagem que ensine direitos humanos, diversidade cultural, cidadania, entre outros.

[...] os valores são apontados como componentes necessários à educação para a paz, devendo ser abordados e vivenciados por meio de práticas que favoreçam o exercício da solidariedade, da tolerância, da fraternidade, da ética, da justiça, do respeito e da dignidade entre todos, repercutindo nas relações entre as pessoas, os grupos e as nações (Dusi, 2006, p. 50).

Ao conjecturar sobre as práticas educacionais denominadas como tradicionais, encontram-se nos CCM elementos que se contrapõem à construção da cultura de paz. A saber: o individualismo; a competitividade; a passividade e a dependência, por meio de práticas pedagógicas rígidas, autoritárias e de diálogos unilaterais. Para além da cultura de paz, exige construção dialógica humanizada entre os sujeitos, visando uma formação integral, o que ultrapassa a mera obediência e padronização, as quais são impostas no modelo cívico-militar.

Isto posto, a primeira contradição presente nos documentos analisados refere-se à noção de “cultura de paz”. Frequentemente adotado por organismos internacionais em seus discursos normativos, esse conceito tende a assumir uma perspectiva adaptativa, centrada na pacificação dos comportamentos escolares sem considerar as condições estruturais que produzem a violência. No entanto, como

apontam Gomes e Freitas (2022), tal abordagem pode impedir que os estudantes compreendam que suas posturas não são desvios individuais, mas respostas às suas realidades concretas de vida. De fato, uma escola que se compromete com a cultura de paz precisa cultivar o diálogo, o respeito mútuo e a escuta ativa, mas também deve enfrentar criticamente os determinantes sociais da violência. Ao associar a promoção da paz à presença de militares reformados nas escolas, os documentos acabam por sugerir, ainda que de forma implícita, que a paz só se alcança mediante o controle e a força. Isso transforma a escola em um espaço de vigilância, reforçando a lógica de que o conflito social se resolve pela via da repressão, e não pela transformação das condições que o originam.

O manual, afirma que os fundamentos de respeito e disciplina são utilizados na busca da construção de uma cultura de paz nas escolas, por intermédio do protagonismo estudantil, o que conduz a interrogar o que se compreende enquanto respeito e disciplina? Trata-se de cultivar uma virtude moral, como teorizaram os filósofos gregos, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante, ou mesmo ao pleno desenvolvimento do cidadão? Ou de um adestramento moral, no qual respeito e disciplina estão vinculados à obediência à hierarquia, vestir-se conforme o manual exige, comportar-se de acordo com as normas impostas e executar as ordens que lhes são dadas?

A fim de responder às questões sobre a contradição, percebida entre respeito e disciplina como garantidoras da paz, é plausível apresentar a notícia divulgada pelo G1 PARANÁ (2021), com o título: *Vídeo mostra estudantes fazendo atividade com simulacros de armas de fogo em escola cívico-militar, em Curitiba*. De acordo com a notícia, os estudantes, adolescentes entre 14 e 15 anos, foram filmados, durante ensaio de uma atividade, com simulacros de arma de fogo.

Figura 2 - Estudantes fazem atividade com imitações de armas em Colégio Cívico-Militar de Curitiba



Fonte: Reprodução/RPC. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/09/24/>. Acesso em 05 out. 2024.

Outras notícias corroboram com a demonstração de que os casos de violência ocorridos nos CCM, são praticados justamente por aqueles que o manual afirma promover a cultura de paz e auxiliar na redução da violência. “Policial socou aluno e ameaçou matá-lo em escola cívico-militar do Paraná, aponta MP” (O Plural, 2021). “Em agosto de 2021, um policial militar aposentado foi preso após denúncias de assédio sexual contra estudantes de um colégio Cívico-Militar de Francisco Beltrão” (Arenza, 2021, s/p.). “Professor de colégio estadual cívico-militar é afastado suspeito de agredir aluno em sala de aula” (G1 PARANÁ, 2023). E ainda:

Dois policiais militares aposentados foram denunciados pelo Ministério Público do Paraná (MP-PR) por crimes de ameaça e violência contra adolescentes. Eles ocupavam cargos de gestão e monitoria em um Colégio Cívico-Militar de Imbituva.

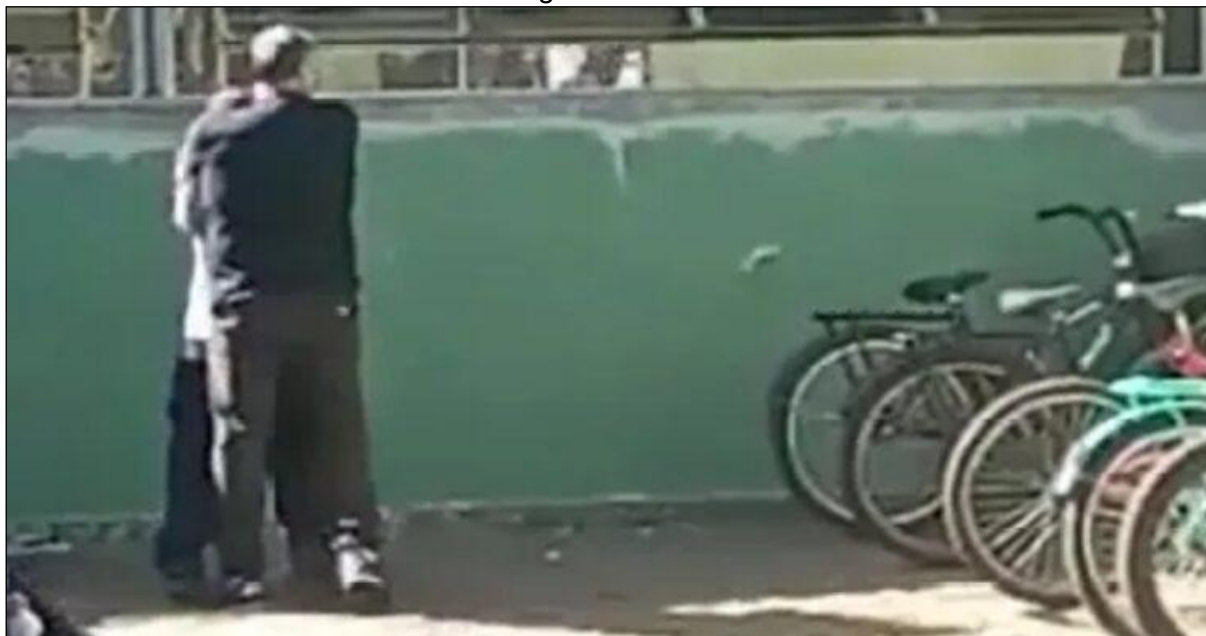
Segundo a denúncia, em 06 de agosto de 2022, um dos militares retirou um aluno da sala de aula por ter escrito a frase “vida louca”. O militar o ameaçou dizendo que “já tinha matado vários”. Depois disso, ainda segundo a denúncia, o policial deu um soco na cabeça do jovem. O diretor teria acobertado o caso. Segundo a SEED, ambos foram afastados (Caldas, 2023).

Para reforçar, cabe apresentar a denúncia realizada pela APP-Sindicato: “A violência como método “pedagógico” está fora de controle nas escolas militarizadas” (APP-Sindicato, 2022), ao relatar mais um “caso isolado” de violência em CCM. Desta vez, em Rolândia, “[...] onde um monitor militar foi gravado por estudantes arrastando

um aluno com um mata-leão” (APP-Sindicato, 2022), vale informar que o aluno em questão tinha apenas 13 anos.

Uma estudante do colégio em que ocorreu a violência, relatou que o episódio foi uma das muitas violências praticadas cotidianamente na escola, e criticou a falta de acolhimento e de canais de denúncia. “Nós já fomos tratados bruscamente por militares, que pegam a gente pelo braço, que puxam e maltratam realmente. Nós não temos um suporte para reclamar sobre os problemas, pois não acontece nada” (APP-Sindicato, 2022).

Figura 3 - Registro de um monitor cívico-militar arrastando estudante com mata-leão em colégio de Rolândia.



Fonte: APP-Sindicato (2022). Disponível em: <https://appsindicato.org.br/agride-aluno-de-13-anos-com-mata-leao-em-escola-estadual/> Acesso em 05 fev. 2025.

Os casos citados são alguns exemplos da violência instituída dentro dos CCM, e demonstram que a imagem do Policial Militar não repele a violência; mas são praticadas pelos próprios militares, que não compreendem os processos pedagógicos e o tratamento com crianças e adolescente, e tentam aplicar uma “correção” aos seus moldes: autoritária e violenta.

Destarte, o intuito dessa contextualização se sustentou na busca de apresentar a problemática inserida nos CCM, já que a discussão gira em torno da justificativa de um modelo pedagógico violento para suprimir a violência escolar. Impõe-se à análise a compreensão material da sociedade e da escola, porquanto, a violência não brota na escola como erva daninha em meio às flores; ela é a reverberação daquilo que a

sociedade produziu. Não significa meramente que a escola reproduz a violência externa, mas exprime o contexto de classes marginalizadas pelo próprio capital, vetados de sair da pobreza ou das categorias a eles atribuídos.

A população impedida de alcançar a mobilidade social, limitada a ser o que se nasceu para ser (classe trabalhadora pobre), inculca nos filhos da classe trabalhadora à naturalização da exploração da mão de obra, e de que se nasce predestinado a ser trabalhador. Entretanto, após a crise de 2008, o capital exigiu que a escola adotasse medidas ideológicas, para manutenção do novo modelo de produção imposta. Não se trata apenas de formar para bolsões de reserva, mas gerar disputa e redução de salários, mas de formação para não trabalho, precariza a tal ponto que seja formado para nada, nem para o trabalho.

Situar a realidade brasileira em meio a essa discussão é tangível, podem ser tomadas como pressupostos as medidas reformistas intencionadas por Michel Temer (PMDB) (2016-2019). Sendo elas:

- Reforma Fiscal, também conhecida como PEC do Teto de Gastos Públicos (Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de Dezembro de 2016);
- Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017);
- Reforma Trabalhista (Lei n.º 13.467, de 13 de Julho de 2017);
- Reforma da Previdência (Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019).

As referidas reformas constitucionais, promulgadas durante o governo do então presidente Michel Temer, expressam a real intenção ideológica-mercadológica de manutenção do capital às custas de direitos sociais dos trabalhadores brasileiros.

Em suma, o discurso de uma educação para o fim da violência, sob a égide da inserção de militares aposentados nas escolas, não resolverá o problema da violência. Afinal, a violência é produzida pelas desigualdades engendradas pela própria sociedade: raciais, étnicas, sexuais, econômicas, de acesso, entre outras. O discurso de responsabilizar ou de transformar a escola em uma panaceia, não ultrapassará a tentativa, enquanto Estado e mercado não dispuserem de possibilidades reais para a classe trabalhadora sair da condição de pobreza, gerada por eles. E obviamente, isso não ocorrerá pela passividade, pois a classe dominante, não possui interesse de dispor dos seus privilégios.

### 3.3.2. A Segunda Contradição: a ilusão da garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes

A segunda contradição aferida, aborda os direitos das crianças e dos adolescentes. Ambos os documentos, em suas edições de 2025, apresentam em suas referências o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/90), mas não citam diretamente, em momento algum, a referida lei. O manual, na subseção “Dos Direitos dos Estudantes” afirma que são direitos: educação e desenvolvimento integral; a um ambiente seguro e respeitoso; direito de expressar-se com respeito; à orientação e acompanhamento educacional; à defesa e ao devido processo disciplinar (Paraná, 2025a, p. 25). Ao que se refere ao ECA, a 4ª edição do *Manual dos Colégios Cívico-Militares* na seção “Diretrizes” afirmava que “[...] está de acordo com a **Teoria da Proteção Integral** [...]” (Paraná, 2024a, p. 7, grifos do original), a qual garante o tratamento de crianças e adolescentes como cidadãos plenos, e sujeitos à proteção prioritária, outro item dissolvido na nova edição sem explicitar a base legal da proteção dos estudantes.

O ambiente dos colégios cívico-militares é regido por um compromisso mútuo entre a instituição, os(as) estudantes e seus responsáveis. Para garantir que todos(as) os(as) estudantes possam aproveitar ao máximo a experiência educacional e para fortalecer a parceria entre a escola e as famílias, os direitos e deveres de cada parte são claramente estabelecidos. Esse compromisso contribui para um ambiente escolar harmonioso e seguro, no qual todos são incentivados a participar ativamente do desenvolvimento educativo e cívico (Paraná, 2025a, p. 24-25).

O que é anunciado pelo manual (4ª edição) como “Teoria da Proteção Integral”, na verdade, é definido por juristas como doutrina, conforme afirma Amim (2019, s/p.):

[...] podemos entender que a **doutrina da proteção integral** é formada por um conjunto de enunciados lógicos, que exprimem um valor ético maior, organizada por meio de normas interdependentes que reconhecem criança e adolescente como sujeitos de direito (grifos nossos).

A referida doutrina está estabelecida no *caput* do Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, conforme afirma Amim (2019, s/p.), “[...] em uma perfeita integração com o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana”.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, alterou o paradigma instituído anteriormente, a saber, a doutrina de situação irregular, oficializada pelo “Código de Menores de 1979”, mas que já estava implícita desde o “Código Mello Mattos”, de 1927; para adotar a doutrina de proteção integral. Amim (2019) considera que a doutrina de proteção integral rompe com o padrão preestabelecido e absorve os valores gravados na Convenção dos Direitos da Criança<sup>37</sup>.

Com essa nova compreensão, “[...] crianças e adolescentes passaram a ser tratados como verdadeiros sujeitos de direito, e não objetos de tutela, bem como a contar com um amplo conjunto de mecanismos jurídicos voltados à sua proteção” (Leite, 2021, p. 12).

De acordo com Gonçalves (2002), o direito tradicional foi superado, pois não entendia a criança como indivíduo; e o direito moderno do menor como incapaz, objeto de manipulação dos adultos. De acordo com a autora, na fase pós-moderna do direito, criança, adolescente e jovem são compreendidos como sujeitos de direitos em sua integralidade.

Tal compreensão pode ser constatada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, em seu Artigo 1º, que expressa: “Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. A doutrina insere crianças e adolescentes com absoluta prioridade dos direitos fundamentais, concorrendo ao Estado, família e sociedade o dever legal de assegurá-los.

Consoante, Barros (2016) assegura que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem o objetivo de tutelar a criança e o adolescente de forma ampla, não apenas sendo limitado a tratar de suas infrações.

---

<sup>37</sup> “Em setembro de 1990, como um primeiro passo na busca da efetividade da Convenção dos Direitos da Criança, foi realizado o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, no qual representantes de 80 países, entre eles o Brasil, assinaram a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança. No mesmo Encontro, foi ainda lançado o Plano de Ação para a década de 1990, cujos signatários assumiram o compromisso de promover a rápida implementação da Convenção, comprometendo-se ainda a melhorar a saúde de crianças e mães e combater a desnutrição e o analfabetismo” (Amim, 2019).

Pelo contrário, o Estatuto dispõe sobre direitos infanto-juvenis, formas de auxiliar sua família, tipificação de crimes praticados contra crianças e adolescentes infrações administrativas, tutela coletiva etc. Enfim, por proteção integral deve-se compreender um conjunto amplo de mecanismos voltados à tutela da criança e do adolescente” (Barros, 2016, p. 21).

Assim, o Brasil, com a instituição da Lei n.º 8.069/90, em seu Título I, após instituir a doutrina no Artigo 1º, delimita algumas características. Entre elas, a de “generalidade de proteção do Estatuto e demais normas protetivas a todos os menores de 18 anos”, o que implica que todas as pessoas menores de 18 anos são isonômicas às normas sobre direitos e deveres das crianças e adolescentes. O que reprime as discriminações, sobretudo as econômicas (Leite, 2021).

Fato jurídico robustecido pelo “Estatuto da Primeira Infância” (Lei n.º 13.257/2016), que incluiu o parágrafo único ao Artigo 3º do ECA, afirmou os direitos previstos no ECA, devem ser aplicados a todas as crianças e os adolescentes. O parágrafo único demonstra a obrigação legal para evitar as discriminações.

**Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.**

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990, grifos nossos).

O Artigo 4º do ECA traduz-se como o atributo da “prioridade absoluta”.

**Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;  
precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

Os atributos tratados determinam que por estarem em condição de desenvolvimento específico, crianças e adolescentes possuem direitos garantidos, com prioridade em todas as áreas de atendimento. Terão proteção e efetivação dos seus direitos por todos: família, Estado e sociedade. A doutrina garante os direitos fundamentais conferidos a todos, e àqueles que atendam à especificidade da infância e adolescência. O Artigo 227 complementa, como acessório, que esse grupo de pessoas tem prioridade absoluta ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A terceira característica remete-se a defini-los como “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Isto é, todos os direitos da pessoa adulta são assegurados e mais outros peculiares da pessoa em desenvolvimento. E aqui interpretou-se que a criança e ao adolescente possuem direitos igualitários aos adultos e, além disso, recebem tratamentos especiais, entre outros (Leite, 2021).

Outro predicado é a “busca do melhor interesse da criança e do adolescente”. Segundo (Leite, 2021), cada caso concreto deve ser analisado individualmente, mas cabe ao aplicador do direito a solução mais vantajosa à criança ou ao adolescente. E por fim, “abandono da expressão ‘menor’”. O termo tornou-se pejorativo, pois se remete ao Código de Menores e, por conseguinte, à doutrina de situação irregular, que se preocupava, sobretudo, com a carência-delinquência, somado ao fato do trato discriminatório dado aos jovens nessa situação (Leite, 2021).

Considerando a discussão estruturada a respeito das legislações e a infância e adolescência, carece ainda conceber os vínculos com a educação. Para o artigo 205 da Constituição Federal (1988), há uma defesa da formação integral da criança e do adolescente, em busca do seu desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e ingresso no mercado de trabalho.

Considera-se que é na educação, por intermédio dos processos pedagógicos, que cada indivíduo inicia a forja de sua identidade,

[...] com a absorção das lições tiradas da convivência diária no ambiente escolar, do conhecimento material e dos valores morais e éticos perpassados. É o direito fundamental que na sua essência permite instrumentalização de todos os demais e que cada um se dê conta do seu papel social, do seu local de fala, do seu poder de questionar e de exigir, de ser tratado e respeitado como cidadão (Amim, 2019, s/p.)

A política educacional vigente, LDBEN, funda-se nos seguintes princípios constitucionais:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

A LDBEN acentua a valorização da experiência extracurricular; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial. Em que pese a educação garantida como direito fundamental, não pode esquecer que seu exercício é regular, e se exercido de maneira abusiva, o que excede os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé e pelos bons costumes, configurará, em tese, ato ilícito, consoante Artigo. 187 do Código Civil.

Dessa forma, o documento (Paraná, 2024a) ao alegar que está amparado na doutrina de proteção integral, acaba desrespeitando a própria doutrina, como afirma o *caput* do Artigo 3º do ECA: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, [...] assegurando-se lhes, [...] facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).

O documento atesta o impedimento da expressão individual, da liberdade, da segurança, do direito de desenvolver a identidade individual, e a cultura, em nome de uma “coletividade”. Isto é, o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, futuros cidadãos, fica limitado a cumprir atitudes padronizadas para “Relação de fatos observados” (Paraná, 2024a, p. 49). Por se tratar de um manual, as condutas pré-concebidas pelo próprio manual, como positivas ou negativas, estão descritas em tabelas, e cada comportamento equivale a acréscimo, se respeitado, ou decréscimo de pontos, se desrespeitados os comportamentos.

Apesar de um discurso de estar pautado na legislação, o manual afirma que:

Em nosso colégio a disciplina é fundamental para a formação de cidadãos responsáveis e preparados para os desafios da vida. Para isso é muito importante que você siga as regras que servem como guia para ajudá-lo(a) a crescer e a construir um futuro brilhante, já que seguir as regras e ser responsável são a base para nosso crescimento pessoal. (Paraná, 2024a, p. 05).

Sendo assim, é plausível reforçar o destaque sobre segunda contradição, acrescida da primeira, quando documento ao explicitar o foco em melhorar o ambiente escolar, a partir da criação/manutenção de uma cultura de paz; redução da violência; e a alegação de que se pauta na Doutrina de Proteção Integral, com a finalidade de promover o desenvolvimento humano integral de crianças e jovens. Ao reafirmar que os interesses individuais devem estar sobrepostos aos da coletividade, pautado no civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. Apesar de soar condizente com os ideais desejados, o documento prossegue: “As ações de disciplina visam fortalecer o caráter dos(as) estudantes e estimular o autogerenciamento” (Paraná, 2025a, p. 05), servindo como norteador das principais ações dos CCM.

Ao que refere à inserção de militares nas escolas públicas, tanto a LDBEN quanto o ECA não preveem em momento algum esse modelo, o que leva a conjecturar que, a legislação, sequer traz aberturas para hipóteses de que um modelo pautado na Polícia Militar fosse difundido na educação pública civil.

Entretanto, compreender a concepção de direito elaborada por Marx na maturidade, o qual define o direito como epifenomenal que parte da superestrutura, como afirma Bottomore (2001), e reflete como aplicação das necessidades, concepções e interesses da classe dominante, produzido pelo conflito das forças produtivas e das relações de produção que constituem a base econômica capitalista. Portanto, o direito é uma maneira de exercício da dominação de classes.

[...] enquanto a crítica do direito como forma de alienação o vê como um sistema de conceitos abstratos, a crítica do direito como forma de dominação de classe, sobretudo quando é exercida por Engels, trata-o como um conjunto de mandamentos sancionados pelo Estado (Bottomore, 2001, p. 109).

O que leva a compreender a percepção anunciada por Marx (2012), a qual defende que após uma revolução do proletariado não haverá a necessidade do direito, pois com a dissolução da propriedade privada e da divisão de classes, o Estado e o

direito desapareceriam igualmente, vez que como instrumentos de dominação de classe, perderiam a razão de ser.

Lógica que leva a interpelar o silêncio das legislações para vetar tal modelo. Haja vista que apesar da luta histórica de assegurar os direitos da criança e do adolescente, e do acesso universal à escola pública, aquilo que perpassa o pano de fundo de toda discussão é a efetivação dos interesses da classe dominante. Fato que pode ser comprovado com a observação da implantação do modelo cívico-militar unicamente em escolas públicas.

Não se trata de afirmar que não houve evolução histórica acerca da compreensão e dos direitos da criança e do adolescente, mas sim, de observar que toda modificação tenha sido fruto de interesses de classe ou da luta de classes. O que não inviabiliza afirmar que mesmo as poucas conquistas que a classe trabalhadora alcança, são migalhas cedidas pelo Estado legislador, controlado pela ideologia da classe dominante, com o fim de evitar uma revolução do proletariado.

Então, aos moldes da sociedade capitalista, aplicar um modelo formativo normatizador de condutas, desrespeita a liberdade, a individualidade e os direitos dos estudantes da escola pública, que em sua maioria são filhos da classe trabalhadora. Parece tangível afirmar que o mercado de trabalho carece de operários dedicados; que respeitem as ordens e a hierarquia econômica e social; que amam os símbolos nacionais; que sejam honestos; e sonhem com uma excelência, seja moral, intelectual ou mesmo financeira. Seria a tradução de “cidadão de bem”, que apesar dessas “qualidades”, é apático no âmbito social, político e econômico. Pois, mesmo sendo ele um trabalhador, não gera riqueza suficiente para sair da pobreza, e não se percebe como tal; não apresenta conhecimento suficiente para interpretar os trâmites ideológicos-políticos da sociedade; e não acredita em representações como sindicatos. Mesmo que o direito dos estudantes seja suprimido, ignorando o percurso histórico da legislação de proteção da criança e do adolescente, e outra vez aplicando-lhes o desejo estatal ideológico, formando-os para a manutenção da sociedade de classes.

### 3.3.3. Terceira Contradição: a liberdade condicionada

Demonstrar a terceira contradição pode parecer demasiado, contudo, é a partir da efetivação de práticas cívico-militares de respeito e disciplina, que os documentos

afirmam que será produzida a verdadeira liberdade. Interpretados de outra maneira: do controle dos corpos, curvar-se-ão os espíritos dos estudantes. Não há liberdade, verdade, respeito ou disciplina, o que resta é um contorno específico de violência estatal.

O manual (Paraná, 2025a) de modo muito orquestrado expõe as regras que determinam os comportamentos dos estudantes, e afirma que as instituições devem realizar reuniões com os pais e/ou responsáveis legais dos estudantes e com a comunidade escolar, com a finalidade de apresentar o manual, nos primeiros dias letivos. “Ao se matricular, você e seus pais participarão da comunidade escolar e receberão todas as informações necessárias para acompanhar o seu desenvolvimento” (*Ibidem*, p. 01) e “No início de cada ano, organizamos um encontro para apresentar o nosso programa educativo e esclarecer qualquer dúvida que você ou seus pais possam ter” (p. 01).

O documento (Paraná, 2025a) indica quais são as responsabilidades dos deveres dos responsáveis legais: participar das reuniões e atividades escolares; apoiar o cumprimento das normas de convivência, incentivando os filhos a valorizar os princípios cívico-militares; entre outros. De tal maneira, o documento é demasiadamente vago e impreciso ao que se refere sobre os direitos dos responsáveis legais, pois reitera o Artigo 205 da Constituição Federal, o qual afirma ser direito e dever do Estado e da família, em colaboração da sociedade a educação, somados aos Artigos 4º (o qual reitera a Constituição) e o Artigo 55 (que afirma a obrigação dos pais/responsáveis matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino) do ECA. E afirma que o *Referencial para a Elaboração do Regimento Escolar*<sup>38</sup> (Paraná, 2024), é dever dos pais/responsáveis

- I. matricular o estudante na instituição de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- II. manter relações cooperativas no âmbito escolar;
- III. assumir junto à instituição de ensino ações de corresponsabilidade que assegurem a formação educativa do estudante;
- IV. assegurar o comparecimento e a permanência do estudante na instituição de ensino;

<sup>38</sup> A SEED no âmagio de cercear a documentação pedagógica, emitiu esse modelo de elaboração para o Regimento escolar, contendo elementos específicos para os todos as escolas do Paraná, o que inclui os CCM. Este documento (Paraná, 2024c) configura-se como um documento semiestruturado, no qual os colégios carecem inserir apenas seus dados. Nesse documento pré-elaborado pela SEED, cabe as instituições apenas preencher lacunas ou inserir dados próprios.

Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?>. Acesso em 04 jun. 2024.

- V. respeitar a decisão do Conselho Escolar quanto ao uso do uniforme pelo estudante no ambiente escolar;
- VI. respeitar os horários estabelecidos pela instituição de ensino para o andamento das atividades escolares;
- VII. requerer transferência quando responsável pelo estudante, criança ou adolescente;
- VIII. identificar-se na secretaria da instituição de ensino, para que seja encaminhado para atendimento;
- IX. comparecer às reuniões e demais convocações do setor pedagógico e administrativo, sempre que se fizer necessário;
- X. comparecer às reuniões do Conselho Escolar quando membro;
- XI. acompanhar o desenvolvimento escolar do estudante pelo qual é responsável;
- XII. encaminhar e acompanhar o estudante pelo qual é responsável aos atendimentos especializados, solicitados pela instituição de ensino e ofertados pelas instituições públicas;
- XIII. respeitar e fazer cumprir as decisões tomadas nas assembleias de pais ou responsáveis para as quais for convocado;
- XIV. orientar o estudante para manter seus celulares desligados ou em modo silencioso, dentro de sua mochila ou similar, durante o período de aula, alertando-o quanto as ações disciplinares previstas neste Regimento Escolar;
- XV. assinar termo de ciência em relação à conduta do estudante no descumprimento de normas disciplinares;
- XVI. apresentar à equipe pedagógica o atestado médico do estudante ou justificativa, em caso de falta às aulas, no prazo máximo de 48 horas;
- XVII. respeitar a identidade de gênero e a orientação sexual de qualquer membro da comunidade escolar;
- XVIII. denunciar os casos suspeitos de desrespeito contra a criança e ou adolescente, conforme legislação vigente;
- XIX. prevenir todas as formas de violência no ambiente escolar;
- XX. cumprir o disposto neste Regimento Escolar (Paraná, 2024, p. 171-172).

Evidencia-se que há um “compartilhamento” das responsabilidades sobre a padronização exercida sobre os estudantes nos CCM, isto é, pais e/ou responsáveis legais estão de acordo com o fixado pelos documentos dos estabelecimentos, contando com a ciência e anuência do termo de consentimento. Não é explicitado no documento o que ocorre no caso do referido termo não for assinado pelos responsáveis legais. No mais, o manual afirma que o termo deve ficar arquivado na pasta individual do estudante, como documento que comprove a corresponsabilidade entre responsáveis legais e escola.

Há um aspecto que precisa ser interpretado, o “Sistema de Créditos” (Paraná, 2025a), que em uma linguagem “jovem” tenta demonstrar para os estudantes que é “legal” seguir as regras, pois esse sistema auxilia na promoção do desenvolvimento

integral dos estudantes, com comportamentos colaborativos além de reconhecer e recompensar suas atitudes construtivas.

O sistema de créditos é uma ferramenta que utilizamos para incentivar comportamentos positivos e corrigir aqueles que não são adequados. Quer saber como funciona? É simples! A cada atitude legal que você tiver, ganhará pontos que mostram que está no caminho certo, valorizando as regras do colégio. Boas atitudes são chamadas de **Fatos Observados Positivos (FO+)**. Porém, se você fizer algo que não esteja alinhado às regras, poderá perder pontos, essas atitudes são chamadas de **Fatos Observados Negativos (FO-)** (Paraná, 2025a, p. 12).

Ao ingressar no CCM o estudante recebe 5,0 (cinco) créditos de comportamento que podem variar durante o ano letivo. O Monitor Militar é o responsável pela atualização contínua de acréscimo (+0,25 a +2,0) ou decréscimo de créditos (-0,25 a -2,0). Todos os FO+ estão detalhados em 12 itens, no Anexo I do manual.

Os acréscimos podem ocorrer por ações positivas em sua atuação/participação em atividades cívico-militares ou eventos escolares; ações de apoio aos colegas; demonstração de respeito às normas e liderança em sala de aula. Os FO+ podem ser classificados como bom, muito bom, ótimo e excelente. Os alunos que tenham FO+ podem ser reconhecidos, conforme o Manual de duas formas ou recompensas, como reconhecimento imediato e público:

- elogio formal na turma ou em formatura;
- registro do elogio no histórico do(da) estudante;
- distinções especiais, como certificados, placas ou botons (Paraná, 2025a, p. 13).

Ou ainda, “méritos” que incluem certificados e condecorações concedidos periodicamente:

- Certificado de Aplicação e Estudos: entregue trimestralmente para estudantes que mostram superação em um ou mais componentes curriculares;
- Certificado de Menção Honrosa: entregue trimestralmente para estudantes com notas iguais ou superiores a 8,0 (oito) em todos os componentes curriculares;
- Medalha de Aplicação e Mérito: entregue anualmente para estudantes com notas iguais ou superiores a 8,0 (oito) ao longo do ano e que receberam certificados trimestrais (Paraná, 2025a, p. 13-14).

Ao passo que os FO- serão aplicados sempre que ocorrer um fato que violar os preceitos da ética, dos deveres e das obrigações escolares. Entre as situações que

resultam descréditos, o documento destaca atrasos recorrentes; desrespeito às normas de convivência; comportamento agressivo ou desrespeitoso. Eles são classificados como: leve; média; grave e gravíssima. Enquanto todos os FO+ estão detalhados com 12 itens, os FO- são detalhados por 26 itens, demonstrando a discrepância entre reconhecer e vigiar e punir.

Os fatos observados negativos serão apurados e devem considerar o seguinte trâmite: identificação e registro de ações e infrações; análise e classificação; comunicação com pais e responsáveis; orientação e acompanhamento; sistema de registro e acompanhamento. Os CCM valorizam a disciplina como “[...] formação de cidadãos responsáveis e preparados para os desafios da vida” (Paraná, 2025a, p. 05). E para que isso ocorra, “[...] as regras que servem como guia para ajudá-lo(a) a crescer e a construir um futuro brilhante, já que seguir as regras e ser responsável são a base para nosso crescimento pessoal” (Paraná, 2025a, p. 05). Assim, a disciplina, na concepção militarizada, fortalece o caráter e estimula autogerenciamento. As medidas disciplinares são aplicadas progressivamente, de acordo com a infração, e incluem: orientação verbal; advertência por escrito; atividade de orientação educacional; e, mudança de turma ou turno.

Talvez esse seja o trâmite corriqueiro na maioria dos estabelecimentos de ensino, sem grandes alterações, exceto a orientação educacional que é assistir palestras, cursos, filmes ou outras atividades de cunho pedagógico, e segundo o manual, a frequência na orientação educacional é obrigatória e será arquivada na pasta do estudante. A intenção, anuída pelo manual, é que o estudante desenvolva um comportamento social positivo e saudável. O manual recomenda que a medida pedagógica ofereça “[...] apoio ao(à) estudante, explicando as consequências de suas ações e reforçando os valores institucionais. Para casos reincidentes ou mais graves, é realizado acompanhamento contínuo” (Paraná, 2025a, p. 15). Pois, como afirma o manual, a vigilância e docilização dos corpos e mentes dos estudantes ocorre, pois, “Nosso objetivo é inspirar cada estudante a ser a melhor versão de si mesmo(a), contribuindo para um futuro promissor para todos” (Paraná, 2025a, p. 15).

Delimita-se dessa forma que a ação pedagógica determina que há um histórico de créditos registrado em um sistema digital interno, ao qual gestores, equipe pedagógica e Monitores Militares têm acesso. Em cada nova advertência, o histórico é tomado e acrescido de novos fatos.

Com efeito, apenas conhecer e concordar com as normas que regem o funcionamento dos CCM não basta, pois, após a alteração do modelo pedagógico, frente às consultas públicas que ocorreram sem amplos debates e cerceadas pela SEED e NRE. Os pais contrários ao modelo foram obrigados a adequar as condutas de seus filhos ao modelo em questão, ou matriculá-los em outras escolas, porquanto o georreferenciamento<sup>39</sup> escolar passou a ser ignorado nesses casos. Pautados na prerrogativa instituída pela LDBEN, no Artigo 4º ao instituir os deveres do Estado com a educação escolar pública, afirma no inciso “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1990); e “X – **vaga na escola pública** de educação infantil ou de ensino fundamental **mais próxima de sua residência** a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 1990, grifos nossos).

O Estado assume a responsabilidade de cumprir a oferta da vaga na escola mais próxima da residência do estudante, evidencia que há a liberdade de não matricular o estudante no CCM, caso seja o colégio mais próximo da residência do estudante, porém, caberá aos pais se responsabilizar em levar os estudantes até o outro estabelecimento de ensino, pois perde o direito de utilizar o transporte escolar fornecido pelo estado. O que demonstra uma liberdade de escolha regulada pelas condições materiais impostas, pois os pais que não possuem poder aquisitivo para pagar condução ou mesmo levar seus filhos até outra escola que não seja cívico-militar, têm sua liberdade e direito de escolha tolhidos.

O documento apresenta as normas e condutas que devem ser seguidas pelos estudantes, com determinação de padrões de comportamento, que, segundo o

---

39 De acordo com o site “dia a dia educação” da SEED, georreferenciamento é definido “[...] através da localização por georreferenciamento do poste de energia elétrica mais próximo da residência do aluno que é realizada a espacialização no mapa do sistema de georreferenciamento. Os dados de georreferenciamento são obtidos após inserção do código da unidade consumidora (UC) existente nas contas de energia elétrica, em campo próprio da ficha cadastral de cada aluno, no Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere). Ainda no Sere estes dados são cruzados com o banco de dados de consumidores, fornecido pela empresa distribuidora de energia, gerando a coordenada de cada aluno. Esse sistema permite que as vagas das escolas estaduais sejam garantidas, primeiramente, aos alunos que residem próximos a cada instituição. Para evitar conflitos e equilibrar o número de vagas disponíveis em cada região, foi criado o conceito de área de abrangência, que define um limite de área ao redor de cada escola. Esta delimitação é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR), Núcleos Regionais de Educação (NRE), direção das instituições de ensino estaduais e colaboração das Secretarias Municipais de Educação. As áreas de abrangência também consideram a acessibilidade à instituição (rodovias, avenidas, rios, ferrovias, etc.) e surgimento de novos bairros” (Dia a dia educação). Para mais informações: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=79>

manual, promovem a organização e o respeito no ambiente escolar, determinadas da seguinte maneira:

**Respeito:** tratar colegas, professores, direção, militares estaduais inativos voluntários e demais funcionários com cordialidade e respeito, reconhecendo a importância de cada um.

**Pontualidade:** cumprir rigorosamente os horários estabelecidos, principalmente os horários de chegada no colégio, as formaturas e atividades cívico-militares.

**Uso responsável do uniforme:** utilizar o uniforme corretamente, mantendo uma apresentação pessoal que reflita os valores do colégio e que fortaleça o sentimento de pertencimento.

**Cuidado com o ambiente escolar:** manter as dependências do colégio sempre limpas, organizadas e conservadas, contribuindo para um espaço agradável para todos (Paraná, 2025a, p. 04-05, grifo no original).

As normas apresentadas, como serão tratadas, inserem exigências que transcendem os limites do campo pedagógico e se mesclam com a vigilância do corpo (uniforme, vestimenta e aparência), atrelado com o respeito ao que é imposto, como as regras disciplinares (com premiação e castigo), identifica qual o comportamento que deve ser reforçado, e qual deve ser punido, com a execução de um “vigiar e punir”<sup>40</sup> real sobre os corpos dos estudantes que lá estão.

Nesse sentido, a 4ª edição do manual, nas “Considerações Gerais” (Paraná, 2024a), explicitava aquilo que determina como padrão fundamental de currículo e formação, afirma que se pauta nas dez competências básicas presentes na BNCC<sup>41</sup> e nos direitos de aprendizagem.

Vale destacar que para o manual, conhecimentos se transformam em conceitos e procedimentos, ao passo que as habilidades são interpretadas como práticas cognitivas e socioemocionais. Para os CCM essas são as bases necessárias para atender “[...] demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, é definida como **competência**” (Paraná, 2024a, p. 10, grifos no original).

O documento não se limita a um delineamento impreciso do que seriam “competências” demandadas pela BNCC para formação integral, ele explicita sua finalidade formativa da seguinte forma:

---

40 Referência à obra de Michel Foucault “Vigiar e Punir” (1984).

41 A saber: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania (conforme, BNCC, 2018, p. 9).

Ainda neste contexto, a BNCC firma seu compromisso com a Educação Integral, reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, considerando a criança, o adolescente, o jovem e o adulto como sujeitos de aprendizagem.

Considerando essas dimensões, destacamos os aspectos comportamental e atitudinal, tendo como dois de seus componentes o **respeito** e a **disciplina** (Paraná, 2024a, p. 10, grifos do original).

O exposto conduz a afirmar aquilo que já foi abordado em relação às condições da formação educacional da classe trabalhadora. Esse modelo, ao tratar sobre a formação integral do cidadão trabalhador, prioriza aspectos de atitude e comportamento, aqui compreendidos como respeito e disciplina. Conforme, o manual expressa, “Baseado em pilares fundamentais, o Programa promove cidadania e patriotismo ao estimular o respeito aos símbolos nacionais, aos valores éticos e ao exercício pleno da cidadania” (Paraná, 2025b, p. 01). Outrossim, pode ser reiterado que a este cidadão apresentado é específico é possui o dever de respeitar e ser disciplinado, cumprir as regras sociais a ele impostas, para executar seu papel social de reprodução da pobreza, enquanto produz riqueza a outrem, sem questionar, alterar ou incomodar a base social e econômica imposta.

A formação integral almejada pelo CCM efetiva um engodo ao afirmar que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão. Utiliza-se, inclusive, dos elementos do pavilhão nacional, com o intuito de amparar a ideia de que um cidadão segue a disciplina geral. Não se trata de uma cidadania consciente, o que se evidencia é uma obediência, sem questionamentos, e que respeita a hierarquia social atribuída a ele como natural.

A exposição de bandeiras nos CCM desempenha um papel fundamental na formação cidadã, pois ao entrar em contato com os símbolos nacionais, estaduais e municipais, os estudantes desenvolvem senso de pertencimento e identidade, compreendendo a importância de cada um desses símbolos na construção da história e da cultura de nosso país.

O estudo das bandeiras contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de análise, incentivando os estudantes a questionar e a refletir sobre o significado de cada elemento presente nos símbolos nacionais. Por esta razão, é importante contextualizar a história e o significado dos elementos presentes na bandeira, como as cores, os símbolos e as formas (Paraná, 2025b, p. 09).

A padronização social é de tal forma defendida, ao ponto de naturalizar elementos disciplinares, pois, de acordo com o manual, essa conduta firmada dentro

do estabelecimento moldará a personalidade para além do universo escolar, com padrões éticos e morais da sociedade. Pois assim, ser respeitoso e disciplinado, será sempre a convicção do bem.

O compromisso com os direitos e deveres reforça a parceria entre os estudantes, os responsáveis e a instituição escolar. Cumprindo esses deveres e respeitando os direitos, todos contribuem para um ambiente de aprendizado onde a responsabilidade e o respeito são valores compartilhados. A convivência harmoniosa fortalece o desenvolvimento integral dos alunos e promove uma experiência educacional de qualidade, na qual todos se sentem parte de uma comunidade que valoriza o crescimento e a cidadania (Paraná, 2025a, p. 47).

É espantosa a realidade exposta, não há meio-termo, não há ponderação, não há se quer tentativa de esconder as intenções. O manual anuncia em essência que haverá uma formação pensando no futuro do indivíduo, para que dotados dos valores ideológicos impostos pelos CCM. Pois, a tese de que há formações para distintos modelos de executar a cidadania, comprova-se ao perceber que cada classe social é “ensinada” ao seu modo.

O discurso formativo para o mercado de trabalho constitui uma base de formação nociva aos filhos da classe trabalhadora, haja vista que o capital emprega para educação suas demandas, pautadas pela lógica do mercado. E assim, o discurso de formar para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho é um modo de responder às crises do capital que se atualizam. Portanto, o que está em questão é a formação de um cidadão adaptado ao novo modelo do capital e que obedece e respeita as regras sociais e econômicas.

Haja vista que na literatura acadêmica existem análises pertinentes sobre a formação mercadológica e precarizada empregada pela BNCC (2018)<sup>42</sup>, a afirmação presente no manual de que a formação humana fundamentada no documento federal, não é argumento potente, ao contrário, provoca descrédito. Rememora-se que a formação integral ensejada pela documentação em questão, esbarra naquilo que o próprio currículo cívico-pragmático afirma:

Todas as ações cívico-militares têm como objetivo proporcionar formação integral que une educação acadêmica e educação para a cidadania. Por meio dessas atividades, **os estudantes aprendem a valorizar o compromisso com a pátria, o respeito à autoridade e**

---

42 Para aprofundar sobre a BNCC recomenda-se a leitura de: Michetti, 2020; Branco, 2018; Fornari; Deitos, 2021.

**a disciplina como aspectos essenciais de sua trajetória pessoal e profissional** (Paraná, 2025a, p. 19, grifo nosso).

O manual conduz o leitor a concluir que se adequar aos moldes do modelo pedagógico cívico-militar é estar consoante ao bem comum. Todavia, faz-se importante tensionar a discussão acerca de liberdade para contrapor às compreensões acerca do conceito.

Apesar de apresentar uma ideia de liberdade com vistas no “bem comum”, o teor contido na afirmação não é suficiente para desconstituir a tese que se defende. O que leva a expor a terceira contradição, afinal, como pode ser expresso que existe liberdade nos CCM, haja vista que a escola é parte de uma sociedade capitalista? Como tratar de liberdade se as ideias cultivadas no intelecto de crianças e jovens, são cerceados de uma autêntica liberdade, a qual admite a defesa de ideias próprias; exposição e percepção das contradições sociais; crítica ao modelo político-econômico em que se está inserido; direito de se vestir sem punições; de manifestar a identidade do seu grupo identitário, seja no cabelo, na maquiagem, nos acessórios? Como garantir que existe liberdade se nos CCM a paz é vigiada por militares?

O conceito de liberdade em si já carrega uma diversidade de definições que variam de tempos em tempos; de espaços para espaços. Não obstante, vale ressaltar que a ideia mais corriqueira de liberdade, inclusive pode-se afirmar que é aquela que vigora em nossa sociedade contemporânea ocidental, descende dos preceitos da burguesia europeia moderna. Tal significação traduz a liberdade como individualismo, autonomia individual, que se materializa na ideia clássica de ir e vir, de se expressar, comprar e vender, dispor de sua força de trabalho da melhor maneira que lhe for conveniente. Frente o contexto de (des)igualdade perante a lei, que na efetividade, cerceia a liberdade por diversos fatores: pobreza; desigualdade social; os aparelhos repressivos do Estado; entre outros (Silva; Silva, 2009).

Vale empregar tal discussão ao centro desta pesquisa, como a liberdade afirmada nos manuais dos CCM configura uma contradição? Marx, ao revelar que a liberdade positiva é sustentada pela ideia de liberdade econômica, na qual os trabalhadores são “livres” para vender sua força de trabalho, porque foram historicamente expropriados dos meios de produção. A liberdade burguesa esconde uma contradição essencial: enquanto os capitalistas têm liberdade positiva respaldada por relações jurídicas contratuais, os trabalhadores possuem apenas liberdade

negativa, que se traduz na ausência de opções reais, ou anda, de uma ilusão de possuir uma liberdade positiva, ao firmar contratos jurídicos.

Logo, a liberdade empregada nesse modelo pedagógico, não trata de uma liberdade efetivamente “livre”, mas de uma formação que anseia na manutenção da expropriação da força produtiva da classe trabalhadora. Ao oferecer um modelo pedagógico que se pauta em respeito e disciplina, com vista no “bem comum”, não ocorre uma transformação do sujeito (cidadão), mas o fornecimento da mão de obra precarizada ao mercado de trabalho capitalista. Cerceado por relações jurídicas que tanto na instituição escolar, quanto na sociedade, levam o trabalhador a acreditar que há igualdade e liberdade.

Ao vincular a discussão com a crise do capital do século XXI, permite-se compreender a ideia tratada de Antunes (2018), de um “privilégio da servidão”, pode ser compreendida com a ascensão de microempreendedores e trabalhadores autônomos, que anseiam em se libertar dos deveres, e por consequência, dos direitos trabalhistas. Era a masterização de uma liberdade contraditória, ao mesmo passo que se afirmava que estes profissionais são os seus patrões, que cumprem seus horários, entre outras afirmações, o que ocorre é a falta de liberdade, e a precarização avassaladora do mercado de trabalho; ao passo que aqueles que realmente optaram, são aqueles que continuam a lucrar com as novas relações jurídicas trabalhistas.

Logo, o que existe nos CCM é a não-liberdade, materializada em relações disciplinares, com vistas a atender o mercado capitalista; não há liberdade ou autonomia intelectual, mas sim, o delineamento de um cidadão cívico-pragmático, para atender os interesses capitalistas do mercado.

#### 3.3.4. A quarta contradição: A “Ordem Unida”, executar a padronização por meio da disciplina

Para além do que já fora tratado, o *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná 2025b) busca justificar o uso da “padronização”, há uma defesa de que as atividades cívicas e de cidadania diferenciadas dos CCM:

A padronização desempenha um papel essencial na construção da identidade dos colégios, promovendo a uniformidade das ações e respeitando as especificidades de cada instituição e sua comunidade escolar. É uma ferramenta estratégica que garante a implementação consistente de práticas cívico-pedagógicas, estimula valores como

ética, patriotismo e cidadania nos estudantes e contribui para um ambiente seguro e organizado, essencial para a aprendizagem (Paraná, 2025b, p. 01).

Segundo o guia, a “padronização” dos estudantes se faz necessária e benéfica, pois auxilia a desenvolver o espírito cidadão das crianças e adolescentes dentro da comunidade que pertencem, e por consequência, fortalecem a própria cultura nacional.

O Guia fornece orientações claras e práticas, assegurando a coesão e a eficiência das atividades desenvolvidas. Ele aborda desde os momentos cívicos até as práticas de gestão, oferecendo uma base sólida para alcançar resultados educacionais e sociais efetivos (Paraná, 2025b, p. 01).

Uma explicação faz-se necessária ao tratar sobre a padronização das atividades dos CCM, trata-se de atividades que obedecem a um padrão físico e ideológico, ou seja, a repetição de atividades padronizadas, uniformiza também um dado modo de agir, molda os hábitos dos estudantes, futuros partícipes da sociedade.

O guia padroniza todas as atividades: cívicas; hino nacional; formaturas; ordem unida; continência; atribuições de chefes e subchefes de turma; premiações; e outros momentos cívicos específicos. O momento cívico, existente dentro de todos os CCM, de acordo com o documento estadual, é o momento de cada indivíduo rever seus conceitos enquanto cidadão e reformular sua compreensão de ética, cidadania e respeito. De acordo com o documento, “Durante esses momentos, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver liderança, protagonismo, disciplina, senso de responsabilidade e conexão com a comunidade escolar” (Paraná, 2025b, p. 10).

O momento cívico é coordenado pelo Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários – CMEIV, e pode ocorrer de diferentes maneiras. “Essas atividades incluem o hasteamento da bandeira, a entoação de hinos, prática de ordem unida e reflexões sobre valores cívicos, sociais e comunitários” (Paraná, 2025b, p. 10).

Interessante que há uma ideia de “ordem unida” em ambos os documentos, mas no *Guia de Padronização das Atividades* há uma explicação do conceito. Para o guia, os CCM consideram a necessidade de instrução básica dos princípios de “ordem unida”, como atividade lúdico-pedagógica aos estudantes. Este princípio será estimulado durante as formaturas diárias, ocasiões especiais ou em datas cívicas, isso sob o comando dos militares presentes no colégio.

A ordem unida é uma prática lúdico-pedagógica que desenvolve habilidades como disciplina, coordenação motora, uniformidade de movimentos e trabalho em equipe. Sob a orientação dos militares estaduais inativos voluntários, os estudantes aprendem a realizar formações e movimentos sincronizados, promovendo o senso de coesão e respeito às 15 lideranças. A prática da ordem unida vai além do aspecto técnico, atuando como um instrumento de fortalecimento do caráter, da autoestima e do espírito de colaboração entre os estudantes. É aplicada em formaturas diárias, datas cívicas e eventos especiais, sempre adaptada ao contexto escolar (Paraná, 2025b, p. 14-15).

É difícil compreender a ludicidade presente em uma atividade desenvolvida por militares. Os termos, unidos em uma mesma frase, soam díspares, mas se faz necessário para explicar que os militares devem ensinar a uniformidade e sincronização esperada dos estudantes, de modo que não soasse violento ou castrense, concomitantemente, estivesse adaptado ao contexto educacional.

A “ordem unida” é conceituada como uniformidade e sincronia entre os estudantes nos momentos cívicos. Isto é, o conceito de ordem unida não ultrapassa o contexto de cantar o hino no mesmo coro, estar em posição corporal e marchar de maneira idêntica aos demais. “Ordem unida” pode ser transcrita como controle do corpo dos estudantes, para verificar se estão executando as funções pátrias de maneira pariforme ao coletivo. O que pode remeter à massa de trabalhadores ocuparem seus cargos de trabalho em uma indústria, nos horários de entrada, saída, registro do ponto e execução da sua função laboral.

Para além do traquejo dos termos, a posição do militar é definida como: “Ao comandar a ordem unida, o(s) militar(es) estadual(is) inativos(s) voluntários(s) deverá(ão) ter consciência de que estará(ão) ajudando na formação do caráter dos estudantes, por isso deve(m) estar ciente(s) de sua missão como educador(es), e não somente como instrutores” (Paraná, 2025b, p. 15). Pode-se interpretar que o guia solicita aos militares lembrarem que estão trabalhando com crianças e adolescentes, e não militares. Caberia uma pesquisa de campo para verificar esse tratamento militar-estudante, mas parece irreal que um espírito pedagógico incorpore por osmose em militares somente por adentrar em uma escola.

Os ritos militares são disseminados nos CCM, para expressar rotineiramente a hierarquia imposta, exemplarmente, as continências são compostas por gesto, atitude e duração, são exigidas dos estudantes. Até mesmo para “bom dia” e “boa tarde”, quando feito o cumprimento por professores, diretores, equipe pedagógica, monitores

militares, entre outros, e ainda, “[...] realizar a continência em sinal de respeito aos símbolos nacionais [...]” (Paraná, 2025b, p. 15).

Ademais, questiona-se: Qual o entendimento da SEED sobre ser educador? Qual a missão de um militar sobre ser educador? Qual modelo de educador que os militares transmitem? Como os militares irão executar esse papel de educador? Por carecer de uma análise acentuada, a função dos militares e a implicação deles nos CCM serão abordadas na próxima seção.

Quanto aos hinos, há um calendário de dias a serem seguidos. Em dias comuns, como segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, será cantado o Hino Nacional; terça-feira o Hino do Paraná; na quinta-feira o Hino Municipal. Já na semana da Pátria, os dias do Hino Nacional permanecem, e nas terças e quintas-feiras será cantado o Hino da Independência. Para cantar o hino, todos devem estar em pé e em silêncio, e jamais bater palmas após o hino, pois descumpra a legislação e é uma saudação (Paraná, 2025a; 2025b).

As formaturas são momentos em que os estudantes são organizados em fileiras pelos militares, sendo preparados para cantar o hino e receber a bandeira. As formaturas ocorrerão em espaços previamente preparados pela equipe gestora, diariamente, no início de cada turno. Devem ser conduzidos pelos monitores militares e durar em média 10 a 15 minutos. Os estudantes, ao chegarem no CCM devem se direcionar diretamente para o local da formatura, pois é o marco do início do dia letivo (Paraná, 2025b).

De acordo com o guia e seguindo o princípio da “ordem unida”, o comportamento dos estudantes durante a formatura deve desempenhar um papel cívico de excelência e reverência aos símbolos nacionais. Logo, todo o desenrolar da formatura deve estar conforme o documento, incumbe aos militares por:

- orientar o estudante a entrar na formação da sua turma;
- estabelecer a formação em coluna (podendo ser por dois ou por três), conforme o espaço físico da instituição de ensino - tradicionalmente é realizado do estudante mais alto para o mais baixo;
- verificar a distância entre os estudantes, que devem ser marcadas pelo braço esquerdo estendido, tocando levemente o ombro do estudante que está à frente. Em ordem unida chamamos de cobertura quando os estudantes estão dispostos um atrás do outro;
- verificar a distância entre os estudantes que estão à frente da formação da turma, mantendo o espaço regulamentar por meio do braço esquerdo estendido, tocando levemente o ombro do estudante que está a sua esquerda. Em ordem unida chamamos de alinhamento quando os estudantes estão dispostos um ao lado do outro;

- solicitar para que o(s) estudante(s) deixe(m) seus pertences no chão, próximo à perna direita;
- a voz de comando pode ocorrer com o auxílio de aparelho de sonorização, onde houver;
- comandar e coordenar as instruções de ordem unida. (Paraná, 2025b, p. 13).

Dentre os estudantes, duas figuras se destacam: os Chefes e Subchefes de Turma. Eles são responsáveis por apresentar as turmas aos militares presentes e solicitam permissão para iniciar as atividades cívicas do dia, ou o estudante, convocado pelos monitores cívico-militares, realiza o hasteamento da bandeira durante o hino (Paraná, 2025b).

A execução do Chefe de Turma, segundo o manual, auxilia os estudantes no “[...] desenvolvimento de liderança e responsabilidade, cada turma conta com estudantes designados como chefe e subchefe, funções exercidas em rodízio e supervisionadas pelos militares estaduais inativos voluntários e pela equipe pedagógica” (Paraná, 2025b, p. 05). O documento faz um destaque para o exercício de liderança de Chefia de Turma, para estudantes que “Todos os estudantes devem ser incentivados a exercer essas atribuições” (Paraná, 2025a, p. 05) e devem ser estimuladas e repensadas em parceria com a equipe pedagógica.

As funções do Chefe de Turma são:

- ser o primeiro estudante a chegar ao local da formatura e se posicionar à frente da turma;
- colocar a turma em forma nos horários previstos ou determinados, cuidando para que isso não implique em atraso para o início das atividades cívicas e/ou atividades escolares;
- orientar a turma a se deslocar para a sala de aula, de forma organizada, em silêncio e sem correria;
- organizar a entrada e a saída da turma na sala de aula, em ordem e em silêncio, orientando para que cada estudante ocupe seu lugar de acordo com o ensalamento;
- realizar a apresentação da turma na chegada do professor;
- lançar, no início da primeira aula, no canto inferior direito do quadro, o número da chamada dos estudantes faltosos;
- receber documentos destinados à turma, distribuí-los aos interessados, recolhê-los, quando for o caso, para restituí-los a quem de direito, dentro dos prazos estipulados, sob a coordenação dos professores;
- transmitir avisos gerais à turma, quando solicitado, zelando pelo cumprimento das orientações recebidas;
- dar ciência aos militares estaduais inativos voluntários de todas as alterações ocorridas na turma;
- estimular nos demais estudantes da turma atitudes de respeito e empatia;

- informar aos militares estaduais inativos voluntários quando ocorrerem danos no material e/ou equipamentos da sala;
- procurar se constituir em exemplo para os seus colegas, respeitando as normas do Programa CCM, sem descuidar dos princípios de educação;
- comunicar aos militares estaduais inativos voluntários sobre qualquer dano material constatado;
- fiscalizar as atividades de manutenção de asseio da turma. (Paraná, 2025b, p. 05-06).

E é atribuição do Subchefe de Turma auxiliar o chefe de turma e substituí-lo em sua ausência.

Por interpretação do manual sobre as atribuições dos Chefes e Subchefes de Turma, é possível compreender que a liderança não excede as funções de exercício de um pequeno poder, dado ao estudante com função de organizar os momentos cívicos. E insere o estudante em uma liderança vinculada a exigir padrões disciplinares estabelecidos pela instituição, que devem ser cumpridos, para ocorrer a “ordem unida”.

Quiçá seja possível equiparar tais funções aos trabalhadores de fábricas e empresas, chamados “cargos de confiança”, exemplarmente, um supervisor de produção, que é trabalhador, pertence à classe trabalhadora, mas é chamado a executar um cargo de controle disciplinar sobre o trabalho e a produção dos demais colegas trabalhadores, como se não pertencesse mais a mesma classe. Os cargos nos CCM executam a mesma função: organizar; garantir a ordem; apresentar; avisar; informar sobre os fatos ocorridos na turma; corrigir; e ser modelo aos colegas. Acrescenta-se como argumento que a não observância das ordens e orientações emanadas pela Chefia de Turma é passível de aplicação de FO-, conforme os itens 2 e 9, do Anexo II, do Manual: “Deixar de cumprir a escala de Chefe de Turma e/ou SubChefe de Turma, conforme organização da instituição escolar. [...] Deixar de seguir orientações e determinações do Chefe e do Subchefe de Turma” (Paraná, 2025a, p. 30).

Seria disciplina mera obediência às regras? Esse seria o modelo de cidadão desejado? Marx e Engels (2005; 2007) anunciam que as relações humanas são resultado do modelo de produção instituído. Demonstram a sociedade capitalista dividida em classes contrárias, resultado das relações de produção, as quais possuem como marco a propriedade privada, a concentração dos meios de produção e a exploração do trabalho. O Estado, em uma sociedade com contradições, executa o

papel de oferecer as condições para o domínio de uma determinada classe e é um instrumento de exercício de poder e dominação das classes detentoras de poder.

De tal maneira, fez-se necessário impor um dado comportamento produtivo para a classe trabalhadora, por intermédio da disciplina. Para contextualizar a disciplina, será utilizado Marx (1987), ao tratar da acumulação primitiva e Michel Foucault (1984). Pois, apesar das distinções teóricas dos autores, ambas as obras partem da historicidade material para compreender a genealogia das relações de poder disciplinar estabelecido na sociedade.

Para conceituar disciplina, é necessário compreender dois pressupostos de Foucault (1984): primeiro “[...] poder se exerce mais que possui” (Foucault, 1984, p. 29), isto implica que “poder” não pertence, ou é prerrogativa que pertence a determinados indivíduos, grupos ou classes, mas é engendrado por disposições metodológicas e operacionais. Como afirmam Meghetti e Sampaio (2016, p. 2), “Seria mais adequado, portanto, falar de relações de poder que do poder em si”. Com base nesse entendimento, o autor analisou como o sujeito tem o seu corpo inserido nas relações de poder.

O segundo pressuposto foucaultiano afirma: os mecanismos de exercício do poder possuem efeitos positivos e não apenas repressivos. Isto é, o poder não é apenas “[...] reprimir, impedir, excluir [...], ele detém determinados “[...] efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar” (Foucault, 1984, p. 27), assim, os castigos legais são feitos para executar sanções às infrações, e as definições de infrações e sua consecutiva repressão para compensar a manutenção dos mecanismos punitivos e suas dadas funções. Logo, o corpo passa a ser inserido em um domínio político.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 1984, p. 28).

A disciplina é uma forma específica de exercício do poder, trabalha como uma tecnologia que permite que alguns dominem outros. Embora não seja uma inovação recente, a partir do século XVIII, tornou-se um modelo geral de dominação. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault, 1984, p. 126).

A disciplina é responsável por uma forma específica de anatomia política, com a intenção de produzir corpos dóceis e, concomitantemente, obedientes e úteis. A disciplina exerce poder sobre o corpo do indivíduo, manuseando seu corpo, comportamentos e gestos, e cria uma manipulação que o esquadriha, desarticula e recompõe. A disciplina faz com que o corpo seja forte, produtivo e apto, e do outro, fraco e obediente.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1984, p. 127).

Foucault (1984) ao determinar a disciplina, afirmou que para ela lograr êxito, carece de mecanismo simples, sendo eles: o olhar hierárquico, que retrata a observação constante e silenciosa, para fiscalizar, observar e controlar os corpos – panóptico; a sanção normalizadora, trata-se do exercício de pequenas penalidades, ou uma redução dos tribunais, mas que atua nas lacunas da lei, punindo todos os desvios das regras para disciplina e “normalizar” o indivíduo; e o exame, este é a junção das sanções de vigiar e normalizar, é o controle normalizante que qualifica, classifica e pune, ele dá visibilidade ao sujeito para serem punidos. Este, diferente dos demais, possui um rito complexo.

De tal maneira, o autor defende que não é necessário recorrer à violência para a disciplina ser executada. Ela pode ser mais eficaz se for leve e sutil, ao permitir uma

constante vigilância por meio de uma extensão de mecanismos. Sobre isso, Foucault traz o “Panóptico de Bentham”, uma construção circular, com uma torre central com grandes janelas com vista para as salas construídas nas laterais periféricas. Assim, “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (Foucault, 1984, p. 178). Tal modelo desdobrou-se em outras interpretações, e pode ser utilizado em prisões, escolas, hospitais, escritórios. Não gratuitamente, Foucault (1984, p. 181) afirma: “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”, pois todos os mecanismos disciplinares conduzem a difundir-se em toda sociedade. Inclusive, podem afastar-se das instituições fechadas e adentrar livremente pela sociedade (panoptismo social).

Isso faz o panóptico estender-se para além da prisão, de forma “natural” e legítima, para distribuir o exercício do poder normalizador, com diversos executores (professores, policiais, religiosos, entre outros), sempre impondo uma nova economia do poder. A escola é um local de exercício do poder da disciplina. Nela é produzida uma conduta desejada: postura do corpo; pontualidade; obediência; respeito e sempre que há uma transgressão da normalidade é necessário corrigir e disciplinar, ou que esse poder transforme o estudante em útil e dócil. Conforme Foucault afirma:

Pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do “panoptismo”. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder (Foucault, 1984, p. 190).

Ao contextualizar os CCM, percebe-se que a disciplina se trata exatamente dessa docilização, padronização, movimentos uniformes no grupo de estudantes, e qualquer transgressão é punida publicamente e registrada na ficha dos estudantes como pontos negativos.

Ele é capaz com efeito de vir se integrar a uma função qualquer (de educação, de terapêutica, de produção, de castigo); de aumentar essa função, ligando-se intimamente a ela; de constituir um mecanismo misto no qual as relações de poder (e de saber) podem-se ajustar

exatamente, e até nos detalhes, aos processos que é preciso controlar; de estabelecer uma proporção direta entre o “mais-poder” e a “mais-produção” (Foucault, 1984, p. 182).

Por isso, a correção precisa ocorrer urgentemente para o estudante permanecer útil e dócil, e no futuro seja honesto, gentil, ame os símbolos nacionais, respeite a sociedade, mas trata-se de saber executar seu trabalho e obedeça à ordem hierárquica.

Logo, os instrumentos de sanção, que conduzem a disciplina, servem para reduzir comportamentos que estão fora da norma imposta. Isso torna a correção (punição) legítima e reforça a disciplina. De outro modo, a disciplina não é compreendida como a medida posterior a transgressão, mas é anterior, como normativa para que não se saia da norma.

A educação analisada sobre a perspectiva da disciplina, como preparação de instrumentos dóceis, úteis e fortes para o trabalho. Isto é, a escola torna os corpos dos estudantes, por intermédio de adestramento, adaptados ao mercado de produção capitalista. E, em se tratando de um modelo cívico-militar, em que pese mais a disciplina como basilar, o adestramento do corpo é potencializado exponencialmente.

A educação e a fábrica, segundo Marx (1987), possuem uma relação de cumplicidade:

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e consequentemente o trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas em fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes, mas que os alunos regulares que tinham frequência diária integral (Marx, 1987, p. 553).

Sobre a importância da relação do trabalho com a educação escolar, o autor reforça:

Do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 1987, p. 554).

A lei, compreendida como aparelho jurídico do Estado, regulamenta as leis trabalhistas, regulariza as leis educacionais, sempre com vistas que os operários saibam e ocupem seus lugares na sociedade, que sejam gentis e produzam lucro, e concomitantemente, reproduzem a pobreza, sintam que estão sendo vigiados e que podem ser punidos a qualquer momento. O fim é a produção de operários disciplinados. Marx (1987, p. 559) defendeu que “A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concepção de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica”, pois “Quando regula o trabalho nas fábricas, nas manufaturas, etc., a legislação fabril é considerada apenas intervenção nos direitos de exploração exercidos pelo capital” (p. 159) e o trabalho em domicílio conduziram ao extermínio do pátrio poder. E, como afirmou Marx (1987), não foram os abusos de poder que conduziram a exploração direta ou indireta do trabalho infantil, mas o modo produtivo capitalista que carecia de exploração, e ao suprimir a base econômica destinada à autoridade paterna, fez surgir uma gama de abusos nefastos.

Marx (1987), ao tratar da acumulação primitiva, apresentou a execução de um modo específico de aplicar a violência por intermédio da força física. Assim, o autor refez o percurso histórico do capital para alcançar o modo de produção capitalista, no qual os trabalhadores, por uma imposição disciplinar, perdem o domínio de seus próprios corpos. O domínio dos corpos da classe trabalhadora pertence a outra classe.

Marx (1987, p. 829) reiterou que “[...] os meios de produção e os de subsistência, dinheiro e mercadoria em si mesmos não são capital”, pois as relações de produção capitalistas exercem uma separação social entre aqueles que possuem mercadorias, alguns possuem os meios de produção, dinheiro e da subsistência e do capital, que apenas deseja ampliar o valor de suas posses; e outros possuem apenas sua força de trabalho, foi preciso transformá-los em trabalhadores assalariados, e por conseguinte, separá-los dos meios de produção e subsistência, ou seja, das condições de materiais de trabalho. Outrossim, o sistema capitalista dissocia os trabalhadores e a propriedade dos meios para realização do trabalho. Ao se tornar independente, a produção capitalista intensifica essa dissociação e reproduz esse sistema em um cada vez maior. Esse procedimento retirou deles os seus meios de trabalho, transformou os meios de subsistência e de produção, e converteu em assalariados os produtores diretos. Para Marx (1987, p. 830), “A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital

e do modo de produção capitalista”. E prosseguiu, “E a história da expropriação que sofreram foi inscrita a sangue e fogo nos anais da humanidade” (*Ibidem*).

Ao afirmar que “A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu de uma estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição dessa liberou elementos para formação daquela” (Marx, 1987, p. 830). Marx sintetizou a ideia da acumulação primitiva, que, em suma, fez-se a partir da expropriação da posse das terras de camponeses e trabalhadores rurais, com o uso da força. E dessa maneira, uma quantidade considerável de trabalhadores livres foi largada ao mercado de trabalho.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. **A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras constitui a base de todo o processo.** A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes (Marx, 1987, p. 831, grifos nossos).

Ao dissolver as vassalagens feudais de maneira intermitente e violenta, esses trabalhadores expropriados de terras e direitos não foram absorvidos pela produção manufatureira inicial, na mesma velocidade em que ficavam disponíveis. Retirados de maneira brusca das condições de existência às quais estavam habituados, não se enquadravam rapidamente a disciplina exigida nesse novo formato. “Muitos se tornaram mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias” (Marx, 1987, p. 851), isto é, os antecessores da classe trabalhadora foram punidos por serem expostos à vida de indigência e vagabundagem, fato que não lhes era opcional. É desse processo social que surgiu a “[...] lei sanguinária contra vadiagem” (Marx, 1987, p. 851). Iniciada na Europa ocidental entre os séculos XV e XVI, para Marx, “A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente esse caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existem” (Marx, 1987, p. 851). A lei sanguinária, de 1530, imposta por Henrique VIII, permitia o uso de açoites até sangrar, prisões arbitrárias, amputações de orelhas e, em casos de recidiva, até mesmo enforcamento como irre recuperável e inimigo da comunidade. Tudo isso para o trabalhador livrar-se fosse disciplinado ao trabalho assalariado. Um

elemento contraditório, os pobres e vagabundos deveriam ser obrigados a servir ao sistema capitalista, que produziria neles a intensificação do efeito social: pobreza.

De tal modo, percebe-se haver, para além da separação entre aquele que vende o trabalho e aquele que compra a força de trabalho, uma insuficiência em obrigar aqueles que adentraram o modelo capitalista de produção a servir como trabalhador assalariado. Alguns buscaram formas alternativas de subsistência, e recusavam-se vender sua força de trabalho. Marx (1987) lembra que foi inserida uma forma de discipliná-los ao trabalho assalariado: “[...] a população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava açoite, o ferro em brasa e a tortura” (Marx, 1987, p. 854).

De tal maneira dada a existência de condições de trabalho na forma de capital, e aqueles que só possuem a força de trabalho, nem mesmo a força de obrigá-los a venderem livremente, assim o desenvolvimento do capitalismo dobrou a duras penas uma “[...] classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturalmente evidentes” (Marx, 1987, p. 854). Não é acaso que a superpopulação relativa continue a perpetuar a lei da oferta e procura de trabalho, visto que o salário cumpre as necessidades para expansão do capital, e “[...] a coação surda das relações econômicas consolida o domínio do capitalista sobre o trabalhador” (p.854). Além disso, Marx afirma que há o exercício da violência direta, pois com os trabalhadores excluídos das leis econômicas, basta deixá-los entregues às leis naturais da produção, ou seja, dependentes do capital, como dependentes das relações produtivas. Consoante a isso, é válido afirmar:

A burguesia nascente precisava e empregava a força do estado, para “regular” o salário, isto é, comprimi-lo dentro dos limites convenientes à produção de mais valia, para prolongar a jornada de trabalho e para manter o próprio trabalhador num grau adequado de dependência (Marx, 1987, p. 855).

Outrossim, o valor do salário pago aos trabalhadores foi comprimido por leis estatais. Marx (1987) cita alguns exemplos de legislações que eram passíveis de punição; exemplarmente, a permissão do patrão de utilizar a coação física para obter tarifas dentro da legislação, bem como a organização de trabalhadores, era crime grave. De tal maneira, percebe-se uma legislação que atuava contra o trabalhador e

o punia em caso de desobediência, o que expõe a vinculação entre a exploração do trabalho e a disciplinação do trabalhador.

Ao retomar a teoria foucaultiana, os modelos de encarceramento, valendo-se do Estado enquanto instrumento, surgiram para dar fim a mendicância e vadiagem. Não por acaso, nas prisões o trabalho é obrigatório. Surge um formato de pedagogia do trabalho:

Essa pedagogia tão útil reconstituirá no indivíduo preguiçoso o gosto pelo trabalho, recolocá-lo-á por força num sistema de interesses em que o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, formará em torno dele uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá claramente a máxima: quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção (Foucault, 1984, p. 108).

Foucault situa o nascimento das prisões entre o fim do século XVIII e o início do XIX, em meio ao desenvolvimento da sociedade capitalista industrial. Historicamente, as prisões surgem no momento da Revolução Industrial, não com a função de produção de lucro por vias do trabalho penal, mas pela imposição de uma relação de poder que almeja corpos de trabalhadores dóceis e produtivos. Conforme Foucault expressa:

Na passagem dos dois séculos, uma nova legislação define o poder de punir como uma função geral da sociedade que é exercida da mesma maneira sobre todos os seus membros, e na qual cada um deles é igualmente representado; mas, ao fazer da detenção a pena por excelência, ela introduz processos de dominação característicos de um tipo particular de poder. Uma justiça que se diz “igual”, um aparelho judiciário que se pretende “autônomo”, mas que é investido pelas assimetrias das sujeições disciplinares, tal é a conjunção do nascimento da prisão, “pena das sociedades civilizadas” (Foucault, 1984, p. 207).

Nesse sentido, Meneghetti e Sampaio (2016) lembram que, para Foucault, primeiro as prisões se tratava de privação da liberdade, quantificada por tempo – dias, meses e anos. Todavia, há um papel de coerção, como aparelho de melhoramento dos indivíduos. Os autores classificam as prisões com duplo sentido: jurídico-econômico e técnico-disciplinar.

O que está em voga é a transformação do presidiário em trabalhador assalariado (Meneghetti; Sampaio, 2016), pois o trabalho possui efeito econômico, e

com a produção de indivíduos mecanizados por normas gerais de uma sociedade industrial (Foucault, 1984).

Se a decolagem econômica do Ocidente começou com os processos que permitiram a acumulação do capital, pode-se dizer [...] que os métodos para gerir a acumulação dos homens permitiram uma decolagem política [...] substituindo formas tradicionais por uma tecnologia minuciosa e calculada da sujeição. [...] os dois processos, acumulação de homens e acumulação de capital, não podem ser separados; [...] as técnicas que tornam útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento de acumulação de capital. [...] as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho e as técnicas disciplinares mantiveram relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra [...] e serviu de modelo para a outra (Foucault, 1984, p. 193-194).

Sendo assim, a acumulação do capital e a acumulação dos homens careceram de produzir determinada forma de produção técnica para manter os homens úteis e a multiplicidade de homens disponíveis, perpetuassem e acelerassem a acumulação do capital. Isto porque, nas pirâmides disciplinares, foram construídas células de poder, para separar e controlar as tarefas impostas. O tempo, os gestos, as forças; tudo é um esquema operatório que facilmente pode ser transferido de grupos para mecanismos de produção “[...] a projeção maciça dos métodos militares sobre a organização industrial foi um exemplo dessa modelação da divisão do trabalho a partir de esquemas de poder” (Foucault, 1984, p. 194).

Marx (1987) reafirma que a indústria, ao avolumar o número de trabalhadores assalariados, submeteu todos os membros da família, pois, ao tornar ociosa a força muscular, as máquinas permitiram a contratação de trabalhadores sem força muscular ou em desenvolvimento, mas com membros mais flexíveis. Por isso, “[...] a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças” (Marx, 1987, p. 449-450). E dessa maneira, a Revolução Industrial foi impulsionada por leis fabris, regulamentando o trabalho de crianças, adolescentes e mulheres.

Como efeito dessa inserção de mulheres e crianças no trabalho assalariado, o valor da força de trabalho foi reduzido, como expressou Marx, “O valor da força de trabalho era determinado não pelo tempo de trabalho para manter individualmente o trabalhador adulto, mas pelo necessário à sua manutenção e à de sua família” (Marx, 1987, p. 450). Conforme tratado anteriormente, Foucault (1984) demonstrou que a acumulação de homens e do capital ocorreu simultaneamente: os corpos dos

trabalhadores precisavam se adaptar aos movimentos da máquina, e, para isso, a disciplina adentrou como fundamento da economia capitalista.

Marx (1987) evidenciou que a divisão capitalista do trabalho impõe uma disciplina rígida, comparável à dos quartéis e das fábricas. Nas indústrias, onde a maquinaria predomina, “[...] o capital formula, legislando particular e arbitrariamente, sua autocracia sobre os trabalhadores, pondo de lado a divisão dos poderes tão proclamada pela burguesia e o mais proclamado ainda regime representativo” (Marx, 1987, p. 485). O regulamento fabril funciona como “[...] deformação capitalista da regulamentação social do processo de trabalho”, transformando “[...] o látigo do feitor de escravos [...] no regulamento penal do supervisor” (Marx, 1987, p. 485). As punições se resumem a multas e descontos salariais, e a lógica do capital faz com que, muitas vezes, “[...] transgressão de suas leis [seja] mais rendosa que a observância delas” (Marx, 1987, p. 485).

Enquanto nos quartéis a disciplina se estrutura em patentes (soldados e oficiais), na fábrica a hierarquia divide os trabalhadores manuais dos capatazes, reforçando o controle sobre o tempo, os gestos e a produtividade.

Neste íterim, a disciplina estabelecida pelo sistema de produção capitalista, insere um sistema de punições (micropenalidades) para qualificar e reprimir os comportamentos tidos como não apropriados. Para Foucault (1984), há uma forma singular de punir: priorizar o exercício, treinamento e repetição.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 1984, p. 159-160).

Perfaz-se, com base nas teorias de Marx e Foucault, a compreensão sobre o advento da indústria, fomentado pela maquinaria que, por sua vez, intensificou a divisão social do trabalho. Para isso, o capital produziu uma contínua vigilância sobre os corpos dos trabalhadores. Uma observância contínua executada por um

trabalhador especializado, que a todo momento observa a destreza, rapidez, zelo e comportamento dos trabalhadores.

Nessa jornada, como em outras que atravessaram essa seção, conveyed interpretá-las como imposições aos estudantes da escola pública, fato materializado que CCM, nos moldes aqui delimitados, são efetivamente públicos. Estudantes das escolas públicas paranaenses pertencem, enquanto classe social, a classe trabalhadora. Logo, a formação desses estudantes, a longo prazo, vislumbra a formação de mão de obra, compreendida como disciplinada e dócil.

Nesse sentido, Alves e Toschi (2019), ao investigarem a expansão do modelo cívico-militar em Goiás, demonstram como a gestão pautada na lógica militar impõe disciplina exacerbada, hierarquia e controle comportamental. Segundo as autoras, “[...] um medo gerado nos estudantes [...] funciona como estratégia de controle que ignora a pluralidade e a subjetividade dos indivíduos” (2019, p. 637). Essa constatação reforça que o modelo militarizado de escola limita o espaço para o diálogo e compromete a formação cidadã crítica, ao substituir a construção coletiva do saber por uma lógica autoritária de obediência e padronização.

Se a disciplina transforma o corpo dos trabalhadores em elemento político, para a produção de riquezas, e a reprodução da pobreza, como compreender os corpos dos estudantes destinados a uma rígida disciplina padronizadora? Não de outra forma, se não político-econômica, este modelo disciplinar que pune os equívocos e desrespeitos às regras impostas, a vigilância constante, a imposição de militares para garantir o cumprimento, sumariamente demonstra ao estudante que suas ações e corpos estão sendo analisados. Em um futuro não distante na vida desses estudantes, a função técnica advinda dessa inculcação disciplinar disponibilizará ao mercado de trabalho servis ferramentas humanas.

### 3.3.5. Aos estudantes, os padrões estabelecidos

Restam alguns elementos pontuais nos documentos que não foram tratados e precisam ser analisados. No rumo das considerações já realizadas, os ideais implícitos, direta ou indiretamente, conduzem a uma formação educacional que atenda padrões produtivos de uma sociedade capitalista. Logo, a disciplina aplicada nos CCM traduz-se por ajustar os espíritos e os corpos dos jovens aos princípios do capital que se modificou e continuará se modificando.

Os documentos padronizadores, sobretudo o manual, apresentam as atribuições estudantis, e o “código de honra” expresso em forma de acróstico da palavra líder.

Lealdade e honestidade: agir com integridade em todas as situações;  
 Iniciativa e nobreza de atitudes: ser proativo pelo bem comum;  
 Disciplina e camaradagem: portar-se adequadamente e cultivar o respeito;  
 Estudo e amor à cultura: valorizar o conhecimento;  
 Respeito às normas: cumprir normas.  
 (Paraná, 2025a, p. 04, grifo no original).

Conforme se nota, o código de honra demonstra a ordem hierárquica como base para a formação dos estudantes, que devem seguir as orientações dos militares que atuam na gestão dos colégios. O manual enfatiza que o líder é aquele que possui virtudes morais e intelectuais, que o tornam capaz de influenciar positivamente os demais. No entanto, essa concepção de liderança pode ser questionada, pois pressupõe uma submissão acrítica aos valores e normas impostos pelos CCM, sem espaço para o diálogo e a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

De acordo com Pio (2022), o código de honra e os demais aspectos presentes no manual fazem parte de uma disciplinarização militar que se expressa na rigorosa padronização dos estudantes, os quais precisam participar de formaturas diárias, terem extrema pontualidade, entoar o hino nacional, estarem munidos do material necessário e uniformizados adequadamente, justificar atrasos e faltas com antecedência, seguir estritamente as orientações, que incluem continência para os símbolos nacionais e cumprimentar a todos no ambiente. Quanto a ausência dos professores na formatura, o manual diz que eles serão convidados a participar, no entanto, a realidade demonstra outra coisa. Os professores precisam comparecer, ou sua turma não é dispensada da formatura, causando constrangimento público ao professor.

No item “Uniformes”, voltado às regras para os uniformes dos estudantes, está inscrito, com letras em caixa alta e negrito, o seguinte: **“O ESPELHO REFLETE VOCÊ E VOCÊ REFLETE TODO O CCM”** (Paraná, 2025a, p. 09, grifo do original), demonstra assim que os estudantes dessas instituições têm como dever estampar e preservar a imagem condizente com os colégios.

Segundo o documento, “Como parte de nossa identidade, o uniforme nos integra ao grupo, fazendo com que estejamos mais confiantes, fortalecendo a sensação de segurança. O uniforme nos traz orgulho, ao demonstrar que fazemos parte do colégio” (Paraná, 2025a, p. 06), como a verdadeira expressão de identificação com o CCM, com o fortalecimento da identidade estudantil e da padronização visual. O manual acredita que tal padronização resultará em um pertencimento e defesa dos valores e objetivos do modelo de colégios. Os pais e todos os profissionais dos CCM devem vistoriar os uniformes dos estudantes para conferir a boa aparência dos estudantes.

Não vestir o uniforme pode acarretar averiguações e sanções, o que possibilita compreender como é executada a disciplina sobre o corpo dos estudantes. “O uniforme é a identidade dos estudantes. Ao cuidar da apresentação pessoal demonstramos respeito pelo colégio e pela comunidade escolar. É o compromisso que a gente faz!” (Paraná, 2025a, p. 09), implica questionar se a mera identificação visual bastaria para sentir-se pertencente a um dado estabelecimento? A ideia de uma uniformidade, ao extrapolar a visão deste elemento “uniforme escolar”, possibilita trazer a compreensão à ideia de uniformidade social, na qual os indivíduos estão conformados e padronizados ao cotidiano. Talvez a ideia de uma massa uniforme de trabalhadores.

Dentre as exigências em relação à vestimenta, destaca-se que o uniforme deve estar sempre limpo e passado, no tamanho adequado e na composição correta, sem customizações, assim como demonstram as imagens a seguir:

Figura 4 - Fardamentos principal (Farda) do CCM



Fonte: Paraná, 2025a, p. 08.

Figura 5 - Modelo de uniforme diário



Fonte: Paraná, 2025a, p. 09.

As peças que compõem o uniforme precisam estar identificadas por biriba (tarjeta de identificação) e o uso de outros agasalhos é liberado a depender das condições climáticas, sendo orientado que estes não devem possuir emblemas, marcas aparentes e, preferencialmente, devem seguir as cores do uniforme, para manter a identidade visual e o sentimento de pertencimento àquele local.

Os estudantes são submetidos a uma homogeneização da aparência, pois existe a necessidade de demonstrar coerência com o uso do uniforme, para que assim, esteja garantida uma “boa apresentação” individual e coletiva, fator compreendido como importante para fortalecer a disciplina nos estudantes. O manual afirma, nas suas entrelinhas, aquilo que muitos acreditam ser a verdade: todos os estudantes estão alinhados, uniformizados e repassam uma ideia higienista de educação. O que está exposto guia da seguinte maneira:

O uniforme simboliza a integração ao modelo cívico-militar e o orgulho de pertencer à Instituição. É fundamental que cada aluno se sinta responsável pela boa apresentação do uniforme e compreenda que ele representa a imagem do Colégio na comunidade. O uso inadequado do uniforme poderá resultar em orientações corretivas, sempre com o intuito de fortalecer a consciência do estudante sobre o valor da disciplina e da apresentação pessoal (Paraná, 2025b, p. 38).

Sobre os uniformes dos CCM, cabe citar que, apesar de serem obrigatórios, o governo prometeu durante a “campanha” para implementar o modelo cívico-militar, que os uniformes seriam ofertados pela SEED. Porém, os uniformes que chegaram à rede na primeira remessa de 2021, tratava-se de peças de péssima qualidade, transparentes, com tamanhos errados e até mesmo transparentes. Além disso, a licitação milionária para uniformes acabou sendo mira de investigação do Ministério Público.

Julia Affonso, jornalista do *Estadão*, em 09 de novembro de 2021, divulgou: “Alunos de escolas cívico-militares recebem uniformes rasgados, pequenos e com tecido ‘transparente’”, denunciando a péssima qualidade dos uniformes entregues. De acordo com Affonso:

O governador do Paraná, Ratinho Júnior (PSD), publicou em suas redes sociais, na semana passada, um vídeo sobre a entrega de 1.837 kits de uniformes para alunos da cidade de Umuarama, no interior do Estado. Nas imagens, **uma estudante aparece vestida com uma camiseta branca, fornecida pelo governo, descosturada na altura da axila**. Tanto a postagem como um comentário que apontava a falha foram apagados da conta horas depois (Affonso, 2021, grifos nossos).

A jornalista afirmou que o caso não é isolado e que pais estavam se queixando da baixa qualidade dos tecidos, e definindo as camisetas brancas como transparentes, tamanho das peças e até mesmo a facilidade que os tecidos se descosturam. Não obstante, Affonso afirmou que,

O Ministério Público paranaense abriu inquérito civil, no dia 5 de outubro, com o objetivo de investigar possíveis irregularidades na licitação da Secretaria de Educação para a compra do uniforme, que custou R\$ 45,6 milhões. A 5ª Promotoria de Justiça de Proteção ao Patrimônio Público de Curitiba começou a apuração pela especificidade do traje e por suspeitas de direcionamento no pregão, que levou a empresa Triunfo Comércio e Importação a vencer os três lotes licitados (Affonso, 2021, s/p.).

Isso porque uma das empresas (Triunfo) pertencia ao grupo Nilcatex Têxtil, empresa condenada por participar de cartéis em licitação de uniformes escolares de 2007 a 2012. A deputada estadual Ana Júlia (PT) afirmou à APP-Sindicato (2024), ao tratar dessa licitação e sobre a empresa, que há indícios de fraude:

Essa empresa foi aberta única e exclusivamente para ganhar este edital e esta licitação. As escolas cívico-militares começaram a ser implantadas no final de 2020, já com a promessa dos uniformes. Fizeram a licitação só em agosto de 2021, um ano depois, praticamente, e lotearam, inclusive, para favorecer essa empresa, que tem prática fraudulenta (APP-Sindicato, 2024a)

É importante ressaltar o valor desembolsado pelo Estado para viabilizar o modelo: R\$ 45,6 milhões (quarenta e cinco milhões e seiscentos mil reais). Tal gasto, tratado como “investimento”, teve como objetivo principal convencer pais e responsáveis a aderirem ao projeto, estratégia que, de fato, logrou manipular parte das famílias, conforme evidenciam denúncias: “Governo Ratinho Jr. prometeu, mas não entrega uniformes para estudantes de colégios militarizados” (APP-Sindicato, 2024b). O sindicato dos professores reforça a crítica ao apontar que “A entrega gratuita de uniformes [...] é uma das estratégias utilizadas pelo governo [...] para tentar chantagear a comunidade escolar a abandonar o modelo de ensino democrático” (APP-Sindicato, 2024b). As falhas no cumprimento das promessas, portanto, revelam uma prática coercitiva por parte do Estado.

Pais e mães de estudantes de colégios militarizados no final de 2023 estão se sentindo enganados(as) pelo governo Ratinho Jr, que não entregou os uniformes escolares prometidos na propaganda do modelo.

Em contato com a APP, uma mãe disse que está preocupada com a situação, pois a escola em que os filhos estudam exige uniforme completo, o que vai obrigar a família a ter gastos que não está preparada para assumir (APP-Sindicato, 2024b).

Caldas (2024) trouxe falas de mães que reforçam a ideia de uma campanha marcada por um vale-tudo de promessas políticas para a adesão da comunidade ao modelo cívico-militar. Uma mãe relatou a jornalista o seguinte:

“Eu lembro de ouvir em reuniões, de pessoas do Núcleo da Educação sobre a novidade dos uniformes, falaram que seria uma farda, que os nossos filhos se sentiriam diferenciados e que só a farda os faria valorizarem as mudanças para cívico-militar. Mas, hoje vemos que é pior parte porque não tem quantidade suficiente para todos” (Caldas, 2024).

Outra mãe afirmou ter sido enganada pelo governo: “Eu votei a favor porque acreditei que seria para melhor. Mas, no caso dos uniformes, foi uma enganação. Meu filho só tem uma peça que ganhou em 2021 e não serve mais. Agora, não recebemos outro” (Caldas, 2024).

Requião Filho (PT), deputado estadual de oposição, em uso da plenária, sintetizou o esquema governamental para lidar com os uniformes malfeitos: “Ou seja, a empresa contratada não cumpriu o contrato e a solução dada pela Seed foi a distribuição dessas peças para quem nelas coubessem” (APP-Sindicato, 2024a).

As implicações dos uniformes com falhas foram se arrastando até 2024, e a empresa Triunfo assinou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) e se comprometeu a entregar 33 mil peças em seis meses, para não pagar as multas e responder aos processos administrativos. De acordo com as denúncias e as informações dispostas pela APP-Sindicato, o numeral inserido na TAC representa um terço do total de peças que deveriam ser repostas.

A empresa como resposta afirmou estar sendo coagida a assinar.

O representante afirmou, ainda durante a reunião, que a empresa estava sendo pressionada. Ele falou sobre um suposto telefonema feito pelo secretário estadual de Educação, Roni Miranda, sobre uma possível operação do Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco), órgão do Ministério Público (G1 PARANÁ, 2024).

Apesar de todos os erros e do lucro que a empresa retirou dos cofres públicos, a empresa Triunfo assinou novos contratos com o governo de mais R\$ 40 milhões no ano de 2024 (G1 PARANÁ, 2024).

No mais, ao tratar sobre a imposição do uso dos uniformes que não são gratuitos e a maioria das famílias precisou desembolsar o valor de compra, ou mesmo algumas instituições adequaram-se as demandas da realidade, como flexibilizar o uso

de dados elementos, o manual de 2025 insiste em afirmar que “A apresentação pessoal é parte importante da disciplina cívico-militar, transmitindo profissionalismo e respeito no ambiente escolar” (Paraná, 2025a, p. 10). O manual, ao delimitar a apresentação individual e coletiva, exige uma sequência de itens que não são permitidos.

Para os meninos o manual exige as seguinte padronização e proibições:

**Cabelo:** o corte deve seguir o estilo "meia cabeleira", com formato discreto e com comprimento harmonizado para o uso da boina. A parte superior deve ser desbastada o suficiente para manter a uniformidade. Costeletas devem estar limitadas à altura das incisuras laterais das orelhas.

**Cortes:** não são recomendados cortes raspados, topetes, moicanos, desenhos (como letras, símbolos ou riscos) ou colorações chamativas.

**Bigode, barba e cavanhaque:** não é aconselhado o uso de barba, bigode ou cavanhaque pelos estudantes.

**Acessórios:**

**Piercings, alargadores, brincos e similares:** por questões de segurança, não é recomendado, independentemente do método de ocultação.

**Outros acessórios:** colares, pulseiras, relógios, tornozeleiras e anéis são permitidos, desde que discretos e seguros.

**Sobrancelhas:** a realização de desenhos ou talhos que alterem a forma natural das sobrancelhas não é recomendada.

**Bermudas:** o uso de bermuda é permitido, desde que seu comprimento esteja na altura dos joelhos e respeite o padrão do uniforme e as orientações da equipe diretiva. Nas aulas de educação física, o uso da bermuda é recomendado (Paraná, 2025a, p. 10-11, grifo no original).

E para as meninas traz as seguintes recomendações e proibições:

**Cabelo:** por questões de segurança, recomenda-se que os cabelos sejam mantidos presos em coque (durante uso da boina), tranças ou rabo de cavalo.

**Coloração:** colorações artificiais são permitidas, desde que sejam discretas ou próximas ao tom natural do cabelo. Cabelos de coloração chamativa devem estar presos enquanto a estudante estiver nas dependências do colégio. Estilos não permitidos: adereços como "tererês" e outros acessórios chamativos não são permitidos.

**Acessórios:**

**Brincos:** são permitidos, desde que sejam pequenos e discretos, não ultrapassando o lóbulo da orelha para garantir a segurança. **Piercings e alargadores:** por questões de segurança, não é recomendado o uso de piercings ou alargadores, independentemente do método de ocultação.

**Outros acessórios:** colares, pulseiras, relógios, tornozeleiras e anéis são permitidos, desde que discretos e seguros.

**Maquiagem:** permitida em tons suaves e discretos, respeitando o nível de formalidade exigido no ambiente escolar, como em formaturas, aulas e apresentações.

**Unhas:** recomenda-se que as unhas sejam curtas e bem aparadas, não ultrapassando a ponta dos dedos, para evitar acidentes e garantir a segurança. Caso optem por esmalte, sugere-se tons claros ou discretos.

**Bermudas:** o uso de bermuda é permitido, desde que seu comprimento esteja na altura dos joelhos e respeite o padrão do uniforme e as orientações da equipe diretiva. Nas aulas de educação física, o uso da bermuda é recomendado (Paraná, 2025a, p. 11-12, grifo no original).

De acordo com o manual, se seguidas tais regras, “[...] demonstramos que valorizamos o nosso colégio e que queremos fazer parte de uma escola de qualidade” (Paraná, 2025a, p. 11-12, grifo no original). As exigências do manual aos meninos e meninas, parecem inofensivas, mas por vezes, descaracterizam comunidades e representações sociais a que os jovens pertencem, como comunidades negras, LGBTQIA+, entre outras. Há uma desconstrução da identidade particular, em favor da imagem coletiva. É a descaracterização para homogeneizar.

O manual enfatiza que dentro dos CCM há um elemento importante ao que se trata de padronização, ao abordar cortes de cabelo, exemplarmente, não é permitido cortes, penteados e cores de cabelo que não sigam o padrão militar, bem como tatuagens que façam alusão a preceitos contrários aos militares, adornos e maquiagem fora da formalidade, entre outros aspectos que evidenciam a singularidade, os gostos e a personalidade dos estudantes. Isso demonstra como as características individuais de cada estudante são ignoradas, exemplo disso são as particularidades de crianças e jovens de cabelo crespo ou que anseiam em manifestar-se culturalmente com *dreads*, tranças, entre outros.

A APP-Sindicato divulgou uma notícia repleta de denúncias que abordam exatamente essa perda de identidade dentro dos CCM do Paraná. Nessa notícia, havia relatos de jovens estudantes e de professores. Por exemplo, um jovem do CCM de Apucarana, no Colégio Estadual Padre José de Anchieta, relatou que “Pediram para arrancar os piercings, brincos. Pediram para arrancar tudo. Falaram que não pode mais nem corte com risquinho no cabelo ou na sobrancelha. Até boné não pode usar mais”, e continua “Hoje os militares estavam no portão barrando quem estava de boné” (APP-Sindicato, 2024c).

Outro jovem afirma:

“Me sinto péssimo, porque eles estão querendo mudar a personalidade das pessoas. Eles falaram que quem não tirar os piercings e os bonés vai ter que mudar de escola. O ambiente no colégio está péssimo. A gente vai para a escola estudar e aprender, mas chega lá, parece uma prisão” (APP-Sindicato, 2024c).

A professora Marlene Pavani, dirigente da APP-Sindicato em Apucarana, trabalha no CCM em questão e afirmou que a concepção dos estudantes é de encarceramento como em presídios. Ela afirma que colares de estudantes são retirados, pois os militares alegam que podem ser utilizados como ameaças no ambiente escolar.

“Foram fazer uma demonstração para dizer que o colar pode ser considerado uma arma branca. Disseram para eles que esse objeto pode acabar sendo usado para matar alguém. Quando colocaram a mão no colar que estava no pescoço da aluna, ele se quebrou” (APP-Sindicato, 2024c).

Ao discutir a identidade de uma pessoa, muitos elementos se caracterizam, ter de mudar ou cortar o cabelo é um ataque ao direito da individualidade. Muitas denúncias foram realizadas nessa postagem, como de uma mãe que se nega a cortar o cabelo do filho, e não concorda com a mudança do filho de escola: “Meu filho tem cabelo comprido e terá que cortar, mas não farei isso e também não acho certo ter que trocá-lo de escola, pois é perto de casa e os amigos dele estão lá” (APP-Sindicato, 2024c).

Pela padronização imposta, estudantes ficam proibidos de ser quem são e a escola é transformada em um lugar onde a pluralidade e a diversidade existentes na sociedade são criminalizadas. Além de considerar que aspectos das culturas afro-brasileiras, LGBTI+, indígenas e das comunidades periféricas não atendem critérios de “higiene, boa aparência, sociabilidade, postura, dentre outros”, em Apucarana esse modelo de ensino criminaliza até o símbolo da cidade, o boné (APP-Sindicato, 2024c).

Em outro momento, a página de notícias a APP-Sindicato denunciou a injúria racial que um estudante negro sofreu em um CCM por seu corte de cabelo. “Vai ser confundido com bandido” (APP-Sindicato, 2024d). O agressor era um Monitor Militar. A APP afirma que vem recebendo denúncias que acabam sendo silenciadas dentro das escolas, e as vítimas se sentem ameaçadas. “Ele (o monitor) deu a entender que quem não prova o que diz pode ser processado por calúnia e difamação” (APP-Sindicato, 2024d). Destaca-se que “Em uma reunião, o monitor alegou que não falou

o que pensava, mas sim, de “como a sociedade enxerga”, na tentativa de justificar o ato racista” (APP-Sindicato, 2024d).

Nessa mesma notícia, há o relato, em vídeo, da mãe de uma aluna negra do Colégio Estadual Ivo Leão, a qual relata sobre o tratamento dado ao cabelo crespo de sua filha:

“Quando ela chegou na escola e eles pediram para medir, para fazer o pedido de uma boina, avisaram que a boina não caberia no cabelo dela, por conta do cabelo crespo e pediram para ela alisar o cabelo. No dia do ocorrido a gente foi e, não aceitou. Fui em busca de orientação na escola. **Eles pediram para que eu me retirasse se eu não concordasse com os padrões, então nós nos retiramos**” (APP-Sindicato, 2023c, grifos nossos)<sup>43</sup>.

Esses relatos reforçam a defesa de que os CCM possuem caráter antidemocrático, intimidador e violento instaurado por militares. O modelo de aplicar exclusões sociais, focadas em padrões estereotipados, e de silenciar as diferenças, sugerindo que a identidade de uma aluna negra seja calada, pois não se adequa aos padrões, é estarrecedor. Para esse modelo, é mais simples solicitar que as famílias se retirem das escolas e procurem outros estabelecimentos escolares. Sintetizando a resolução do problema: “Ame-o ou deixo-o”, sem considerar o georreferenciamento, deslocamento, tempo, condições, e outros elementos como amizades e vínculos constituídos na escola.

A APP-Sindicato vem questionando e denunciando o padrão de “boa aparência” definindo como o correto o amojado pelos militares, ao mesmo tempo que há um padrão estético almejado, há aqueles que são as representações do errado e não desejado, exemplarmente as culturas afrobrasileira, indígenas e de outros segmentos violentados socialmente.

Quanto ao uso do celular, só é permitido mediante autorização do professor e/ou monitor, desde que esteja vinculado às práticas pedagógicas. Além disso, é proibido manifestações políticas ou de qualquer natureza que expressem opiniões, e manifestações de namoro, até mesmo fora do colégio, se o estudante estiver uniformizado.

---

43 Transcrição de parte da fala de uma mãe no vídeo “Alisa o cabelo ou sai da escola”: mãe denuncia racismo em escola cívico-militar de Curitiba”, de uma aluna que sofreu racismo em Colégio Cívico-Militar em 2024. Vídeo disponível no canal da APP-Sindicato: <https://www.youtube.com/watch?v=aEW-Fj2B1lE&t=1s>.

Segundo as orientações do documento, isso tudo deve ser rigorosamente fiscalizado pelos monitores militares. No entanto, todos os profissionais do colégio são responsáveis por colaborar com a fiscalização e correção dos desvios no uso do uniforme e a boa apresentação do aluno. O estudante que descumprir as regras está sujeito às medidas disciplinares. Pio (2022) destaca que:

A primeira versão do manual estabelecia as seguintes medidas disciplinares: 1) Advertência; 2) Repreensão; 3) Atividade de Orientação Educacional; e 4) Suspensão. Porém, mediante questionamentos das entidades civis organizadas e mesmo por questionamento de pais, pois, práticas como suspensão ferem o direito à educação conforme previsto no ECA, a segunda versão atualizou essas medidas disciplinares para: 1) Orientação verbal; 2) Advertência por escrito; 3) Atividade de Orientação Educacional; 4) Mudança de turma; 5) Mudança de turno e, após tomadas as medidas cabíveis pela instituição e não resolução do problema, o encaminhamento do estudante para os órgãos competentes como o Conselho Tutelar e/ou Ministério Público (Pio, 2022, p. 145-146).

Conforme abordado anteriormente, ao ingressar no CCM, o estudante é submetido a um sistema de créditos. Trata-se de um “sistema complexo e meritocrático que tenta racionalizar e mensurar o comportamento e atitude dos estudantes” (Pio, 2022, p. 145). A conduta do aluno reflete diretamente na sua pontuação, a qual é atualizada continuamente pelo monitor militar por meio de registro em ficha individual do estudante ou aplicativo, e reportada à equipe pedagógica e à equipe cívico-militar. O aplicativo monitora e registra o comportamento dos alunos, os quais sabem que estão sob constante vigilância. Esse instrumento funciona como um meio de produzir e reforçar relações de dominação, pois com ele, não é preciso usar a violência física para fazer o aluno se comportar bem (Silva, 2022).

Os CCM julgam e recompensam os alunos por cada ação individual, sem considerar o conjunto das ações que os afetam, as especificidades e as dificuldades de cada estudante, que podem ter diferentes ritmos de aprendizagem, bem como diferentes contextos sociais e familiares. Essa lógica está inserida no sistema das políticas neoliberais, o qual se baseia no princípio meritocrático, de premiar ou punir as pessoas de acordo com seus resultados, e “[...] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383), privilegia assim, os estudantes que já possuem melhores condições de estudo e de vida, e marginaliza os alunos em situação de vulnerabilidade.

Segundo Santos (2021), a militarização dos colégios impõe a lógica de padronização dos corpos, das identidades, das atitudes e da linguagem. Tudo isso é nivelado e a diversidade dos sujeitos é negada, caracterizando-se como uma violação do direito à educação. Pois, a educação é o processo que permite o desenvolvimento integral dos sujeitos, de suas singularidades, de sua capacidade de viver em sociedade, e ao restringir as manifestações de afeto, controlar as formas de vestir, sentar-se, de correr, exigir a continência, entre outros, contraria esse processo e favorece a formação de um indivíduo que só sabe obedecer, sem estar apto a conviver com a diversidade.

Como demonstrado, o nível de controle e padronização presente no manual dos CCM, fere a subjetividade e a liberdade de expressão dos estudantes e, ao mesmo tempo, demonstra o interesse em controlar suas ações. A submissão às regras de comportamento, postura e posicionamento, enquanto sujeitos que precisam medir suas palavras, trejeitos e emoções, faz parte de uma tentativa de disciplinarização. Segundo Silva (2022, p. 150), “o poder disciplinar é um poder que, em vez de só conter o comportamento, tem como função maior adestrar. Ele não amarra as forças para reduzi-las, mas procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo”.

A lógica de resultados, alto desempenho e produtividade, que permeia o modelo dos colégios cívico-militares, está alinhada com os ideais neoliberais, pois ao exigir dos estudantes um padrão de excelência acadêmica, comportamental e moral, busca-se formar indivíduos que se adaptem às demandas do mercado e da sociedade, sem questionar e/ou criticar as estruturas de poder vigente.

A exemplo disso, ao analisar os conceitos presentes no manual, é possível identificar aproximações com a educação tecnicista e conservadora do período ditatorial, no qual as escolas passaram por uma reorganização e burocratização, com instruções expressas, hierarquização e preceitos de racionalidade e eficiência. Esse modelo de educação visualiza os colégios públicos como um local de formação de um trabalhador padronizado, pautado em valores e normas morais, cívicas e patrióticas, que nem sempre estão de acordo com os princípios de uma sociedade democrática. “Trata-se de formar as novas gerações inculcando-lhes valores como fidelidade, conformismo, docilidade e obediência” (Gomes; De Lena, 2014, p. 84).

Segundo Pio (2022), a educação implementada no regime militar refletia o ideal de formação de estudantes submissos para atender às necessidades emergenciais

de industrialização do país e da preservação da ordem necessária ao progresso. A educação pública de qualidade, dentro de espaços democráticos que preservam os direitos, a singularidade e a liberdade de expressão dos estudantes, torna-se um empecilho à classe dominante, pois isso pode proporcionar a transformação dos sujeitos e estes, tomarem consciência das implicações da organização social capitalista.

Nesse sentido, o Estado investe em determinações ético-políticas, ideológicas, econômicas, culturais e educacionais que visam a formação de alunos tranquilos, pautados em civismo e obediência, que se dão por meio do avanço das políticas de ala conservadora, adequadas e convenientes para a manutenção da ordem estabelecida. O projeto formativo de estudantes paranaenses está voltado para a formação de jovens que não façam parte de movimentos sociais, que sejam alheios às discussões que contestam as políticas e ações do governo, que sejam trabalhadores obedientes, que produzam e fortaleçam a economia, mas que sejam incapazes de questionar as estruturas sociais impostas pela classe dominante.

#### **4 EU PRESTO ATENÇÃO NO QUE ELES DIZEM, MAS ELES NÃO DIZEM NADA: AS ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS DIRECIONADAS AOS MILITARES**

A educação, enquanto parte integrante da prática social global, apresenta contradições em diversos aspectos. De acordo com Cury (1985), o saber, entendido como elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos e crenças, nasce da prática e a ela retorna. Assim, o saber funciona como mediação entre duas ações: uma ação pressupõe a posse do conhecimento anterior, que orienta a ação seguinte. O estatuto do saber, portanto, varia conforme a sociedade.

No contexto do modo de produção capitalista, o saber assume um estatuto próprio, e passa a ser tanto intenção quanto produção. Como intenção, o saber transmite ideias direcionadas, com sentidos específicos e modos variados de aplicação. Como produção, torna-se força produtiva na base social, conferindo funcionalidade ao trabalho dentro do capital.

Nesse contexto, a educação passa a desempenhar a função de um saber abrangente, o que a coloca em contradição com a sociedade capitalista que a produziu. O saber, enquanto intenção, pode ser apropriado pelas classes subalternas. Cury (1985) observa que, incorporado à prática, o saber pode tornar-se um “instrumento de crítica das armas”, produzindo contradições entre o saber dos dominantes e o saber dos dominados.

Para a educação ocorrer nos limites impostos pelo capital, a ação pedagógica precisa evitar o conflito com o modelo pedagógico vigente. O conflito revela as relações de dominação, que, por sua vez, buscam impor coesão em detrimento da contradição, valendo-se, para isso, de uma pedagogia da persuasão (Cury, 1985).

Transformada em instrumento de persuasão, a educação passa a exercer um papel dissimulador. O capital incorpora formas de instrução escolar que se expressam tanto na linha formal do ensino básico, “[...] a fim de que o trabalhador resista às exigências diferenciadas do trabalho parcelado e evite o estrangulamento precoce [...]” (Cury, 1985, p. 71-72) quanto na linha informal do saber, “[...] a fim de povoar as consciências com pseudoproblemas e exercer uma hegemonia a serviço da dominação [...]” (Cury, 1985, p. 72).

A escolarização universalizada, visa à formação profissional do produtor imediato e promove, como consequência, a segregação social e técnica entre a força

de trabalho e os meios de produção. O saber, nesse contexto, é fragmentado: de um lado, o chamado “saber real”; de outro, o “saber dos sujeitos”. Como os sujeitos se constituem por meio de seus atos, torna-se necessário, sob a lógica do capital, a elaboração de um conhecimento falso e falsificador, que limite a formação crítica. Isso porque, em determinadas circunstâncias, o saber pode ser considerado não apenas inútil, mas prejudicial ao bom funcionamento da empresa (Cury, 1985).

A escola, convertida em mercadoria, adquire valor conforme as necessidades da classe dominante. Ela passa, assim, a vincular os interesses do capital às exigências da classe trabalhadora. No entanto, esse processo não se dá de forma pacífica, pois “[...] a separação da força de trabalho dos meios de produção implica sua reunião forçada e contraditória no local de trabalho, e a falsificação absoluta do saber implicaria a perda total da identidade de classe” (Cury, 1985, p. 72). Há, portanto, uma identidade, ainda que incipiente, na própria condição de classe trabalhadora.

Marx (1987; 2012), compreende a educação como expressão de relações sociais. Ele buscou revelar o potencial transformador do saber, propondo sua reorganização em função de um fazer mais racionalizado, capaz de superar as condições sociais que o geram.

A educação, apesar de ser utilizada como meio para aprimorar a força de trabalho e ampliar a reprodução do capital, pode também servir como estímulo à transformação social, dependendo da forma como é concebida e ofertada. De acordo com Cury (1985), a evolução da educação, sobretudo da escolarização, está profundamente entrelaçada às transformações sociais. Seu objetivo último deveria ser a apropriação, por parte do trabalhador, dos instrumentos de seu próprio trabalho e, assim, de si mesmo.

Marx (1987) tratou sobre a polifuncionalidade da educação da seguinte maneira:

Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operaria miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repte sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da

indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvidas de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diretamente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão de trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma (Marx, 1987, p. 558-559).

A educação, enquanto saber, está sempre vinculada a um fazer, alimentada pela tensão existente entre a melhoria da força de trabalho e o modo como essa melhoria é realizada, aspecto intrínseco ao capitalismo. Para cumprir seu papel, a educação exige que o trabalho adquira competência técnica e instrucional, transformando o saber em parte do capital, na forma de força produtiva. Isso evidencia uma oposição à divisão imposta pela lógica da produção capitalista, que separa os saberes do trabalho (Cury, 1985).

A educação se contrapõe à estrutura de divisão de classes estabelecida pelo capital, ao possibilitar a apropriação coletiva de um saber que, idealmente, deveria ser de propriedade exclusiva da classe dominante. Apropriar-se de um saber-instrumento, por meio da participação em sua elaboração, torna visíveis os problemas enfrentados pelas classes subalternas. Ainda que a educação reflita a estrutura social vigente, ela pode atuar como fermento de contradições. Emanada do modelo capitalista de produção e inserida em um cenário marcado por promessas não cumpridas pela burguesia, a educação contribui tanto para a reprodução quanto para a negação dessa ordem social.

Essa promessa, criada pela classe burguesa e jamais cumprida, implicaria dois caminhos contraditórios: a manutenção da exploração ou a provocação de um saber crítico como resultado dessa prática. “Essa provocação, embora desarticulada ou reprimida, existe em germe na educação. Se ela é expressão do domínio de classe, é porque antes de mais nada é expressão da luta de classes” (Cury, 1985, p. 76).

Em momentos históricos nos quais as classes populares exerceram maior pressão sobre o poder, a luta pela educação esteve quase sempre presente. No entanto, isso não implica em uma constância histórica, tampouco exclui a atuação da

classe dominante para preservar seu poder, desarticulando determinadas formas de escolarização (Cury, 1985).

Saviani (2009), ao analisar a relação entre escola e democracia, apresenta três teses centrais. A primeira discute o caráter revolucionário da “pedagogia da essência” e o caráter reacionário da “pedagogia da existência”. O autor argumenta que, no campo da política educacional e no cotidiano escolar, há uma disputa entre posições teóricas antagônicas, frequentemente representadas pela dicotomia “novo *versus* velho”, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional. Enquanto a concepção tradicional baseia-se numa perspectiva filosófica essencialista, a pedagogia nova valoriza a existência em detrimento da essência.

A segunda tese afirma o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. A terceira tese, que toca o cerne da política educacional, problematiza a contradição entre discurso e prática, pois para ele, “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma nova ordem democrática” (Saviani, 2009, p. 34).

Ao desenvolver suas teses, Saviani (2009) conduz o leitor *pari passo* à compreensão de seu raciocínio. Ele argumenta que o desenvolvimento da sociedade passou por temas como a liberdade, essencial para o ser humano, a qual permite que indivíduos livres disponham dela mediante contratos ou concessões. Essa é a base contratual da sociedade produtiva. Na sociedade burguesa, quem detém os meios de produção pode ou não aceitar a força de trabalho disponível, o contrário também é válido. Essa lógica constitui a base jurídica da sociedade burguesa, fundamentada numa igualdade formal.

A partir do século XIX, à medida que se torna classe dominante, a burguesia estruturou os sistemas nacionais de ensino e passou a defender a escolarização universal. Para Saviani (2009), a escolarização de todos era a forma mais eficaz de formação do cidadão, possibilitando a participação política e, por consequência, a consolidação da ordem burguesa. A escola, portanto, seria condição fundamental para essa consolidação.

Com a consolidação de seu poder, a burguesia deixa de ser uma classe ascendente e revolucionária, e seus interesses passam a divergir dos das classes populares. Seus objetivos deixam de representar os interesses da sociedade como

um todo. Assim, a história passa a se opor a burguesia, que, como classe, passou a negar a histórica.

Saviani (2009), ao tratar das questões metodológicas no interior da escola, mostra que a burguesia defende apenas aquilo que atende aos seus interesses. Por essa razão, a chamada “pedagogia da existência”, opõe-se à “pedagogia da essência”, ao associar esta última ao modelo medieval, apresentada como uma “pedagogia nova”, proclamando valores democráticos. Contudo, tal discurso encobre o abandono da luta pela igualdade, substituindo-a por uma democracia formal que introduz elementos supostamente democráticos. O autor destaca que os beneficiados por esse modelo não foram os trabalhadores, mas sim uma minoria já privilegiada, e que apenas legitima as desigualdades.

Enquanto isso, os filhos da classe trabalhadora continuaram a ser educados pelo método tradicional e, muitas vezes, à margem dos métodos novos. Não reivindicaram tais inovações porque, como acredita a classe trabalhadora, os conteúdos mais importantes vêm da escola e é deles que depende a possibilidade de inserção e participação na sociedade.

Assim, Saviani (2009) conclui que, paradoxalmente, quanto mais se falou em democracia na escola, menos democrática ela foi. E quanto menos se enfatizou esse discurso, mais a escola se articulou à construção efetiva de uma ordem democrática. Isso ocorre porque, segundo o autor, “[...] a burguesia, ao formular a pedagogia da essência e criar os sistemas de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática” (p. 45). A estrutura escolar, nesse sentido, servia à participação democrática, mesmo que internamente não se priorizassem discursos democráticos, mantendo professores que “[...] não abriam mão de sua autoridade”, e que a utilizavam justamente para “[...] fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade” (Saviani, 2009, p. 45).

A partir disso, interessa buscar a definição de “democracia”. De acordo com o dicionário ela é definida como:

**democracia**

(de·mo·cra·ci·a)

substantivo feminino

1. Governo em que o povo exerce a soberania, direta ou indiretamente.
2. Partido democrático.
3. O povo, em oposição a aristocracia.

Origem etimológica: grego *demokratía*, -as, governo do povo  
(**Democracia**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2025, s/p.)

O dicionário define a democracia como o governo do povo, no qual este exerce a soberania direta ou indiretamente. Essa definição se opõe ao modelo aristocrático de governo, o que, segundo Silva e Silva (2009), está na base da democracia moderna, surgida na Europa do século XVIII, em contraposição ao absolutismo. A democracia moderna, portanto, não busca repetir os processos políticos da *pólis* grega, como na democracia ateniense, baseada na participação direta. Naquele contexto histórico, a democracia era restrita a um grupo específico de “cidadãos”, excluindo grande parte dos habitantes da *pólis* do processo deliberativo.

Na constituição do Estado moderno, a qual abarcou as sociedades burguesas, não se buscou retomar o modelo grego. A democracia contemporânea foi definida como “[...] apenas formal, um espaço administrativo e burocrático situado *fora do corpo de cidadãos*” (Silva; Silva, 2009, p. 89, grifo dos autores). O modelo vigente no Brasil se estrutura a partir da eleição de representantes da maioria e da profissionalização da política, o que, para Silva e Silva (2009), transforma o ato de votar em um ritual vazio, que não define o votante como cidadão, nem o Estado como efetivamente democrático.

Segundo Boudon e Bourricaud (1993), existem duas formas de democracia moderna: a liberal e a radical. A democracia liberal prioriza a liberdade e o equilíbrio entre os poderes. Inspirada nos modelos inglês e norte-americano, valoriza a liberdade individual, protege os interesses privados da interferência estatal e entende a igualdade como ausência de privilégios, permitindo que a realização pessoal dependa dos méritos individuais (meritocracia). Defende-se o pluricameralismo (mais de uma câmara legislativa) como forma de garantir esse equilíbrio.

Já a democracia radical valoriza a igualdade e apresenta reservas quanto à liberdade, por estar ligada a uma herança aristocrática. Nesse modelo, a fraternidade é compreendida como civismo, e o poder tende a ser simplificado por meio de uma assembleia única, com um comitê executivo revogável a qualquer momento.

Apesar das diferenças ideológicas, ambas compartilham elementos comuns, como a desconfiança em relação aos governantes e a valorização do indivíduo. Isso significa que o conjunto de cidadãos pode definir o que é melhor para a *res publica* (coisa pública), sendo os governantes representantes da coletividade. Essa

desconfiança se manifesta especialmente no momento das eleições, quando os cidadãos escolhem quem os representará (Silva; Silva, 2009).

Os governos modernos se legitimam por meio de uma manifestação mais ou menos democrática, pois isso assegura uma aparente expressão da vontade popular. A democracia atual permite que a sociedade civil manifeste seus discursos, por meio da liberdade de expressão, mas também exige distinção entre esfera pública e privada. Espera-se que os valores morais não sejam usados para justificar desejos materiais; que haja preocupação com a qualidade do governo; que o poder esteja sob controle cidadão; que palavra e ação sejam coerentes; e que as leis reflitam os interesses dos seus destinatários. Em suma, seria uma sociedade formada por indivíduos com senso de comunidade e inspiração ética.

Nesse sentido, é relevante retomar que Marx (2009) discute a dualidade do homem burguês, o qual ele denomina “homem egoísta”. O autor aponta a cisão entre o indivíduo da sociedade civil, voltado aos interesses privados, propriedade e competição, e o cidadão político, igual perante o Estado. A emancipação política conquistada nas revoluções burguesas garantiu direitos formais, mas manteve a alienação ao separar a vida concreta da vida pública, perpetua uma contradição que apenas a emancipação humana poderia superar, com a reconciliação o indivíduo real com sua dimensão coletiva.

A democracia atual abre dois caminhos: um, que inspira, como um regime aberto, incompleto e imperfeito, mas passível de construção e aprimoramento; e outro, que a acusa de promover exclusão social e atender aos interesses das elites, permite o retorno do individualismo e da busca por satisfação material.

As democracias modernas foram fortemente influenciadas pelo Iluminismo no século XVIII, especialmente por Rousseau. Para ele, a democracia seria perfeita demais para os homens, pois exigiria um corpo social ideal que não existe. Em “*Do Contrato Social*” (1974b), Rousseau defendeu uma democracia direta, pois já observava problemas na democracia indireta de sua época. Os cidadãos deveriam participar ativamente da vida pública, inclusive abdicando de interesses privados em nome do bem comum. Sua afirmação é significativa: “Quando alguém disser dos negócios do Estado: *Que me importa?* – pode-se estar certo de que o Estado está perdido” (Rousseau, 1974b, p. 113).

Assim, é possível afirmar que a democracia possui diversas fragilidades. Muitas vezes, está atrelada a forças que sufocam o Estado, como também à dualidade das

posturas políticas, entre a apatia de alguns cidadãos e o extremismo de outros. Ambas as posturas representam riscos à sociedade. Silva e Silva (2009, p. 92) lembram que “As instituições democráticas são frágeis e carecem de cidadãos vigilantes para que elas possam se aprimorar, evitando assim os riscos de aventuras autoritárias”.

Esse alerta remete essa pesquisa ao dia 8 de janeiro de 2024, quando o Brasil quase sofreu um golpe de Estado sob o pretexto contraditório de “defesa da democracia”. Articulado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, membros da sua família, setores burgueses da sociedade, parte das Forças Armadas e cidadãos imersos em um imaginário anticomunista, ainda que o comunismo jamais tenha se concretizado no Brasil, o movimento revelou a fragilidade institucional<sup>44</sup>. Enquanto os articuladores estavam movidos pela ambição, parte da população agiu por desinformação, servindo aos interesses alheios.

Para evitar a repetição desses movimentos, faz-se necessário fortalecer as instâncias de participação cidadã: escolas, comunidades, bairros, debates públicos. Não por acaso, esses são os primeiros espaços a serem atacados por forças antidemocráticas, que desejam manter o Estado apenas “nominalmente” democrático.

Dessa forma, compreende-se por que a escola é alvo constante de ataques, seja em sua estrutura organizacional, pedagógica, administrativa, curricular, financeira ou de recursos humanos. Uma escola enfraquecida e desvalorizada não promove debates nem forma cidadãos democráticos.

Narrativas como “kit gay”, “ideologia de gênero”, “professores doutrinadores” ou “comunistas” são usadas para justificar medidas autoritárias. Embora infundadas, essas narrativas sustentam propostas como a militarização das escolas, apresentada como solução para problemas educacionais e sociais.

Nesse contexto, introduz-se o objetivo desta seção de investigar as orientações pedagógicas destinadas aos militares inseridos nos Colégios Cívico-Militares (CCM) do Paraná, por meio da análise de documentos oficiais como o Regimento Escolar, Editais e a ementa da Unidade Curricular de Cidadania e Civismo.

O título do capítulo, *Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada*, é trecho da música *Toda Forma de Poder*, da banda Engenheiros do Hawaii, lançada no álbum *Longe Demais das Capitais* (1986). A escolha está relacionada às

---

<sup>44</sup> Importante lembrar que, ao longo desta pesquisa, delinearam-se os intentos neoliberais, neoconservadores e neofascistas na sociedade brasileira. Pode-se afirmar que este fato foi movido por tais ideologias.

discussões propostas, por expressar a fragilidade da democracia, a crítica às estruturas de poder e suas consequências. A canção revela incômodo diante da apatia social e da repetição de erros históricos. Ao retratar figuras autoritárias que “riem de você que não faz nada”, evidencia-se a ironia da opressão frente à inércia popular.

A banalização da violência demonstrada ao afirmar que “E eu começo a achar normal que algum boçal, atire bombas na embaixada” pode remeter ao 8 de janeiro de 2024, e ao ataque contra o Supremo Tribunal Federal (STF), em 13 de novembro do mesmo ano<sup>45</sup>. Esses eventos são muitas vezes tratados com naturalidade por parte da sociedade.

A manipulação da narrativa histórica também está presente na letra: “Toda forma de conduta se transforma numa luta armada. A história se repete, mas a força deixa a história mal contada”. Essa distorção pode ser observada nos anos do governo Bolsonaro, com tentativas de negar a ditadura empresarial-militar brasileira e a falsificação do nazismo como movimento de esquerda.

O refrão “Se tudo passa, talvez você passe por aqui e me faça esquecer” revela um desejo de mudança ou de fuga da realidade vivida, reforçando a necessidade de resistência cidadã frente à realidade autoritária.

A canção expressa, assim, a facilidade com que massas podem ser manipuladas pelo fascismo, tema essencial à compreensão das ameaças à democracia e da urgência de uma educação crítica.

E o fascismo é fascinante  
E deixa gente ignorante fascinada  
É tão fácil ir adiante e se esquecer  
Que a coisa toda tá errada

A música foi lançada em 1986, no contexto da redemocratização, mas sua crítica permanece atual, especialmente diante da necessidade de compreender por que parcela da população trabalhadora, mesmo empobrecida, adere ao viés neofascista, neoliberal e neoconservador da extrema-direita. É como se disparassem o gatilho contra suas cabeças, seduzidos por promessas burguesas que jamais alcançarão.

---

<sup>45</sup> Francisco Wanderley Luiz: quem é o homem que morreu após explosão em frente ao STF (BBC News, 2024). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8xp9l4qxxjo>. Acesso em 15 fev. 2025.

Por isso, *Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada*. O discurso que se ampara em subterfúgios democráticos precisa ser investigado, sobretudo, quando serve para legitimar a inserção ou a prática “pedagógica” de militares aposentados nas escolas.

Para essa análise, será utilizada a categoria marxiana de contradição, já introduzida no início desta seção. Tal categoria permite interpretar o real não apenas como um objeto externo à consciência, mas como um processo dialético em constante transformação, um movimento impulsionado por forças opostas que se interpenetram (Cury, 1985).

A realidade, como totalidade subjetivo-objetiva, é contraditória e se move a partir do conflito entre o que é e o que ainda não é. “Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é” (Cury, 1985, p. 30). Cada fato exige seu contrário para se determinar e se negar, e produz um processo de determinação recíproca.

Cury interpreta a contradição como a chave para compreender a sociedade, o mundo do trabalho e seus efeitos sobre a vida humana. Porquanto inacabada, a realidade impõe limites e possibilidades ao homem. Assim, “O corte do *ainda-não* nega o dinamismo interno das coisas para aquilo que elas possam ser” (Cury, 1985, p. 31, destaques do autor). A interpretação do real torna-se, portanto, uma via para compreender as tendências históricas e mediar suas realizações.

A contradição revela o real como uma síntese em disputa entre o presente e o possível. “Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa sociedade de contrários” (Cury, 1985, p. 31).

Marx e Engels (2007) afirmam:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx, Engels, 2007, p. 47, grifos do autor).

Essa afirmação pode ser compreendida a partir de um desenvolvimento dialético, no qual os fenômenos não existem de forma isolada, mas se vinculam a outros fenômenos em uma totalidade. Isso implica a existência de movimentos internos, essenciais à transformação, e externos, condicionantes das transformações. As causas externas, contudo, só atuam por meio das internas, pois a ação recíproca

encontra, nos próprios fenômenos, potencialidades latentes que constituem o momento da negação.

Os fenômenos, embora distintos, compartilham propriedades e especificidades que se revelam nas suas vinculações com outros. Cada fenômeno carrega consigo elementos singulares e universais. Assim, identifica-se a particularidade de cada um e, simultaneamente, sua conexão com as demais individualidades. Como afirma Cury: “O universal existe no particular [...]” (1985, p. 32).

A consciência da contradição é o momento em que ela se transforma em princípio explicativo do real. A reflexão crítica sobre a realidade torna-se o *momento* em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma inferência real (Cury, 1985, p. 32, destaque do autor).

Na sociedade capitalista, o desenvolvimento das contradições expressa o motor da luta de classes, que impulsiona a transformação da sociedade. Esse jogo de forças faz a sociedade progredir. Embora essa luta ocorra em condições objetivas, a resolução dos impasses exige o desenvolvimento das forças produtivas em condições objetivas, mas com a eliminação da contradição, ou seja, o fim da luta de classes, e consequente da própria dialética. As contradições das relações produtivas, bem como sua solução, ocorrem no interno, embora condicionadas pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas. Assim, a dialética ocorre no tempo histórico e está determinada pela base econômica.

A *práxis* humana, portanto, não é abstrata, pois é produzida no interior das relações sociais. A superação da realidade capitalista está diretamente vinculada à intensidade da luta de classes, isto é, ao desenvolvimento das contradições das relações sociais. Dessa forma, compreender a *práxis* humana como produto das relações sociais e da luta de classes exige uma análise atenta de como essas contradições se expressam nas instituições, especialmente na educação. É nesse contexto que se torna imprescindível investigar como a lógica neoliberal tem capturado os fundamentos democráticos previstos na legislação educacional brasileira, compromete assim, o ideal de uma escola pública verdadeiramente democrática.

#### 4.1 O sequestro da Democracia pelo Neoliberalismo

Basilar de uma escola pública, amparada na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, inciso VI; na LDBEN n.º 9.394/96, em seu Artigo 3º, inciso VIII, está a tão ostentada gestão democrática. Parte-se do pressuposto de que educação é processo colaborativo, que integra todos da comunidade interna e externa da escola, com fins de promover o ensino de qualidade e democratização da sociedade.

Vitor Henrique Paro (2016), aborda a escola democrática como utópica, por consequência da terminologia, esse lugar que não poderia existir. Contraditoriamente à utopia, a escola democrática seria dos valores o mais desejado na escola pública, pois é partir das condições e contradições materiais de uma sociedade que se pode viabilizar a possibilidade de uma sociedade justa, partindo da democratização das relações no interior de uma escola.

Se pensar no conceito de democracia como um dos atributos que conferem dignidade ao homem, há de se afirmar que ela não pode ser apenas um conjunto de fundamentos que normatizam a sociedade, pautada nos direitos humanos, pois, os homens que vivem na sociedade democrática precisam ter acesso aos bens e aos serviços produzidos pela sociedade, e para além, os homens dessas sociedades tem a obrigação de produzir melhorias nos bens e serviços (Lück, 2009). Nessa perspectiva direitos e deveres se atrelam de modo indissociável, ao tratar de um, o outro se torna obrigatória e por essa junção se executa a verdadeira cidadania.

As sociedades e organizações democráticas possuem um caráter participativo na execução dos direitos e deveres com a realização da prática democrática, feita de modo participativo, aberta, flexível e criativa. Com base em uma concepção de que a sociedade democrática se transforma em cada estágio de desenvolvimento, cada vez mais complexo, vai atribuindo ao grupo novas concepções, consciências e noção sobre os desdobramentos (Lück, 2009).

A ideia de Lück (2009, p. 70) é de que “[...] vai-se criando no interior da escola uma cultura própria orientada pela realização dos ideais da educação, que passam a fazer parte natural do modo de ser e de fazer da escola e, por isso mesmo, não precisa ser imposta de fora para dentro”, seria possível potencializar em todos os membros da sociedade sua compreensão no papel da aprendizagem dos estudantes, tornando-se condição fundamental para gestão democrática.

Nesse contexto, emerge um sujeito central na dinâmica escolar: o diretor escolar, em alguns casos denominado administrador escolar. Essa nomenclatura, por vezes, é defendida com base em uma suposta maior “eficiência” da gestão, o que revela uma tendência de aproximar a administração escolar da lógica empresarial. Tal perspectiva, no entanto, ignora as especificidades da instituição educativa, a chamada “empresa-escola” não pode ser reduzida aos mesmos parâmetros de produtividade e controle do setor privado. Nesse sentido, o próprio termo “diretor” torna-se objeto de crítica, pois a escola não se constitui pela autoridade de um único indivíduo, mas pela ação coletiva de sujeitos diversos que representam e integram a comunidade escolar como um todo.

Lombardi (2006) assegura que a administração escolar precisa ser entendida como resultado de um processo histórico, que estará repleto das contradições e interesses políticos, que estiveram e estão em disputa na sociedade. Isso implica compreender essa administração como historicamente determinada por relações sociais, econômicas, políticas e sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Para o autor, a administração escolar aparece em meio ao contexto de mudanças na sociedade capitalista de produção. Administrar, em sua origem no latim (*administrare*), é o ato de conduzir setores públicos e privados, de governar, gerir. Ao passo que, administração (*administratione*) é concebida como a própria ação de administrar. Sobre isso, Paro afirma o seguinte:

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, **uma das questões mais destacadas** diz respeito à relevância de sua administração, seja para **melhorar seu desempenho**, seja para **coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis**. Também na mídia e no sendo comum **acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração de nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público** (Paro, 2010, p. 765, grifos nossos).

A partir da afirmação de Paro, observa-se uma forma de administração escolar que se concentra no cumprimento de procedimentos voltados ao funcionamento e à organização da escola. Essa lógica acaba por atribuir ao diretor um poder além do necessário, pois sua imagem é associada à figura daquele que executa e garante a efetivação das normas legais, sendo responsabilizado quando tais regulações não são devidamente cumpridas.

Dias (1967) afirma que a administração escolar não é desvinculada da atividade educacional, mas vinculada intrinsecamente à atividade educacional. Logo, o diretor deve estar atento aos resultados pedagógicos de suas ações administrativas. “Quando desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, que um administrador em busca de eficiência” (Dias, 1967, p. 9).

Do ponto de vista de Dias, a administração escolar deve atuar como mediação entre o educador e o gestor, buscar a eficiência sem perder de vista o bem-estar de todos os que integram a escola. Nessa perspectiva, o diretor escolar é, antes de tudo, um educador, e todo ato administrativo passa a ser compreendido também como um ato pedagógico.

É necessário distinguir o que significa “diretor” e a “direção” escolar. Paro (2010) interpreta a direção escolar como a função em si e como a pessoa responsável por exercê-la. Para o autor, o gestor é aquele que dedica seu trabalho à organizar o esforço humano coletivo em torno da realização dos fins propostos pela escola; “[...] mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento” (Paro, 2010, p. 770). Por isso, o diretor escolar deve refletir constantemente sobre sua prática, a fim de analisar alternativas de gestão que estejam em consonância com a especificidade do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Ao tratar sobre as especificidades do trabalho do diretor escolar, Lück (2005) atribui ao gestor escolar a demanda de assimilar as áreas: administrativa; relacionamento interpessoal e pedagógica. À área administrativa, a autora afirma que a função carece de:

Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; Habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico (2005, p. 85).

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) atribui ao gestor escolar a responsabilidade dos trabalhos, manter o clima escolar, eficiência dos recursos e meios para atender os objetivos da escola. Cabe ao diretor a demanda de contribuir com a construção de

uma gestão democrática, articulada com todos os que participam do processo educativo.

Destarte, interessa comparar a literatura com a realidade. A gestão democrática na escola, deve ser fundamento para uma sociedade democrática e justa, isto é, na escola crianças e jovens aprendem a manifestar-se e deliberar sobre suas escolhas e demandas. A participação permite que grupos menos favorecidos se manifestem e criem estratégias de resistência política e social, podem ser citados grupos de cultura afrobrasileira, indígena, LGBTQIA+, entre outros. O papel do gestor escolar é vincular uma gestão em que todos os membros e agrupamentos sejam respeitados. Pode-se afirmar que é um ensaio para democracia formal e social, promovido em uma escala menor.

Ao definir a democracia como princípio basilar no interior das escolas, cabe observar se os CCM executam os preceitos de uma gestão democrática. Ao buscar a expressão “gestão democrática” no *Manual do Colégios Cívico-Militares* (Paraná, 2025a) e no *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2025b) não foi encontrada nenhuma ocorrência do termo. Ao repetir a busca com a redução da expressão para “gestão”, foram encontradas, no guia, cinco vezes a expressão. Uma delas na seção “Diretrizes Gerais do Programa” afirma:

A gestão dos colégios cívico-militares ocorre de **forma colaborativa entre profissionais da educação e militares estaduais inativos voluntários**. Professores, diretores e pedagogos desempenham um papel central na implementação curricular e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, **enquanto os militares estaduais inativos voluntários apoiam a aplicação de práticas cívico-militares**, sem substituir o trabalho dos docentes. Essa parceria assegura um equilíbrio entre os aspectos educacionais e disciplinares, potencializando tanto o desempenho acadêmico quanto a formação cidadã dos estudantes (Paraná, 2025b, p. 2, grifo nosso).

Outra ocorrência encontra-se na seção “Organização da instituição de ensino”:

Nos colégios cívico-militares, a organização da instituição é estruturada para atender às necessidades educacionais e de desenvolvimento dos estudantes, promovendo um ambiente que integra a gestão pedagógica com valores cívicos. **A equipe da instituição é formada pela direção-geral, direção auxiliar, equipe pedagógica e equipe de militares estaduais inativos voluntários, cada qual com responsabilidades específicas que visam assegurar a qualidade do ensino e a segurança do ambiente escolar** (Paraná, 2025b, p. 2, grifo nosso).

Há outro documento que interessou realizar a busca: o *Referencial Para a Elaboração Do Regimento Escolar Da Educação Básica* (Paraná, 2024c). O referido documento afirma em sua “Apresentação”:

O Regimento Escolar é esse referencial normativo **construído a partir da reflexão coletiva**, que permite orientar as ações com base na legislação vigente, considerando valores, normas e regras de cada instituição de ensino, a fim de promover a apropriação do conhecimento e a atuação consciente nas relações do cotidiano (Paraná, 2024c, p. 9, grifos nossos).

Este é apresentado sob a ótica democrática, participação coletiva e reflexiva, e assegura respeitar as identidades locais e culturais das instituições. O que é afirmado na “Introdução”:

Trata-se de um documento orientador, que envolve a organização didática, pedagógica, administrativa e disciplinar, com vistas a assegurar as finalidades e o bom desempenho da educação.

O Regimento Escolar é, portanto, parte da institucionalização da instituição de ensino e concentra os princípios e os procedimentos articuladores do funcionamento do seu cotidiano. Logo, ele deve estruturar-se como elemento dinâmico, democrático, flexível, sujeito a mudanças, sempre que se fizer necessário, considerando os contextos culturais específicos e suas particularidades e principalmente a legalidade.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que evidencia a essencialidade da educação, enunciando como princípio de gestão democrática nas instituições de ensino o caráter participativo da equipe gestora, docentes, funcionários, pais, estudantes e segmentos da comunidade escolar na elaboração dos documentos que refletem as propostas educacionais, nos conselhos deliberativos e similares que enaltecem a transparência, as decisões, o respeito e os padrões de qualidade, entre outros.

[...]

Diante dessas reflexões, a Secretaria de Estado da Educação – SEED apresenta o documento que orienta as instituições do Sistema Estadual de Ensino para a construção dos Regimentos Escolares, em decorrência das alterações na legislação educacional, sob o título de **Referencial para a Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica** (Paraná, 2024c, p. 12, grifo no original).

Assim, a SEED elaborou este documento, com a finalidade de atender as demandas, tal e qual um tutorial normativo, com os artigos, incisos, preâmbulos, e alíneas determinados. A instituição pode unicamente realizar pequenas adequações, nos espaços pré-determinados pelo documento.

A expressão “gestão democrática” aparece sete vezes neste documento. Inclusive, há um capítulo específico para o tema, inserido no “TÍTULO II – DA

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR”, em seu “CAPÍTULO I - Da Gestão Democrática”. A gestão democrática é apresentada na redação do primeiro artigo desse documento, assinalada como participação e corresponsabilidade da comunidade escolar na tomada de decisões, e participante do Projeto Político-Pedagógico.

Art. [...] A gestão democrática será exercida pela equipe diretiva (diretor-geral e diretor auxiliar), garantindo o processo político-democrático e assegurando a participação dos diferentes segmentos na discussão, deliberação e planejamento para o encaminhamento das ações voltadas ao desenvolvimento da instituição de ensino

Art. [...] A gestão democrática se consolida na instituição de ensino mediante:

- I. elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, com a participação da comunidade escolar;
- II. designação do diretor, conforme legislação vigente;
- III. constituição do órgão máximo de gestão colegiada denominado Conselho Escolar (para as redes municipal e estadual);
- IV. constituição das demais instâncias colegiadas: Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe (Paraná, 2024c, p. 19).

Destaca-se que o inciso I, refere-se ao processo burocrático de legitimar os documentos escolares (PPP, PPC e Regimento Escolar), que a partir dessa análise tem se apresentado, como mero trâmite de legitimar o já determinado. Afinal, a construção que ora se apresenta, não ultrapassa a formalidade estabelecida pelo referencial. O inciso II trata da designação para cargo de direção, a qual deve seguir a legislação vigente, que nesse caso, extirpe o fim do direito das comunidades de eleger seus representantes. Os incisos III e IV afirmam que o Conselho Escolar é o órgão máximo da gestão colegiada, dentro de uma instituição, pois apresenta representantes de todos os segmentos da comunidade escolar interna e externa. O Conselho Escolar deve ser a expressão de uma gestão democrática, pois toma decisões sobre a escola, e envolve todos os segmentos.

O documento vai delineando a forma das organizações administrativas e didático-pedagógicas. Porém, ao tratar da questão administrativa está inserido o seguinte artigo:

Art. [...] A equipe diretiva é constituída pelo diretor-geral e diretor auxiliar, que são escolhidos e nomeados conforme segue:

§ 1º Na rede estadual de ensino a designação de diretores das instituições de ensino será precedida por processo de habilitação e seleção.

**§ 3º Na rede estadual de ensino os diretores das instituições de ensino cívico-militares e de Educação Integral serão designados por meio de seleção** (Paraná, 2024c, p. 19, grifo nosso).

A mantenedora em seu máximo exercício de poder, informa que as Direções e Vice-Direções não serão escolhidas pela comunidade, o que demonstra a contradição ao próprio artigo exposto, e os preceitos de democracia nas escolas tratadas na LDBEN e na Constituição Federal. O que possibilita entender que há cooptação aos trabalhadores para se adequarem ao modelo administrativo-pedagógico implantando na instituição, na gestão da própria SEED, e por extensão, do governo do Estado. Em suma, a SEED como instância governamental, decide quem se adequa ao trabalho de diretor, pois o “escolhido” precisa aderir e fazer cumprir as normas e as ordens impostas.

Ao que se refere aos documentos verificados, é possível verificar a gestão democrática como é mera proforma, isto é, um discurso vazio de significados, sobretudo nos CCM. Permite-se transcrever Saviani (2009) nesse cenário, fala-se de democracia e escola democrática, mas não se pratica democracia na escola. Sobre isso, desponta um questionamento: por que a democracia (ou gestão democrática) é negada nos estabelecimentos escolares? Quem sequestrou a democracia? Por quê?

Para responder essa questão será utilizado o texto *A luta pela democracia na Educação*, de Apple (2020). Para ele, a luta pela democracia sempre foi e é isso: uma luta, pois os estabelecimentos educacionais carregam necessidades e aspirações para formar cidadãos críticos e informados. Para o autor, isso implica em dar ouvidos (vozes) às demandas daqueles que não são beneficiados pela organização da sociedade, aqueles que são marcados pelas visões dominantes.

Para Apple (2020, p. 14), faz-se imprescindível que os professores “[...] exerçam um papel ativista, [...] que educadores criticamente democráticos devem nesse processo se engajar como ‘intelectuais públicos’”. O professor precisa, então: testemunhar o que é negativo, ou seja, dizer a verdade sobre a educação e a sociedade; demonstrar os espaços onde podem ocorrer práticas democráticas e críticas democráticas; assessorar criticamente essas possibilidades para que o mundo real possa ser construído por tais práticas e políticas progressistas.

Apple (2020, p. 15) faz um alerta para o tratamento da educação: “Educadores, progressistas e membros comunitários criticamente democráticos não são os únicos indivíduos e grupos agindo nesse terreno” (2020, p. 15). Congruente com o que vem

sendo apresentado nessa pesquisa, o autor afirma que “[...] **neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos populistas autoritários e novos regimes administrativos de poder também estão trabalhando duro para mudar a Educação de modo a satisfazer seus próprios interesses**” (*Ibidem*, p. 15, grifos nossos).

Há uma explicação para demonstrar a existência de uma disputa entre duas concepções de democracia, as quais ele denomina de “democracias densas” e “democracias magras”. Definidas por ele da seguinte maneira:

Visões “densas” de democracia que buscam uma plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos defrontam-se com versões “magras” voltadas para o mercado e a opção de consumo, de posse individualista e uma educação largamente valorizada enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos (Apple, 2020, p. 15).

Essa definição é um importante rumo para aqueles que estão empenhados em construir formas robustas de democracia, sobretudo professores, para que a educação seja uma possibilidade rica nas concepções de suas utilidades. Afinal, as noções de democracia se confrontam nas escolas e nas comunidades.

Apple (2020, p. 15) aponta a resposta para o questionamento sobre quem sequestrou democracia: “[...] esta é uma época em que visões, pressupostos e compromissos ideológicos de direita estão poderosamente presentes, são bem financiados e se tornam cada vez mais parte nuclear do senso comum predominante em inúmeras nações” (*Ibidem*, 2020, p. 15). Isso se transcreve como um movimento nacional e internacional, e os atores que podem fazer a diferença, e estão em duas perspectivas, de um lado: movimentos sociais de base; representantes estudantis; governos progressistas; direções escolares; e todos que estiverem dispostos a apoiar políticas e práticas que são decisivas, reativas e sensíveis; e de outro: pais de classe média que alteram a natureza e objetivos das reformas progressistas em busca de vantagens para os próprios filhos; grupos e fundações de direita organizados e financiados; grupos de pressão corporativos; líderes antissindicais; grupos inseridos no governo e organizações escolares que apoiam a ideia de “cultura de auditoria”, eficiência e corte de despesas acima de tudo.

Definir a educação como função do Estado (local, regional ou nacional) faz com que as agências governamentais desempenham papel fundamental em diversos

níveis, compondo parte de teorias espinhosas acerca do papel do Estado na vida social e cultural. Uma das percepções mais significativas, de acordo com Apple (2020) é aquela que compreende o Estado como arena de conflitos sobre as políticas e práticas distributivas, reconhecimento e representação. Isto é, local de visões contraditórias sobre raça, gênero, classe e diversas formas de dominação e subordinação, bem como, defesa ou críticas a essas relações instituídas.

Dentro ou fora da educação, essas disputas se opõem em demandas de igualdade de condições. “E, dado o poder e os recursos desiguais é mais comum que os grupos dominantes saiam dessas disputas com mais vitórias que derrotas” (Apple, 2020, p. 17), mesmo assim, o autor lembra que esses grupos (dominantes) são forçados a firmar compromissos ou a ceder à grupos minoritários, para que mantenha o poder sobre eles. E, nas vezes que são derrotados, são derrotas contestadas ou parciais.

Para compreender o Estado, Apple (2020) apresenta a ideia de que os Estados por vezes criam uma seleção negativa. Eles excluem elementos, pois mantê-las fora do cenário político é tão importante quanto incluir novos fatos. O que permeia a discussão, é o poder das classes dominantes de criar “nevoeiro epistemológico” (Davis, 2006), ou como esse fato é denominado no Brasil “cortina de fumaça”. “Assegurar que o público e mesmo os próprios grupos dominantes não sabem ou não enxergam alguma coisa é crucial para a manutenção das relações existentes de poder” (Apple, 2020, p. 18). Visto que, torná-las públicas, conhecidas e históricas é abri-las para demandas sociais.

A fim de exemplificar a afirmação, Apple cita os conteúdos escolares ensinados nas escolas como lugar de luta, que resulta no modo como a própria democracia é vivida nas escolas, qual a visão de democracia difundida e na formação. “Historicamente, portanto, o conteúdo curricular tem sido importante tanto para manter um nevoeiro epistemológico quanto para criar uma arena de mobilizações e ganhos bem-sucedidos” (Apple, 2020, p. 18). Porém, isso não resulta em uma redução de disputas históricas sobre o conhecimento oficial, ao contrário, em muito se intensificaram.

Esse arrefecimento sobre os conteúdos escolares, permeado por disputas de gênero, sexualidade, raça, cor, questões ambientais, agrícolas, trabalho, armas, entre tantas outras que se levantaram no Brasil, precisam ser combatidas com uma educação contra-hegemônica. Isto inclui diversas formas institucionais e ideológicas

voltadas para interrupção de práticas dominantes, e poderia ser transcrito por uma meta geral de “Compreensão de que as massas humanas lutam constantemente para se libertar da dominação de uns poucos” (Apple, 2020, p. 20).

E se estabelece um conflito entre as metas contra-hegemônicas *versus* as agendas econômicas neoliberais, intelectuais e morais conservadoras, as quais tratavam, exemplarmente, o capitalismo como essencial para geração de riqueza, com ênfase na pontualidade, família tradicional, o homem masculino como modelo de criação humana, entre outras (Apple, 2020).

Dessa maneira, o fortalecimento da extrema-direita, impulsionado por incentivos escusos, infiltra-se nas pautas dos conhecimentos oficiais, promove incertezas diante da atuação de diversas forças sociais. Essa estratégia visa enfraquecer determinadas movimentações sociais, especialmente as de caráter classista, ao mesmo tempo em que se apropria de discursos de transformação social. Trata-se de um paradoxo: enquanto se articulam estratégias contínuas de mudança de classe, há também mecanismos de dominação que ampliam a influência das elites. Como aponta Apple (2020, p. 24), “[...] os métodos com que as agendas neoliberais abrem espaços para atores mais poderosos de classe cavarem esferas de influência”. Nesse contexto, a ideia de uma democracia forte, combativa e resiliente é evocada para resistir à constante pressão econômica e ideológica, ainda que, na prática, se busque transformar profundamente a própria compreensão do consumo e da cidadania.

Impelidos a perceber que a influência neoliberal na democracia para educação, é traduzida em financiamentos, em professores e escolas competitivas, e converte escolas em locais de produção de lucro. Apple (2020, p. 24) alerta que “[...] essa visão bem magra de democracia tem se tornado cada vez mais poderosa, precisamos ser honestos sobre o que acontece, uma vez que tem virado senso comum”.

Isso se relaciona diretamente com o modo que os indivíduos concebem o mundo e a estrutura socioeconômica em cada local. Se os professores não se sentem confortáveis em tratar a palavra “capitalismo”, é porque a lógica básica do sistema precisa ser indicada. O capitalismo em sua perspectiva neoliberal, estrutura-se por concepções de classe, raça, gênero, absorvidas como inquestionáveis. Essa visão do “insuperável” para o capitalismo, dificulta que democracias densas floresçam, por isso, todos os projetos de igualdade precisam considerar as bases comuns das relações e

que até a mais benéfica das reformas pode ser abarcada no guarda-chuva da lógica dominante neoliberal (Apple, 2020).

Os processos de mercado, de produção e de geração de riquezas nas sociedades capitalistas produzem sentimentos como o individualismo, a competitividade e, por vezes, ações antiéticas, em evidente contradição com os valores anunciados pela democracia. Esses valores, como a solidariedade, a ética, o senso de comunidade e o cuidado mútuo, são fragilizados. Os efeitos desse modelo são visíveis: ataques aos trabalhadores; aos sindicatos de professores; aos grupos que representam minorias; à vida e à remuneração das mulheres; bem como às instituições e esferas públicas.

Por conseguinte, o discurso que está impregnado nos documentos oficiais, não é executado na prática. Pronuncia-se, mas não se pratica, tal e qual a democracia. Movidos por interesses neoliberais, neoconservadores e neofascistas, a democracia míngua, fica “magra”. E os conceitos escolares defasados e invertidos, contribuem para a redução da participação popular no Estado. E, como consequência, está a redução da luta de classes e enriquecimento da pequena parcela que controla a sociedade, como classe dominante.

Dessa forma, o sequestro da democracia, promovido por interesses neoliberais, neoconservadores e neofascistas, reflete-se diretamente nas estruturas institucionais do Estado, incluindo o campo educacional. Nos CCM, essa lógica se manifesta de forma evidente, sobretudo no processo de escolha de seus gestores. Ao contrário do que prega o discurso oficial de participação democrática, o que se observa na prática é a centralização das decisões e o esvaziamento do papel das comunidades escolares, conforme será apresentado a seguir.

## **4.2 Como escolheram os Diretores?**

Com a percepção de que não há democracia nos CCM, e que os gestores não são escolhidos pelas comunidades escolares, mas pela SEED, surgem os questionamentos: quem são os diretores desses colégios? Como desempenham a gestão escolar nesse ambiente?

Para responder as questões elencadas, primeiro, deve-se compreender a divisão hierárquica das funções que existem dentro dos CCM, definidas no Artigo 3º da Lei n.º 21.327/2022.

A equipe diretiva dos Colégios Cívico-Militares terá a seguinte composição:

**I - um professor do Quadro Próprio do Magistério, para suprir a função de Diretor de Instituição de Ensino;**

**II - um professor do Quadro Próprio do Magistério, para suprir a função de Diretor Auxiliar,** conforme o porte da instituição de ensino;

**III - monitores, que poderão ser militares integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV,** para atuarem nas atividades de natureza cívico-militar, sendo que a quantidade de monitores será estabelecida em resolução do Secretário de Estado da Educação e do Esporte - SEED.

**Parágrafo único – Para administração e coordenação do Programa, a critério da SEED, poderão ser lotados militares estaduais na SEED, na Secretaria de Estado da Segurança Pública - SESP e na Polícia Militar do Paraná – PMPR (Paraná, Lei Estadual n.º 21.327, 2022, grifos nossos).**

De acordo com a legislação, estão expostas as seguintes funções: Diretor e Vice-Diretor da Instituição, ambos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e Monitores Cívico-Militares, pertencentes ao Corpo de Militares Inativos (aposentados). No entanto, o Parágrafo Único do referido artigo, o qual afirma que para administração e coordenação do programa de CCM, fica a critério da SEED lotar os militares estaduais na própria SEED, na SESP ou na PMPR. Isto na prática, sistematiza que militares podem ser lotados na SEED, repassando todas as atribuições para a SEED, inclusive a folha de pagamento.

Não obstante, importa apresentar a exclusão da função de Diretor Cívico-Militar, ocorrida com a publicação da Lei de 2022. Na Lei n.º 20.338/2020, no Artigo 8º se expressa o seguinte:

O modelo de Colégios Cívico-Militares do Paraná é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas pedagógica, administrativa e de atividades cívico-militares. [...]

II - integrantes do CMEIV:

**a) um militar para a atribuição de Diretor Cívico-Militar;**

**b) dois militares para a atribuição de monitor até o limite máximo de quatro,** conforme porte da instituição de ensino.

**§ 2º O Diretor Cívico-Militar exercerá a gestão na área de infraestrutura, patrimônio, finanças, segurança, disciplina e de atividades cívico-militares.**

**§ 3º Os monitores atuarão nas atividades extracurriculares de natureza cívico-militar e auxiliarão o Diretor Cívico-Militar nas áreas a que se refere o § 2º deste artigo, conforme normas complementares para o cumprimento do disposto nesta Lei (Paraná, Lei Estadual n.º 20.338, 2020, grifos nossos).**

Sem explicações o cargo de Diretor Cívico-Militar foi extinto do quadro de atribuições na publicação da Lei n.º 21.327/2022. A única evidência encontrada está na Lei Estadual n.º 20.771/2021, em Artigo 13:

Extingue a função de Diretor Cívico-Militar à medida que forem vagando os respectivos cargos.

§ 1º A coordenação das atividades cívicos-militares passará a ser exercida pelo monitor de mais alta hierarquia e, em sendo da mesma hierarquia, pelo de maior precedência hierárquica.

§ 2º Garante o funcionamento dos Colégios Cívico-Militares, independentemente do preenchimento da função de diretor cívico-militar, à medida que forem vagando estes cargos (Paraná, Lei Estadual n.º 20.771, 2021).

Ao extinguir a função de Diretores Cívico-Militares, fica compreendida que os Monitores passam a coordenar as atividades cívico-militares, respeitando a mais alta patente (hierarquia) militar. Para além, os CCM continuam a funcionar como tal, independentemente de haver ou não Diretor Cívico-Militar. O que pode evidenciar a falta ou o desinteresse dos militares no trabalho intramuros para CCM.

Interessa examinar cada uma das funções definidas na lei, para isso, esta seção será dividida em duas partes, uma para abordar o processo de seleção dos Diretores e Vice-Diretores Gerais (civis) e outra para tratar a seleção de militares para as funções de Diretores e Monitores Cívico-Militares.

#### 4.2.1 Diretor-Geral e Vice-Diretor dos Colégios Cívico-Militares

O processo de credenciamento e seleção para Diretor-Geral do CCM, teve seu início com o Edital n.º 46/2020 – GS/SEED<sup>46</sup>, o qual instituiu o “Processo de credenciamento para designação de Diretores-Gerais para atender ao Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná”.

Como tratado, está revelada na Lei n.º 20.338/2020 o desrespeito à democracia e à gestão democrática por parte do governo paranaense, ao fazer dos CCM locais exercício da obediência e autoritarismo, justificado pela deliberação das comunidades em escolher pela militarização. No Artigo 11 da lei está exposto: “À seleção do Diretor-Geral de Instituição de Ensino, do Diretor-Auxiliar e do Diretor Cívico-Militar não se

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos>, Acesso em 03 jun. 2024.

aplica o processo de consulta de que trata a Lei n.º 18.590, de 13 de outubro de 2015” (Paraná, Lei Estadual n.º 18.590, 2020).

Para não evidenciar o sequestro da democracia realizado pela política neoliberal, instruída nos colégios públicos do estado do Paraná, a Lei n.º 20.338/2020 foi substituída pela Lei n.º 21.327/2022 e o Artigo foi reescrito, delimitando o que compete a SEED, e no Parágrafo Único lê-se o seguinte: “Cumpridos os requisitos desta Lei, **os cargos de Diretor e de Diretor Auxiliar são de livre nomeação e exoneração, mediante ato do Secretário de Estado da Educação e do Esporte – SEED**” (Paraná, Lei Estadual, n.º 21.327/2022, grifos nossos).

O referido artigo desvela a desconsideração total da democracia nas escolas que foram militarizadas, pois os cargos de diretores e similares, não precisam passar pela consulta pública da comunidade para eleger seus representantes. Haja vista que a SEED é livre para realizar nomeações e exonerações. Em outras palavras, os gestores são escolhidos pelos NRE, desde que estejam alinhadas as iniciativas governamentais. Ademais, a legislação que trata da implantação dos CCM, não determina o tempo de duração da gestão iniciada em 2021.

A explicação pode estar nas entrelinhas do próprio Edital n.º 46/2020 – GS/SEED, o qual direcionou os trâmites do processo seletivo, no item 4, “Do processo seletivo”:

- 1.<sup>a</sup>- **Análise do vídeo gravado e postado pelo candidato no ato da inscrição.** Vale 40 pontos. Esta etapa é classificatória e apenas os candidatos com pontuação igual ou maior que 20 pontos passarão para a 2.<sup>a</sup> etapa.
- 2.<sup>a</sup>- **Entrevista, apresentação do plano de gestão para a Comissão do NRE.** Vale 60 pontos.
- 3.<sup>a</sup>- **Entrega de documentação elencadas** no item 10. Da Convocação. Essa etapa é eliminatória, os candidatos que não apresentarem os documentos ou apresentarem os documentos contendo restrições, estarão automaticamente eliminados do processo de credenciamento.
- 4.<sup>a</sup>- **Validação dos candidatos pela SEED** (Paraná, Edital n.º 46, 2020, grifos nossos).

Nesse contexto tendencioso, a SEED repassou para os NRE a função de executar o processo seletivo: analisar os vídeos dos candidatos, realizar as entrevistas, avaliar as documentações, e somente na última fase, a SEED outorgaria seu veredito, a partir das opções já definidas pelos NRE.

De acordo com o Edital n.º 46/2020 as comissões deveriam ser compostas por: um representante do Grupo Auxiliar de Recursos Humanos; o coordenador da Equipe Pedagógica do NRE; o Técnico Responsável pelo Programa dos CCM; e o Chefe do NRE, que poderia ser representado por algum técnico.

Vale debruçar-se sobre as etapas do processo seletivo. Iniciando com a análise de vídeos, nos quais deveria ser respeitado o tempo entre 2 e 3 minutos, para discorrer sobre:

- a) Quais as principais ações e estratégias que você utilizará no exercício da função de Diretor do Colégio Cívico-Militar para que ocorra o maior aprendizado possível dos estudantes?
- b) Quais características de liderança mais se destacam em você e de que forma as utilizará no relacionamento com os profissionais da escola em que você será diretor?
- c) Dentre as principais ações da SEED (Tutoria, Prova Paraná, Mais Aprendizagem, Presente na Escola) qual você considera a mais eficiente e por quê? (Paraná, Edital, n.º 46, 2020).

As perguntas em si, exigem uma explanação ampla para as respostas, mas fornecem informações importantes para equipe que está na seleção dos candidatos. Pois as perguntas são tendenciosas e exigem um alinhamento ideológico do candidato com a função. E, como critérios de avaliação estavam elencados os itens: “a) coerência das ações e estratégias propostas pelo candidato; b) características de liderança; c) capacidade de argumentação sobre as políticas educacionais da SEED; d) capacidade de se comunicar com clareza e objetividade” (Paraná, Edital, n.º 46, 2020). Parte-se do entendimento que os elementos em si são vagos, exceto pela alínea “c)” que trata da argumentação sobre as políticas educacionais da SEED, que outra vez, proporciona o entender a existência do alinhamento com as intenções governamentais.

O edital prevê que os selecionados como Diretor-Geral, terão seu desempenho avaliado periodicamente pelo NRE, e caso não estejam atendendo as suas atribuições poderão ser substituídos a qualquer tempo. Corroborando com a ideia de que o Diretor-Geral, mesmo que sendo civil e professor QPM, deverá estar perfeitamente alinhado à tendência ideológica dos CCM.

Ademais, houve a exigência de enviar um “Plano de Gestão” o qual deveria apresentar estratégias de atuação para solução de problemas da escola, nas seguintes frentes de atuação: melhoria da aprendizagem; redução da reprovação; e redução do abandono. O “Plano de Gestão” deveria conter, obrigatoriamente, os

seguintes itens: frentes de atuação; ação; detalhamento da ação; objetivos; e metas. Todos os objetivos precisavam estar alinhados a intencionalidade do acesso, permanência e sucesso escolar do estudante.

Ao considerar que o candidato teria a possibilidade de se inscrever para três escolas do mesmo NRE, afirma-se que certamente eles não conheceriam a realidade escolar das três escolas selecionadas. O que pode conduzir o plano para um equívoco, com ações que não condizem com a realidade escolar, e que em teoria podem ser boas, mas na prática podem não possuir possibilidade de aplicação.

As inscrições homologadas pela SEED, em 2020, expressaram um número significativo, conforme o Credenciamento para designação de diretores(as) das instituições Cívico-militares<sup>47</sup>, 188 professores da rede estadual se candidataram ao cargo de Diretor-Geral de CCM.

Contudo, em 2024 ocorreu a abertura de um novo edital para suprir a demanda de direções, assim foi publicado o Edital n.º 115/2024 – GS/SEED<sup>48</sup>. O processo passou por modificações em relação ao de 2020, haja vista que, além do Programa de Colégios Cívico-Militares, ocorreu a implementação do Programa Paraná Integral, o qual trata da Educação em Tempo Integral<sup>49</sup>. Por conseguinte, há colégios que são CCM e funcionam em tempo integral.

O edital de 2024, mantém restrições a inscrições de candidatos com punições civis ou administrativas, e a possibilidade de inscrição para três instituições distintas no mesmo NRE. Entretanto, a modificação significativa é a aplicação de uma prova teórica para os candidatos, determinado na seção “DAS FASES DO PROCESSO DE CREDENCIAMENTO”, item 5.1 está o seguinte quadro:

Figura 6 - Das fases do processo de credenciamento

ETAPA	PONTUAÇÃO
Teste <i>On-line</i> (Prova Teórica) – Classificatória e Eliminatória	Até 30 pontos
Entrevista por competências e análise do Plano de Gestão – Classificatória e Eliminatória	Até 70 pontos

Fonte: Paraná, Edital n.º 115, 2024.

<sup>47</sup>Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos>. Acesso em 03 jun. 2024

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?-a015c36d9bb6&emPg=true>. Acesso em 03 jun. 2024

<sup>49</sup> Vide: Lei n.º 21.658 27 de setembro de 2023: Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/f](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/f). Acesso em 03 jun. 2024.

Mesmo havendo a possibilidade de ser online, os candidatos realizaram a prova nos NRE. Ela abarcou temas distintos, conforme com a modalidade a qual o candidato havia se inscrito. Isto é, para os CCM os itens avaliados na prova teórica estavam divididos em duas áreas: Conhecimentos Gerais, com 20 questões, 4 questões por temática: Liderança Pedagógica; Indicadores Educacionais; Frequência Escolar; Observação de sala de aula; Lógica. E a outra área com Conhecimentos Específicos, composta por 10 questões sobre o Programa Colégios Cívico-Militares.

Os candidatos inscritos para CCM e pertencentes ao Paraná Integral, teriam os mesmos critérios na área de Conhecimentos Gerais, com mudança nos Conhecimentos Específicos, com cinco questões sobre o Programa Colégios Cívico-Militares e cinco questões sobre o Programa Paraná Integral.

Quanto a entrevista indicada no quadro de pontuação, ela foi conduzida por dois avaliadores “[...] sendo 1 (um) da Secretaria de Estado da Educação e 1 (um) do Núcleo Regional de Educação, este último, distinto do qual o servidor realizou a sua inscrição” (Paraná, Edital n.º 115, 2024). Assim, apresenta-se a equipe que avaliou as entrevistas, composta por membros do NRE e da SEED.

Ao NRE coube formar uma Comissão Avaliadora, “[...] composta pelo chefe ou assistente, coordenador pedagógico e técnicos dos Programas Paraná Integral e Colégios Cívico-Militares do Paraná, responsável por realizar as entrevistas [...]” em conjunto com a “Comissão Especial da SEED”, que por sua vez era constituída por:

- I – 13 (treze) servidores do Departamento de Programas para Educação Básica – DPEB;
- II – 4 (quatro) servidores do Departamento de Acompanhamento Pedagógico – DAP;
- III – 4 (quatro) servidores do Departamento de Gestão Escolar – DGE;
- IV – 1 (um) servidor do Núcleo de Recursos Humanos Setorial – NRHS;
- V – 1 (um) servidor da Assessoria Técnica – ASS TEC/CH; VI – 4 (quatro) consultores externos que atuam nos departamentos acima mencionados (Paraná, Edital n.º 115, 2024).

Estes servidores indicados pela SEED e pelo NRE, conjuntamente deveriam avaliar o Plano de Gestão e as competências do candidato, conforme definiu o edital:

- IV – a banca de avaliadores buscará apreciar o potencial do candidato para o desempenho da função de diretor escolar, as razões da opção pelo modelo de instituição de ensino pretendida e a articulação das competências e habilidades com os objetivos do Programa Paraná Integral ou Escola Cívico-Militar, avaliando o domínio do candidato em

relação às competências descritas neste Edital (Paraná, Edital n.º 115, 2024).

As entrevistas tiveram nove perguntas, pautadas no que a SEED entende em “competências gerais”, definidas como: liderança inspiradora; construção coletiva; diversidade, equidade e inclusão; comunicação assertiva; visão estratégica; inovação; gestão de pessoas; foco na aprendizagem; gestão de recursos.

Quanto ao “Plano de Gestão”, o edital de 2024 manteve os elementos do edital de 2020. Todavia, alguns elementos apresentados valem ser citados no texto complementar do plano. Por exemplo, ao tratar das frentes de atuação o documento afirma que o Plano de Gestão deve dar “[...] ênfase na melhoria da gestão pedagógica, e ter como objetivo a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a melhoria das taxas de aprovação e a diminuição das taxas de abandono escolar” (Paraná, Edital, n.º 115, 2024), e após escolhido, deve ser discutido com a comunidade a partir de algumas premissas “[...] considerando que o Diretor é o Líder Pedagógico que tem como principal função a garantia da aprendizagem dos estudantes” (Paraná, Edital n.º 115, 2024).

O trabalho baseado em metas e na convivência do candidato, futuro diretor, em comprometer-se com seu cumprimento não é segredo. A elaboração do Plano de Gestão, mesmo que revestida de um tom “democrático”, exige o atendimento de determinadas premissas, mesmo que não explicitadas, mas compreendidas como metas e demandas impostas pelo Estado. Isso revela uma lógica de trabalho orientada por índices e metas, configurando uma gestão escolar nos moldes privatistas.

Em consonância com o edital anterior, permanece o ideal de uma demonstração de que o candidato está adequado aos “padrões” exigidos para o cargo, isto é, que seja partícipe da ideia da educação militarizada. Fato que pode ser percebido nos critérios de avaliação das entrevistas:

I - o candidato será avaliado por rubricas que demonstram o quanto ele atende às competências analisadas:

RUBRICA		PONTOS
1	Não apresentou evidências para a competência.	3,5
2	Apresentou evidências que demonstram a competência em nível básico.	7
3	Apresentou evidências que demonstram a competência em nível satisfatório.	10,5
4	Apresentou evidências que demonstram a competência acima do esperado.	14

II – A pontuação da entrevista (PE) será composta pela soma das notas de cada pergunta analisada (Paraná, Edital n.º 115, 2024).

Logo, as competências abrem possibilidade da banca avaliadora interpretar as respostas de cada candidato e pontuar conforme seu alinhamento as políticas da SEED ou não, o que ultrapassa o domínio de “competências” e a utilização delas na gestão que se pretende ocupar. Pressupõem-se então, que as respostas devem estar alinhadas aquilo que a SEED deseja.

Chama atenção a expressiva quantidade de inscritos para o cargo de diretor nos CCM, no ano de 2024. O Edital n.º 140/2024 – GS/SEED<sup>50</sup> apresenta 575 páginas, contendo tanto as inscrições homologadas quanto as não homologadas. Considerando que cada candidato pôde se inscrever em até três escolas diferentes (o que resultava em até três inscrições individuais), o edital totalizou 3.140 inscrições apenas para o modelo CCM. Além disso, houve outras 3.100 inscrições voltadas exclusivamente ao Programa Paraná Integral.

Os números de 2020 e 2024 podem ser analisados sob a perspectiva do fortalecimento de uma gestão centralizadora. Muitos dos inscritos parecem compreender que o cargo de diretor, nesse modelo, não está sujeito a ameaças internas ou disputas de interesse no interior dos colégios. Nesse contexto, o diretor possui liberdade para implementar seus projetos, sem receio de retaliações ou da perda do cargo por meio de processos eleitorais. Isso porque sua permanência na função depende exclusivamente da Secretaria de Estado da Educação (SEED), podendo ser destituído essencialmente por motivos de desalinhamento ideológico.

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?>. Acesso em 04 jun. 2024.

Não obstante, no *Referencial para a Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica* (Paraná, 2024c), na “Subseção I – Da Direção Geral e Direção Auxiliar”, ao determina as atribuições do Diretor insere 73 incisos e pode se destacar:

I. cumprir e fazer cumprir as legislações vigentes;

[...]

IX. elaborar o Regimento Escolar com a participação da comunidade escolar observando os princípios constitucionais, a legislação geral e as normas específicas, considerando que é o documento que concentra os princípios e os procedimentos articuladores do funcionamento do cotidiano da instituição de ensino;

[...]

XIV. utilizar as ferramentas de gestão para apoiar professores na implementação dos planos de aula, observação de sala de aula, acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, dos índices de avaliação interna e externa para diagnóstico e definição de ações de superação;

XV. coordenar a gestão curricular e métodos de aprendizagem e avaliação para promover a inclusão, a equidade e a cultura colaborativa;

XVI. fazer a observação de sala de aula, metodologia de formação em serviço, para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de questões propositivas para desenvolver aulas com mais qualidade na rede estadual;

XVII. realizar o feedback formativo com os professores para destacar os pontos positivos, valorizar os avanços e as boas práticas;

XVIII. utilizar instrumentos de observação e documentar o acompanhamento pedagógico para valorizar as boas práticas de ensino na rede estadual, identificar e aprimorar o que necessita ser melhorado e apoiar o professor para potencializar a aprendizagem do estudante;

XIX. acompanhar a hora-atividade na rede estadual, para definição e alinhamento de ações pedagógicas, assim como, assegurar que o pedagogo tenha condições de efetivar o trabalho proposto;

XX. estabelecer um cronograma para o acompanhamento de uma aula por dia letivo, que pode sofrer ajustes, os quais devem ser comunicados e documentados com antecedência aos professores;

[...]

XXVI. cumprir a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nas instituições de Ensino Fundamental do Sistema de Ensino;

[...]

LIII. organizar e acompanhar a efetivação das atividades de ação de intensificação de aprendizagem junto à Equipe Pedagógica e professores, para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a todos os estudantes;

[...]

LVI. propiciar condições para os pedagogos realizarem a observação em sala de aula como metodologia de formação continuada em serviço;

[...]

LVIII. assegurar e acompanhar o acesso, permanência e sucesso dos estudantes nos programas, disponibilizados pela mantenedora, com ênfase na aprendizagem;

[...]

LXI. aplicar medidas educativas e analisar recursos disciplinares;

[...]

LXIII. acompanhar a frequência dos professores e organizar a reposição de aulas quando necessário, seguindo as normativas da mantenedora; (Paraná, 2024c, p. 21-25).

As atribuições previstas no *Referencial* (Paraná, 2024c) conferem ao diretor escolar um papel altamente centralizador e técnico, com forte controle sobre aspectos pedagógicos, administrativos e disciplinares. Embora o documento mencione a participação da comunidade escolar, na prática, promove uma gestão verticalizada e alinhada com princípios neoliberais e neoconservadores. A exigência de observação constante, monitoramento de professores, execução do Hino Nacional e outras práticas, revelam uma lógica de padronização e controle, enfraquecendo a autonomia escolar e limitando o exercício efetivo da democracia nas instituições de ensino.

Para além, destaca-se em outro artigo que cabe ao diretor tanto da Escola Cívico-Militar (ECIM), quanto do Colégio Cívico-Militar (CCM) manter a equipe militar informada sobre as ações realizadas na instituição, destacando os principais resultados alcançados. Além disso, é responsabilidade do diretor promover encontros semanais ou quinzenais entre a equipe gestora, o setor pedagógico e os militares, com o objetivo de alinhar estratégias e planejar as próximas ações.

O *Referencial* (Paraná, 2024c) explicita as atribuições exclusivas da Direção Geral, evidenciando como obrigações o alinhamento com políticas de vigilância, metas e objetivos (ou mecanismos de auditoria) estabelecidos pela SEED. Tal configuração confirma que a Direção Geral é o responsável legal pela unidade escolar, incumbida de garantir a efetivação e execução dos desdobramentos necessários à sua implementação dos CCM. Nessa lógica, o diretor muitas vezes assume um papel fiscalizador da própria equipe, o que pode resultar em práticas de cerceamento sobre professores e funcionários. O alinhamento exigido não é meramente técnico, mas ideológico como reiteradamente afirma essa pesquisa, e o próprio Regimento Escolar, em suas especificidades, evidencia tal realidade. Afinal, o não cumprimento das atribuições e competências da função pode ser apurado pelo NRE. Ainda que esse cerceamento seja imposto pelo modelo de gestão, é importante reconhecer que houve uma escolha política e consciente ao assumir essa posição hierárquica.

Vale destacar o processo de “escolha” do Vice-Diretor, encontra apenas na Lei Estadual n.º 21.648 – 25 de setembro de 2023, a qual “Dispõe sobre a designação de diretores das instituições de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná por meio dos processos de habilitação e seleção”. Ao tratar “DA DESIGNAÇÃO DE DIRETOR MEDIANTE SELEÇÃO”, afirma que diretores de CCM e Instituições de Ensino em Tempo Integral podem escolher sua Vice-Direção e Secretário, após sua nomeação, caso houver demanda no porte da escola, conforme Artigo 23:

**Ao diretor empossado caberá a indicação do diretor auxiliar e do secretário escolar.**

Parágrafo único. Caberá ao diretor auxiliar e ao secretário escolar participar do curso de gestão com conclusão e aprovação no prazo máximo de seis meses, após a sua nomeação (Paraná, Lei Estadual n.º 21.648, 2023, grifos nossos).

Corroborando para a afirmativa de que a equipe diretiva se constitui por profissionais cooptados aos moldes governamentais, para cumprir e fazer cumprir as regras e normas estabelecidas, alcançar índices e para que a instituição execute aquilo que espera a SEED.

#### 4.2.2 Diretor Cívico-Militares e Monitor Cívico-Militar

A partir do elucidado até o momento sobre as direções dos CCM, necessita apresentar a seleção dos militares inativos que se “voluntariaram” para trabalhar nas escolas públicas e civis militarizadas. Fato é que em uma escala hierárquica interna da instituição escolar, os militares encontram-se abaixo dos Diretores Gerais, tornando-se responsabilidade direta da Direção Geral, e por extensão, respondem solidariamente aos atos executados pelos militares nas instituições escolares.

O processo de Diretores Gerais ocorreu em 2020 e 2024, enquanto o primeiro processo de escolha de militares aconteceu entre os anos de 2020 e 2021, e o segundo processo entre 2023 e 2024. Elemento que chama a atenção ao observar a página de credenciamento de militares, é a disparidade na quantidade de editais. Para Diretores Gerais, foram publicados quatro editais, sendo que três tratavam-se de erratas do Edital n.º 46/2020, ao passo que para os militares, em 2020 foram

publicados 138 editais para seleção, e em 2021, 74 editais, emitidos em conjunto pela SESP-SEED<sup>51</sup>.

O Edital n.º 001/2020 e seus subsequentes, são ricos de detalhes para análise. O próprio cabeçalho afirma que o processo seletivo é coordenado pela SESP e abre as inscrições para Diretores Cívico-Militares e Monitores Militares, conforme abordado a seguir.

O Edital se apoia na Lei Estadual n.º 19.130/2017 que “Institui a Diária Especial por Atividade Extrajornada Voluntária, a Gratificação Intra Muros, e adota outras providências”; na Lei Estadual n.º 20.338/2020 a qual “Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências”; e no Decreto n.º 841/2019 que “Regulamenta Lei n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários”.

Para assumir o papel de Diretor Cívico-Militar o Edital exigia os seguintes elementos:

2.1.1.1 Ser Militar Estadual Inativo da Polícia Militar do Paraná – PMPR: Coronel, Tenente-Coronel, Major, Capitão, 1º Tenente, 2º Tenente, Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento ou 3º Sargento, transferido para a reserva remunerada com proventos integrais ou compulsoriamente por haver atingido a idade limite para permanência na ativa, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada.

2.1.1.2 Ser Militar Estadual Inativo da Polícia Militar do Paraná – PMPR: Coronel, Tenente-Coronel, Major, Capitão, 1º Tenente, 2º Tenente, Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento ou 3º Sargento, transferido para a reserva remunerada com proventos proporcionais até o dia 31 de dezembro de 2020, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada (Paraná, Edital n.º 001, 2020).

Já para o cargo de Monitores Cívico-Militar as exigências eram:

2.1.2.1 Ser Militar Estadual Inativo da Polícia Militar do Paraná – PMPR: Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento, 3º Sargento, Cabo ou Soldado transferido para a reserva remunerada com proventos integrais ou compulsoriamente por haver atingido a idade limite para permanência na ativa, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada.

2.1.2.2 Ser Militar Estadual Inativo da Polícia Militar do Paraná – PMPR: Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento, 3º Sargento, Cabo ou Soldado transferido para a reserva remunerada com proventos

<sup>51</sup> Destacamos que a SEED retirou da página parte dos editais de 2020 e de 2021. Essa pesquisa conseguiu analisar os documentos quando ainda estavam disponíveis na página da SEED: [https://www.educacao.pr.gov.br/colegios\\_civico\\_militares/editais#collapseCollapsibleM66RTQDF9D2TZ](https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares/editais#collapseCollapsibleM66RTQDF9D2TZ)

proporcionais até o dia 31 de dezembro de 2020, desde que esteja no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada (Paraná, Edital n.º 001, 2020).

Assim, observa-se que, para assumir o cargo de Diretor Cívico-Militar, há uma hierarquização evidente da carreira militar, já que o edital restringe o cargo a oficiais e suboficiais, excluindo as patentes mais baixas. Além disso, a exigência explícita de “bom comportamento” se aplica apenas às praças (soldados, cabos, sargentos e subtenentes), enquanto não se observa a mesma exigência formal para os oficiais (tenentes, capitães, maiores, coronéis). Essa diferenciação sugere um critério assimétrico de seleção, em que a conduta dos oficiais não é submetida à mesma verificação. Embora o edital não afirme que oficiais tenham sido transferidos à reserva por questões disciplinares, a ausência dessa exigência levanta questionamentos sobre a transparência e a isonomia do processo. Isso se torna ainda mais evidente no item 4.7.4 “Comportamento”, o qual orienta aos candidatos selecionados à opção “oficial” no campo comportamento, sem necessidade de detalhamento (Paraná, Edital n.º 001, 2020).

Ao contrário, para Monitores são permitidas praças, pois deve perpassar a organização hierárquica entre os Diretores e Monitores Militares, identificado no item 13.1.3 do edital:

No preenchimento das Funções de Diretor e de Monitor Cívico-Militar de cada estabelecimento de ensino, deverá necessariamente ser observada a hierarquia militar, no sentido de que a Função de Diretor Cívico-Militar, obrigatoriamente, seja preenchida por superior hierárquico àquele militar estadual designado como Monitor (Paraná, Edital n.º 001, 2020)

Os elementos de inscrição são burocráticos e devem apenas demonstrar a inatividade e os dados corretos do candidato, seja Diretor ou Monitor. O processo seletivo em questão era constituído por seis etapas: a) inscrição; b) exame de aptidão física; c) exame de capacidade física; d) investigação de vida funcional e social; e) avaliação de vídeo; f) entrevista e avaliação do plano de gestão. Destes apenas os itens e) e f) eram classificatórios, os demais eram eliminatórios.

Os exames de aptidão física, contidas nos Anexos A e B do edital, preveem mensurar a força muscular de membros superiores, condicionada a realização de flexões; e verificar a capacidade aeróbica do candidato, isto verificar a distância percorrida, correndo ou andando em 12 minutos.

Os exames de capacidade física exigidos incluíam a realização de hemograma completo e o preenchimento de um questionário sobre hábitos de vida, conforme o Anexo D do edital. Destaca-se que foram dispensados dos exames de saúde mental os candidatos que, ao ingressarem no CMEIV, já possuíam autorização vigente para porte de arma de fogo, conforme disposto no item 3.3 do edital.

A investigação da vida social e funcional, também prevista no Anexo D, consistia em um questionário de natureza íntima e pessoal, de autodeclaração, no qual o próprio candidato deveria informar se já respondeu a inquéritos, processos disciplinares ou ações judiciais em qualquer esfera (cível, criminal, trabalhista, entre outras).

Além disso, o processo seletivo exigia a gravação de um vídeo, no qual o candidato ao cargo de Diretor Cívico-Militar deveria, em um tempo de dois a três minutos, apresentar os elementos definidos no edital como critérios de avaliação.

- a. Um breve relato sobre sua formação e experiência profissional;
- b. Quais as principais ações e estratégias que você, no exercício da função de Diretor(a) Cívico-Militar, utilizará para contribuir com as ações pedagógicas para que ocorra o maior aprendizado possível dos estudantes da instituição Cívico Militar?
- c. Quais características de liderança mais se destacam em você e de que forma as utilizará no relacionamento com os profissionais da escola que você será diretor?
- d. Quais as principais ações e estratégias que você utilizará para desenvolver a disciplina e implantar um ambiente escolar adequado, tendo como objetivo a aprendizagem dos estudantes e os princípios da colégio cívico-militar? (Paraná, Edital n.º 001, 2020).

As perguntas previstas no roteiro para o vídeo deveriam ser analisadas com atenção, especialmente uma delas: “Quais as estratégias o candidato utilizará nas ações pedagógicas para que ocorra o aprendizado dos estudantes?” Tal questionamento causa estranheza, uma vez que se trata de um processo seletivo voltado a militares inativos, que, em regra, não possuem formação específica em educação, tampouco em processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano ou nas complexas relações sociais que se constroem no ambiente escolar.

Suscita-se, assim, uma questão central: qual a propriedade pedagógica de um militar inativo para estabelecer estratégias educacionais eficazes? Ainda, é preciso refletir sobre as características de liderança que um profissional, formado dentro de um sistema castrense, carrega consigo, marcadas, em geral, por hierarquia rígida, obediência inquestionável e disciplina imposta.

Nesse sentido, a única pergunta do vídeo que parece coerente com o perfil exigido para o cargo é a última: “Como pretende estabelecer a disciplina na escola?”, pois se alinha diretamente à lógica de controle e ordem presente na formação militar. A disciplina, nesse caso, tende a ser imposta por meio de práticas autoritárias: regras rígidas; padrões comportamentais pré-definidos; uso de tom intimidador e a reprodução de estratégias punitivas de controle, instrumentos que, embora abundantes, pouco dialogam com os princípios pedagógicos da escuta, do acolhimento e da formação crítica. Os critérios adotados para avaliação do vídeo foram: coerência das ações e estratégias; características de liderança; capacidade de se comunicar com clareza e objetividade.

Em que pese, os Monitores Cívico-Militares em seus vídeos deveriam apresentar os seguintes itens:

- a. Um breve relato sobre sua formação e experiência profissional;
- b. Quais serão suas estratégias para que ocorra nos Colégios Cívico-Militares sob sua responsabilidade, a disciplina dos estudantes, formação e civismo, ambiente escolar adequado e a mediação de conflitos? (Paraná, Edital n.º 001, 2020).

Os critérios de avaliação do vídeo para o cargo de Monitor foram praticamente os mesmos aplicados aos candidatos à Direção Militar, com exceção da competência “liderança”, avaliada exclusivamente para os candidatos à função de diretor militar. No caso dos monitores, começa a se delinear uma identidade funcional específica, na qual sua responsabilidade está diretamente associada ao controle da indisciplina, à promoção de valores cívicos e à mediação de conflitos. Em outras palavras, os Monitores foram incumbidos de coordenar atividades voltadas ao civismo, como as formaturas diárias, e de organizar e supervisionar a disciplina no cotidiano escolar. Essa função evidencia um papel voltado menos à dimensão pedagógica e mais ao reforço da ordem e da obediência, consolidando a lógica militar no ambiente escolar.

Nas entrevistas realizadas durante o processo seletivo, foram analisados critérios como: o conhecimento sobre o Programa dos Colégios Cívico-Militares do Paraná; a capacidade de abordar o exercício da função de Diretor Cívico-Militar nas áreas de gestão pedagógica, financeira e disciplinar; a demonstração de aptidão para o trabalho em gestão compartilhada; e a argumentação sobre como a disciplina pode interferir na melhoria da aprendizagem.

No caso dos candidatos ao cargo de Monitor Cívico-Militar, o critério referente à capacidade de atuação em gestão compartilhada não foi avaliado, o que já sinaliza outra distinção hierárquica e funcional entre os dois cargos no interior do programa.

No que diz respeito ao “Plano de Ação”, observa-se que os itens exigidos se aproximam significativamente do modelo aplicado ao Diretor Geral. Por esse motivo, o Diretor Cívico-Militar também apresentou esse documento, diferentemente dos Monitores, que foram dispensados dessa exigência. O plano deveria contemplar ações e estratégias voltadas às três frentes específicas: melhoria da aprendizagem; redução da reprovação; e diminuição dos índices de abandono escolar, com detalhe das estratégias, ações e formas de implementação.

Tal exigência levanta uma questão importante: qual é o respaldo pedagógico de que dispõe um militar da reserva para elaborar estratégias que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem? É necessário problematizar que sua formação e experiência anteriores não proporcionaram o preparo técnico-pedagógico necessário para lidar com a complexidade das dinâmicas escolares. O cargo demanda conhecimentos e práticas que se mostram incompatíveis com a lógica hierárquica e disciplinar típica da formação militar, evidenciando uma contradição significativa na proposta do modelo cívico-militar.

O Edital n.º 001/2020 apresentou o quantitativo de vagas disponíveis, equiparando numericamente as funções de Direção Geral e Direção Cívico-Militar, com 199 vagas para cada uma delas, enquanto para os Monitores Cívico-Militares foram disponibilizadas 607 vagas.

Entretanto, o Anexo J do Edital n.º 003/2020 – SESP-SEED retificou a distribuição das vagas de militares por escola inicialmente apresentada no Edital n.º 001/2020 – SESP-SEED. Contudo, é importante destacar que os editais apresentaram inconsistências que não foram plenamente sanadas ao longo do processo, especialmente no que tange ao quantitativo de escolas e vagas. O Edital n.º 001/2020 – SESP-SEED previa 199 escolas, 199 vagas para Diretores Cívico-Militares e 607 vagas para Monitores Cívico-Militares. Já o Edital n.º 003/2020 – SESP-SEED, ao proceder à redistribuição, excluiu duas escolas do programa, reduzindo o total para 197 escolas, 197 vagas para Diretores Cívico-Militares e 600 vagas para Monitores.

A inconsistência se agrava quando se compara as vagas ofertadas e as efetivamente preenchidas conforme os editais de 2020. O Apêndice 01 evidenciou uma disparidade entre o número inicial de vagas previstas nos primeiros editais e os

dados apresentados pelo Edital n.º 062/2020 – SESP-SEED, o qual divulgou o resultado do processo. Ao término, foram confirmadas 199 escolas, 199 vagas para Diretores Cívico-Militares e 550 vagas para Monitores Cívico-Militares, indicando que 57 vagas para Monitores desapareceram entre o início e o fim do processo seletivo.

Para compreender a alteração no quantitativo de militares, toma-se como premissa a Lei Estadual n.º 20.338/2020, que estabelecia, em seu Artigo 8º, § 1º, inciso II, o seguinte: “a) um militar para a atribuição de Diretor Cívico-Militar; b) dois militares para a atribuição de monitor, podendo chegar ao limite máximo de quatro, conforme o porte da instituição de ensino”. Essa lei foi posteriormente alterada pela Lei Estadual n.º 21.327/2022, cujo Artigo 2º, inciso III, determina que “[...] a quantidade de monitores será estabelecida em resolução do Secretário de Estado da Educação e do Esporte – SEED” (Paraná, Lei Estadual n.º 21.327, 2022).

A partir das análises já apresentadas, fica evidente que o governo utilizou as brechas legais para controlar o ritmo de inserção dos militares, inclusive flexibilizando a legislação para ampliar ou reduzir o quantitativo de vagas conforme lhe conviesse. Para atrair os militares, o governo paranaense, por meio da SEED como sua extensão, buscou tornar a proposta mais atraente para esses agentes. Destaca-se como fundamental a análise da modificação da lei referente à integração do CMEIV e ao pagamento de diárias aos militares.

O Edital n.º 003/2020 – SESPS-SEED teve como objetivo retificar alguns pontos do edital inicial do processo seletivo, uma vez que o Estado alterou legislações para formalizar o pagamento das “Diárias Especiais por Atividade Extrajornada Voluntária” aos militares que atuavam nos CCM. Antes dessas alterações, os pagamentos de diárias para esses militares não estavam previstos na Lei Estadual n.º 19.130/2017, visto que essa legislação não contemplava o trabalho dos militares do CMEIV nos CCM. Importa destacar que, entre 2019 e 2021, essa lei passou por quatro alterações, confirmando o interesse do governo em legitimar o pagamento de diárias aos militares inativos nos CCM, além de ampliar o CMEIV no Paraná.

Dessa forma, a Lei foi corrigida pela Lei Estadual n.º 20.338/2020, a qual promoveu alterações em determinados parágrafos do Artigo 33, autorizando a inserção dos militares no CMEIV:

§ 1º O integrante do CMEIV poderá exercer atividades civis nos termos do inciso I do art. 24-I do Decreto-Lei n.º 667, de 2 de julho de 1969, assim como, na área de Segurança Pública, exercer atividades

externas, atividades administrativas internas, atividades em colégios cívico-militares, a guarda de próprios públicos e atividade de brigada de incêndio, com o objetivo de preservação da incolumidade das pessoas e dos edifícios e de garantir as atividades do ente público.

[...]

§ 6º O CMEIV poderá ser composto por militares estaduais inativos de todos os postos e graduações.

§ 7º O exercício das atividades constitui prestação de tarefa por tempo certo, de caráter voluntário, e não caracteriza a ocupação de cargo ou emprego público nem o exercício de função pública.

§ 8º A prestação da tarefa por tempo certo visará à execução de determinada tarefa de caráter eventual e finito ou o exercício de determinado encargo por tempo predeterminado.

§ 9º O integrante do CMEIV não poderá exercer a tarefa por mais de quatro anos no mesmo órgão.

§10 O integrante do CMEIV poderá exercer atividades em escolas cívico-militares (Paraná, Lei Estadual n.º 20.338, 2020).

Isso proporcionaria a resolução parcial de algumas demandas, como: a legitimação do pagamento de diárias; a universalização da entrada de militares no CMEIV para todos os postos e cargos; a redução do tempo exigido para o corpo de militares inativos atuar nos CCM, e assim, ampliar o número de candidatos e facilitar seu ingresso.

Contudo, o Edital n.º 003/2020 – SESPS-SEED, publicado sem assinatura eletrônica e data oficial de publicação, criou demanda, ao citar a Lei Estadual n.º 20.505/2021. Essa lei, por sua vez, alterou repetidamente o § 10 do Artigo 33, que passou a ter a seguinte redação:

**§ 10. O Militar Estadual que até a data de dezembro de 2020 tenha sido transferido para a reserva remunerada da PMPR e que esteja, no mínimo, no comportamento bom, também poderá integrar o CMEIV para, em caráter excepcional, exercer atividades em instituições de ensino participantes dos Programas Colégios Cívico-Militares e Escola Segura, não se aplicando, nesse caso, a restrição temporal contida no § 4º deste artigo (Paraná, Edital n.º 003. 2020, grifos nossos).**

A modificação da lei, ocorrida em janeiro de 2021, implicou na extinção do interstício de um ano exigido entre a entrada na reserva e a possibilidade de atuação no CMEIV. Ou seja, militares inativos recém-aposentados passaram a poder ingressar no Programa dos CCM sem qualquer intervalo obrigatório. Evidencia-se uma preocupação governamental em preencher as vagas disponíveis e, ao mesmo tempo, justificar perante a sociedade o grande número de inscritos para atuar, de acordo com o discurso político, um sucesso do programa.

No entanto, surge um novo questionamento: por que os militares inativos não permanecem trabalhando nas escolas e colégios? Seria essa uma questão relacionada à falta de compreensão sobre a complexidade da realidade educacional? Ou, talvez, a realidade prática tenha se mostrado diferente das expectativas iniciais?

O governador Ratinho Junior em uma tentativa de justificar as alterações do modelo afirmou durante o processo de inscrição de militares da reserva em março de 2021:

“É uma ruptura de um modelo que funciona desde os anos 1980 e precisava ser atualizado. A transformação está funcionando tão bem que o Paraná saltou, no ano passado, do sétimo para o terceiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). [...] Foi o que também nos motivou a implantar esse programa, já que historicamente os colégios cívico-militares têm as melhores notas do Ideb no País” (AEN, 2021a)

Em seguida, ao tratar da figura dos militares afirmou:

“São profissionais que por muitos anos se dedicaram a defender as famílias paranaenses e agora colocam à disposição o seu talento, conhecimento e história de vida para colaborar com aquilo que representa a transformação da sociedade, que é a educação” (AEN, 2021a)

Tais declarações evidenciam as demandas governamentais e as articulações políticas necessárias para alinhar os procedimentos com os objetivos pretendidos. Além disso, com as modificações nas legislações, o Edital n.º 003/2020 – SESP-SEED possibilitou a inscrição para os cargos de Diretor e Monitor Cívico-Militar à policiais transferidos “[...] para a reserva remunerada com proventos proporcionais até o dia 31 de dezembro de 2020, desde que estejam no bom comportamento (para Praças), no momento da publicação da Reserva Remunerada” (Paraná, Edital n.º 003, 2020, grifos no original). Considerando que os prazos de inscrição foram estabelecidos entre 20 e 29 de janeiro de 2021, contata-se que, em síntese, apenas 29 dias separaram a entrada do militar no CMEIV, com o encerramento das inscrições.

A seguir, são apresentados os quantitativos de inscrições no processo seletivo para Diretores Cívico-Militares em 2020:

Quadro 3 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital 005/2020-SESP-SEED, por patente, para função Diretor Cívico-Militares

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
CORONEL	02
TENENTE-CORONEL	04
MAJOR	04
CAPITÃO	03
1º TENENTE	05
SUBTENENTE	69
1º SARGENTO	30
2º SARGENTO	45
3º SARGENTO	39
<b>TOTAL:</b>	<b>201</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

E para Monitores Cívico-Militares:

Quadro 4 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n.º 005/2020 – SESP-SEED, por patente, para função Monitor Cívico-Militares

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
SUBTENENTE	96
1º SARGENTO	52
2º SARGENTO	95
3º SARGENTO	110
CABO	304
SOLDADO DE 1ª CLASSE	120
<b>TOTAL:</b>	<b>830</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos quadros, é possível constatar que, no ano de 2020, foram registradas 201 inscrições para as 199 vagas de Diretor Cívico-Militar, e 830 inscrições homologadas para as 550 vagas de Monitores Cívico-Militares. É importante destacar que, no momento da inscrição, os candidatos deveriam indicar até três municípios pertencentes ao mesmo NRE, nos quais estariam dispostos a atuar. Essa exigência visava facilitar a designação com base em critérios de distância ou mera conveniência. Ademais, muitos candidatos foram eliminados ao longo do processo seletivo, o que restringiu ainda mais o número de participantes aptos à função.

De acordo com a comparação realizada no Apêndice 01, entre os Editais n.º 001/2020 e n.º 062/2020, das 199 vagas inicialmente ofertadas para o cargo de Diretor Cívico-Militar, em 2020, apenas 89 foram efetivamente preenchidas com candidatos classificados, o que significa que 110 candidatos foram eliminados ou permaneceram em listas de espera. No caso das 550 vagas destinadas aos Monitores Cívico-Militares, apenas 301 contaram com candidatos classificados. Importante ressaltar

que o fato de haver candidatos classificados não garante, necessariamente, a ocupação da vaga. Ao final da análise dos editais de 2020, o comparativo revelou que, das 199 escolas listadas, 42 não contavam com militares atuando; 07 possuíam exclusivamente Diretores Cívico-Militares; e 15 somente Monitores Cívico-Militares.

Apesar da insistência do governo em legitimar o programa e a inserção de militares, ficaram diversas vagas sem candidatos e até mesmo escolas CCM sem a presença de nenhum militar, o que conduz a afirmar que é cívico-militar apenas no nome. Fato é que no processo de seletivo de 2020, que abarcou os anos de 2020 a 2022, a SEED publicou 23 editais unicamente para convocar suplentes classificados em mais de um município, e posteriormente, houve oferta para candidatos na suplência a nível de NRE.

O levantamento apresentado no Apêndice 02 teve como objetivo comparar todos os editais de “Convocação de Apresentação” referentes aos militares classificados para atuação no CMEIV. Foram analisados os seguintes editais: 070, 093, 094, 095, 103, 104, 107, 108, 110, 112, 115, 118, 120, 123, 124, 127, 132, 134 e 138, todos publicados em 2020, pela SESP-SEED. A partir da análise, constatou-se<sup>52</sup> que, até 25 de novembro de 2022, data da última convocação relacionada ao Edital n.º 001/2020, só 84 vagas de Diretor Cívico-Militar e 257 vagas de Monitor Cívico-Militar haviam sido efetivamente preenchidas. Esses dados evidenciam a dificuldade do governo em ocupar os cargos previstos, revelando a baixa adesão dos militares ao programa e fragilizando o argumento de sua eficácia plena.

Com o intuito de suprir a defasagem de militares e atender à expansão do número de escolas militarizadas, a SESP e a SEED reiniciaram o processo de seleção de militares da reserva, uma vez que o Edital de 2020 aproximava-se do término de sua vigência. Assim, foi publicado o Edital n.º 001/2021 – SESP-SEED, que contemplava 197 escolas, com a oferta de 146 vagas para Diretores Cívico-Militares e 397 vagas para Monitores Cívico-Militares. Embora tenha mantido a estrutura de seleção do processo anterior, o que chama a atenção é o fato de que o novo edital passou a prever vagas para colégios que, até aquele momento, não haviam realizado

---

<sup>52</sup> Os dados em questão levam em consideração os números expostos em editais. Entretanto, muitos editais anunciam o início das atividades sem justificar se houve desistência ou aumento do quantitativo de vagas no estabelecimento. Assim, tratamos: quando não informado desligamento e já havia atingido o número máximo de militares no cargo, consideramos desligamentos e somados até o valor total ofertado; em casos em que não fora atingido o máximo de vagas ofertadas, consideramos somatória ao efetivo em exercício.

a consulta pública obrigatória para adesão ao modelo cívico-militar, conforme previsto na legislação vigente. Esse fato sugere uma possível flexibilização dos procedimentos legais em favor da expansão acelerada do programa.

O Edital de 2021 introduziu elementos novos à análise, que não haviam sido contemplados nos documentos anteriores. Um exemplo disso encontra-se no item 3.1, que, ao tratar das atribuições dos integrantes do CMEIV, passa a apresentar descrições mais detalhadas das funções esperadas.

3.1 No Programa Colégios Cívico-Militares (CCM), as atividades dos integrantes do CMEIV visam:

- a) contribuir para a formação integral dos estudantes, ensinando-os a respeitar direitos e a cumprir deveres necessários ao convívio sadio e agradável entre as pessoas e para a vida em sociedade;
- b) tratar os estudantes com respeito e contribuir para a elevação de sua autoestima;
- c) desenvolver nos estudantes o espírito de civismo e patriotismo, estimulando o culto aos símbolos nacionais;
- d) ensinar o Hino Nacional, Hino à Bandeira, Hino do Estado do Paraná e o Hino Municipal e outras canções de caráter cívico aos estudantes;
- e) valorizar a apresentação pessoal e o uso correto dos uniformes pelos estudantes, estimulando o orgulho de pertencerem a uma instituição de ensino cívico-militar e de serem os principais divulgadores da sua imagem;
- f) sensibilizar os estudantes para a necessidade do cumprimento das normas e diretrizes previstas no regimento escolar;
- g) coibir os casos de *bullying* e outras formas de discriminação no ambiente escolar;
- h) acompanhar os estudantes por ocasião de representações externas, como jogos, passeios, visitas culturais, entre outros, zelando pela segurança e pelo comportamento adequado;
- i) planejar e conduzir as formaturas e outros eventos cívicos na instituição de ensino;
- j) exercer atividades que contribuam nas ações desenvolvidas pelas instituições de ensino cívico-militares no combate à evasão escolar, melhoria da aprendizagem e redução da reprovação escolar dos estudantes;
- k) aumentar os fatores de proteção por meio de ações didático-pedagógicas e administrativas cívico-militares;
- l) diminuir riscos que envolvem situação de insegurança no ambiente escolar e de seus integrantes (estudantes, professores, direção) e contra o patrimônio, com a adoção de medidas preventivas (Paraná, 2021).

Observa-se que o edital avançou na delimitação das atribuições dos militares, responsabilizando-os, conforme destacado na citação anterior, pelo desenvolvimento de atividades cívicas. Destaca-se que a baixa adesão de militares ao exercício das funções resultou na flexibilização do processo seletivo para ambos os cargos. Nesse

novo formato, a etapa de entrevistas foi suprimida, mantendo-se apenas os testes de aptidão física e mental, além da investigação da vida funcional e social.

Deve-se observar que, nos itens 16.13 e 16.14 do Edital n.º 001/2021 – SESP-SEED, constava como prerequisite: “O Colégio Cívico-Militar somente será instalado na hipótese de serem selecionados um Diretor Cívico-Militar e pelo menos dois Monitores Cívico-Militares [...]” (Paraná, Edital n.º 001, 2021). Em seguida, afirmava-se que, caso não fosse atingido esse contingente mínimo para assumir as escolas, as vagas não seriam efetivadas. Tal condição pode ser comprovada ao comparar-se com o Edital n.º 073/2020 – SESP-SEED, de 31 de agosto de 2021, que identifica 111 colégios militarizados que não preencheram os pré-requisitos previstos no dispositivo.

Para as vagas de Diretor, foram homologadas 138 inscrições, e para Monitor, 202, conforme os Editais n.º 004 e 007/2021 – SESP-SEED. Os quadros abaixo apresentam a distribuição das inscrições por patente para Diretor Cívico-Militar.

Quadro 5 - Síntese do número de inscrições homologadas nos Editais 004/2021 e 007/2021 – SESP-SEED, por patente, para função Diretor Cívico-Militares

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
CAPITÃO	02
1º TENENTE	02
2º TENENTE	01
SUBTENENTE	50
1º SARGENTO	17
2º SARGENTO	36
3º SARGENTO	30
<b>TOTAL:</b>	<b>138</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

E para Monitor Cívico-Militar:

Quadro 6 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital 004/2021 – SESP-SEED, por patente, para a função de Monitor Cívico Militares

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
SUBTENENTE	24
1º SARGENTO	17
2º SARGENTO	24
3º SARGENTO	31
CABO	80
SOLDADO DE 1ª CLASSE	26
<b>TOTAL:</b>	<b>202</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como ocorreu na seleção de 2020, em 2021, mesmo com um grande número de inscritos, muitos militares candidataram-se para as mesmas vagas, enquanto em determinados municípios e escolas não houve candidatos inscritos.

Como resultado, até 1º de setembro de 2022, verificou-se a ocupação de 58 Diretores Cívico-Militares, para 146 vagas ofertadas; 87 Monitores Cívico-Militares, para 397 vagas ofertadas; além de 59 escolas com vacância total de militares, conforme indicado no Apêndice 03.

A partir disso, é plausível afirmar que, embora a procura nas inscrições tenha contado com um alto número de candidatos, a aprovação, a classificação final e até mesmo o interesse em assumir as vagas, foram significativamente baixas. A afirmativa de que a demanda por inscrições supera a entrada efetiva dos militares nos CCM pode ser comprovada pela análise que sintetiza o quantitativo de inscrições nos editais entre 2020 e 2021.

Quadro 7 - Síntese do quantitativo de vagas, inscrições homologadas e vagas com efetivo

<b>EDITAIS 2020</b>	Quantidade de Vagas para Diretor Cívico-Militar	199
	Quantidade de Classificados para Diretor Cívico-Militar	89
	Quantidade de Diretores Cívico-Militar em exercício	84
	Quantidade de Vagas para Monitor Cívico-Militar	550
	Quantidade de Classificados para Monitor Cívico-Militar	301
	Quantidade de Monitores Cívico-Militar em exercício	257
<b>EDITAIS 2021</b>	Quantidade de Vagas de Diretor Cívico-Militar	146
	Quantidade de Classificados para Diretor Cívico-Militar	139
	Quantidade de Diretores Cívico-Militar em exercício	58
	Quantidade de Vagas de Diretor Monitor-Militar	397
	Quantidade de Classificados para Monitor Cívico-Militar	199
	Quantidade de Monitores Cívico-Militar em exercício	87

Fonte: elaborado pelo autor.

Em termos percentuais, a ocupação das vagas para Diretor Militar pelos editais de 2020, foi de 42,21%, enquanto em 2021 caiu para 39,71%. Já para Monitor, a taxa de ocupação foi de 46,72% em 2020, reduzindo-se para 21,91% em 2021. Esses dados comprovam a baixa procura e a baixa permanência dos militares nos CCM.

Em 2023, o Edital 044/2023 – SESP-SEED abriu um novo processo seletivo, porém extinguiu o cargo de Diretor Cívico-Militar. Considera-se que as legislações relacionadas à extinção dos Diretores Cívico-Militares estão vinculadas à questão do pagamento de diárias, tema que será abordado a seguir.

O Edital em questão, anunciou novo quantitativo de vagas: 597 vagas de Monitores Cívico-Militares, para 195 colégios. Mesmo o número de consideravelmente alto de vagas, o edital manteve os requisitos da seleção de 2021, exigindo unicamente testes de aptidão física e mental e de investigação da vida funcional e social. E, as mesmas atribuições para os Militares, conforme já tratado acerca do Edital de 2021.

Importante frisar que os Editais de 2023 não foram mais emitidos da parceria SESP/SEED, mas sim, GS/SEED (Grupo Setorial de Recursos Humanos), isto é, o processo de seleção e credenciamento, ficou como atribuição e responsabilidade tão somente da SEED.

De acordo com os Editais 055, 057; 64/2023 – GS/SEED, o quantitativo de inscrições homologadas por patente, ficou da seguinte maneira:

Quadro 8 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n.º 055, 057, E 64/2023– GS/SEED, por patente, para função de Monitor Cívico-Militares

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
CORONEL	01
TENENTE CORONEL	08
MAJOR	05
CAPITÃO	04
1 TENENTE	03
2 TENENTE	03
SUBTENENTE	158
1 SARGENTO	87
2 SARGENTO	149
3 SARGENTO	140
CABO	340
SOLDADO DE 1 CLASSE	99
<b>TOTAL:</b>	<b>997</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Importante destacar que o Edital 061/2023 – GS/SEED trouxe nova homologação, após os recursos de 44 candidatos, cujas patentes não foram identificadas no edital. Dessa forma, os editais tornaram aptos 1.041 candidatos.

Ao analisar os resultados do Edital 095/2023 – GS/SEED, verificou-se que 544 candidatos foram considerados aptos; 286 foram reprovados no Exame de Saúde pela Junta Médica; e 211 foram considerados inaptos pelo Departamento de Diligência, devido a questões relacionadas à vida funcional e social. Isso representa uma reprovação de 497 candidatos, embora 40 tenham sido aprovados após recurso. Assim, a taxa de reprovação chegou a 47,74%.

O Edital 102/2023 – GS/SEED apresenta a classificação final dos candidatos por NRE. Contudo, cabe ressaltar que, até o momento, não há nenhum edital de 2023 que informe a data de início das atividades dos militares, tampouco possibilite a quantificação precisa de quantos foram efetivamente contratados.

Em 2024, foi lançado o Edital 002/2024 – GS/SEED, que anunciou o total de 314 escolas e 596 vagas. Posteriormente, com o Edital 009/2024 – GS/SEED, houve uma correção no número total de colégios, alinhando-o ao anunciado pela SEED: 312 CCM. De modo geral, o edital de 2024 manteve as especificações e obrigações para os militares e para o processo seletivo.

Para as 596 vagas, foram homologadas 851 inscrições, distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 9 - Síntese do número de inscrições homologadas no Edital n. 015, 021/2024-GS/SEED, por patente, para a função de Monitor Cívico-Militar

<b>PATENTE</b>	<b>NÚMERO DE INSCRITOS</b>
CORONEL	02
TENENTE CORONEL	02
MAJOR	04
CAPITÃO	08
1 TENENTE	02
2 TENENTE	02
SUBTENENTE	112
1 SARGENTO	69
2 SARGENTO	121
3 SARGENTO	121
CABO	311
SOLDADO DE 1 CLASSE	100
<b>TOTAL:</b>	<b>854</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Deve-se considerar a quantidade de militares que se inscreveram para atuar nos CCM a partir de 2024. Ao ilustrar esses números, torna possível analisar algumas possibilidades que auxiliem na compreensão desse quantitativo.

Quadro 10 - Total De Militares Com Inscrições Homologadas Para Diretor E Monitor Cívico-Militar

<b>FUNÇÃO</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>Total</b>
Diretor Cívico-Militar	201	138			<b>339</b>
Monitor Cívico-Militar	830	202	1041	854	<b>2927</b>
<b>Total</b>	<b>1031</b>	<b>340</b>	<b>1041</b>	<b>854</b>	<b>3266</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

De pronto, é possível verificar que há baixa procura pela função de Diretor Cívico-Militar, o que pode ser justificado pela quantidade e complexidade das demandas atribuídas à função. Além disso, o fato de que apenas militares de altas patentes podiam se inscrever para o cargo, pode ter influenciado a baixa adesão. Ao analisar as inscrições por patente, independente do cargo, obteve-se o seguinte demonstrativo:

Quadro 11 - Total de Militares com inscrições homologadas, por ano e por patente

<b>PATENTE</b>	<b>2021</b>	<b>2021</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>	<b>Total</b>
CORONEL	2	0	1	2	5
TENENTE CORONEL	4	0	8	2	14
MAJOR	4	0	5	4	13
CAPITÃO	3	2	4	8	17
1º TENENTE	5	2	3	2	12
2º TENENTE	0	1	3	2	6
SUBTENENTE	165	74	158	112	509
1º SARGENTO	82	34	87	69	272
2º SARGENTO	193	60	149	121	523
3º SARGENTO	149	61	140	121	471
CABO	304	80	340	311	1035
SOLDADO DE 1ª CLASSE	120	26	99	100	345
NÃO IDENTIFICADO	0	0	44	0	44
<b>TOTAL:</b>	<b>1031</b>	<b>340</b>	<b>1041</b>	<b>854</b>	<b>3266</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Pode-se aferir que, entre os militares do CMEIV que optam por atuar nos CCM, há uma predominância significativa de praças, ou seja, militares de baixa patente. Os números indicam que as inscrições de Oficiais da Polícia Militar (do Coronel ao 2º Tenente) correspondem a apenas 2,05% do total, o que sugere que muitos buscam essa atuação, mais como uma forma de complementar o salário de aposentadoria, do que como um compromisso com as atividades cívicas nas escolas. Portanto, o que está em voga não é necessariamente o desejo de apoiar a execução das atividades cívicas nos CCM, mas a possibilidade de obter uma renda adicional<sup>53</sup>.

Outrossim, assim como nos editais anteriores, não foi divulgado nenhum documento que possibilitasse a comparação entre o quantitativo de vagas ofertadas e o número efetivo de militares em exercício. Tal omissão revela uma possível estratégia de desinformação planejada pelo governo estadual, ao dificultar a mensuração da efetividade do programa cívico-militar a partir do acompanhamento do

<sup>53</sup> Para elucidação, encontra-se no Anexo 15 a tabela de pagamentos dos Militares da Polícia e Bombeiro Militar do Paraná, conforme a Lei N.º 22.187, de 13 de novembro DE 2024 (Anexo I da referida Lei).

efetivo militar nas escolas. Dessa forma, fica evidenciado que não há uma preocupação genuína com as dimensões pedagógicas ou cívicas do programa. Os CCM continuam atuando em sua instância pedagógica com poucas diferenças em relação às demais instituições escolares, e os militares, na prática, configuram-se apenas como elementos que circulam no ambiente escolar, sem um papel pedagógico claramente definido.

À luz das informações públicas disponíveis, não é possível aferir se todas as vagas tenham foram preenchidas, e possibilita concluir que o modelo é, em grande medida, apenas nominalmente “cívico-militar”, adepto a ideologia neoconservadora, neoliberal e neofascista, unicamente por carregar tal nomenclatura. Em suma, os processos analisados expõem flagrante falta de transparência por parte do governo.

#### 4.2.3 Aos militares as gratificações

A Lei Estadual n.º 19.130/2017, a Lei Estadual n.º 20.338/2020 e o Decreto n.º 841/2019 fundamentam juridicamente a utilização do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários no âmbito do Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná (CMEIV CC-M), além de legitimarem o pagamento de diárias aos militares participantes.

Acerca do pagamento aos militares, é pertinente apresentar o percurso legal traçado pelo Estado do Paraná para viabilizar financeiramente a atuação dos militares inativos nos CCM. A primeira legislação que tratou do pagamento de gratificação por atividade intramuros foi a Lei Estadual n.º 19.130/2017, a qual previa a concessão da Gratificação Intramuros (GRAIM) aos militares estaduais da reserva que desempenhassem atividades específicas em instituições públicas.

Art. 20. Os ocupantes de cargos/funções em exercício em estabelecimentos penais ou em unidades de atendimento socioeducativo perceberão Gratificação Intra Muros – Graim, retribuição financeira em valor, na forma do Anexo I desta Lei, de natureza transitória, relativa ao caráter penoso, perigoso, insalubre e com risco de vida no contato direto com o apenado ou adolescentes em privação de liberdade (Paraná, Lei Estadual n.º 19.130, 2017).

De acordo com o Anexo I da referida Lei, o pagamento da GRAIM obedecia aos seguintes valores: I – Servidores ocupantes de cargos ou funções com exigência de nível superior: R\$ 1.955,67; II – Servidores ocupantes de cargos ou funções com

exigência de nível fundamental, médio ou profissionalizante: R\$ 1.576,51. Contudo, é importante destacar que tal legislação não contemplava os militares inativos designados para atuar nos CCM. Dessa forma, à época, não havia respaldo legal que legitimasse o pagamento da GRAIM a esses profissionais no contexto do Programa CMEIV.

Tal cenário levou o Governo do Estado do Paraná a publicar o Decreto Estadual n.º 6.273/2020, o qual “Autoriza o chamamento de 806 militares estaduais inativos da Polícia Militar do Paraná para integrar o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV, para atuação no Programa Colégios Cívico-Militares, e adota outras providências”. O referido decreto possibilita aferir que, em 2020, foram convocados 806 militares inativos para compor o CMEIV-CCM. Ademais, conforme estabelecido em seu Artigo 5º, regulamentou-se o pagamento de diárias aos militares participantes do programa.

**Aos militares do CMEIV serão atribuídas as diárias** de que trata o art. 37 da Lei n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017 e Art. 20 da Lei n.º 20.338 de 6 de outubro de 2020, cujo valor variará conforme a atribuição desempenhada na instituição de ensino, conforme previsto no Anexo Único deste Decreto (Paraná, Decreto Estadual n.º 6.273, 2020, grifos nossos).

O Anexo Único mencionado no artigo em questão, apresenta a descrição das funções, a quantidade de contratações autorizadas e os valores correspondentes ao pagamento das diárias. Esses dados podem ser demonstrados da seguinte forma:

Quadro 12 - Demonstrativo de vagas por função e valor das Diárias Especiais, (por mês) para militares pertencentes ao CMEIV CC-M

FUNÇÃO	TOTAL DE MEIV POR FUNÇÃO	VALOR MENSAL DAS DIÁRIAS ESPECIAIS (R\$) POR MEIV
Diretor Cívico-Militar	218	3.500,00
Monitor Cívico-Militar	588	3.000,00
<b>Total</b>	<b>806</b>	

Fonte: Paraná, Decreto Estadual n.º 6.273, 2020.

Dessa forma, o pagamento de “Diárias Especiais” poderia configurar improbidade fiscal por parte do governo do Estado do Paraná, o que impulsionou uma manobra política que resultou na criação da Lei Estadual n.º 20.771/2021. Essa norma “Cria a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio

Cívico-Militar, e altera dispositivos das Leis n.º 17.169, de 24 de maio de 2012, 19.130, de 25 de setembro de 2017, e 20.338, de 6 de outubro de 2020”.

O Estado do Paraná realizou uma manobra política para legitimar o pagamento dos militares vinculados ao CMEIV CC-M. Tal ação se evidencia com o envio do Projeto de Lei n.º 494, pelo governador Carlos Massa Ratinho Junior, ao presidente da ALEP, em 22 de setembro de 2021. Apensado ao projeto, o governador encaminhou a justificativa governamental, na qual solicita a extinção do cargo de Diretor Cívico-Militar e propõe que os militares passem a se dedicar exclusivamente à coordenação de atividades cívico-militares. Além disso, argumenta-se que a criação da nova legislação se justifica pela insegurança jurídica existente quanto ao pagamento desses policiais inativos.

Em razão da aplicação dessa medida, necessária a harmonização da entrada em vigência das novas normativas com as antigas que regiam o programa à época do concurso e ingresso dos Diretores Cívicos-Militares, hoje integrantes do Corpo dos Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV.

Para tanto, evitando a afronta à segurança jurídica, tendo em vista a relação estabelecida entre a Administração e os militares voluntários, à época da vigência da Lei, antes das modificações propostas por este ato, foi estabelecido um regramento de transição contemplando a extinção gradual da função, de acordo com sua vacância.

Dessa maneira, **os Diretores Cívicos-Militares, em exercício, permanecerão em suas funções, contudo com a redução de suas atribuições conforme o exigido pelas leis gerais sobre educação.** A proposição busca, ainda, **corrigir a nomenclatura da forma de retribuição pecuniária** aos que são chamados ao CMEIV eis que, **pela natureza real das tarefas que esses militares estaduais voluntários da inatividade desempenham, não se trata de diária.**

Em verdade, **a parcela denominada "diária especial", por força do que se regulamentou no Poder Executivo, já está mensurada abstratamente em valores fixos**, como definido no Decreto Estadual n.º 6.273, de 27 de novembro de 2020.

Consequentemente, **essa pecúnia tem a natureza jurídica remuneratória além dos proventos do militar inativo, pelos serviços dos que foram voluntários e passaram a prestar tarefas por tempo certo, na forma dos correspondentes chamamentos, razão pela qual, a terminologia do benefício deve ser adequada.** Sugere-se, portanto, que a parcela de valor àqueles componentes do CMEIV seja denominada como Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar — GESICM.

**A denominação, nesse sentido, corrige possível distorção de entendimento e viabiliza que, em acréscimo, a remuneração obtenha a correta compensação pelo labor voluntário dos integrantes do CMEIV, nos termos da legislação.**

Cumprir indicar que a presente proposição não acarreta em acréscimo de despesa e, em verdade, não cria gratificação nova, porquanto o

benefício denominado "diária especial" é de determinação legal anterior ao período pandêmico.

**Busca-se, assim, renomeação do benefício para amoldá-lo às normativas tributárias nacionais e adequação de sua natureza jurídica, garantindo que, a fim de evitar questionamentos acerca da violação do previsto na Lei Complementar 173, de 27 de maio 2020, que a denominação retributiva pelo acúmulo de atividade voluntária ao subsídio do agente público (GESICM) só entre em vigor a partir de 1º de janeiro de 2022 (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 10-11, grifos nossos).**

O Projeto de Lei encaminhado à ALEP foi publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná (DIOE), Edição n.º 2.300, de 1º de outubro de 2021. No relato do 1º Secretário da Casa, deputado Luiz Claudio Romanelli (PSB), evidenciam-se aspectos que revelam a fragilidade jurídica da proposta legislativa, ao demonstrar que sua formulação carecia de fundamentos normativos sólidos para garantir a legalidade do pagamento aos militares inativos atuantes nos Colégios Cívico-Militares.

Senhor Presidente, primeiro a Mensagem n.º 117, de autoria do Chefe do Poder Executivo, Ex-Deputado que integrou esta Casa e hoje Governador do Paraná Carlos Massa, o nosso Ratino Junior. **Mensagem n.º 117/2021**, encaminhando para apreciação da Assembleia Legislativa o Projeto de Lei (**autuado sob o n.º 494/2021**), que cria a gratificação especial pelo serviço do inativo dos integrantes do colégio cívico-militar – GESICM e altera dispositivos da Lei n.º 17169, de 24 de maio de 2012, e da Lei n.º 20338, de 6 de outubro de 2020. Ele submete à apreciação deste Poder Legislativo um Projeto de Lei que visa, dentre outras adequações, extinguir a função de diretor cívico-militar, previamente estabelecida na Lei n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020, passando esse a atuar exclusivamente na coordenação das atividades cívico-militares, em razão da aplicação dessa medida necessária à harmonização da entrada em vigência das novas normativas com as antigas que regiam o programa à época do concurso e ingresso dos diretores cívico-militares, hoje integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários. Para tanto, evitando a afronta à segurança jurídica, tendo em vista a relação estabelecida entre a administração e os militares voluntários à época da vigência da lei, antes das modificações propostas por este ato, foi estabelecido um regramento de transição contemplando a extinção gradual da função de acordo com sua vacância. Dessa maneira, os diretores cívico-militares em exercício permanecerão em suas funções, contudo, com a redução de suas atribuições, conforme exigido pelas leis gerais sobre educação. E ainda toma uma série de outras providências aqui em relação aos colégios cívico-militares. **Isso aqui todos sabemos foi um amplo processo de negociação do Poder Executivo com o Ministério Público, com a Comissão de Educação aqui desta Casa de Leis e, efetivamente, vai à análise das Comissões Permanentes desta Casa de Leis** (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 7, grifos nossos).

A celeridade com que tramitou o Projeto de Lei n.º 494/2021 não causa surpresa, dado que a maioria dos deputados estaduais integram a base aliada do governo. Entre o envio da mensagem governamental à ALEP e sua aceitação pela Casa, transcorreram apenas sete dias úteis. As três votações de aprovação ocorreram rapidamente nos dias 5, 19 e 20 de outubro de 2021.

Um episódio digno de nota deu-se em 26 de outubro, quando a Comissão de Educação, presidida pelo deputado Hussein Bakri, e composta pelos deputados Gugu Bueno (PSD), Rodrigo Estacho (PSD), Maria Victoria (PP), Professor Lemos (PT) e Luís Fernando Guerra (UNIÃO), analisou o projeto, com registro de apenas um voto contrário: o do deputado Professor Lemos.

Posteriormente, a Edição n.º 2.323 do DIOE, publicada em 9 de novembro de 2021, apresentou, no item 12, a discussão do Projeto de Lei n.º 494/2021 em regime de urgência. Nessa ocasião, já estavam anexados os pareceres favoráveis da Comissão de Constituição e Justiça, da Comissão de Finanças e Tributação e da Comissão de Educação.

Durante os debates, o deputado estadual Tadeu Veneri (PT) manifestou-se contrariamente ao projeto, afirmando:

[...] esta alteração que se faz neste Projeto [...] que é referente às escolas cívico-militares, que cria a gratificação especial, é em função também de um entendimento que teve o Ministério Público [...] que não poderiam ser pagos os valores aos monitores e aos diretores cívico-militares em forma de diária [...]. O que nos chama a atenção [...] é que o diretor cívico-militar e o monitor cívico-militar, se aprovado este Projeto, exercerão função de coordenação de atividades cívico-militares, que não sabemos quais são. De acordo com a lei em vigor, o diretor cívico-militar também exerce a gestão na área de infraestrutura, patrimônio, finanças, segurança e disciplina. [...] O valor de R\$ 3.500,00 [...] vai ser pago na forma de uma gratificação especial [...]. Exclui [...] a competência da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para elaborar a proposta pedagógica para os colégios cívico-militares, o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno [...], mas não diz quem o fará. [...] essas lacunas nos preocupam, porque não se fala exatamente como ficará o Projeto Político-Pedagógico e quem o fará. [...] Só estou colocando essas ponderações, Sr. Presidente, porque em função disso a nossa orientação para a nossa bancada será o voto contrário (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 10)

O líder da bancada governamental, deputado Hussein Bakri (PSD), defendeu o projeto ao afirmar:

“[...] só quero ressaltar que esta lei foi combinada com o Ministério Público. O Ministério Público apontou algumas necessidades de ajustes e o Governo está fazendo por isso. Só quero deixar claro para todos os Deputados. Para melhorar o programa” (Paraná, Diário Oficial N.º 2.323, de 09 de novembro de 2021, p. 10).

Questiona-se o real significado de uma lei “combinada com o Ministério Público”. O líder da bancada governista, deputado Hussein Bakri (PSD), sugeriu que o Ministério Público auxiliou na elaboração da norma, levantando a hipótese de um alinhamento político entre os órgãos jurídicos e o governo estadual.

O Projeto de Lei veio a se tornar a Lei Estadual n.º 20.771/2021, a qual, em seu artigo 1º, “Cria a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar - GESICM, conforme Anexo Único desta Lei”. O referido anexo detalha os valores a serem pagos a título de Gratificação Especial aos militares que atuaram nos CCM no período de 2022 a 2023, fixando em R\$ 3.500,00 o valor da gratificação, independentemente de ocuparem os cargos de Diretor ou Monitor Cívico-Militar.

Ao examinar o texto do Projeto de Lei n.º 494/2021, destacam-se também os pareceres das Comissões responsáveis. Dentre eles, a Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar apresenta dados sobre os valores empenhados para o pagamento das Diárias Especiais, os quais merecem atenção.

A proposta propõe também a majoração do valor da Gratificação dos Monitores que passará de R\$ 3.000,00 (três mil reais) para R\$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais) mensais.

Conforme justificativa, encartada no mov. 15, item 7, a proposta não acarretará aumento da despesa já autorizada pelo Decreto Estadual n.º 6.273, de 27 de novembro de 2020, cujo valor máximo é de R\$ 30.324.000,00 (trinta milhões, trezentos e vinte e quatro mil reais) anual.

[...]

A proposta apresentada, considerando a majoração do valor a ser pago ao monitor, alcança o total de 710 integrantes do CMEIV, a um custo máximo do programa de R\$ 29.820.000,00 (vinte e nove milhões, oitocentos e vinte reais), conforme apresentado à fl. 68 deste caderno administrativo.

Sendo assim, atendendo o disposto no artigo 4º, V, do Decreto n.º 7.300, de 13/04/2021, a fim de subsidiar a declaração do ordenador de despesas quanto às questões orçamentárias e financeiras, informamos que **não há impacto a ser declarado**, considerando que que a despesa já encontra-se devidamente autorizada (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 69, grifos no original).

Ressalta-se que, até o momento da aprovação da Lei em 2021, foram destinados R\$ 30.324.000,00 (trinta milhões, trezentos e vinte e quatro mil reais) por

ano, para o pagamento de militares inativos. Esse dado consta em relatório assinado por Marilei dos Santos Moreira, Chefe do Grupo Orçamentário Financeiro Setorial da SEED, o que indica que tais empenhos orçamentários para o pagamento das diárias são realizados diretamente a partir do orçamento da SEED.

A Comissão de Constituição e Justiça, presidida pelo Deputado Tadeu Veneri (PT), denunciou outro fato de grande relevância presente no Projeto de Lei: a militarização dos cursos técnicos. Conforme relatado pela Comissão:

Em relação à Lei Complementar n.º 101/2000 o presente Projeto de Lei não importa em acréscimo imediato de despesas, conforme se denota da Justificativa do Projeto, visto que apenas altera a nomeação de benefício já existente.

No entanto, a fim de aperfeiçoar o PL e dar à Lei maior segurança jurídica, apresento uma supressão (§ 1º do artigo 4º), pois, nada justifica a militarização dos cursos técnicos e uma adição (§4ª ao artigo 12) à redação do Projeto de Lei em comento, nos termos das emendas em anexo (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 3).

O presidente da Comissão de Constituição e Justiça demonstrou que, ao longo do processo legislativo, foi inserida a possibilidade de implementação dos CCM em modalidades de Ensino Técnico, o que não encontrava respaldo nas legislações anteriores. Professor Lemos manifestou voto contrário, contudo, não foi acatado, e a ampliação foi incorporada ao texto final da Lei, conforme a seguinte redação:

Art. 1º. O § 1º do art. 1º da Lei n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação:

§1º O Programa de que trata o caput deste artigo tem a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação ofertada no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021).

Isso demonstra que o desejo de ampliação do modelo não cessou, pretendendo-se alcançar novas instituições e níveis de ensino ainda não contemplados, como o Ensino Técnico. Tal intenção pode ser confirmada a partir do relatório da Comissão de Educação, que afirma: “Importante pontuar, ainda, que outras alterações serão realizadas. Por exemplo, agora será oportunizado o programa para incluir o Ensino Técnico, e não mais apenas o Ensino Fundamental e Médio” (Paraná, Projeto de Lei n.º 494, 2021, p. 2). Além disso, a Comissão de Educação, em seu relato, evidencia de forma enfática aquilo que vem sendo demonstrado:

Outrossim, vale destacar que com as modificações, a competência de definir as diretrizes e propostas pedagógicas passará a ser realizada

pela comunidade escolar, conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal alteração vai ao encontro do dever estipulado no art. 205, da Constituição Federal da República, **além do fato de que propiciará uma melhora no exercício de cidadania por parte dos alunos.**

À luz desse contexto, todas as melhoras desenvolvidas no âmbito da Educação – como é o caso do Presente projeto de Lei – devem ser respaldadas. **A educação é uma conquista da liberdade que cada um exerce quando da sua condição de cidadão.** O direito à ela, previsto como direito de natureza social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, aduz que **ao Estado caberá sempre ofertar e melhorar a educação, almejando o desenvolvimento das capacidades e vontades dos alunos e os preparando para a vida social e profissional.**

Diante do exposto, **temos que o projeto em análise**, do ponto de vista da presente comissão de educação, **vem ao encontro das necessidades dos estudantes e servidores das escolas estaduais**, razão pela qual somos de parecer favorável ao presente tema (Paraná, 2021, Projeto de Lei n.º 494, p. 2-3, grifos nossos).

A questão da cidadania como formação para a liberdade já foi abordada, contudo, o que se compreende como liberdade ou cidadania não tem sido capaz de firmar suas prerrogativas de formar cidadãos críticos e politicamente ativos. O que está em cena, na realidade, é uma formação cidadã voltada para as massas.

Em 2021, a APP-Sindicato denunciou<sup>54</sup> o escárnio que representa o pagamento da Gratificação Especial aos militares do GESICM.

Se a Lei for aprovada, o cargo de “monitor militar” engordará o contracheque dos inativos(as) em R\$ 3,5 mil, para além dos proventos de aposentadoria. Um agente educacional – civil que exerce a mesma função – ganha em média R\$ 1,7 mil de salário, sem gratificação.

Mas, com a terceirização dos quadros de funcionários(as), a maioria recebe salários que não passam de R\$ 1 mil, ficando abaixo do piso regional. Enquanto isso, diretores(as) de escolas públicas tradicionais recebem uma gratificação de cerca de R\$ 600.

Para fins comparativos, **subtenentes inativos(as) da Polícia Militar ganham de R\$ 7,5 mil a R\$ 11 mil só de aposentadoria. Subtenente é o cargo do reservista detido, em agosto, por assediar sexualmente alunas do colégio cívico-militar onde atuava, em Francisco Beltrão** (APP-Sindicato, 2021, grifos nossos)

Não obstante, o valor da gratificação foi reajustado outra vez, pela Lei Estadual n.º 21.589/2023, que alterou a Lei n.º 20.771/2021, a qual dispõe sobre a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar. A nova

<sup>54</sup> Disponível em: <https://appsindicato.org.br/r-35-mil-gratificacao-de-monitor-militar-equivale-a-tres-salarios-de-agente-educacional/>

legislação passou a definir o pagamento da Gratificação Especial para Diretores e Monitores Cívico-Militares no valor de R\$ 5.500,00.

De acordo com o Projeto de Lei n.º 556/2023, de autoria do Poder Executivo do Estado, identificado pela ementa “Mensagem N.º 99/23 – Altera a Lei n.º 20.771, de 12 de novembro de 2021, que dispõe sobre a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar”, apresentou o aumento das diárias especiais aos militares (Diretores e Monitores), passando de R\$ 3.500,00 para R\$ 5.500,00 mensais.

No documento apensado ao Projeto de Lei, intitulado “Declaração de Adequação da Despesa”, a Diretora Geral da SEED, Louise Caroline Campos Low, discrimina os valores empenhados para o pagamento das diárias da seguinte maneira:

Quadro 13 - Identificação da Despesa (PL n.º 556/223)

Unidade:	4101
Programa/Atividade:	4101.12.368.05.6466
Natureza da Despesa:	3190.1600 — Outras Despesas Variáveis — Pessoal Civil 1642— Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar — GESICM
Espécie de Despesa:	1 — Pessoal e Encargos Sociais
Fontes de Recursos:	100— Ordinário Não vinculado
Total da Despesa:	R\$ 137.280.000,00

Fonte: Paraná, Projeto de Lei n.º 556, 2023.

O valor de R\$ 137.280.000,00 (cento e trinta e sete milhões, duzentos e oitenta mil reais), é a síntese dos valores gastos para o pagamento de GESICM, entre os anos de 2023 e 2024, e o valor já empenhado para 2025. De acordo com a Declaração da Diretora Geral da SEED:

b) o impacto orçamentário-financeiro ocorrerá da seguinte forma:  
 2023: R\$ 34.320.000,00 (trinta e quatro milhões, trezentos e vinte mil reais).  
 2024: R\$ 51.480.000,00 (cinquenta e um milhões, quatrocentos e oitenta mil reais)  
 2025 R\$ 51.480.000,00 (cinquenta e um milhões, quatrocentos e oitenta mil reais) (Paraná, Projeto de Lei n.º 556, 2023, 262-263).

É importante destacar que o aumento do valor da gratificação, de R\$ 3.500,00 para R\$ 5.500,00, representa um acréscimo de 57%. No entanto, quando se observa o montante total destinado ao pagamento de militares entre os anos de 2021 e 2022, havia um teto anual previsto de R\$ 30.324.000,00 (trinta milhões, trezentos e vinte e quatro mil reais), totalizando R\$ 60.648.000,00 (sessenta milhões, seiscentos e

quarenta e oito mil reais) no biênio. Esse valor saltou para R\$ 137.280.000,00 (cento e trinta e sete milhões, duzentos e oitenta mil reais) no período de 2023 a 2025. Em síntese, houve um aumento de R\$ 76.632.000,00 (setenta e seis milhões, seiscentos e trinta e dois mil reais), o que corresponde a um crescimento de 126% nos gastos públicos, oriundos da SEED, destinados ao pagamento de militares aposentados.

Para justificar o aumento no pagamento das Gratificações Especiais, o governador afirma, por meio de ofício anexado ao Projeto de Lei, o seguinte:

A proposta legislativa visa reajustar os valores percebidos pelos militares que atuam como diretores e monitores nos Colégios Cívico-Militares do Paraná, integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV, com o objetivo de **valorizar os profissionais atuantes** e, assim, **evitar possíveis desligamentos, tendo em vista a importância do Programa Cívico-Militar no desenvolvimento de uma educação de qualidade no âmbito estadual.**

**Dentre as diversas atividades que são desenvolvidas pelos militares, destacam-se o caráter pedagógico, que envolve a organização do espaço e do tempo das aulas ministradas, bem como o auxílio no acompanhamento da vida escolar do estudante, contribuindo para a melhoria na aprendizagem e na redução da evasão de alunos** (Paraná, Projeto de Lei n.º 556, 2023, p. 269, grifos nossos).

O governo apresenta uma série de argumentos para justificar o aumento das Gratificações Especiais, baseando-se na suposta necessidade de evitar a evasão dos militares do programa. Entre os pontos levantados, destaca-se a frágil retórica de que os militares contribuem com atividades pedagógicas, organização do espaço e do tempo escolar, bem como com o acompanhamento da vida escolar dos estudantes. No entanto, o conteúdo do ofício enviado pelo governador entra em contradição com a própria legislação estadual vigente, Lei n.º 20.771/2021 e Lei n.º 20.338/2020, as quais atribuem exclusivamente à SEED a responsabilidade pelas ações de natureza pedagógica. Os documentos orientadores da própria SEED, os quais foram analisados anteriormente, afirmam que os militares, por sua vez, não possuem qualquer atribuição pedagógica, limitando-se às atividades de cunho cívico. O aumento das GESICM revela, portanto, uma tentativa desesperada do governo de manter o funcionamento dos CCM, ainda que isso represente um custo elevado para a educação pública paranaense.

Além disso, os diretores civis não dispõem da mesma facilidade para receber suas bonificações mensais. Seguindo a lógica neoliberal de remuneração por

desempenho, o pagamento dos bônus está condicionado ao cumprimento de metas, especialmente relacionadas à frequência escolar. Segundo a AEN (2022), “As escolas contempladas serão divididas em três grupos: frequência igual ou maior que 85% e menor que 90%; maior ou igual a 90% e menor que 95%; e igual ou maior que 95%”. De acordo com o governo, o valor pago aos diretores é gradativo, de acordo com o número de estudantes matriculados e com o grupo de frequência em que a escola se enquadra. O valor deve corresponder a no mínimo R\$ 108 (cento e oito reais) e a no máximo R\$ 2.430 (dois mil quatrocentos e trinta reais), para diretores, e no mínimo R\$ 92 (noventa e dois reais) e no máximo R\$ 2.070 (dois mil e setenta reais) para Diretores-Auxiliares (AEN, 2022).

A fim de evidenciar ao leitor a disparidade salarial existente, será realizada uma comparação entre a remuneração bruta (sem descontos) para uma jornada de 40 horas semanais de um Subtenente de Classe 1 e de um Professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM), Nível II, Classe 11. Justificam-se as escolhas das categorias: o Subtenente representa a graduação mais elevada entre as praças, situando-se imediatamente abaixo dos oficiais<sup>55</sup>, e foi selecionado por ocupar uma posição de transição na hierarquia militar, evitando, assim, uma disparidade desproporcional nos valores. Ademais, conforme os editais de seleção de militares, a convocação respeita rigorosamente a ordem hierárquica. No caso do professor QPM<sup>56</sup>, optou-se pelo Nível II, Classe 11, por concentrar a maior parte dos docentes da rede estadual (profissionais com Licenciatura Plena e Pós-Graduação *Lato Sensu*) que, devido à ausência de políticas de incentivo e de investimentos no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), encontram-se estagnados, sem possibilidade de ascensão ao Nível III. O comparativo é demonstrado da seguinte forma:

Quadro 14 - Comparativo entre um Subtenente - classe I e um Professor QPM nível II, classe 11

	Salário Base	Auxílio Transporte	Gratificação	Total
Professor – N2 C11	R\$ 6.057,08	R\$ 842,54	R\$ 846,32*	R\$ 7.745,94
Subtenente – Classe I	R\$ 9.990,80	--	R\$ 5.550,00	R\$ 15.490,8

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>55</sup> Tabela de vencimentos segundo o Anexo I, da Lei Estadual n.º 22.187/2024. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=344946&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.11.2024.17.1.12.91>. Acesso em 02 jan. 2025.

<sup>56</sup> Tabela de vencimentos segundo Anexo, do Decreto n.º 10.209/2022. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-03/anexo\\_decreto102092022\\_qpm.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/anexo_decreto102092022_qpm.pdf). Acesso em 02 jan. 2025.

\*Esse é o valor máximo da Gratificação de Tecnologia e Ensino – GTE, aos professores com carga horária de quarenta horas semanais que precisam cumprir uma série de obrigações inclusive ter o número máximo de 15 Faltas Justificadas, as quais incluem atestados; GESIMCM, valor pago aos militares por estarem 40h nos CCM.

A expressão concreta dos valores salariais evidencia a desvalorização dos docentes e contradiz as intenções declaradas pelo governo de melhorar as condições da carreira do magistério no Paraná. Enquanto para os militares foram articuladas manobras políticas que viabilizaram o pagamento de generosas gratificações, sempre justificadas pelo argumento da disponibilidade orçamentária, os profissionais da educação permanecem marginalizados nas políticas de valorização. Soma-se a isso o fato de que os militares foram contemplados com uma reforma em seu plano de carreira (Lei n.º 22.187/2024), que resultou na correção salarial da categoria. Em contrapartida, os servidores da educação têm enfrentado sucessivas medidas de caráter privatista, além de arrocho e defasagem salarial, que, em 2025, já alcança o índice de 11,34% (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2025). Fica evidente, portanto, a existência de uma política salarial punitiva voltada aos profissionais da educação, marcada por desigualdade e crueldade, sobretudo quando comparada à realidade de outras categorias do funcionalismo executivo estadual.

Isso expõe a desigualdade material com que o governo trata os trabalhadores da educação. Verifica-se um Estado que se recusa a pagar o piso salarial do magistério, mas que encontra recursos para bonificar militares aposentados por atuarem em atividades cívicas nas instituições escolares. Essa prática revela a face neoliberal de um governo privatista, que alimenta a ilusão de escolas de excelência e honra, mas que, na realidade, destina dinheiro público a folhas de pagamento infladas por militares inativos.

Essa lógica evidencia a contradição de um governo que nega direitos básicos aos educadores enquanto direciona vultosos recursos públicos para remunerar militares em funções que, embora revestidas de civismo e disciplina, pouco dialogam com a pedagogia. Trata-se de um projeto que camufla seu autoritarismo sob o verniz da eficiência e da ordem, típico de uma gestão neoliberal que investe mais na aparência do que na essência do processo educativo.

### 4.3 “Sim, senhor!”: as orientações pedagógicas aos militares

A implantação dos CCM no Paraná, a partir de 2019, representou uma mudança significativa na estrutura e na forma de gestar a educação pública estadual, ao introduzir um modelo que integra militares inativos da Polícia Militar como agentes “ativos” no ambiente escolar. Como visto, essa mudança foi formalizada por meio da Lei Estadual n.º 20.771/2021, que estabeleceu as bases jurídicas e operacionais para a atuação desses policiais nas escolas, na função de monitores. O discurso do governo apresentava essa iniciativa como uma solução para problemas de disciplina e segurança, prometem melhorias no clima escolar e nos resultados educacionais. No entanto, a presente análise tem evidenciado uma realidade complexa, marcada por contradições entre os objetivos declarados e a formação efetivamente oferecida aos profissionais militares que passaram a atuar nesses espaços educativos.

O PECIM, instituído pelo Decreto Federal n.º 10.004/2019, foi adaptado pelo estado do Paraná por meio de legislações próprias, resulta na criação de um modelo de “gestão compartilhada” entre educadores civis e militares. Como discutido anteriormente, os documentos oficiais anunciavam a intenção de combinar a expertise pedagógica dos professores com a experiência organizacional das forças de segurança. O *Manual das Escolas Cívico-Militares do Paraná* (Paraná, 2025a) detalha as atribuições específicas dos monitores militares, que vão desde o acompanhamento da frequência e do rendimento dos alunos até a aplicação de medidas disciplinares e a organização de atividades cívico-patrióticas.

Como já afirmado, a hierarquia militar permanece estabelecida no interior das instituições escolares, conforme demonstra o manual: “O Monitor Militar Estadual mais antigo (**de maior posto/graduação**) organiza a equipe de militares estaduais em cada instituição [...]” (Paraná, 2024a, p. 12, grifo nosso). Por conseguinte, as atividades cívico-militares devem ser organizadas e conduzidas pelo “[...] Monitor Militar mais antigo, de maior precedência hierárquica (posto ou graduação)” (Paraná, 2024a, p. 12). O documento enfatiza a hierarquia entre postos e graduações no âmbito dos CCM, com o intuito de que o exemplo dos militares seja refletido nos estudantes, com a naturalização da própria hierarquia social, em que cada indivíduo é levado a compreender e aceitar sua posição na estrutura hierárquica do trabalho, da economia e da sociedade em geral.

O documento afirma que “[...] a razão de ser respeitoso e disciplinado jamais deverá o temor, mas a convicção de realizar o bem, o correto” (Paraná, 2024a, p. 13), com o intuito de justificar a obediência, a padronização e a ordem impostas como sinônimos de “bem” e “correto”.

Chama atenção, nesse manual, a ênfase desproporcional nos aspectos comportamentais e regimentais, em detrimento de uma fundamentação pedagógica consistente, isso desvela desde o início uma assimetria na concepção do programa. Diante disso, é pertinente retomar os Regimentos dos Colégios Cívico-Militares para buscar mais definições sobre as atribuições dos Monitores Militares.

O *Referencial para a Elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica* (Paraná, 2024c)<sup>57</sup> insere a Seção que trata dos Monitores Militares no “Capítulo 2 – Da Organização do Trabalho Pedagógico”. Dessa forma, as atribuições dos militares encontram-se integradas à mesma seção que aborda a direção escolar, a equipe pedagógica, o corpo docente, entre outras disposições que normatizam o funcionamento dos CCM.

O artigo que apresenta as atribuições dos Monitores Militares<sup>58</sup> contempla tanto aspectos de caráter cívico-militar quanto pedagógico. O referido artigo abrange 43 incisos, entre os quais se destacam:

[...]

II. atuar nas atividades cívico-militares, particularmente no desenvolvimento de valores, em consonância com as demais áreas da instituição de ensino;

III. auxiliar a Equipe Pedagógica nos atendimentos aos responsáveis dos estudantes sempre que solicitados, tratando-os com respeito e civilidade;

IV. acompanhar a frequência dos estudantes na instituição de ensino;

V. contribuir para a formação ética, moral, afetiva, social e simbólica dos estudantes, promovendo conversas, relatos de experiências e esclarecimento de dúvidas sobre diferentes assuntos;

VI. assegurar o cumprimento das normas do modelo cívico-militar, com educação e serenidade;

[...]

VIII. lançar os fatos observados dos estudantes no sistema de gestão escolar ofertado pela SEED;

<sup>57</sup> Reitera-se que o documento utilizado aqui como referência é modelo disposto na página da Secretaria Estadual de Educação e do Esporte (SEED), como pré-preenchido par os CCM. Há de se destacar que mesmo a legislação determinar extinta a função de Diretor Cívico-Militar, o documento ainda apresenta esta função. Outra função apresentada é a de Oficial de Gestão Escolar, que se compreende como o Monitor responsável por coordenar a equipe de Monitores Militares.

<sup>58</sup> O documento altera a denominação presente em outros documentos (Monitor Cívico-Militar) para Monitor Militar, sem explicações e como sinônimos.

IX. acompanhar os índices de fatos observados, buscando realizar ações que promovam melhoria destes, em consonância com Equipe Pedagógica e diretiva;

[...]

XII. sugerir ao Diretor Cívico-Militar ou Oficial de Gestão Escolar a realização de atividades que faça a alusão às datas cívicas e outras julgadas importantes, informando aos estudantes sobre a sua relevância;

[...]

XV. participar das reuniões da Equipe Pedagógica, para conhecer o trabalho dos docentes, colaborar com as atividades educacionais do modelo cívico-militar e transmitir informações sobre os estudantes;

[...]

XXI. compartilhar com os demais Monitores as experiências vivenciadas para o aprimoramento da gestão educacional;

[...]

XXV. participar das formações propostas pela instituição de ensino e empenhar-se no seu preparo profissional;

[...]

XXVII. ensinar os movimentos de ordem unida, sinais de respeito e a correta utilização dos uniformes aos estudantes, de acordo com os regulamentos previstos;

[...]

XXX. elogiar os estudantes por atitudes positivas, preocupando-se em não desmerecer os demais;

XXXI. acompanhar e supervisionar os estudantes durante os deslocamentos em ambientes externos à sala de aula, e outras atividades escolares;

XXXII. organizar as escalas de chefes/líderes e subchefes/vice líderes de turma;

XXXIII. garantir que todos os estudantes tomem conhecimento das orientações, informações;

XXXIV. sempre que for necessário conversar com um estudante reservadamente, fazê-lo acompanhado de outro Monitor ou alguém da Equipe Pedagógica;

XXXV. manter boa relação de camaradagem com os estudantes, de forma respeitosa e condizente com a função;

XXXVI. acompanhar os momentos de refeições dos estudantes;

[...]

XXXVIII. realizar supervisão, com a finalidade de verificar se estudantes estão faltando a alguma atividade sem autorização, orientando-os a comparecer à atividade o mais rápido possível, e encaminhar ao Equipe Pedagógica da instituição;

XXXIX. promover condições de igualdade no acesso, permanência e sucesso aos estudantes respeitando a diversidade no processo de ensino-aprendizagem;

XL. participar da Equipe Multidisciplinar da Educação das Relações Étnico Raciais, subsidiando professores, funcionários e estudantes;

[...]

XLII. participar de reuniões semanais ou quinzenais com a Equipe Gestora;

XLIII. colaborar com o planejamento com ações integradas entre as atividades de natureza cívico-militar e a unidade curricular de Cidadania e Civismo (Paraná, 2024c, p. 53-55).

Dessa forma, é possível verificar que os Monitores Militares recebem incumbências que extrapolam as atribuições próprias do cargo, adentrando a esfera de atuação pedagógica, como a participação em planejamentos de ações pedagógicas articuladas com a equipe escolar. O documento apresenta os Monitores como aliados “[...] para as ações disciplinares, deve atuar fortemente nas dimensões afetiva, social, ética, moral e simbólica, que integram a formação e o desenvolvimento humano integral” (Paraná, 2024c, p. 55). Além disso, o documento reforça a orientação de que a equipe pedagógica, em parceria com os militares, deve “[...] analisar e repensar a prática de liderança para os estudantes que apresentem extrema insegurança quando exercem a função de chefe ou líder de turma” (Paraná, 2024c, p. 55).

Na Subseção II, que trata da formação dos Monitores, está exposto o seguinte:

Art. [...] Os militares designados para a função de monitor necessitam ter a formação adequada às suas funções escolares e perfil adequado. [...]

Art. [...] A formação dos monitores deve ocorrer antes do início de cada ano letivo, de forma presencial, e a formação continuada, ao longo do ano letivo, de forma presencial ou a distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem.

Art. [...] A formação dos monitores deve abordar conceitos teóricos que permitam embasar sua função, reforçando as situações do dia a dia que promovam a discussão e a construção de propostas de intervenção para a resolução de problemas (Paraná, 2024c, p. 55-56)

Diante do exposto, retomam-se questionamentos produzidos ao longo desta pesquisa que a legislação e o governo não é respondem: Qual formação ou *expertise* possui o militar inativo para atuar em um colégio público e civil? O Estado ofereceu alguma formação a esses militares? Em caso afirmativo, como ela foi estruturada – referencial teórico, carga horária, responsáveis pela ministração? Em busca de respostas, é necessário retomar os editais de seleção de Diretores e Monitores Cívico-Militares nos CCM. A partir da análise dos editais de abertura (Edital n.º 001/2020 SESP-SEED e Edital n.º 001/2021 SESP-SEED), constatou-se a seguinte determinação:

6.10 O integrante do CMEIV deverá participar de curso de capacitação prévio ao desempenho de suas atividades, a ser realizado na cidade escolhida para o exercício de suas atividades, com a carga horária mínima de 20 (vinte) horas-aula, com conteúdos definidos pela Coordenação dos Colégios Cívico-Militares, bem como, no decorrer

de suas atividades laborais, poderá ser chamado para participar das instruções regulares da Unidade a que estiver subordinado.

6.11 O integrante do CMEIV será dispensado se não atingir nota 6,0 (seis) na média geral do curso de capacitação ou se não for considerado apto em todas as etapas e avaliações dos testes de proficiência com armas de porte (Paraná, Edital n.º 001/2020; Edital n.º 001/2021)

Os editais em questão afirmam a obrigatoriedade da formação para os militares, com exigência de ter alcançado a nota mínima ao final do processo. Todavia, nos editais de abertura de vagas posteriores, tal exigência é suprimida, e qualquer menção às palavras “capacitação” ou “formação” deixa de apresentar resultados. Ou seja, nos processos seletivos a partir de 2023, os militares não receberam formação obrigatória antes de atuarem nos CCM.

Não obstante, cabe analisar o exposto nos Editais n.º 027/2020 (RETIFICADO) – SESP-SEED “Convocação Parcial Para Capacitação”; n.º 035/2021 – SESP-SEED “Convocação Para Instrução De Nivelamento”. n.º 059/2021 – SESP-SEED “Convocação para instrução de Nivelamento (Retificação)”; n.º 059/2021 – SESP-SEED “Convocação Para Instrução De Nivelamento”, apresentam quadros de conteúdo a serem trabalhados nas formações dos militares, que merecem apreciação.

As formações foram realizadas de acordo com os cronogramas enviados pelos Comandos Regionais da Polícia Militar (CRPM), e a distribuição da carga horária e dos temas das aulas seguia uma estrutura padronizada. Destaca-se, contudo, que os editais não fazem referência a nenhum documento oficial que oriente ou fundamente essas formações. Em suma, as formações eram assim distribuídas:

Quadro 15 - Distribuição do conteúdo, carga horária e modalidade da formação de militares para atuarem nos CCM nos anos de 2020 a 2022

CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA*	MODALIDADE
Armamento e tiro policial (teoria)	5h	Presencial
Armamento e tiro policial (prática)	5h	Presencial
Abordagem Policial	5h	Presencial
Orientações Técnicas a Respeito do Ambiente Escolar	1h 30min	EAD
Assédio Moral e Sexual	1h 30min	EAD

Fonte: O autor, com base nos Editais n.º 027/2020; 035/2021; e 059/2021 – SESP-SEED.

\*A carga horária foi estabelecida por média aproximada, a partir da comparação entre os editais e varia de acordo com cada CRPM.

O quadro anterior expõe a fragilidade formativa dos militares, uma vez que as formações técnicas relacionadas à escola não ultrapassam a carga horária de três

horas, oferecidas na modalidade a distância. Em contrapartida, os conteúdos próprios da lógica militar (abordagem, armamento e tiro e abordagem policial), mantêm uma carga horária presencial média de 15 horas. Essa distribuição revela, de forma clara, as prioridades do programa, ao privilegiar controle comportamental, em detrimento da reflexão pedagógica. Quando comparada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores<sup>59</sup> (Resolução CNE/CP n.º 4/2024), as quais estabelecem um mínimo de 3.200 horas para os cursos de licenciatura, torna-se evidente a insuficiência da preparação oferecida aos Monitores Militares. Além disso, todos os módulos são ministrados, exclusivamente, por militares de carreira, sem qualquer participação de profissionais ou pesquisadores da área da educação como formadores.

O CEE do Paraná, por meio do relato da conselheira Marli Regina Fernandes da Silva, na “Apresentação do Relatório Circunstanciado do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/PR” (2022), registrada no E-Protocolo Digital n.º 18.696.773-9, afirma, sem apresentar dados sobre a formação, quantidade de militares atendidos, carga horária ou qualquer informação que fundamente a qualidade do curso, que “A Seed ressaltou em seu relatório que todos os militares pertencentes ao Programa dos Colégios Cívico-Militares receberam formação pedagógica para atuar dentro do ambiente escolar e que estão previstas novas formações, a distância” (Paraná, CCE, E-Protocolo Digital n.º 18.696.773-9, 2022, p. 17).

Assim, a atuação desses monitores, conforme documentado (Paraná, 2025a; 2024a; 2025b; 2024b; 2024c;) evidencia uma progressiva invasão do espaço pedagógico por lógicas disciplinares externas ao campo educacional. Esses documentos indicam que os Monitores passaram a desempenhar funções tradicionalmente atribuídas a pedagogos, como a aplicação de sanções disciplinares, a mediação de conflitos entre alunos e até mesmo o acompanhamento do rendimento acadêmico.

Ao atribuir ao Monitor a tomada de decisões relacionadas a medidas disciplinares, como determinado por um dos documentos, passa a ser responsabilidade desse agente:

---

<sup>59</sup> Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores como comparativo, e de modo algum há enaltecimento ao documento. Ao contrário, mantemos críticas a tal documento.

É competência do Monitor Militar a organização do corpo de militares na instituição, e a ciência e autorização das medidas disciplinares acompanhando as Atividades de Orientação Educacional e repassá-las para a Direção-Geral.

Aos profissionais educacionais do colégio é atribuída ação fiscalizadora sobre os estudantes, competindo-lhes por meio da Ficha de Indicativo de Fato Observado [...], informar sobre os fatos ocorridos no ambiente escolar à equipe de Monitores Militares.

O Monitor Militar e sua equipe de militares devem, ao julgar uma falta disciplinar, concluir que a medida a ser aplicada extrapola a sua competência, remeter para ciência da Direção-Geral e Equipe Pedagógica para a aplicação das seguintes medidas disciplinares (Paraná, 2024a, p. 39-40).

Isso estabelece que esses militares não são obrigados a consultar os professores ou a equipe pedagógica antes de tomar decisões disciplinares, devendo apenas comunicar os fatos ocorridos posteriormente. Tal prática representa uma clara violação do princípio da gestão democrática, previsto no Artigo 14 da LDBEN n.º 9.394/96. Essa autonomia na tomada de decisões evidencia a limitação de um modelo pautado na lógica da violência, como demonstrado em uma denúncia publicada no site da APP-Sindicato, em 28 de fevereiro de 2024, na qual o pai de um adolescente que ingressou no modelo militarizado naquele ano relatou:

“O governador prometeu colocar militares nas escolas para dar mais segurança, mas está sendo o contrário. Não está tendo segurança, inclusive as crianças estão sendo punidas e castigadas” [...] (APP-Sindicato, 2024e).

O pai relata os problemas e constrangimentos enfrentados pelo filho na escola, em razão de iniciativas dos Monitores Militares, motivadas unicamente pelo fato de o adolescente ter cabelo comprido.

“Eles ficam gritando com as crianças, intimidando, ameaçando, falando que quem não cortar o cabelo do jeito que eles estão mandando e que quem usa brinco não vai entrar na escola e vai receber punição. Meu filho e os outros estudantes foram obrigados a ficar duas horas em pé, em posição de sentido” [...] (APP-Sindicato, 2024e).

Desse modo, o discurso de garantia de segurança nos CCM esvai-se diante de uma prática cotidiana marcada pela violência. Interpreta-se que a militarização encontra seus próprios limites quando utilizada como estratégia educacional, ao mascarar a ausência de avanços reais nas práticas pedagógicas desses estabelecimentos e sustentar a ilusão de uma eficácia que não se confirma. Como afirma Silva (2019), ao analisar o processo de militarização no estado do Rio de

Janeiro, a presença de militares pode, de fato, gerar uma sensação de segurança; contudo, considera evidente que as forças de segurança podem cumprir essa função sem interferir diretamente na gestão escolar.

Evidente é, portanto, que a presença massiva de policiais militares dentro da escola, – o que acontece no processo de militarização –, irá coibir a criminalidade e aumentar a sensação de segurança. Mais óbvio ainda é alertar que a presença das forças de segurança pública em todas as escolas pode ser dar sem que seja necessário militarizar os processos pedagógicos e de gestão das escolas. Ou seja, se a questão é aumentar a segurança dos estudantes e professores, a solução é prover meios para que a polícia desempenhe sua função, a de garantir a segurança pública e paz social, e não militarizar as escolas (Silva, 2019, p. 10).

Dessa forma, a militarização das escolas revela-se uma falsa solução, que confunde a função essencial da segurança pública com a gestão educacional. Trata-se de um desvio de finalidade, que não enfrenta as raízes da violência, mas, ao contrário, contribui para sua naturalização, sob o véu de uma ordem imposta. A verdadeira segurança no ambiente escolar não depende da imposição de estruturas castrenses, mas de políticas educacionais efetivas, capazes de promover um espaço democrático, inclusivo e, de fato, transformador.

A análise dos editais de convocação para a formação dos Monitores Militares evidencia uma lacuna preocupante do programa: privilegia-se explicitamente a experiência e a prática militar em detrimento da formação educacional.

Tal realidade deve causar alarme no campo educacional, pois apresenta um grupo de militares que executam uma concepção instrumental de educação, estabelecendo uma relação de subordinação do saber pedagógico à lógica disciplinar militar. Apple (2003) aproxima-se dessa discussão ao tratar da mercantilização da educação e das agendas neoconservadoras, que incluem o controle autoritário sobre os currículos escolares. Embora não aborde diretamente o contexto da educação militarizada, o autor oferece ferramentas para interpretar as “práticas pedagógicas” promovidas no interior desses estabelecimentos. Conforme ele afirma:

A ênfase atual na “educação do caráter”, no patriotismo e na restauração de “nossa” cultura deve ser compreendida em relação a essa história. Não é por acaso que tenha acontecido nessa época. E também não é mera coincidência que aqueles que promovem essas respostas educacionais e sociais também sejam muito pouco críticos a respeito tanto da história quanto das formas pelas quais a dinâmica

econômica dominante pode produzir as condições ideológicas que eles tanto lamentam (Apple, 2003, p. 27).

A ênfase nos valores tradicionais, com apelos à moralidade, é recorrente em discursos políticos conservadores, especialmente entre segmentos evangélicos, que afirmam que, os valores morais e intelectuais teriam sido “roubados” dos brasileiros. Apple (2003, p. 57-58) descreve as intenções educacionais desses grupos conservadores como uma tentativa de restaurar o compromisso com as “virtudes tradicionais”, como o patriotismo, a honestidade, o caráter moral e o “espírito empresarial”.

O autor identifica um paradoxo nos discursos que defendem a liberdade, promovidos por grupos ligados ao neoconservadorismo religioso e ao *homeschooling*. Embora a liberdade seja enaltecida, ela desperta medo, por ser associada a um mundo descontrolado e imprevisível. Por essa razão, alguns grupos recorrem ao exercício rígido do controle sobre a educação e os valores, como forma de preservar suas crenças.

Muitos conservadores criticam a educação pública por temerem que ela imponha uma uniformidade secular, vista como uma ameaça à sua identidade religiosa. No entanto, contraditoriamente, esses mesmos grupos desejam uma sociedade em que todos compartilhem seus valores, ou seja, uma homogeneidade baseada em sua própria visão de mundo. Isso revela outra contradição: a defesa da diferença, expressa no direito de seguir uma fé específica, convive com o desejo de que a sociedade, como um todo, adeque-se a esses mesmos princípios.

Em suma, há uma tensão evidente entre o desejo de liberdade individual e o medo do diverso, destacando como certos movimentos defendem a autonomia apenas quando ela serve para reforçar sua própria visão de mundo. Essa contradição evidencia as fragilidades do argumento conservador e levanta questões importantes sobre como os conceitos de igualdade e liberdade são instrumentalizados em disputas ideológicas.

O alinhamento produzido nos CCM, sobretudo pelos Monitores Militares, sintetiza a contradição entre aquilo que se almeja como educação democrática, a qual possibilite, conforme afirma Saviani, a “[...] aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2011, p. 14) e a prática vivenciada nesses estabelecimentos. Complementar a análise, Saviani (2011, p. 86), ao tratar do saber

formal, afirma que este se tornou um problema para a burguesia consolidada e dominante, pois “[...] torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária”. Por ser considerada conservadora, a verdade passa a incomodar, pois “[...] a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante, uma vez consolidada no poder, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente” (Saviani, 2011, p. 86).

Assim, torna-se evidente a contradição presente nos motivos pelos quais a educação formal, por meio de seus programas e currículos, insiste em aplicar um modo violento de se fazer educação. Se o processo educativo se configura como violento, marcado pela hierarquia, obediência e falta de criticidade, a dominação da classe trabalhadora é replicada de forma violenta na sociedade, e se manifesta na exploração do trabalho e em arrochos salariais.

Diante desse cenário, evidencia-se que a falta de formação oferecida aos Monitores Militares no Paraná, instrumentaliza a substituição progressiva do saber pedagógico pelo saber disciplinar, esvaziando a dimensão educacional em proveito do controle comportamental. A melhor possibilidade de frear essa tendência, seria a retirada completa de militares do ambiente escolar.

Por fim, é importante destacar que o programa de militarização tem priorizado a ordem aparente, em detrimento da qualidade pedagógica; a disciplina, em vez da educação; e o controle, sobre a transformação. Enquanto persistir essa contradição e a hierarquização das competências, os CCM perpetuarão a reprodução de um modelo que privilegia a “domesticação” em vez da liberdade.

A melhoria da educação pública, portanto, não pode ser reduzida à importação de modelos disciplinares externos, mas deve partir da valorização dos profissionais da educação, com melhores condições de trabalho, formação continuada de qualidade, autonomia pedagógica responsável e salários dignos. Só assim será possível avançar rumo a uma educação transformadora e democrática, capaz de promover um futuro equitativo para todas as pessoas.

#### **4.4 Sociedade, mercado de trabalho e Educação: formar para quê?**

Ao discutir os currículos dos Colégios Cívico-Militares (CCM), perpassou-se, inevitavelmente, à abordagem do contexto formativo presente nesses

estabelecimentos. No estado do Paraná, por intermédio da SEED, especificamente por meio da Diretoria de Educação (DEDUC) e da Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE), foram elaborados os documentos que nortearam e ainda norteiam a organização curricular de toda a rede estadual de ensino, incluindo os CCM.

A Instrução Normativa Conjunta n.º 009/2020 – DEDUC/DPGE foi o primeiro documento disponível que permitiu compreender a estruturação da matriz curricular no modelo cívico-militar. Nele, constam as diretrizes para a organização da matriz curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, e do Ensino Médio dos Colégios Cívico-Militares da rede pública estadual do Paraná, a partir do ano letivo de 2021.

Nesse contexto, vale apresentar a elaboração, a implementação e os interesses que permeiam a BNCC no Brasil. Isso porque, os direcionamentos formativos voltados ao mercado de trabalho não são exclusividade dos CCM. Krawczyk (2014) contribui para essa análise ao destacar os ataques constantes ao sistema público de educação. A autora aponta que a divulgação recorrente de informações negativas sobre o desempenho estudantil das escolas públicas tem impulsionado a adoção de medidas rápidas e, por vezes, quase mágicas, como soluções para os desafios enfrentados por estudantes e pela escola pública em geral.

É nesse cenário que a Reforma do Ensino Médio assumiu o papel de responder a tais “problemas”, transformando-os em índices de desempenho e rendimento estudantil. Assim, cabe agora analisar o conteúdo da BNCC e, posteriormente, sua aplicação específica nos Colégios Cívico-Militares.

#### 4.4.1 As Matrizes curriculares dos Colégios Cívico-Militares

A Instrução Normativa n.º 009/2020 – DEDUC/DPGE, foi a primeira iniciativa de padronização de uma Matriz Curricular específica para os CCM, ECM e CPM, instituindo os parâmetros do quadro curricular, com a definição das disciplinas e da carga horária semanal e anual, para esse modelo de ensino do Paraná. O documento é composto por seis páginas, das quais uma é dedicada à fundamentação jurídica, uma e meia à explicitação, em seis tópicos, da organização da Matriz Curricular, e o restante a tabelas que devem ser seguidas na organização dos colégios.

A instrução determina que as matrizes em questão, deveriam ser implantadas simultaneamente em todos os CCM do Paraná a partir do ano letivo de 2021. Importa destacar que essa determinação não se limita apenas ao Ensino Médio, mas também

abrange o Ensino Fundamental – Anos Finais: “[...] as Matrizes Curriculares serão únicas para cada tipo de oferta, conforme disposto no Anexo Único desta Instrução, cabendo à Diretoria de Educação da SEED, providenciar a inserção no Sistema de Administração da Educação – SAE” (Paraná, Instrução Normativa n.º 009, 2020). Como consequência, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e os Regimentos Escolares das instituições foram alterados para incorporar as modificações curriculares impostas.

A normativa também especifica que a carga horária para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos CCM deve “[...] ser de 6 (seis) aulas diárias, de 50 minutos cada, perfazendo uma jornada semanal de 30 (trinta) aulas semanais e de 1.000 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos” (Paraná, Instrução Normativa n.º 009, 2020). Nesse aspecto, a estrutura de divisão e carga horária das aulas se manteve equivalente àquela adotada nas escolas de Ensino Médio não cívico-militar.

Contudo, entre os colégios que pertencem ao modelo cívico-militar e os que não pertencem, há diferenças significativas que não se esgotam na Instrução Normativa n.º 009/2020. Para uma análise mais abrangente, é necessário considerar também a Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2022 – DEDUC/DPGE/SEED, além dos dados fornecidos pela SEED, por meio do Protocolo n.º 21.502.512-8. Observa-se a Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, para colégios não militarizados

Figura 7 - Matriz curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais<sup>1</sup> para Instituições Públicas Estaduais

INSERIR LOGOTIPO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (opcional)					
NRE: inserir código e nome			MUNICÍPIO: inserir código e nome		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: inserir código e nome					
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP.					
FONE: inserir DDD e n.º de telefone					
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná					
CURSO: Ensino Fundamental 6º / 9º ano					
TURNOS:	C.H. do curso: 3.466 horas		DIAS LETIVOS ANUAIS: 200 dias		
ANO DE IMPLANTAÇÃO:			FORMA:		
COMPONENTES CURRICULARES		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ARTE	2	2	2	2
	CIÊNCIAS	3	3	3	3
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO <sup>2</sup>	1	1	-	-
	GEOGRAFIA	2	3	3	3
	HISTÓRIA	3	2	3	3
	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	3
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2
	MATEMÁTICA	5	5	5	5
<b>Total de horas-aula semanais – BNCC</b>		<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>
PARTE DIVERSIFICADA - PD	REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2	2
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	-	-	2	2
<b>Total de horas-aula semanais - PD</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total de horas-aula semanais <sup>3</sup></b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>27</b>

<sup>1</sup> Matriz Curricular de acordo com LDB N.º 9.394/96.  
<sup>2</sup> Ensino Religioso: matrícula facultativa para o aluno. Deverá ser ofertada atividade pedagógica para os alunos que não frequentarão, para cumprimento de carga horária.  
<sup>3</sup> A carga horária dos 6º e 7º anos será de 5 (cinco) aulas diárias de 50 minutos; dos 8º e 9º anos deverá ser de 5 (cinco) aulas diárias de 50 minutos, três dias na semana, e de 6 (seis) aulas diárias de 50 minutos, dois dias na semana.

Fonte: Paraná, Instrução Normativa Conjunta 008/2022 – DEDUC/DEPG/SEED.

Destaca-se, na Matriz apresentada que nas escolas que não pertencem ao modelo cívico-militar, a existência de uma carga horária não homogênea. Nos dois primeiros anos (6º e 7º Anos), os estudantes têm 25 aulas semanais. Já nos dois últimos anos (8º e 9º Anos), a carga horária é organizada em cinco aulas em três dias da semana e seis aulas nos outros dois dias, totalizando 27 aulas semanais. Cada aula tem a duração de 50 minutos e, ao final do ciclo, os estudantes terão cumprido um total de 3.466 horas de curso.

Nos CCM, por sua vez, o Ensino Fundamental – Anos Finais é estruturado com seis aulas diárias, de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais, o que resulta, ao final dos quatro anos, em 4.000 horas de curso. Não obstante, é importante ressaltar que a diferença entre os dois modelos não se limita à Parte Diversificada do Currículo, mas estende-se à carga horária de disciplinas comuns a ambos os modelos, aquelas previstas na BNCC, como Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Soma-se a isso a inclusão de uma disciplina inédita no currículo dos

CCM: “Cidadania e Civismo”, a qual representa um dos principais marcadores da diferenciação pedagógica e ideológica entre os modelos.

Figura 8 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais dos Colégios Cívico-Militares do Paraná (CCM) e Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM)<sup>1, 5</sup> - Instituições Públicas Estaduais

INSERIR LOGOTIPO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (opcional)									
NRE: Insere código e nome					MUNICÍPIO: Insere código e nome				
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Insere código e nome									
ENDEREÇO: Insere endereço completo, com bairro, município, CEP									
FONE: Insere DDD e n.º de telefone									
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná									
CURSO: Ensino Fundamental 6º / 9º ano - Cod. 4039									
TURNO: M/T			C.H. do curso: 4.000 h <sup>1</sup>			DIAS LETIVOS ANUAIS: 200			
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2034					FORMA: Simultânea				
COMPONENTES CURRICULARES		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
		Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ARTE	2	67	2	67	2	67	2	67
	CIÊNCIAS	3	100	3	100	3	100	3	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	2	67	2	67	2	67
	ENSINO RELIGIOSO <sup>2</sup>	1	33	1	33	0	0	0	0
	GEOGRAFIA	3	100	3	100	3	100	3	100
	HISTÓRIA	3	100	3	100	3	100	3	100
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	133	4	133	4	133	4	133
	LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	2	67	2	67
	MATEMÁTICA	5	167	5	167	5	167	5	167
Total de horas-aula semanais - BNCC		25	801	25	801	24	801	24	801
PARTE DIVERSIFICADA - PD	CIDADANIA E CIVISMO <sup>3</sup>	1	33	1	33	1	33	1	33
	REDAÇÃO E LEITURA	2	67	2	67	2	67	2	67
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL (PROGRAMAÇÃO)	2	67	2	67	2	67	2	67
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	0	0	0	0	1	33	1	33
Total de horas-aula semanais - PD		5	167	5	167	6	200	6	200
Total de horas-aula semanais <sup>4</sup>		30	1001	30	1001	30	1001	30	1001

1 Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96.

2 Ensino Religioso: matrícula facultativa para o aluno. Deverá ser ofertada atividade pedagógica para os alunos que não frequentarão, para cumprimento de carga horária.

3 Disciplina específica em razão do fundamento do Programa das Escolas Cívico-Militares.

4 Serão ministradas 6 (seis) aulas diariamente, com tempo de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais.

5 Nos primeiros 10 minutos anteriores à primeira aula será ofertado o momento “Formatura”, conforme fundamento do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná – CCM.

Fonte: eProtocolo n.º 21.502.512-8, p. 90.

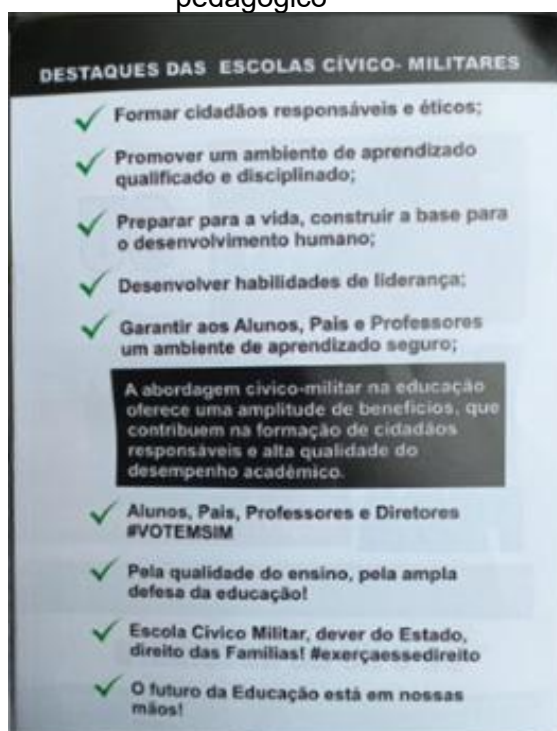
Ao comparar as duas Matrizes do Ensino Fundamental – Anos Finais, torna-se possível sintetizar as principais mudanças curriculares implementadas nos CCM. Registra-se que, nesses colégios, a disciplina de Ciências, nos 6º e 7º Anos, passa de três para quatro aulas semanais; Língua Portuguesa, por sua vez, é ampliada, passando de três para quatro aulas semanais em todos os anos; o mesmo ocorreu com Matemática, cuja carga semanal subiu de cinco para seis aulas.

Na Parte Diversificada, ambos as Matrizes contemplam as disciplinas de “Redação e Leitura” e “Pensamento Computacional”, com a mesma carga horária. Todavia, a Matriz Curricular dos CCM inclui uma disciplina adicional: “Cidadania e Civismo”, com uma aula semanal em cada Ano, reforçando o caráter moralizante e disciplinar do modelo.

Além disso, convém destacar a nota de rodapé n.º 5 da Matriz Curricular dos CCM: “Nos primeiros 10 minutos anteriores à primeira aula será ofertado o momento ‘Formatura’, conforme fundamento do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná – CCM”. Isso reafirma o já mencionado: as atividades cívicas são inseridas nesses contextos educacionais como práticas não curriculares, isto é, extracurriculares, mas são sistematicamente utilizadas para reforçar valores e comportamentos considerados desejáveis, adequando crianças e adolescentes a um determinado padrão de cidadania.

É oportuno lembrar, ainda, a campanha realizada nas portas das escolas durante o processo de transição para o modelo cívico-militar. Exemplarmente, o folder distribuído em algumas escolas expressava um discurso superficial, no qual a figura do militar escolar era apresentada como a redenção para os problemas da escola pública, sem apresentar argumentos pedagógicos sólidos ou dados que sustentassem a mudança.

Figura 9 - Panfleto entregue em uma comunidade escolar durante a alteração modelo pedagógico



Fonte: Acervo do autor.

A argumentação ruidosa que habitou — e ainda habita — o imaginário popular de que os CCM oferecem maior qualidade de ensino e de que seus índices de

desempenho tendem a melhorar, apoia-se em uma vinculação simplista entre o aumento do tempo de permanência na escola e a suposta melhoria da educação. Quando a comunidade escolar se depara com um currículo que prevê cinco aulas semanais de Língua Portuguesa e seis de Matemática, surge um encantamento, baseado na ideia de que, dessa forma, haverá efetivamente ensino e aprendizagem daquilo que se considera importante. Tal percepção, no entanto, muitas vezes despreza os demais campos do conhecimento, e contribui para uma formação reducionista e tecnicista.

Vale, nesse contexto, destacar as falas do então Secretário de Educação Renato Feder e do governador Ratinho Junior, por ocasião da divulgação oficial do modelo cívico-militar:

“Teremos aulas adicionais de português, matemática e civismo, para estudar leis, Constituição Federal, papel dos três Poderes, ética, respeito e cidadania. Os alunos vão estudar mais. E no Ensino Médio a principal mudança é a implementação da educação financeira”, afirmou o secretário estadual de Educação e do Esporte, Renato Feder. “A educação está se transformando no Paraná. É um modelo que acreditamos para o futuro”. [...]

“Não era razoável o Paraná estar em sétimo lugar no Ideb. Esses mecanismos inovadores fizeram com que o Estado conseguisse essa mudança no eixo de evolução. Agora estamos trazendo uma nova modelagem para a população escolher. A ideia é fazer com que os nossos alunos tenham dedicação, disciplina, respeito aos professores e colegas. Queremos um ambiente cada vez mais saudável nas nossas escolas” (AEN, 2020d).

Somada à existência da disciplina “Cidadania e Civismo” nos CCM, está a ideia, amplamente divulgada, de que os estudantes dessas instituições não enfrentariam problemas como violência ou desrespeito. No folder de divulgação do modelo, essa concepção se expressa em frases como: “Formar cidadãos responsáveis e éticos”, “Promover um ambiente de estudo saudável e qualificado”, e, em uma caixa de destaque, lê-se: “A abordagem cívico-militar na educação oferece uma amplitude de benefícios, que contribuem na formação de cidadãos responsáveis e alta qualidade do desempenho acadêmico”.

Ao transmitir a imagem de que, ao se matricular em um CCM, o estudante alcançará excelência acadêmica, aprenderá a ser respeitoso e será auxiliado por militares no seu desenvolvimento, o material promocional reforça uma promessa que, como já discutido, é equivocada. Na prática, essa instituição não supera a criação de

um modelo de sujeito cívico-pragmático, adequado aos interesses do mercado, sob uma perspectiva, que difere daquela orientada pelo ensino regular.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a análise não se limita à comparação entre duas Matrizes (Regular e CCM), pois a BNCC, como já mencionado, desdobra-se em duas vertentes de IF. Em síntese, são quatro matrizes que devem ser consideradas nesta análise.

Embora a Instrução Normativa n.º 009/2020 tenha sido a primeira a regulamentar as Matrizes Curriculares, ela foi posteriormente atualizada por outras Instruções. Atualmente, o Ensino Médio é regulamentado por duas Instruções Normativas Conjuntas: a n.º 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED e a n.º 015/2023 – DEDUC/DPGE/SEED. As quais serão utilizados, nesta análise, os dados disponibilizados por meio do E-protocolo n.º 21.502.512-8.

A Instrução Normativa n.º 015/2023 mantém, em essência, o mesmo conteúdo da anterior, com exceção do item 10, que afirma: “Ficam revogados os Anexos II, V, VI, XIV, XV e XVI da Instrução Normativa Conjunta n.º 09/2022 – DEDUC/DPGE/SEED [...]” (Paraná, Instrução Normativa n.º 015, 2023). Na prática, isso implica a revogação do Itinerário de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, previsto nas instruções anteriores, para sua posterior reestruturação.

Dessa forma, a Matriz Curricular do Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tanto do Ensino Médio Regular quanto do CCM, está prevista na Instrução Normativa n.º 009/2022. Já a Matriz Curricular do Itinerário de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de ambos os modelos, está contemplada na Instrução Normativa n.º 015/2023.

Ao analisar distribuição da carga horária, constata-se que não há grandes distinções entre o Ensino Médio Regular e o modelo Cívico-Militar. Assim, cabe iniciar esta etapa da análise e apresentar as Matrizes Curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio Regular do Estado do Paraná.



Figura 11 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas Do Campo<sup>1</sup> Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Da Natureza e Suas Tecnologias

NRE: inserir código e nome				MUNICÍPIO: inserir código e nome							
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: inserir código e nome											
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP											
TELEFONE: inserir DDD e n.º de telefone											
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná											
CURSO: Novo Ensino Médio				TURNO: M/T		C.H. Total: 3.000 horas					
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200				ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2024		FORMA: SIMULTANEA					
CÓDIGO	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
				Aula Semanal	Horas Anual	Aula Semanal	Horas Anual	Aula Semanal	Horas Anual		
				ARTE	2	67	0	0	0	0	
				EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	0	0	2	67	
		LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	0	0		
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	100	3	100	4	133		
			CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	67	0	0	0	0	
				GEOGRAFIA	2	67	2	67	0	0	
		HISTÓRIA		2	67	2	67	0	0		
		SOCIOLOGIA		0	0	2	67	0	0		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	100	3	100	4	133		
			FÍSICA	2	66	0	0	2	67		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	66	2	66	0	0		
			BIOLOGIA	2	66	2	66	0	0		
		TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				24	800	18	600	12	400
			PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO	PROJETO DE VIDA	2	67	1	33	1	33	
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2			67	2	67	2	67			
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2			66	0	0	0	0			
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA				6	200	3	100	3	100		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA				30	1000	21	700	15	500		
CÓDIGO	IF - ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA I	0	0	3	100	0	0			
		FÍSICA I	0	0	2	67	0	0			
		BIOLOGIA I	0	0	2	67	0	0			
		MATEMÁTICA II	0	0	2	66	2	67			
		BIOLOGIA II	0	0	0	0	3	100			
		QUÍMICA I	0	0	0	0	3	100			
		FÍSICA II	0	0	0	0	3	100			
		MATEMÁTICA III	0	0	0	0	2	67			
		FÍSICA III	0	0	0	0	2	66			
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS RELOGIO ANUAL – ITINERARIO FORMATIVO				0	0	9	300	15	500		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO				6	200	12	400	18	600		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORA RELOGIO ANUAL <sup>2,3</sup>				30	1000	30	1000	30	1000		

<sup>1</sup> Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96

<sup>2</sup> Serão ofertadas 06 aulas de 50 minutos por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 5 horas diárias.

<sup>3</sup> No turno da noite serão ofertadas 05 aulas presenciais diárias de 50 minutos, de 2ª a 6ª feira, acrescidas de atividades não presenciais (assíncronas) equivalentes a 05 aulas semanais de 50 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação n.º 04/2021 – CEE-PR, a serem orientadas pela DEDUC na forma de complementação de carga horária.

Fonte: Instrução Normativa Conjunta 015/2023 - DEDUC/DEPG/SEED

Em seguida, serão analisadas as Matrizes dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio dos CCM do Estado do Paraná.

Figura 12 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio - Colégio Cívico – Militar<sup>1</sup> Itinerário  
Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas

NRE: inserir código e nome				MUNICÍPIO: inserir código e nome								
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Inserir código e nome												
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP												
TELEFONE: inserir DDD e n.º de telefone												
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná												
CURSO: Novo Ensino Médio				TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas						
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200			ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2024			FORMA: GRADATIVA						
CÓDIGO	15	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
					Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS			ARTE	2	67	0	0	0	0			
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	0	0	2	67			
			LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	0	0			
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	100	3	100	4	133			
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS			FILOSOFIA	2	67	0	0	0	0			
			GEOGRAFIA	2	67	2	67	0	0			
			HISTÓRIA	2	67	2	67	0	0			
			SOCIOLOGIA	0	0	2	67	0	0			
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS			MATEMÁTICA	3	100	3	100	4	133			
			FÍSICA	2	67	0	0	2	67			
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS			QUÍMICA	2	67	2	67	0	0			
			BIOLOGIA	2	67	2	67	0	0			
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELÓGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					24	800	18	600	12	400		
PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO		PROJETO DE VIDA			1	33	1	33	1	33		
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA			2	33	2	33	2	33		
		CIDADANIA E CÍVISMO²			1	67	1	67	1	67		
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL			2	67	0	0	0	0		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA					6	200	4	133	4	133		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA					30	1000	22	733	16	533		
CÓDIGO	1502	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I		0	0	2	67	0	0		
			FÍSICA I		0	0	2	67	0	0		
BIOLOGIA I			0	0	2	67	0	0				
MATEMÁTICA II			0	0	2	67	2	67				
BIOLOGIA II			0	0	0	0	3	100				
QUÍMICA I			0	0	0	0	3	100				
FÍSICA II			0	0	0	0	2	67				
QUÍMICA II			0	0	0	0	2	67				
FÍSICA III			0	0	0	0	2	67				
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELÓGIO ANUAL – ITINERÁRIO FORMATIVO					0	0	8	268	14	467		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELÓGIO ANUAL – ITINERÁRIO FORMATIVO					6	200	12	400	18	600		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORA-RELÓGIO ANUAL³					30	1000	30	1001	30	1000		

<sup>1</sup> Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96

<sup>2</sup> Disciplina específica em razão do fundamento do Programa das Escolas Cívico-Militares.

<sup>3</sup> Serão ofertadas 08 aulas de 50 minutos por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 5 horas diárias.

<sup>4</sup> Nos primeiros 15 minutos anteriores à primeira aula será ofertado momento "Formatura", conforme fundamento do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná – CCM.

Fonte: Protocolo n.º 21.502.512-8, p. 111.

Figura 13 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio - Colégio Cívico – Militar<sup>1,4</sup> Itinerário Formativo Integrado De Matemática E Ciências Da Natureza

NRE: <i>inserir código e nome</i>				MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>					
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>inserir código e nome</i>									
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>									
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>									
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná									
CURSO: Novo Ensino Médio				TURNO: M/T		C.H. Total: 3.000 horas			
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200				ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2024		FORMA: SIMULTANEA			
CÓDIGO		ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
				Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual	Aula Semanal	Hora Anual
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	67	0	0	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	67	0	0	2	67
			LÍNGUA INGLESA	2	67	2	67	0	0
			LÍNGUA PORTUGUESA	3	100	3	100	4	133
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	67	0	0	0	0
			GEOGRAFIA	2	67	2	67	0	0
			HISTÓRIA	2	67	2	67	0	0
			SOCIOLOGIA	0	0	2	67	0	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	100	3	100	4	133
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	66	0	0	2	67
			QUÍMICA	2	66	2	66	0	0
			BIOLOGIA	2	66	2	66	0	0
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				24	800	18	600	12	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATORIA – PFO	PROJETO DE VIDA	1	33	1	33	1	33	
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	33	2	33	2	33	
		CIDADANIA E CIVISMO <sup>2</sup>	1	67	1	67	1	67	
		PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	67	0	0	0	0	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS-RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXIVEL OBRIGATORIA				6	200	4	200	4	133
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS-RELOGIO ANUAL – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXIVEL OBRIGATORIA				30	1000	22	1000	16	733
CÓDIGO	IF – ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA I	0	0	2	67	0	0	
		FÍSICA I	0	0	2	67	0	0	
		BIOLOGIA I	0	0	2	67	0	0	
		MATEMÁTICA II	0	0	2	67	2	67	
		BIOLOGIA II	0	0	0	0	3	100	
		QUÍMICA I	0	0	0	0	3	100	
		FÍSICA II	0	0	0	0	2	67	
		MATEMÁTICA III	0	0	0	0	2	67	
		FÍSICA III	0	0	0	0	2	67	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORAS RELOGIO ANUAL – ITINERARIO FORMATIVO				0	0	8	267	14	467
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/ HORAS RELOGIO ANUAL – PARTE FLEXIVEL OBRIGATORIA E ITINERÁRIO FORMATIVO				6	200	12	400	18	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS/HORA RELOGIO ANUAL <sup>3,4</sup>				30	1000	30	1000	30	1000

<sup>1</sup> Matriz Curricular de acordo com a LDB n.º 9.394/96

<sup>2</sup> Disciplina específica em razão do fundamento do Programa das Escolas Cívico-Militares.

<sup>3</sup> Serão ofertadas 06 aulas de 50 minutos por dia, de 2ª a 6ª feira, totalizando 5 horas diárias.

<sup>4</sup> Nos primeiros 15 minutos anteriores à primeira aula será ofertado momento "Formatura", conforme fundamento do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná – CCM.

Fonte: Protocolo n.º 21.502.512-8, p. 111.

A partir da comparação entre as Matrizes Curriculares, percebe-se que não há diferenças significativas entre os modelos do Ensino Médio Regular e dos CCM. Em síntese, a parte da FGB, por ser exigência da BNCC e do Currículo Referencial do Paraná, mantém carga horária das disciplinas em ambos os modelos.

No entanto, no que diz respeito aos IF, especificamente à PFO, constata-se que os CCM padronizam uma aula de “Projeto de Vida” nas três séries do Ensino Médio e inserem a disciplina “Cidadania e Civismo” como componente obrigatório.

Já no Itinerário Formativo Integrado, observam-se diferenças sutis, porém significativas. No modelo Regular, há uma aula a mais nas seguintes disciplinas: Filosofia I (três aulas), História I (três aulas), Matemática I (três aulas) e Física II (três aulas). Nos CCM, essas disciplinas possuem apenas duas aulas semanais cada.

Esse arranjo revela que a defesa da “qualidade da educação pública”, frequentemente utilizada como justificativa para a implementação dos CCM, não se sustenta plenamente. A redução da carga horária de disciplinas fundamentais para o pensamento crítico, como Filosofia e História, para dar lugar à disciplina “Cidadania e Civismo”, revela um projeto pedagógico com prioridades distintas, que merece atenção crítica.

Diante disso, torna-se essencial analisar a disciplina de Cidadania e Civismo no contexto dos Colégios Cívico-Militares do Paraná, compreendendo seus fundamentos, objetivos e implicações pedagógicas.

#### **4.5 A unidade curricular “Cidadania e Civismo”**

Para findar a investigação acerca das demandas curriculares e sobre o que ocorre nas instituições escolares cívico-militares, faz-se necessário apresentar a estrutura didático-pedagógica da disciplina intitulada “Cidadania e Civismo”, que está inserida obrigatoriamente em todos os CCM.

Ao buscar as definições de “cidadania” e “civismo” nos documentos que orientam a educação brasileira, a saber: a Constituição Federal, a LDBEN e ECA, observa-se que, em nenhum momento, esses termos são conceituados de forma explícita. Ainda assim, “cidadania” e “civismo” são frequentemente utilizados nesses textos para afirmar o caráter republicano e democrático do Estado, funcionando como referências simbólicas à formação de sujeitos éticos e participativos, ainda que sem definições operacionais claras.

Na Constituição Federal, o termo “cidadania” é citado sete vezes, nos Artigos 1º, 5º, 22, 62, 66, 68 e 205, sendo este último relacionado diretamente à educação. Já na LDBEN, o termo “civismo” não aparece em nenhum momento, enquanto “cidadania” é mencionado três vezes, nos Artigos 2º, 22 e 35. O mesmo ocorre com o

ECA, que utiliza apenas o termo “cidadania”, nos Artigos 52, 53 e 94. Em todos esses documentos, há uma consonância em torno da ideia de que a cidadania deve ser um princípio norteador da educação, com destaque à necessidade de preparar os indivíduos para seu exercício pleno, digno e integral.

Na BNCC de 2017 e 2018, o termo “civismo” também não é mencionado. Por outro lado, o termo “cidadania” aparece em todos os níveis da Educação Básica. Na BNCC (2017), que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, o termo é citado 47 vezes. Já na BNCC (2018), que trata do Novo Ensino Médio, “cidadania” é mencionada 14 vezes. Em ambas as versões do documento, o termo é utilizado principalmente em dois contextos: nos marcos legais que fundamentam a proposta curricular e na formulação das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do percurso escolar.

Outrossim, a temática “Cidadania e Civismo” está inserida como uma das áreas que compõem os “Temas Contemporâneos Transversais” (TCTs) previstos na BNCC. De acordo com o MEC, os TCTs estabelecem o “[...] contexto histórico e pressupostos pedagógicos” (Brasil, Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, 2019), funcionando como eixos que atravessam as áreas do conhecimento, com o objetivo de promover uma formação integral e contextualizada. O documento define o seguinte:

[...] os **Temas Contemporâneos Transversais** (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) (Brasil, Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, 2019, p. 6, grifo no original).

Outras temáticas também estão inseridas nesse campo e impactam a vida humana em escala local, regional e global, como “Meio Ambiente”, “Ciência e Tecnologia”, “Multiculturalismo”, “Economia” e “Saúde”. Entretanto. O eixo “Cidadania e Civismo” é estruturado a partir dos seguintes subtemas: vida familiar e social; educação para o trânsito; educação e direitos humanos; direitos da criança e do adolescente; e processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Brasil, Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, 2019, p. 7). Sendo assim,

Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola (Brasil, Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, 2019, p. 6).

É fundamental examinar as discussões que estão sendo promovidas em sala de aula, bem como a perspectiva atribuída à disciplina “Cidadania e Civismo” enquanto unidade curricular. É preciso verificar se ela está sendo trabalhada de forma transversal, conforme orienta a BNCC, ou se está sendo conduzida sob os moldes de uma cultura institucional militar, característica CCM.

Os documentos oficiais apontam para uma prática pedagógica voltada ao preparo do estudante para o exercício da cidadania, de maneira consciente, crítica e ativa. Todavia, os enredos sociais contemporâneos, marcados pela reformulação de costumes, valores, moralidades e comportamentos podem estar influenciando significativamente o conteúdo e o direcionamento dessa disciplina. Quando tomados como base os discursos do neoconservadorismo, do neoliberalismo contemporâneo e do neofascismo, observa-se o risco de que a disciplina seja instrumentalizada para reforçar padrões autoritários, disciplinadores e excludentes, distantes da proposta democrática e emancipadora que deveria nortear a educação pública.

A SEED, ao apresentar os CCM, disponibiliza em seu site<sup>60</sup>, na aba “Unidade Curricular”, as seguintes definições:

[...] a presente proposta objetiva contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica nos Colégios Cívico-Militares do Estado do Paraná por meio da Unidade Curricular de Cidadania e Civismo, ampliando a consciência crítica e a compreensão do conceito de cidadania, refletindo na sua prática como cidadão. A Unidade Curricular de Cidadania e Civismo visa contribuir de forma que a educação escolar se efetive como uma estratégia, favorecendo a construção da cidadania e a participação ativa na sociedade. Diante da necessidade de uma prática educacional que considera o papel transformador do indivíduo e sua realidade social, compreendendo seus direitos e deveres, os conhecimentos científicos trabalhados na disciplina estão alinhados à formação comum para o pleno exercício da cidadania, contribuindo para o seu desenvolvimento integral; Sua abordagem deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, permitindo a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e ações em que cada estudante participa de forma autônoma na comunidade em que está inserido (SEED, s/d).

<sup>60</sup>Disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/colegios\\_civico\\_militares](http://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares). Acesso em: 02 jan. 2025

A apresentação governamental da SEED para a unidade curricular afirma contribuir para a formação de cidadãos críticos, que exercitem ativamente a cidadania, somada à disseminação de valores cívicos. Cabe, então, levantar novas questões: como essa perspectiva se materializa nos colégios? Qual o papel transformador que um indivíduo possui em um CCM? A luta de classes pode auxiliar a endossar tais questionamentos, considerando que a disputa política em torno da ciência e da educação se intensificam em tempos de “crise”. Haja vista que tanto a educação quanto a ciência são, historicamente, formatadas para atender aos interesses das classes dominantes, interesses esses que não convergem com os da classe trabalhadora. Isso leva à interpretação de que existem modelos distintos de “cidadão”, desejáveis ou necessários para cada contexto histórico, de acordo com os projetos de sociedade em disputa, sejam eles democráticos ou autoritários.

Tal interpretação se refere ao modelo de gestão implantado no estado do Paraná sob o governo Ratinho Júnior, o qual vincula sua administração a uma visão conservadora e autoritária, maquiada sob o discurso da “modernização” e do “progresso”. Isso pode ser constatado por meio de ações como: a defesa da plataformização da educação<sup>61</sup>; a privatização de escolas; a ampliação do modelo cívico-militar; o não pagamento do piso salarial aos professores; e a eliminação da gestão democrática nas instituições escolares.

Ao direcionar a análise para a legislação dos CCM, com o intuito de verificar a utilização dos termos “cidadania” e “civismo”, observa-se que na Lei n.º 20.338/2020 e na Lei n.º 21.327/2022, o termo “civismo” não aparece em nenhuma parte. Em contrapartida, “cidadania” aparece uma única vez na Lei n.º 20.338/2020, no Artigo 2º, inciso V: “a promoção dos direitos humanos e cívicos, respeito à liberdade e o apreço à tolerância como garantia do exercício da cidadania e do compromisso com

---

<sup>61</sup> Enquanto esta tese era finalizada, a educação paranaense foi abalada pela triste notícia do falecimento da professora Silvanaide Monteiro Andrade. De acordo com as informações divulgadas na mídia, Silvanaide, docente de Língua Portuguesa, passou mal durante uma reunião com a equipe diretiva e pedagógica do Colégio Estadual Cívico-Militar Jayme Canet, em Curitiba, juntamente com representantes do NRE. A professora foi chamada, por volta do meio-dia, para prestar esclarecimentos sobre as metas relacionadas à “Plataforma Redação Paraná”. Nosso respeito e solidariedade à memória da professora. Sua morte, infelizmente, expõe o que os professores têm vivido nas escolas paranaense frente a plataformização (Metrópole, 2025). “Silvanaide, presente!” Disponível em: <https://www.metrópoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola>. Acesso em 01 jun. 2025.

a superação das desigualdades educacionais” (Paraná, Lei n.º 20.338, 2020). Este trecho, no entanto, foi suprimido na lei de 2022.

No *Manual dos Colégios Cívico-Militares* (Paraná, 2025a), o termo “cidadania e civismo” não aparece. No entanto, a palavra “cidadania” é localizada em três passagens: duas vezes na seção “Participação em atividades cívicas e comunitárias” e uma na seção “Conduta durante o intervalo e em áreas de recreação”. Em todas, a cidadania é associada ao cumprimento de regras e ao comprometimento com valores cívico-militares, sugerindo que o exercício da cidadania está atrelado à obediência a normas e à disciplina militarizada.

No *Guia de Padronização das Atividades* (Paraná, 2025b), o termo “cidadania e civismo” também não é utilizado, mas “civismo” aparece uma única vez na seção dos “Créditos Positivos”, vinculando o conceito ao comportamento exemplar e à premiação dos estudantes que seguem as normas.

O termo “cidadania”, por sua vez, aparece onze vezes. Duas menções ocorrem na “Introdução”, com o objetivo de defender os CCM como espaços que promovem ética e patriotismo. Outras duas aparecem na seção “Diretrizes Gerais do Programa”, afirmando que a presença dos militares inativos contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo segurança, organização e “o exercício pleno da cidadania” (Paraná, 2025b, p. 1).

Na seção dedicada aos “Hinos Municipais”, afirma-se que a execução dos hinos é fundamental para “fortalecer o sentimento de cidadania e o amor pela cidade” (Paraná, 2025b, p. 9). De forma semelhante, a seção “Momento Cívico” declara que os momentos cívicos promovidos pelos monitores reforçam valores de cidadania e patriotismo ao estimular o respeito aos símbolos nacionais e incentivar atitudes éticas (Paraná, 2025b, p. 10).

Outras menções ao termo aparecem na subseção “Conduta durante o intervalo e em áreas de recreação”, ao afirmar que cumprir ordens e protocolos fortalece o comprometimento com os valores cívico-militares e com a cultura de cidadania (Paraná, 2025b, p. 32). Na subseção “Compromisso com a convivência harmoniosa”, destaca-se que a vivência dos direitos e deveres fortalece a convivência e o sentimento de pertencimento, promovendo um ambiente que valoriza o crescimento e a cidadania (Paraná, 2025b, p. 47).

As duas últimas ocorrências aparecem nas “Considerações Finais”, afirmam que para o desenvolvimento das noções de cidadania, ética e moral, a atuação dos

militares é fundamental, visto que eles podem conduzir diversas atividades que favorecem a aprendizagem e os valores defendidos pelo modelo.

Para atingir esses objetivos, a atuação efetiva dos Militares Estaduais dentro dessas instituições de ensino é fundamental, pois as ações dos militares estaduais inativos voluntários contribuem para o desenvolvimento do espírito de cidadania e de valores éticos e morais nos alunos, por meio de orientações, palestras e atividades educativas extracurriculares voltadas para a aprendizagem efetiva (Paraná 2025b, p. 48).

Ao buscar orientações conjuntas, instruções normativas e demais documentos que forneçam elementos para compreender como foi efetivada a disciplina de “Cidadania e Civismo”, foram localizadas, nas páginas da SEED, a Orientação Conjunta n.º 012/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, a qual orienta as instituições de ensino da rede pública estadual sobre a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Novo Ensino Médio, e que traz elementos importantes para os Colégios Cívico-Militares (CCM): “As instituições de ensino denominadas Colégios Cívico Militares (CCM), devem elaborar a PPC seguindo as premissas definidas nesta Orientação, considerando a Ementa do Componente Curricular de Cidadania e Civismo” (Paraná, Orientação Conjunta n.º 012, 2021). A referida PPC é compreendida como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sistematizando e organizando os conhecimentos curriculares, tendo como referência as Matrizes Curriculares.

De acordo com a Orientação Conjunta, a PPC deve funcionar como base da articulação entre ensino e aprendizagem, e estabelecer vínculos entre os níveis de ensino, especialmente entre o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio, de modo a garantir o atendimento das necessidades educacionais básicas. O documento afirma ainda que, no Ensino Médio, a PPC deve ser organizada por áreas do conhecimento, conforme a BNCC (2018), por meio dos IF, promovendo a integração dos componentes curriculares: “[...] é fundamental que sejam elaborados quadros organizadores que, além das competências e habilidades específicas, apresentem objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e conteúdo” (Paraná, Orientação Conjunta n.º 012, 2021).

Posteriormente, em 2023, foi publicada a Instrução Normativa Conjunta n.º 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED, que trata do modelo de oferta do Novo Ensino Médio na rede estadual do Paraná. No item “Sobre a Reformulação Curricular”, o

documento explicita: “Nos Colégios Cívico-Militares a unidade curricular de Cidadania e Civismo compõe a PFO, que é desenvolvida de forma integrada e articulada aos IF e tem caráter obrigatório nas três séries do Novo Ensino Médio” (Paraná, Instrução Normativa Conjunta n.º 006, 2022, grifos nossos). Nota-se, portanto, que a documentação oficial utiliza termos como “elaborada”, “desenvolvida”, “integrada”, “articulada” e “obrigatória” para caracterizar a disciplina. Em busca de mais informações, foram encontrados na página da SEED apenas dois documentos que apresentam a unidade curricular de “Cidadania e Civismo” para o Ensino Médio, datados de 2022 e 2023. Importante frisar que não foi localizado nenhum documento técnico com a ementa da disciplina para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Essa constatação suscita questionamentos relevantes: Por que as matrizes curriculares atualizadas dos CCM, em especial a de “Cidadania e Civismo”, não estão acessíveis ao público? Como compreender o conteúdo trabalhado nessa unidade curricular sem transparência sobre suas bases didáticas? Os professores participaram da elaboração dessa disciplina?

Diante disso, infere-se que a disciplina transforma práticas disciplinares, direcionadas ao corpo, em saberes didático-pedagógicos, espirituais, ou seja, trata-se da vinculação entre disciplina do corpo e da mente, como mecanismo de controle simbólico e material.

Instrução Normativa Conjunta n.º 006/2022 confirma que “Cidadania e Civismo” está situada na PFO junto a outras unidades como “Projeto de Vida”, “Pensamento Computacional” e “Educação Financeira”. Os documentos encontrados que abordam sua ementa são: *Cadernos de Itinerários Formativos de 2022: ementas das unidades curriculares ofertadas em 2022*<sup>62</sup> e *Caderno De Itinerários Formativos: ementa das unidades curriculares ofertadas (2023)*<sup>63</sup>. Ambos apresentam a ementa para as três séries do Ensino Médio, com carga horária de uma aula semanal por série.

As definições conceituais são idênticas, mas o documento de 2023 apresenta maior fundamentação textual. Destaca-se a afirmação do Caderno de 2023: “O currículo escolar deve difundir valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Paraná,

---

62 Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos>. Acesso em 02 fev. 2025.

63 Disponível em: Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?>. Acesso em 02 fev. 2025.

Caderno De Itinerários Formativos, 2023, p. 163). Esse trecho reforça o que já foi discutido: a escola não é ideologicamente neutra. Nesse contexto, “difundir valores do interesse social” revela a imposição de valores ideológicos da classe dominante, que controla os aparelhos ideológicos do Estado (a escola, o exército, o judiciário, entre outros), como discutido na segunda seção da tese.

Com base na investigação empreendida, é possível afirmar que a ideologia cívico-militar atende a interesses econômicos, voltados à produção de riquezas e à manutenção das desigualdades. Para isso, busca moldar corpos e mentes de acordo com ideologias travestidas de “interesse social”, mas que, na prática, são interesses privados e classistas, culminando no silenciamento da luta de classes.

O próprio documento admite que a preocupação curricular é transversal, mas a cidadania ali expressa se restringe à reprodução social, não favorecendo o desenvolvimento da participação crítica e autêntica. Em um ambiente escolar baseado na lógica do “obedecer e servir”, não se constrói uma cidadania efetiva, tampouco transformadora.

Ao definir “Cidadania e Civismo”, o documento assegura:

Os conceitos de Cidadania e Civismo são complementares. A participação ativa e consciente dos indivíduos, no que se refere aos direitos e deveres e nas decisões pertinentes à vida cotidiana estão relacionados à cidadania. As práticas assumidas como deveres fundamentais para a vida coletiva estão relacionadas ao civismo. Neste último há o engajamento do sujeito para a participação nos interesses coletivos (Paraná, Caderno De Itinerários Formativos, 2023, p. 163).

A prática executada nos CCM contradiz de forma evidente a teoria apresentada nos documentos oficiais. Trata-se de espaços marcados por uma rígida observância de regras, com punições aplicadas àqueles que as desrespeitam; há padronização das vestimentas e dos corpos; as normas são impostas de hierarquicamente, sem espaço para diálogo ou participação democrática. A recusa em se adequar ao imposto resulta, frequentemente, em convites velados ou diretos para que o estudante se retire da escola. Casos de violência são utilizados como demonstração de poder, revelando que os CCM não constituem, na prática, locais para o exercício da cidadania, da liberdade, do civismo ou dos direitos.

Para se adequar às exigências normativas e garantir legitimidade formal, a unidade curricular de “Cidadania e Civismo” foi incorporada ao currículo como parte dos TCTs da BNCC, os quais abrangem escalas regionais, locais e globais. O

documento oficial afirma que, ao interpretar a realidade social, refletir sobre seu papel transformador e compreender seus direitos e deveres, o estudante poderá desenvolver-se integralmente. “[...] os conhecimentos científicos trabalhados nessa disciplina são alinhados à formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral” (Paraná, Caderno De Itinerários Formativos, 2023, p. 164). Ainda segundo o documento, esse processo contribuiria para a construção de uma sociedade mais igualitária, por meio da apropriação de conceitos, atitudes e procedimentos capazes de provocar mudanças.

O documento, ao tratar de forma eloquente a concepção de “cidadania e civismo”, desconsidera que os estudantes da escola pública, condicionados por desigualdades sociais, econômicas e culturais, estão inseridos em contextos de contínuas violências dirigida à classe trabalhadora. Esses sujeitos, muitas vezes, são subjugados por necessidades de subsistência que os forçam a reproduzir, em seus filhos, a mesma condição de classe. A luta de classes, longe de estar superada, continua vigente e intensificada, estabelecendo uma estrutura social que impõe à educação e à escola pública demandas voltadas à reprodução das exigências do mercado.

Sob outra perspectiva, ao reconhecer que os estudantes dos CCM sairão para a sociedade e nela estarão inseridos, é possível afirmar que esses sujeitos estarão propensos a reproduzir uma determinada disciplina que controla os corpos e ideologiza suas concepções de mundo. Como expressa o documento oficial: “A Unidade Curricular de Cidadania e Civismo visa contribuir de forma que a educação escolar se efetive como uma estratégia que favoreça a construção da cidadania e a participação ativa do estudante na sociedade a qual está inserido” (Paraná, Caderno De Itinerários Formativos, 2023, p. 164).

Na “Justificativa” da ementa, são citadas duas normas legais, o Decreto n.º 10.004 e a Lei Estadual n.º 20.338/2020, para reiterar que “[...] a promoção dos direitos humanos e cívicos, respeito à liberdade e o apreço à tolerância como garantia do exercício da cidadania e do compromisso com a superação” (Paraná, Lei Estadual n.º 20.338, 2020). No entanto, diante de toda a investigação realizada nesta tese, torna-se difícil assimilar os valores enunciados por essa disciplina, dada a sua incongruência com a realidade observada nos colégios.

Embora o caderno de ementas exponha os quadros de conteúdos para o Ensino Médio e as respectivas habilidades que fundamentam a unidade curricular, inclusive com diferenças significativas entre os documentos de 2022 e 2023 (Paraná, Caderno De Itinerários Formativos 2022; Caderno De Itinerários Formativos 2023), esses não se coadunam com a ementa apresentada pela Coordenação do Programa Colégio Cívico-Militar do Paraná, sob responsabilidade de Soraia Cristina Azevedo, conforme consta no E-protocolo n.º 21.502.512-8.

No documento fornecido via E-protocolo, a ementa da unidade curricular não apresenta elementos textuais descritivos ou conceituais que contextualizem a disciplina. Seu conteúdo é apresentado exclusivamente de forma tabelada, com os campos: “Unidade Temática”, “Conteúdo” e “Objetivo por Série”. Constatou-se que a unidade curricular “Cidadania e Civismo” está organizada pela SEED em três blocos distintos: dois referentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º e 7º Anos; 8º e 9º Anos) e um terceiro correspondente ao Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries).

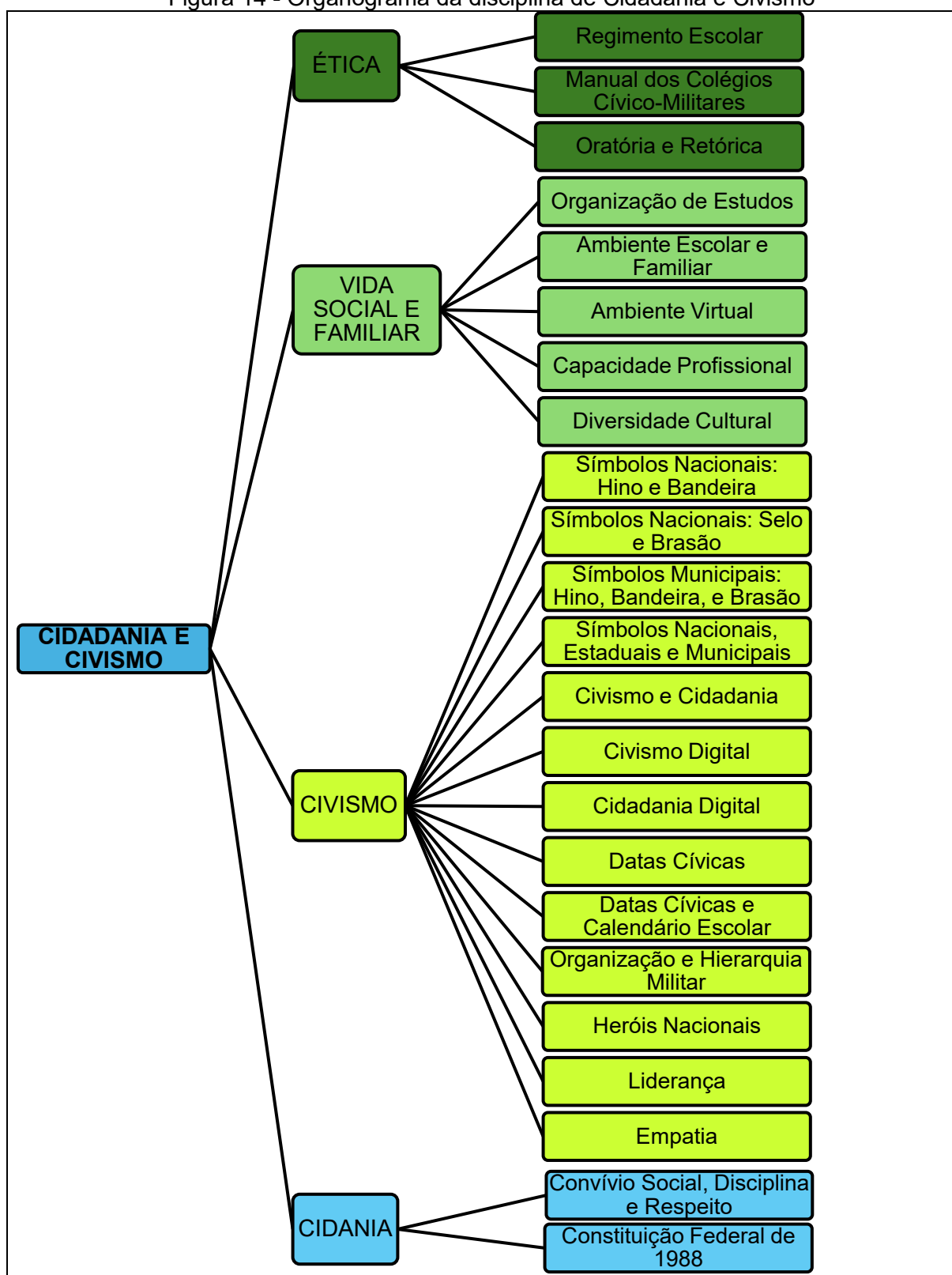
Para fins analíticos, a disciplina foi segmentada por blocos, conforme consta no documento obtido por meio do E-protocolo n.º 21.502.521-8, cuja sistematização se encontra no Apêndice 04.

A análise dos três blocos revelou que todas as turmas percorrem “Unidades Temáticas” semelhantes: “Ética”, “Vida Familiar e Social”, “Civismo” e “Cidadania”. Os conteúdos abordados são bastante próximos entre si, havendo apenas variações na carga horária e na formulação dos objetivos propostos para cada série.

Com o objetivo de examinar o desenvolvimento, a linearidade e a progressividade dos conteúdos ao longo dos Anos/Séries, foi elaborada uma tabela classificatória, que organiza cada “Unidade Temática”, seus respectivos “Conteúdos” e “Objetivos”, distribuídos por Ano/Série, apresentada no Apêndice 05.

Complementarmente, foi construído um organograma com a finalidade de representar, de forma sintética, os conteúdos atribuídos a cada unidade temática.

Figura 14 - Organograma da disciplina de Cidadania e Civismo



FONTE: elaborado pelo autor.

A disciplina de “Cidadania e Civismo”, conforme estruturada pela SEED, pauta-se em torno de eixos temáticos como ética, civismo, vida familiar e social, e diversidade cultural, com o objetivo declarado de formar estudantes alinhados a valores cívicos e normas institucionais.

A partir de uma análise fundamentada no materialismo histórico e dialético, é possível identificar contradições e limitações inerentes à abordagem adotada, sobretudo no modo como ela naturaliza as estruturas de poder e reproduz as ideologias das classes dominantes, sem problematizar as bases materiais e históricas da sociedade brasileira.

O materialismo, enquanto método de análise social desenvolvido por Marx e Engels (1987), parte do princípio de que as relações materiais de produção e a luta de classes são elementos centrais para compreender a formação da consciência social e o funcionamento das instituições. Sob essa perspectiva, a educação não é neutra, mas um campo de disputa ideológica, no qual se consolidam ou se contestam visões de mundo.

Nesse sentido, a referida disciplina enfatiza o aprendizado da obediência a regras e o cumprimento de normas, como se observa no destaque dado ao *Referencial Para a Elaboração Do Regimento Escolar Da Educação Básica* (Paraná, 2024c); e ao *Manual dos Colégios Cívico-Militares* (Paraná, 2025a), apresentados como instrumentos neutros de organização institucional. No entanto, não há problematização crítica acerca de seu papel na reprodução de hierarquias sociais. Um exemplo claro disso é o conteúdo das aulas iniciais, do 6º ao 9º Ano, que se concentram na internalização de “direitos e deveres”, sem contextualizá-los nas relações desiguais de poder que permeiam tanto a escola quanto a sociedade em geral.

Como discutido na primeira seção, Althusser (1985, p. 64) afirma que a escola atua como um Aparelho Ideológico de Estado, e reproduz a submissão à ordem vigente por meio de discursos que naturalizam a autoridade. Para o autor, a formação escolar inculca a ideologia dominante desde a infância, ao moldar os indivíduos para ocuparem, no futuro, funções específicas dentro da divisão social do trabalho. Dessa forma, a escola contribui para a manutenção da estrutura de classes, atribuindo a cada sujeito o papel que lhe cabe: ou o de explorado, ou o de agente da exploração.

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários: as “relações humanas”), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido “sem discussão” ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, [...], etc.) (Althusser, 1985, p. 65-66).

Além disso, o autor destaca que a escola ocupa uma posição de “prioridade” entre os Aparelhos Ideológicos de Estado, uma vez que nenhum outro “[...] dispõem durante tanto da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...) 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (Althusser, 1985, p. 66).

Com isso, Althusser reforça a ideia de que a escola é o principal espaço de reprodução ideológica, pois molda, de forma sistemática e prolongada, a subjetividade dos indivíduos, naturalizam a divisão social do trabalho e legitimando as relações de produção vigentes. Dessa forma, a escola desempenha papel central na reprodução das condições materiais que sustentam a sociedade capitalista.

[...] através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que ... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (Althusser, 1985, p. 66-67, grifos do autor).

Saviani (2019) afirma que o sistema educacional brasileiro foi marcado historicamente por uma forte centralização estatal, que limitava a autonomia das escolas e dos professores, impondo currículos e métodos alinhados aos interesses de poder vigente. Exemplarmente, durante a ditadura militar-empresarial, a educação foi

instrumentalizada para difundir as ideias de “segurança nacional” e “desenvolvimento”, suprimindo debates críticos e sufocando o movimento estudantil. Conforme Saviani (2019), a pedagogia tecnicista, ao tentar aplicar na escola os mesmos princípios utilizados nas fábricas, acabou desconsiderando as particularidades da educação. Essa tentativa ignorou que a relação entre o ensino e o mundo do trabalho é indireta e envolve diversas mediações complexas. Na realidade das escolas, essa abordagem se misturou tanto com práticas tradicionais já existentes quanto com elementos da pedagogia nova, que atraía muitos educadores. Como resultado, a pedagogia tecnicista contribuiu para acentuar a desorganização no campo educacional, provocando tamanha fragmentação, diversidade e descontinuidade que o trabalho pedagógico se tornou quase inviável.

[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da própria escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva” (Saviani, 2009, p. 27).

Ao determinar o sujeito como passivo, que deve memorizar e repetir o que lhe é repassado, repetir passivamente a relação professor-aluno, as regras impostas por um sistema escolar, a escola reforça práticas autoritárias de educação. E, para além, perpetua um modelo de exploração e dominação de classes.

Saviani (2009, p. 27) afirma que “A impressão que nos fica se passou de um poder ilusório para impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada”. Se tomar os documentos aos quais foi imposta a memorização e obediência na disciplina em questão, percebe-se que há a ausência de uma crítica às origens históricas desses documentos, e de outras perspectivas possíveis como a militarização da educação, que vinculou e vincula a projetos autoritários e segregadores de sociedade, conforme Câmara (2018) demonstra, isso implica em uma visão acrítica da disciplina.

No eixo de “Civismo”, é perceptível a valorização dos símbolos nacionais (Bandeira, Brasão, Hino) e dos heróis nacionais, os quais são tratados de forma estática, desvinculada das lutas históricas que os constituíram. A abordagem dos “heróis nacionais”, como Tiradentes ou Duque de Caxias, omite suas ambiguidades históricas e a instrumentalização dessas figuras pelo Estado para construir uma narrativa linear e harmoniosa da nação.

Como observou Hobsbawm (1983, p. 13), as tradições inventadas servem à legitimação do poder dominante, para ocultar conflitos. A disciplina, exemplarmente, não problematiza como o culto a Tiradentes foi apropriado pelo regime militar para justificar o autoritarismo, ao invés de um revolucionário contra o império. Quiçá, na modernidade teria recebido o título de comunista. Essa ausência de dialética entre memória e história reduz o civismo a um ritual vazio, distante da formação de uma consciência crítica sobre os processos de exclusão e resistência que moldaram o país.

A abordagem da “Cidadania”, matem-se centrada na Constituição Federal de 1988, e revela contradições. Embora os direitos fundamentais sejam mencionados (como no Artigo 5º), não há discussão sobre as condições materiais que impedem sua efetivação. A Constituição é apresentada como um documento acabado, sem análise das lutas de classe que a produziram, como o movimento das “Diretas Já” ou a pressão dos movimentos sociais por direitos na Assembleia Constituinte.

A separação entre “direitos” e “realidade social” é particularmente evidente nas aulas que tratam de temas como empreendedorismo e mercado de trabalho, no qual a precarização laboral e a exploração capitalista são ignoradas. Para Marx (1987, p. 299), a cidadania formal mascara a desigualdade material, pois a igualdade jurídica não elimina a exploração econômica.

Essa relação de direito, que tem o contrato, por forma legalmente desenvolvida ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica. O conteúdo da relação jurídica ou de vontade, em que se reflete a relação econômica. As pessoas, aqui, só existem, reciprocamente, nas mercadorias. No curso de nossa investigação veremos, em geral, que **os papéis econômicos desempenhados pelas pessoas constituem apenas personificação das relações econômicas que elas representam, ao se confrontarem** (Marx, 1987, p. 95, grifo nosso).

De tal forma, a partir da perspectiva assumida pela disciplina de não articular direitos com as relações capitalistas de produção, reforça o aspecto liberal de cidadania, dissociada da luta por transformações sociais, políticas e econômicas naturalizar as desigualdades.

O eixo “Vida Familiar e Social” reproduz o individualismo burguês ao tratar questões como organização de estudos e empatia como habilidades pessoais, desconsiderando condicionantes sociais. A ênfase em “gestão do tempo” e “produtividade” reflete a internalização da lógica capitalista, que responsabiliza o indivíduo por fracassos sem criticar a estrutura educacional excludente (Frigotto,

2010). Da mesma forma, a empatia é reduzida a uma competência interpessoal, não sendo vinculada à solidariedade de classe ou à luta contra opressões.

Nesse contexto, as obras de Erich Fromm (1964a; 1964b; 1970; 1974) constituem a teoria psicológica do autor sobre as influências do capitalismo na vida humana. Para ele, o capitalismo contemporâneo produz um caráter social alienado, no qual os indivíduos internalizam valores como competição, consumo e conformismo, perdendo a capacidade de questionar criticamente as estruturas de poder.

Maciel (2020) faz uma retomada da teoria de Fromm e auxilia na compreensão acerca dos riscos da difusão de uma empatia despolitizada que, em vez de promover transformações sociais, pode servir à adaptação passiva à dominação. Exemplar para isso, é a forma como a cultura capitalista incentiva uma empatia individualizada (como caridade ou ações pontuais) em detrimento de uma solidariedade política coletiva. Na teoria de Fromm (1970) há uma crítica à essa dinâmica, pois ela mascara as contradições sistêmicas do capitalismo, permitindo que as pessoas se sintam boas ou úteis, sem confrontar as raízes da desigualdade e da exploração. Essa empatia superficial, portanto, funciona como um mecanismo de ajustamento à ordem vigente, anulando o potencial revolucionário do vínculo humano.

Além disso, de acordo com Maciel (2020), o conformismo de autômatos, no qual as pessoas seguem normas sociais sem reflexão, é alimentado por uma cultura que substitui a autenticidade por gestos vazios, como o sorriso artificial ou a tagarelice.

[...] a “personalidade alienada” que se põe à venda no mercado de personalidades tem necessariamente que perder grande parte de seu sentimento de dignidade [...]. A personalidade alienada acaba perdendo o “sentimento de seu eu”, de si mesmo como entidade única e irreproduzível. [...] o sentimento do eu precisa nascer da experiência que uma pessoa tem de si como sujeito de seus pensamentos, sentimentos, decisões, julgamentos e atos. Pressupõe que a experiência seja exclusivamente individual e não alienada. As coisas não possuem um eu, da mesma forma que as pessoas que se tornaram coisas também não podem possuir (Maciel, 2020, p. 284-285).

Nesse sentido, a empatia despolitizada é utilizada como ferramenta de controle social, ao direcionar a energia emocional para soluções paliativas, ao invés de desafiar a dominação.

Por fim, a inclusão tardia de temas como diversidade cultural e cidadania digital demonstra uma tentativa de atualização do currículo, mas permanece superficial. A “diversidade cultural” é tratada como pluralismo étnico-religioso, sem análise do

racismo estrutural ou da colonialidade (Quijano, 2005). Já a cidadania digital limita-se ao uso “responsável” da tecnologia, sem debater monopólios da informação ou controle estatal. Essa superficialidade reforça a dominação hegemônica da classe dominante sobre a cultura, fazendo com que os temas progressistas sejam cooptados para manutenção da ordem burguesa.

Por fim, a disciplina de Cidadania e Civismo, analisada sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, revela-se como instrumento de reprodução ideológica, bem como da classe trabalhadora. Seus conteúdos priorizam a adaptação à ordem vigente, omitindo as contradições materiais e históricas que a produziram. Para uma formação transformadora, seria necessário reestruturá-la a partir de uma pedagogia crítica, que problematizasse as relações de poder e articulasse cidadania à luta por transformação social.

#### **4.6 Nos trilhos históricos da Educação Moral e Cívica**

O pressuposto que direcionam esta análise, vincula-se com a seção anterior e, encontra robustez na história da educação brasileira. Empenha-se aqui em vincular a disciplina de “Cidadania e Civismo”, com a disciplina de “Educação Moral e Cívica” (EMC), conhecida pelos brasileiros desde 1930 e se intensificou em 1964. Com base na perspectiva da contradição, a EMC em momento algum se tratou de um projeto educacional neutro, mas da implantação de alinhamento e reprodução ideológica da classe dominante, que ressurgiu de tempos em tempos no cenário da educação nacional.

Para analisar a EMC em sua totalidade, é primoroso recorrer à análise materialista desenvolvida por Engels (2015) na qual trata da moral. Engels afirma que a moral social sempre se refere à moral de uma determinada classe para justificar as relações entre dominantes e dominados.

Para Engels (2015) há um motivo justificável para destacar, logo de início, a suposta validade universal das verdades propostas por Dühring, em vez de deixá-la apenas ao final. Uma vez que se afirma suas concepções sobre moralidade e justiça seriam aplicáveis a todos os mundos possíveis, torna-se mais simples estender essa validade também a todos os tempos. Vê-se, portanto, diante do que é apresentado como uma verdade absoluta e definitiva. Segundo essa visão, o mundo moral possuiria, assim como o conhecimento universal, princípios estáveis e fundamentais,

situando-se acima do processo histórico e das diferenças culturais entre os povos. As verdades morais que, ao longo da evolução, formam a consciência moral mais desenvolvida, seriam, quando plenamente compreendidas, comparáveis em alcance e exatidão às verdades matemáticas. Assim, verdades genuínas seriam imutáveis e, portanto, seria um equívoco pensar que o tempo e as transformações do mundo poderiam afetar a sua veracidade.

[...] repelimos toda pretensão descabida de impingir-nos qualquer dogmatismo moral nas condições de lei consuetudinária eterna, definitiva e doravante imutável, sob o pretexto de que também o mundo moral teria seus princípios permanentes, localizados acima da história e das diferenças étnicas. **Afirmamos, em contraposição, que toda teoria moral concebida até agora é, em última instância, produto da respectiva condição econômica da sociedade.** E como, até agora, a sociedade se moveu por força de antagonismos de classe, **a moral sempre foi uma moral de classes: ou ela justificou a dominação e os interesses da classe dominante, ou então quando a classe oprimida se tornou suficientemente forte, representou a indignação contra essa dominação e dos interesses futuros dos oprimidos.** Ninguém dúvida que, nesse processo, tenha ocorrido, em termos gerais, um progresso tanto na moral quanto nos demais ramos do conhecimento humano. Porém, ainda não transcendemos a moral de classes. Uma moral realmente humana, que esteja acima dos antagonismos de classes e acima da lembrança desses antagonismos, só será possível num estágio da sociedade em que o antagonismo de classes não só foi superado, como também foi esquecido para a práxis da vida” (Engels, 2015, p. 125-126, grifo nosso).

Engels demonstra que a construção da moral não se trata de uma moral humanística, fundamentada na humanidade ou no humano como pressuposto; ou mesmo na práxis que visa transformar a sociedade, mas opera como instrumento de controle social, moldando a classe dominada, para atender as crises do capitalismo, e assim, preservar a ordem burguesa.

Ao refutar as concepções idealistas de moral de Dühring, Engels afiança que a moral não é constituída por um conjunto de princípios eternos, mas uma construção social determinada pelas relações materiais de produção. Engels (2019), reitera a ideia ao tratar os valores dominantes de cada época como demandas que respondem aos interesses da classe dominante, que é economicamente hegemônica). Como afirma no *Prefácio À Primeira Edição (1884)*:

As instituições sociais em que os seres humanos de determinada época histórica e de determinado país vivem são condicionadas por duas espécies de produção: pelo estágio de desenvolvimento do

trabalho, de um lado, e pelo da família, de outro. Quanto menos desenvolvido o trabalho, quanto mais limitada a quantidade de seus produtos e, portanto, de riqueza da sociedade, tanto mais a ordem social se mostrará dominada por laços consanguíneos. Entretanto, é sob essa estruturação social baseada em laços consanguíneos que se desenvolve gradativamente a produtividade do trabalho e, com ela, a propriedade privada e a troca, a diferenciação da riqueza, o aproveitamento da força de trabalho alheia e, desse modo, a base dos antagonismos de classe: novos elementos sociais que, no decurso das gerações, se esfalfam para adequar a antiga constituição social às novas condições até que, por fim, a incompatibilidade das duas acarreta uma revolução total (Engels, 2019, p. 20).

Os autores demonstram que a moral e as estruturas sociais são moldadas pelas condições materiais, tais como o trabalho e a propriedade privada, o que reforça a ideia de que os valores dominantes, servem para atender os interesses das classes economicamente hegemônicas.

A sociedade ao passar do feudalismo para o capitalismo, testemunhou a burguesia revolucionária atacar a moral religiosa medieval, em defesa da razão e do racionalismo; a separação entre Estado e religião (secularismo); o princípio da educação laica; entre outros elementos tratados como armas contra o obscurantismo aristocrático.

De tal forma, a base teórica revela que não existe moral universal, mas apenas moral de classe, como um instrumento que tanto justifica a dominação burguesa quanto expressa a resistência dos dominados. Nas sociedades capitalistas, a educação frequentemente reproduz os valores da elite, fenômeno observado no caso brasileiro da EMC.

Gramsci (2004) complementa esta análise ao destacar o papel dos intelectuais orgânicos e dos aparelhos ideológicos, como a escola, na manutenção da hegemonia. E, após consolidar seu lugar de poder, a burguesia passou a utilizar a moral como instrumento de manutenção social. Pois, como afirma:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (Gramsci, 2004, p. 15).

Na ótica analítica acerca da EMC, é possível afirmar então, que ela está inserida no cerne do Aparelho Ideológico Escolar para atender ideologias

hegemônicas e moldar a consciência coletiva em favor da dominação burguesa. Porquanto, a EMC pode ser compreendida como uma prática pedagógica disciplinar, utilizada à formação de subjetividades conformadas à ordem burguesa. A partir da concepção dialética de uma moral específica, interessa examinar a função moral nos anos de 1930 e 1964 em sua totalidade, para demonstrar a continuidade de seu papel, mesmo que sob novas roupagens de discursivas.

A EMC, no Brasil, foi formalizada como disciplina no currículo oficial durante o Estado Novo (1937-1945), ante a alegação de “nacionalizar” a educação e “combater ideologias estrangeiras”, em referência ao comunismo. O Decreto-Lei n.º 2.072/1940 estabeleceu as finalidades da EMC, alinhando a educação ao governo autoritário de Getúlio Vargas. O Artigo 2º do Decreto-Lei afirma o seguinte:

A educação cívica visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação (Brasil, 1940).

Getúlio Vargas manteve o apelo ao patriotismo, elemento recorrente em seus discursos políticos da época, e desde a criação da Plataforma da Aliança Liberal, e sobretudo no *Manifesto à Nação*, de 1931, que Getúlio Vargas relacionou a educação da nação como glorificação da Pátria e, enquanto político, defendia que a glorificação da pátria só ocorreria se o seu povo fosse educado (Horta, 1994). Vargas retomou tal discurso em 1933, quando afirmou que todo brasileiro poderia ser um modelar cidadão, e que para isso se efetivasse só haveria um único modo: a educação.

Há de se estar atento às intenções de Vargas, naquele momento, não se trata do acesso a transmissão de cultura, mas sim, de uma capacitação ao trabalho. Pois, como ele afirmou: “O melhor cidadão é o que pode ser útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir. A escola, no Brasil, terá que produzir homens práticos, profissionais seguros, cientes dos seus mais variados misteres” (Horta, 1994, p. 146). Para despertar o sentimento pátrio, o presidente pretendia utilizar-se de variados meios como: esporte; cinema; e rádio. Dessa forma foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que censurava o conteúdo que circulava no Estado Novo.

Vargas sentiu a necessidade de engrandecer a pátria por meio do trabalho, e faz isso com a preparação de uma raça forte, que ama e merece sua pátria

engrandecida. E esse vínculo entre raça e pátria, ressurgiu para educação e, por decreto, Vargas criou, em 1930, o “Ministério da Educação e Saúde, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo”, e estendeu a todos os estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade de ensino de educação física e canto orfeônico. A educação física serviria para legitimar o aperfeiçoamento da raça, sobretudo em 1937, que tomou ênfase de ser eugênica (Horta, 1994).

Vargas incitou uma campanha de evocação da infiltração comunista no ensino, e iniciou um levante de uma força capaz de superar os perigos comunistas “[...] uma campanha tenaz e vigorosa em prol do levantamento do nível mental e das reservas de patriotismo do povo brasileiro” (Horta, 1994, p. 141-144).

Em carta para enviada Oswaldo Aranha, Getúlio Vargas anuncia que se trata de uma campanha que une Ministério da Educação, Secretária de Educação do Distrito Federal, chefia do Estado-Maior do Exército, e a Liga de Defesa Nacional, e indicou os motivos:

O vírus comunista nos contaminou mais cedo e com maior intensidade do que se poderia imaginar. Nas escolas, entre os moços de espírito mais impressionável e nas classes militares, já está produzindo efeitos nefastos como esses do movimento de novembro. Ativa-se, agora, a repressão dos responsáveis, mas é preciso ir mais longe, iniciando uma campanha de saneamento, tenaz e prolongada. Vivemos em uma pobreza franciscana em matéria de ideias políticas. Faltam ao povo e aos espíritos novos, estímulos sadios de ordem moral e ideológica que, refletindo necessidades e aspirações próprias – do nosso ambiente, de nosso grau de civilização, do nosso estágio econômico – marquem um rumo, uma diretriz com poder bastante para neutralizar a sedução de doutrinas exóticas e subversivas (Vargas, 1936, p. 129-130).

A posição política do presidente apregoava a necessidade de silenciar as forças de oposição vistas como ameaça comunista no ensino. A troca de Secretários de Educação e Cultura do Distrito Federal, em 1935, já apontava esse encaminhamento, ao substituir Anísio Teixeira por Francisco Campos, que em seu discurso de posse, expôs a necessidade de educar sem corromper os espíritos que não poderiam compreender as falsas doutrinas das verdadeiras. Haja vista, em 1935 era corrente os desdobramentos da Intentona Comunista.

A Liga de Defesa Nacional, ocorrida em 1936, apresentou falas como a de um dos professores da Escola Militar, o qual afirmou a necessidade expulsar o bolchevismo presente na política, nas artes e na música, e defender um combate

implacável aos moldes europeus da Itália, da Alemanha; e de Portugal, os quais foram salvos das ruínas pelo nacionalismo (Horta, 1994).

Assim, Vargas implantou em todo o país um plano de educação com caráter acentuadamente nacional, com a intenção de elevar o nível cultural das elites e melhorar a educação política da população geral. E de acordo com o presidente, seria necessário compreender o momento histórico em que se encontrava o país, com a necessidade de defender sua própria estrutura e educar as novas gerações com sentidos próprios (Horta, 1994.)

E antes que as posições extremistas colocassem suas ideologias na educação, caberia ao Estado afirmar sua posição educativa. Para isso, de acordo com Horta (1994) far-se-ia necessário o Estado sair da neutralidade. E foi assim que começou a defesa da implantação das bases nacionais de ensino, bem como, a necessidade de estruturar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, a Educação Moral e Cívica (EMC), instituída durante o Estado Novo, não se limitou a um projeto pedagógico, mas consolidou-se como um instrumento de dominação hegemônica, alinhado aos interesses autoritários de Getúlio Vargas. Sob o pretexto de combater “ideologias estrangeiras” e fortalecer o patriotismo, o governo buscou moldar a consciência da classe trabalhadora, subordinando-a a um ideal nacionalista que glorificava o trabalho e a obediência ao Estado, enquanto reprimia qualquer dissenso classificado como “comunista”.

Como exemplo, em 1937, Getúlio Vargas assinou o decreto que obrigava os enredos de escolas de samba a só falarem de temas históricos e patrióticos. Talvez o mais famoso dos sambas censurados pelo DIP tenha sido o samba *O Bonde de São Januário*, composto por Wilson Batista e Ataulfo Alves, gravado em 1940 por Cyro Monteiro. O samba em sua versão original exaltava o malandro, sujeito esperto, boêmio que negava ser empregado. Esse malandro se recusava entrar no Bonde de São Januário (bairro industrial do Rio de Janeiro) para ir trabalhar, afinal o bonde que “leva mais um otário” para o trabalho. A censura foi corrigida pela ironia (própria do malandro sambista) “Leva mais um operário”.

Quem trabalha  
É quem tem razão  
Eu digo  
E não tenho medo  
De errar

O Bonde São Januário  
 Leva mais um operário  
 Sou eu  
 Que vou trabalhar

Antigamente  
 Eu não tinha juízo  
 Mas resolvi garantir  
 meu futuro  
 Vejam vocês  
 Sou feliz  
 vivo muito bem  
 A boemia  
 Não dá camisa  
 A ninguém  
 É, vivo bem (Batista; Alves, 1940).

O samba sobre o Bonde de São Januário, em nenhuma de suas concepções (original e pós-censura) criticava o trabalhador ou o trabalho, e sim, a crítica de subordinar o trabalhador ao seu trabalho, bem como, a dificuldade de inserção social pelo trabalho. Todavia, na visão do Estado Novo representava aqui que se desejava combater.

Isto posto, a EMC serviu como mecanismo de controle social, perpetuando uma estrutura de poder que visava, acima de tudo, neutralizar movimentos emancipatórios e garantir a manutenção da ordem vigente, em benefício das elites políticas e econômicas.

Não obstante, o caráter da EMC intensifica-se enquanto doutrinador com o golpe de estado de 1964, quando a disciplina foi transformada em basilar para justificar a Doutrina de Segurança Nacional (DSN). De acordo com Zanelato, Gomes e Machado (2024), o objetivo da DSN esteve em estabelecer parâmetros de atuação ao desenvolvimento econômico e da segurança. Isto é, com a busca por hegemonia das potências econômicas (Estados Unidos da América e União Soviética) no pós-Segunda Guerra, o conflito se tornou ideológico e silencioso. O que implicou em desdobramentos como a ideia de uma guerra total, que envolveu todos os segmentos da sociedade, e carecia de todas as forças da Nação. “A partir desse conflito, as Forças Armadas posicionam-se em defesa do que consideravam “mundo livre” e contra as ameaças de subversão internas” (Zanelato; Gomes; Machado, 2024, p. 459).

A Ata do Conselho de Segurança Nacional, de 11 de julho de 1968, explicita as demandas de implantar EMC como esforço para envolver e mobilizar, mormente

jovens, em torno das ideias da “Revolução”. Para isso, era necessária uma ideologização do sistema educacional, como a necessidade reestruturar a reforma do ensino. Para eles os fatores que favoreciam a ação subversiva eram:

Deficiência estrutural do MEC; estrutura arcaica do ensino brasileiro; demasiada autonomia administrativa e disciplinar das Universidades em relação ao MEC e das Faculdades em relação às Universidades; falta de autoridade ou conivência de Reitores, Diretores e Professores; ausência de apoio às lideranças estudantis democráticas; falta de repressão às lideranças estudantis extremistas; **ausência de orientação moral e cívica da juventude**; facilidade em meios de divulgação e cobertura da Imprensa, aos líderes esquerdistas; despreparo das Polícias Civil e Militares para enfrentarem ações de Guerra Revolucionária embora essa seja uma das missões que lhes são afetas (Brasil, 1968, p. 3).

Nesse contexto, era necessário firmar a moralidade e o civismo dos cidadãos, especialmente dos jovens. Em 1969, o Decreto-Lei n.º 869, instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), com caráter obrigatório em todos os cursos e modalidades de ensino. O decreto permitiu a criação de outra disciplina nomeada de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), esta, por sua vez, teria enfoque no Ensino Médio, covalente à disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Enquanto no Ensino Superior a disciplina ficou conhecida como Estudos de Problemas Sociais. O Decreto-Lei de 1969 afirma o seguinte:

Art. 1º- É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. [...]

Art. 3º- A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§1º- Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira”.

§ 2º- No sistema de Ensino Superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de “Estudos de Problemas Brasileiros”, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (Brasil, 1969).

Enquanto o Artigo 2º assegurava os ideais da EMC, por meio de:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos Brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade;
- i) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Brasil, 1969).

O que o Decreto-Lei demonstra não é a defesa da democracia, mas a defesa da ordem burguesa. Assim, o “culto a Pátria, aos seus símbolos tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história” pode ser traduzida como o apagamento da memória de todas as lutas populares, e ao mesmo tempo a busca em ampliar a hegemonia dominante” (Zanelato; Gomes; Machado, 2024).

Ao examinar este percurso histórico, fica evidente que a EMC constituiu um instrumento de dominação flexível, adaptando-se a diferentes contextos políticos: nos anos 1930-1940 serviu ao projeto nacionalista de Vargas; nos anos 1960-1980 legitimou a repressão militar. Sua permanência na história brasileira revela como a educação pode ser instrumentalizada para naturalizar a ordem vigente, silenciando contradições e perpetuando hegemonias. A crítica a este legado mantém-se, sobretudo em tempos de revisionismos históricos e ataques à educação pública, quando se faz necessário lembrar que nos discursos aparentemente neutros sobre moral e civismo, muitas vezes escondem-se projetos de manutenção de privilégios e desigualdades.

Se nos anos 1960 o inimigo era o “comunismo ateuista”, hoje a burguesia elege novos alvos: a “ideologia de gênero”, o “marxismo cultural” e os movimentos que defendem a diversidade. A estratégia, porém, mantém a essência: desviar o foco da crise estrutural do capital (desemprego, precarização, colapso ambiental) para uma suposta “decadência moral”.

Como não há interesse em desvelar as razões da miséria, da fome e das contradições insolúveis do capitalismo, a retórica conservadora atual, encampada por setores religiosos e pela extrema direita, repete o mesmo mecanismo ideológico descrito por Marx e Engels (2007, p.47): “As ideias da classe dominante são, em cada

época, as ideias dominantes, isto é, a classe que que é a força *material* dominante da sociedade, é ao mesmo tempo sua força *espiritual* dominante” (grifo no original), implica que o Está é o Estado da classe burguesa, logo, a burguesia se vê incapaz de ofertar soluções progressistas, e apega-se a valores tradicionais para manter seu domínio. Afinal,

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também com pensadores, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A partir disso, torna-se possível demonstrar a atualização contínua do discurso burguês o qual de tempos em tempos (ou de crise em crise) precisa ser atualizado. No tempo presente está permeado de influências neofascistas, neoconservadores e neoliberais; mas em seu cerne, permanece a burguesia, com ânsia de dominar, e vai criando modos espirituais para continuar dominando os meios de produção e a classe de trabalhadora; e, de quebra, conservar-se frente as crises do capitalismo. Para exemplificar as ideias burguesa podem ser citadas: “Escola Sem Partido”, que se se esconde sob o pretexto de neutralidade, mas busca eliminar o pensamento crítico; perseguição a professores que discutem gênero e sexualidade, tratados como corruptores da família; exaltação do empreendedorismo como solução individual para o desemprego, ignorando a precarização estrutural; retomada da disciplina com valores morais, patrióticos e anticomunistas, vestida com novas roupagens e intitulada de “Cidadania e Civismo”, mas na prática repetem os velhos modelos de sociedade de classes.

Marx e Engels (2005, p. 46, grifos no original) afirmam que “A burguesia, porém não se limitou apenas a forjar as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os *proletários*”. A burguesia transformou o operário “[...] em simples apêndice da máquina e dele só se

requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender” (Marx, Engels, 2005, p. 46).

O descompasso entre a formação escolar e as reais demandas do mercado de trabalho evidencia o caráter ideológico da EMC. Enquanto o capitalismo neoliberal gera desemprego em massa, a educação moral insiste em valores como "meritocracia" e "resiliência", culpabilizando os trabalhadores por sua própria exploração.

Essa contradição não é acidental. Como Marx (1987) demonstrou que o sistema necessita de um exército industrial de reserva (desempregados) para baratear a força de trabalho. A moral burguesa, portanto, cumpre a função de naturalizar essa barbárie, transformando-a em "ordem natural".

A análise histórica da EMC revela sua função essencial: ser um instrumento de dominação de classe, adaptável às crises do capital. Seu discurso muda – de "combate ao comunismo" nos anos 1960 a “defesa da família” hoje –, mas sua essência permanece: impedir a emergência de uma moral revolucionária, que questione a propriedade privada e a exploração.

A superação dessa educação alienante só será possível com uma pedagogia crítica, que desvele os reais conflitos sociais e aponte para uma nova moralidade – não a da burguesia decadente, mas a da classe trabalhadora em luta por sua emancipação.

Em tempos de crise estrutural do capitalismo, com o descarte cada vez maior de homens e mulheres, com políticas de extermínio de jovens periféricos, destruição do meio ambiente, entre outras mazelas, a defesa das atividades e transmissão de preceitos morais e cívicos no ambiente escolar é mais um artifício que busca naturalizar as diferenças a partir de valores conservadores eivados de religiosidade.

Como expressão dos interesses dominantes, as disciplinas de formação moral presentes nos Colégios Cívico-Militares repete em forma de farsa o que foi a tragédia instituída pela ditadura empresarial-militar.

A retomada da disciplina “Cidadania e Civismo” no contexto dos Colégios Cívico-Militares pode ser compreendida como uma atualização da Educação Moral e Cívica (EMC), cujas origens remontam aos projetos autoritários das décadas de 1930 e 1960. Ainda que as nomenclaturas e os discursos tenham sido reformulados para atender às exigências da contemporaneidade, observa-se a permanência de seus

fundamentos ideológicos, centrados na obediência, na ordem, no civismo e na moralidade como instrumentos de conformação social.

Durante o Estado Novo, a EMC foi utilizada como ferramenta para promover o nacionalismo autoritário, vinculado à figura de Getúlio Vargas. A moral ensinada nas escolas estava associada à valorização do trabalho produtivo, à disciplina e à exaltação da pátria. A proposta pedagógica não visava à formação crítica, mas à construção de uma subjetividade compatível com o projeto de modernização conservadora do Estado. O culto aos símbolos nacionais, a imposição do canto orfeônico e a valorização da educação física como eugenia evidenciavam a tentativa de padronizar corpos e pensamentos, em nome de uma suposta elevação da “raça brasileira”.

Na ditadura empresarial-militar, a EMC foi reconfigurada como elemento central da Doutrina de Segurança Nacional. O conteúdo da disciplina passou a incluir explicitamente a defesa da ordem, a vigilância contra ideologias “subversivas” e a valorização das instituições estatais, em especial das Forças Armadas. Nesse contexto, a moral cívica servia à legitimação do regime autoritário, silenciando a crítica e promovendo o consenso em torno de um ideal de cidadania disciplinada, patriótica e apolítica. A escola tornou-se um espaço de doutrinação, onde a contestação era combatida e a ideologia dominante era apresentada como verdade neutra.

Hodiernamente, a disciplina “Cidadania e Civismo” dos Colégios Cívico-Militares resgata esse mesmo projeto ideológico, adaptando-o às novas formas de dominação. Sob a aparência de neutralidade e modernização, o currículo incorpora discursos conservadores e neoliberais que mascaram a continuidade da lógica autoritária. O civismo é novamente associado ao cumprimento de normas, à reverência a símbolos nacionais e à obediência a figuras de autoridade. A cidadania é reduzida a comportamentos formais e ao respeito às regras institucionais, esvaziando-se de seu potencial político e crítico.

Ao comparar esses três momentos históricos, observa-se que a função da EMC permanece inalterada em sua essência: tratar-se de um instrumento de controle ideológico, voltado à reprodução das relações sociais de dominação. No Estado Novo, no regime militar e no presente, a disciplina tem servido para conter o avanço de ideais emancipatórios e para naturalizar a desigualdade estrutural da sociedade capitalista. A diferença central está na roupagem discursiva adotada: se antes a justificativa era o combate ao comunismo ou à subversão, hoje ela se manifesta sob a forma de

combate à “ideologia de gênero”, à “doutrinação ideológica” ou à defesa da “família tradicional”.

Portanto, a disciplina “Cidadania e Civismo”, ainda que formalmente distinta da antiga EMC, preserva suas funções fundamentais. A análise materialista revela que tais práticas pedagógicas, reiteradas em momentos de crise estrutural do capital, visam preservar os privilégios das classes dominantes por meio da conformação moral da classe trabalhadora. Sua permanência histórica não se dá por acaso, mas por necessidade política e ideológica do projeto burguês de Estado.

## 5 A ESPERANÇA EQUILIBRISTA: CONCLUSÃO

A análise desenvolvida nesta tese demonstra, desde sua epígrafe, como o capitalismo, diante das crises estruturais do capital, (re)constrói continuamente modelos e modos de formar trabalhadores que atendam suas necessidades para superar as crises. Compreender que o capitalismo, de crise em crise, encontra novas estratégias para manter a hegemonia da classe dominante é fundamental para que os acontecimentos históricos não sejam interpretados como meras coincidências. Há sempre um projeto estratégico no bojo das ações dos ideólogos burgueses, ansiosos por evitar o colapso do sistema econômico explorador. Enquanto a classe trabalhadora paga com suor, sangue e trabalho, uma dívida que não é sua. Hodiernamente, vive-se mais uma crise global do capital, que exige a submissão da classe trabalhadora aos imperativos mercadológicos, garantindo a sobrevivência do sistema até a sua próxima desordem.

Lenin (2021) já analisava essa metamorfose capitalista no final do século XIX e início do XX, destacando como, após as Grandes Guerras, o capitalismo se reinventou, para adentrar à fase imperialista. Nesse processo, coube à classe trabalhadora mundial arcar com os custos dessa reestruturação, mantida como mera engrenagem do processo produtivo.

Como a “máquina da história” não para de produzir fatos e acontecimentos, as sociedades, em sua busca de ampliar seu poderio financeiro, militar e de dominação, continuam a se metamorfosear sob a imposição das dinâmicas capitalistas. Dessa forma, nos anos 1990, a globalização acelerou a transição do imperialismo para o neoliberalismo. O novo discurso econômico tornou-se hegemônico ao defender a liberdade dos mercados em relação à intervenção estatal, e que as potências capitalistas, como os EUA, mantivessem seu papel de “polícia do mundo”, ao intervir militarmente em conflitos como os do Afeganistão (2001), do Iraque (2003) e da Palestina em (2025).

Nas últimas décadas, as transformações no capitalismo se aprofundaram, com as grandes corporações transnacionais que passaram a operar sem vínculos sólidos com seus Estados de origem ou com os de atuação, tornando o bem-estar da classe trabalhadora uma questão secundária ou mesmo ignorada.

O que está em discussão não é o fim do imperialismo, mas a necessidade de compreender seus impactos na história da educação. Como esta pesquisa demonstrou, cada nova crise, em seu contexto histórico específico, exigiu ajustes nas bases formativas e educacionais destinadas aos filhos da classe trabalhadora. Afinal, na lógica mercadológica a força de trabalho deve adaptar-se às novas demandas da acumulação capitalista.

O pano de fundo desta tese é a educação da classe trabalhadora, e os Colégios Cívico-Militares representam uma das faces contemporâneas desse projeto. É essencial reconhecer que essa modalidade de ensino não é neutra: é um mecanismo de dominação de classe, que reproduz a pobreza e a submissão, diluindo a consciência de luta.

Assim, desde a epígrafe com a música *Construção* (1971), em que Chico Buarque retrata o operário como um sujeito anônimo, reduzido a uma engrenagem descartável, esta tese evidenciou como o capitalismo, em suas crises cíclicas, (re)constrói espiritual e materialmente o trabalhador. A letra da música retrata a precariedade imposta ao proletariado, uma existência sempre à beira do desastre, mas que é ritualisticamente repetida, como se a cada dia fosse possível recomeçar. Do mesmo modo, o sistema econômico capitalista reformula, a cada crise, novas formas de exploração, e perpetua a ilusão de que o sacrifício do trabalhador é transitório, mesmo que isto seja estrutural.

A queda fatal da personagem de Buarque ecoa a contradição central do capitalismo quando analisado por Lenin, pois o trabalhador é simultaneamente alicerce e vítima do progresso. Seja com as guerras, a globalização ou o neoliberalismo, sua força constrói o mundo, mas seu corpo é sacrificado, seja nas trincheiras imperialistas, nas fábricas desreguladas ou nos Colégios Cívico-Militares, que disciplinam os filhos da classe trabalhadora para servir sem questionar, à próxima metamorfose do capital.

A genialidade da *Construção* consiste em uma estrutura com versos que se desmontam e se rearticulam, tal e qual o trabalhador, que é costumeiramente despedaçado e remendado pelo sistema. A música finda com a tragédia, o trabalhador se entregando à construção, uma metáfora pujante para a naturalização da exploração. Essa entrega não pode ser naturalizada ou compreendida como passiva, e cabe à história da educação operária ser também a história da resistência à dominação de classe. Se os Colégios Cívico-Militares são a “última pedra” nessa

construção, cabe perguntar: Quem colocou esta pedra que faltava no seu vão? E, sobretudo: Quem poderá derrubá-la?

Neste momento, cumpre retomar o problema central, os objetivos e a tese defendida, para avaliar em que medida os capítulos desenvolvidos respondem de forma consistente às questões propostas. O problema de pesquisa: “Como a implantação de Colégios Cívico-Militares (CCM), calcada sob uma proposta pedagógico-militar, legitima as tendências do novo neoliberalismo, neofascismo e neoconservadorismo, no estado do Paraná?” transcende a mera questão analítica, e vai se constituindo como manifestação da atual crise estrutural do capitalismo, conforme abordado anteriormente. Os CCM emergem enquanto proposta da nova faceta neoliberal, neoconservadora e neofascista para suprir as mazelas sociais e educacionais, quando, na realidade, configura-se como mecanismo de adequação da classe trabalhadora às exigências de um capitalismo em crise estrutural.

A tese que se sustenta, fundamenta a compreensão de que os CCM atuam em dupla dimensão, isto é, formam cidadãos que internalizam a valorização dos símbolos nacionais por meio do civismo e da cidadania acrítica, ao mesmo tempo, em que moldam trabalhadores funcionalmente adequados às demandas do mercado, incorporando os valores capitalistas de obediência, hierarquia e ordem, e assim, contribuiu para a reprodução das relações de classe ao naturalizar a sociedade capitalista. E assim, silenciar a luta de classes.

Para tanto, oferecem aos estudantes uma formação científica superficial, restrita ao atendimento de demandas pontuais do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanística e crítica. Esta perspectiva confronta diretamente o discurso hegemônico construído pelo Estado do Paraná, amplamente veiculado em seus canais oficiais, que apresenta o modelo cívico-militar como alternativa pedagógica inovadora e solução para os problemas educacionais.

O objetivo central desta investigação teve foco em analisar o processo de implantação do modelo pedagógico cívico-militar nas escolas paranaenses no período de 2008 a 2025 e seu discurso redentor em relação às problemáticas educacionais, com vista em compreender suas articulações com o neoliberalismo, a onda neoconservadora e neofascista. Para tanto, o objetivo geral desdobrou-se em três eixos analíticos inter-relacionados: 1) analisar a militarização das escolas públicas paranaenses através dos CCM, estabelecendo suas relações com a hegemonia burguesa no capitalismo pós-crise de 2008 e com as configurações do neoliberalismo

autoritário; 2) investigar o modelo formativo dos CCM com base na análise documental normativa, e como o currículo institucionalizado reproduz valores neoliberais e neoconservadores, bem como suas implicações na reprodução das desigualdades sociais; 3) examinar as práticas pedagógicas oferecida a militares e professores civis nos CCM, avaliando os valores transmitidos e seus impactos na subjetivação dos alunos, em tensão com os princípios da gestão democrática da educação.

A partir da tese e dos objetivos elencados, a análise foi desenvolvida em três seções que almejam demonstrar que a implantação dos CCM no Paraná não se reduz apenas a uma política educacional, mas constitui um projeto articulado ao novo neoliberalismo autoritário e à reestruturação do capital em crise, conforme discutido na primeira seção. A tese central de que os CCM atuam na dupla formação de cidadãos disciplinados e trabalhadores adaptáveis ao mercado, desdobra-se nos eixos analíticos que examinam, respectivamente, as macroestruturas políticas, os fundamentos curriculares e ideológicos e as práticas pedagógicas e de gestão.

Ao vincular a militarização da educação à hegemonia burguesa no contexto pós-2008, à precarização do trabalho docente e à substituição da gestão democrática por modelos hierárquicos e autoritários, o estudo confirma que os CCM operam como mecanismos de reprodução das desigualdades, ao legitimar um modelo educacional que prioriza a ordem em detrimento da emancipação. Dessa forma, a crítica desenvolvida ao longo dos capítulos não apenas respondeu ao problema de pesquisa inicial, bem como, revelou suas raízes no capitalismo contemporâneo, o que reforça a urgência de resistências que enfrentem a mercantilização da educação e sua instrumentalização a serviço do projeto neoliberal.

A primeira seção, intitulado *Homem primata, capitalismo selvagem: Os desdobramentos do capital e a efetivação da nova hegemonia burguesa*, analisou os desdobramentos do capitalismo contemporâneo e suas implicações na educação pública, com ênfase no contexto paranaense. Fundamentado no materialismo histórico, demonstrou como o Estado, enquanto aparelho de dominação de classe, utiliza instituições como a escola para reproduzir as relações sociais capitalistas.

A crise estrutural do capitalismo, pós-2008, exigiu reconfigurações no modelo estatal, culminando no que Puella-Socarrás (2021) denominou de “Estado Punitivo, Empreendedor e de Trabalho” (EPET). Esse arranjo, alinhado ao novo neoliberalismo heterodoxo, promoveu a precarização laboral, a financeirização da economia e a expansão de políticas autoritárias, dentre as quais se destaca a militarização da

educação. Nesse contexto, os CCM emergiram como estratégia ideológica para formação de sujeitos disciplinados e submissos às demandas do capital, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

No cenário brasileiro recente, a ascensão de um projeto político autoritário durante o governo Bolsonaro (2019-2022) acelerou a implementação de políticas educacionais conservadoras, como o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Inspirado em modelos castrenses, porém aplicado em escolas públicas civis, esse programa visa impor valores como hierarquia, disciplina e obediência sob a justificativa de melhorar a qualidade educacional. Contudo, como demonstrado, sua função real consiste na docilização da classe trabalhadora, reforçando a subordinação ao capital e anular potenciais resistências.

No Paraná, a gestão de Ratinho Júnior (2019-presente) intensificou essas tendências, ao alinhar-se às diretrizes nacionais e promover a militarização como parte de um projeto amplo de desmonte da educação pública. Medidas como bonificação por desempenho, terceirização da gestão e monitoramento de professores refletem a mercantilização da educação, reduzindo-a a instrumento de controle social e reprodução da força de trabalho precarizada.

Se a primeira seção analisou as macroestruturas políticas e econômicas que sustentam a militarização, a segunda, *Quem guarda os portões da fábrica?: O currículo e os documentos normatizadores dos colégios cívico-militares*, investigou os fundamentos ideológicos e práticos que regem os CCM, com ênfase em seu currículo e normativas. Partindo da premissa de que a escola pública constitui território de disputas no qual se materializam relações de poder, a investigação revelou que os CCM, sob o discurso da disciplina e da cultura de paz, reproduzem um modelo educacional alinhado ao capital. Os documentos analisados evidenciam uma certa pedagogia pautada no controle corporal e subjetivo, no qual a “ordem unida” e a padronização de comportamentos se sobrepõem ao pensamento crítico.

A suposta formação integral anunciada se limita à educação cívico-pragmática, valoriza a obediência, a hierarquia e a conformidade, elementos congruentes com demandas neoliberais. As contradições identificadas, como a ilusão da cultura de paz, a violação de direitos das crianças e adolescentes e a liberdade condicionada, demonstram que o modelo não apenas falha em suas promessas, mas se utiliza de mecanismos de promover a exclusão e dominação.

A terceira seção, *Eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada: as orientações e práticas direcionadas aos militares*, examinou as contradições do modelo de gestão compartilhada nos CCM paranaenses. A investigação revela que, embora o discurso oficial defenda democratização, a realidade expõe sequestro da democracia pela lógica neoliberal, com estruturas hierárquicas que excluem a comunidade escolar dos processos decisórios.

A análise de documentos oficiais demonstra que a gestão democrática é tratada como mera formalidade, sem efetiva participação. A centralização da escolha de diretores pela SEED e a formação insuficiente dos militares, priorizam a disciplina autoritária em detrimento de conhecimentos pedagógicos, robustecem o modelo verticalizado de gestão. A disparidade salarial entre militares (beneficiados pela GESICM) e professores civis, explicita a política de priorização ideológica e financeira, alinhada à mercantilização da educação.

Dessa forma os resultados apontados pela tese revelaram contradições estruturais no financiamento e na gestão da educação pública. O Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que se nega a cumprir o piso nacional do magistério, realiza manobras políticas para assegurar o pagamento e a valorização de militares da reserva vinculados aos CCM. O aumento do valor da Gratificação de Encargos dos Colégios Cívico-Militares (GESICM), de R\$ 1.500,00, depois R\$ 3.500,00, e em 2025, para R\$ 5.500,00. Apenas o último aumento representa um acréscimo de 57% de gastos no orçamento da SEED. Em termos orçamentários, o montante destinado ao pagamento desses militares passou de um teto bienal de R\$ 60.648.000,00 no período de 2021 a 2022 para R\$ 137.280.000,00 entre 2023 e 2025, o que corresponde a um aumento de 126% nos gastos públicos oriundos da SEED.

Esse aumento expressa o esforço do governo em manter o funcionamento do programa a qualquer custo, ainda que isso represente a transferência de recursos da educação pública para sustentar políticas de viés autoritário. Enquanto os militares aposentados recebem gratificações elevadas, os professores permanecem marginalizados nas políticas de carreira e remuneração. Essa discrepância evidencia o caráter seletivo e ideológico da gestão educacional, que privilegia o aparato disciplinar em detrimento do trabalho pedagógico e da valorização docente.

Verificou-se também que, a partir de 2023, os militares passaram a atuar nos CCM sem formação obrigatória prévia. Tal prática compromete o princípio constitucional da qualificação profissional e revela a fragilidade formativa do modelo.

O que se impõe nas escolas não é o conhecimento científico, mas o “conhecimento de vida” dos policiais da reserva, um saber empírico que suplanta e subverte o saber escolar. Isto é, o espaço pedagógico é dominado por uma racionalidade de quartel, que privilegia disciplina sobre reflexão e controle sobre autonomia.

Os documentos normativos e curriculares dos CCM demonstram que a militarização não introduz uma proposta pedagógica inovadora, mas apenas reconfigura o discurso educativo em torno da obediência, da hierarquia e do civismo. O currículo escolar é idêntico ao das demais escolas da rede pública, e o diferencial dos CCM limita-se à presença militar e ao controle simbólico e corporal. O discurso oficial, em tom de marketing político, constrói a imagem de que a simples presença dos militares é capaz de resolver os problemas de aprendizagem, transformando o modelo em uma vitrine de eficiência.

A suposta melhoria nos indicadores educacionais, como o Ideb, também foi desmistificada. O aumento estatístico decorreu da exclusão de 81 mil estudantes com 18 anos ou mais da rede estadual e da extinção de 76,8 mil vagas do ensino noturno, o que comprova uma política de exclusão mascarada sob o discurso da eficiência. A estatística da eficiência foi comprada com a exclusão dos mais vulneráveis, revelando o caráter excludente e seletivo do projeto. Essa prática reforça o caráter seletivo e excludente não apenas do modelo cívico-militar, mas do governo de Ratinho Junior, que, sob a retórica da meritocracia, opera um processo de filtragem social e expulsa da escola pública os estudantes pobres, trabalhadores e adultos.

A análise evidenciou, ainda, o silêncio das legislações quanto à proibição de modelos que afrontam os princípios da gestão democrática e da escola pública. Apesar da luta histórica em defesa dos direitos da criança e do adolescente, o modelo cívico-militar foi aplicado exclusivamente em escolas públicas, o que revela sua intencionalidade de classe: educar a juventude trabalhadora para a subordinação e o conformismo. Esse fenômeno expressa a contradição entre o discurso de liberdade individual e o conservadorismo autoritário que o sustenta, pois, certos setores sociais defendem a autonomia apenas quando ela reforça sua própria visão de mundo. Assim, os conceitos de liberdade e igualdade são instrumentalizados para manter a hegemonia burguesa.

O exame crítico dos documentos normativos dos CCM demonstra que eles ignoraram a base pedagógica comum da rede pública, sustentando uma pedagogia da aparência. O discurso institucional, em tom de *marketing*, apresenta os colégios

como utopia da perfeição: lugar da ordem, do civismo e da paz. Mas o que se vende como virtude é, na verdade, controle social e contenção do pensamento crítico.

Haja vista, a análise permitiu compreender que os CCM materializam a estratégia do capitalismo em crise de reformular a educação pública como instrumento de controle ideológico e disciplinar. O modelo subordina o processo formativo às exigências do mercado e à lógica da obediência, reforçando a dualidade educacional brasileira: uma escola pública voltada à conformidade e uma escola privada voltada à autonomia e ao poder. Ao substituir o diálogo pela ordem e a reflexão pela disciplina, a militarização reproduz as desigualdades estruturais e fragiliza o ideal democrático.

A militarização se vale do silêncio das legislações que deveriam proteger a escola pública. As leis não vetam o modelo, e o Estado capitalista, como denunciou Marx, protege prioritariamente a propriedade e a dominação. O fato de o modelo cívico-militar ser implantado exclusivamente em escolas públicas evidencia o recorte de classe, ou seja, é sobre os filhos dos trabalhadores que recai o peso da disciplina e do civismo compulsório.

No cerne dessa lógica, há uma contradição profunda entre o discurso da liberdade individual e o medo do diverso. Certos movimentos defendem a autonomia apenas quando ela reforça sua própria visão de mundo. Essa tensão entre o conservadorismo moral e a defesa seletiva da liberdade, expõe a fragilidade do argumento que sustenta a militarização da educação.

Conclui-se que os CCM no Paraná reproduzem as contradições do capitalismo, ao instrumentalizar a educação para servir a interesses políticos e econômicos. A resistência a esse modelo exige retomada da gestão democrática e defesa de educação pública, laica e emancipatória, em oposição à lógica excludente e autoritária que hoje se impõe. As ideias desenvolvidas nas três seções e articuladas para comprovar a tese central, despontam como outras possíveis teses menores. Não obstante, demonstram como a militarização da educação constitui peça fundamental na reestruturação capitalista em curso, para atender os interesses de uma burguesia que, diante da crise, buscou novas formas de dominação combinando repressão e ideologia. O desvelamento dessas contradições reforça a urgência de alternativas pedagógicas que efetivamente sirvam aos interesses da classe trabalhadora.

Esta seção, carrega como título o trecho da música *O Bêbado e o Equilibrista*, composta por Aldir Blanc e João Bosco e imortalizada por Elis Regina, e pode estabelecer um diálogo profícuo com a crítica à implantação dos CCM no Paraná, na

medida em que ambas as narrativas articulam um tensionamento entre opressão e resistência, alienação e esperança.

Escrita em 1979, durante o processo de reabertura política em busca do fim da ditadura empresarial-militar, a canção retrata o luto pelos “anos de chumbo” e a resistência diante de estruturas autoritárias, representada na figura do equilibrista que persiste em manter-se de pé, mesmo sob condições adversas. Tal metáfora encontra ressonância na análise sobre os CCM, cuja implementação no contexto paranaense reflete um projeto político-pedagógico alinhado ao neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo, por vias autoritárias e à reconfiguração do Estado em tempos de crise estrutural do capital.

Assim como a música carrega o tom de denúncia a repressão do período ditatorial, a investigação sobre os CCM manifesta um modelo educacional que resgata valores hierárquicos e disciplinares sob a justificativa de eficiência administrativa, mascarando sua função basilar de adequação da classe trabalhadora às demandas do capital.

A esperança na canção, descrita como “equilibrista”, traduz-se, no âmbito educacional como resistência de professores, estudantes e movimentos sociais que enfrentam e denunciam a militarização das escolas, ansiando um projeto pedagógico de emancipação dos sujeitos em contraposição à lógica instrumental empregada nos CCM. Enquanto o “bêbado” pode representar a alienação frente às estruturas de dominação, o “equilibrista” encarna a consciência crítica que persiste mesmo em cenários desfavoráveis, tal como aqueles que questionam a suposta neutralidade dos CCM e revelam seu caráter classista. Eis a síntese do paradoxo entre opressão e resistência.

Assim como o equilibrista, a educação pública resiste na corda bamba, ameaçada, mas viva. Essa metáfora ecoa nos movimentos de professores, estudantes e sindicatos que enfrentam o avanço autoritário dos CCM. Enquanto o “bêbado” simboliza a alienação social, o “equilibrista” encarna a consciência crítica que insiste em resistir, mesmo à beira do abismo.

A canção, ao fazer referências a diversas personagens perseguidas, reforça o paralelo com os profissionais da educação que, hoje, são marginalizados por defenderem uma formação humana integral em oposição ao reducionismo técnico e autoritário dos colégios militarizados. A conclusão do estudo sobre os CCM, aponta a necessidade de uma educação pública democrática e, de fato, transformadora. Isto

faz ecoar o verso da canção “que sonha com a volta do irmão do Henfil”, na medida em que ambos, a canção e a tese, expressam o anseio por justiça social e pela reconstrução de um projeto coletivo em ruptura com o autoritarismo.

Dessa forma, a música não oferece apenas um repertório simbólico para interpretar a militarização da educação como fenômeno político, mas também acende a necessidade de resistência, destaque-se a esperança como um ato de persistência crítica frente às investidas do capital.

A análise dos CCM, portanto, ao desvendar suas contradições e vinculações com os “neos”, reitera a urgência de se contrapor a modelos educacionais subsumidos, e reafirmar a escola como espaço de emancipação, tal qual o equilibrista que, mesmo à beira do abismo, insiste em seguir adiante. Pois, como Elis canta:

A esperança  
Dança na corda bamba de sombrinha  
E em cada passo dessa linha  
Pode se machucar

Uma das esperanças materiais que sobrevive é a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6791/PR (ADIN), protocolada em 2021, que representa uma possibilidade jurídica de questionamento desse modelo. A qual configura a manifestação do Ministério Público do Estado do Paraná (MP-PR), ajuizada ante o Supremo Tribunal Federal (STF). Esta ação questiona a constitucionalidade da Lei Estadual n.º 20.338/2020, que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares no Paraná, bem como do inciso VI do art. 1º da Lei Estadual n.º 18.590/2015, alterado pela Lei Estadual n.º 20.358/2020, que dispensou a consulta pública para a nomeação de diretores de escolas inseridas no programa. O Ministério Público posicionou-se pela procedência da ação, ao sustentar que a lei estadual viola preceitos constitucionais tanto em suas dimensões formal e material.

Do ponto de vista formal, o MP-PR argumenta que a lei estadual invade a competência privativa da União para legislar acerca das normas gerais de educação, conforme estabelecido no art. 24, §§ 1º e 2º, da Constituição Federal. A criação de um modelo híbrido de ensino, distinto dos sistemas convencional e militar previstos na LDBEN, representa uma inovação jurídica indevida, o que extrapola os limites da competência concorrente dos estados. Além disso, o Ministério Público sustenta que o Decreto Federal n.º 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), também é inconstitucional pelo excesso de poder

regulamentar, uma vez que o Presidente da República extrapolou sua competência ao editar normas que criam um sistema educacional não previsto em lei.

No âmbito material, a lei estadual é criticada por promover a intromissão militar na administração escolar, transformando militares da reserva em profissionais da educação sem a realização de concurso público, o que viola o art. 206, incisos II, III e V, da Constituição, que garante a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e a valorização dos profissionais da educação. Ademais, o programa é acusado de restringir indevidamente as liberdades de manifestação do pensamento e de expressão de alunos e professores, em desrespeito ao art. 5º, incisos IV e IX, da Constituição.

O Ministério Público destacou casos concretos de abusos e constrangimentos em escolas cívico-militares, como a imposição de padrões estéticos rígidos e a utilização de simulacros de armas em atividades escolares, que ilustram os riscos da militarização do ambiente educacional.

Quanto ao inciso VI do art. 1º da Lei Estadual n.º 18.590/2015, alterado pela Lei Estadual n.º 20.358/2020, o Ministério Público entendeu que sua inconstitucionalidade decorre do fenômeno do arrastamento, uma vez que a norma está intrinsecamente vinculada ao programa cívico-militar, cuja invalidação tornaria sem efeito a dispensa da consulta pública para a nomeação de diretores. A manifestação concluiu pela procedência da ADIN, com a declaração de inconstitucionalidade das normas impugnadas, isso reforça a necessidade de preservar os princípios constitucionais da educação democrática e pluralista.

A Advocacia Geral da União (AGU) deu seu parecer sobre a ADIN em 01 de março de 2024, e reforçou a inconstitucionalidade dos Colégios Cívico-Militares, reiterados os fatos propostos pelo MP-PR. Agora, cabe aguardar o julgamento da ação pelo Supremo Tribunal Federal.

Este estudo abre caminho para investigações futuras, como: 1) realizar pesquisas qualitativas sobre dados quantitativos (Ideb, matrículas, investimentos financeiros) para avaliar a eficácia discursiva dos CCM; 2) aprofundar as análises sobre cidadania e civismo, explorando como esses conceitos são ressignificados nos CCM; 3) ampliar as pesquisas sobre o autoritarismo na educação; 4) realizar uma pesquisa de campo com docentes que atuam em CCM para verificar a compreensão que possuem sobre esses colégios; 5) investigar as relações entre behaviorismo-comportamental e CCM, especialmente no que tange às condutas impostas e ao

controle dos corpos adolescentes; 6) examinar as contribuições de Fromm acerca do capitalismo e sua interface com a psicanálise, para compreender os mecanismos de subjetivação nos CCM; 7) analisar as violações aos direitos das crianças e adolescentes na sociedade capitalista; 8) explorar as discussões na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) sobre a temática, disponíveis nos Diários Oficiais (DIOE); 9) acompanhar o desdobramento da ADIN 6791/PR como instrumento de resistência jurídica.

Para finalizar, cabe questionar: o que restará quando todas as “ondas” do novo neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo passarem? Espera-se que, ao menos, reste a luta. Porque a história da educação é também a história das resistências dos profissionais da educação, que insistem no direito de ensinar de forma crítica; dos alunos, de questionar; e dos movimentos sociais de denunciar, em suma educação é um ato político. Se os CCM são a “última pedra” na construção de um projeto autoritário, cabe à classe trabalhadora organizar-se e derrubá-la. Afinal, os movimentos do capitalismo produzem pequenas mudanças na escola sem, de fato, modificar as estruturas sociais, já que o que está em voga é ocultar a crise social.

Nesse contexto, vale retomar o poema *Sobre a Violência* (2004, p. 155) de Brecht, que provoca a reflexão sobre as contradições da violência estrutural:

A corrente impetuosa é chamada de violenta.  
Mas o leito do rio que a contém  
Ninguém chama de violento.  
A tempestade que faz dobrar as bétulas  
É tida como violenta;  
E a tempestade que faz dobrar  
Os dorsos dos operários na rua?

Assim, enquanto as forças opressoras continuam a moldar estruturas de dominação conforme seus interesses, a resistência da classe trabalhadora persiste, como um rio subterrâneo, acumulando força até o momento de emergir. Tudo pode ser retirado e proibido; os corpos, podem ser dobrados; os espíritos, quebrantados. Mas uma coisa é impossível arrancar da classe trabalhadora: sua capacidade de lutar. E é por isso que segue ela em frente: avante!

## REFERÊNCIAS

- AARÃO REIS, D. Notas para a compreensão do Bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 46, n. 1, p. e36709, 2020. DOI: 10.15448/1980-864X.2020.1.36709. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ACUÑA, C. Enseñanzas, mitos y realidades de la coordinación entre la sociedad civil y el Estado en América Latina: un análisis comparativo de la incidencia de think tanks y su coordinación con el Estado para mejorar políticas y programas de combate a la pobreza en México y Brasil. Resumen. In: **Congreso Internacional Del Clad Sobre La Reforma Del Estado Y De La Administración Pública**, 14., 2009, Salvador. Anais do [...]. Caracas: CLAD, 2009.
- ALIAGA, L. A restauração reacionária no Brasil em tempos de pandemia. **Revista de Educação Encontros com a Filosofia**, Niterói, n. 12, p. 58-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44536/27578>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, A. L. A. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (Org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo, SP: USP, 2018. p. 115-146.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q8YbVcW5YXzhm3f56YbVRpg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 jun. 2024.
- AMIN, A. R. Doutrina da proteção integral. In: **Curso de direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. AMIN, A. R. *et al.* (Org.); MACIEL, K. R. F. L. A. (Coord.). 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo, Boitempo, 2023.
- APPLE, M. W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana; v.5).
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paul, Brasiliense, 1982.
- APPLE. M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, M. W. A luta pela democracia na educação. *In: A luta pela democracia na Educação: lições de realidade sociais.* APPLE, M. W.; GANDIN, L. A.; LIU, S.; MESHULAM, A.; SCHIRMER, E. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 9-38.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp, 2011.

BARBOSA, E. K. M. **Implicações da BNCC e da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) na política curricular do estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, Paraná, 2024. 184 f., 2024

BARROS, G. F. M. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Cord. GARCIA, L. de M. 10. ed. Salvador: Kuspodium, 2016. Leis Especiais para concursos, v. 2.

BATISTA, W; ALVES, A. O Bonde de São Januário. Intérprete: Cyro Monteiro. [S.l.]: Odeon, 1940. 1 disco sonoro (78 rpm).

BLOCH, M. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLSONARO, J. M. **O caminho da prosperidade: Plano de governo.** s/l., 2018, 81 f. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/> . Acesso em: 22 de jul. de 2023.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia.** São Paulo: Ática, 1993.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018, p. 47-70.

BRECHT, B. **A Resistível Ascensão de Arturo Ui.** *In:* BRECHT, Bertold. Teatro Completo – v. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRECHT, B. **Poemas:** 1913-1956. 1. ed. Editora 34: São Paulo, 2004, p. 155.

CAMILO M.; NEVES, M. C. D.; BELONI B. M.; DUTRA, A. A necropolítica das escolas cívico-militares do Paraná. **Educere: Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 23, n. 3, p. 1128-1151, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10624/5084>. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

CAMPOS LIMA, M. P.; ARTILES, A. M. 2014. Descontentamento na Europa em tempos de austeridade: da ação coletiva à participação individual no protesto social. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 103, p. 137-172. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/5569>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CARVALHO, M. C. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CORDEIRO, E. G. R. **A disciplina escolar de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969-1986)**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação**. Unisinos, v. 12, número 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAMETTO, J. **Avaliação em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1239>. Acesso em: 20 de set. 2023.

DEMOCRACIA. *In*: Priberam Da Língua Portuguesa. 2008-2025, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/democracia>. Acesso em: 23 abr. 2025.

DIAS, J. A. **O magistério secundário e a função do diretor**. 1967. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia, ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. Ática, 1998.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. *In*: FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; ANACHE, A. A. **Psicologia escolar e educacional**. São Paulo, 2002.

DUSI, M. L. H. M. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. Tese (Dissertação) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2006.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**: A revolução da ciência segundo o senhor Engen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FAVARO, N. A. L. G.; SEMZEZEM, P.; FERNANDES, M. T. O. Capital, neoliberalismo e seus impactos no ensino superior paranaense: o desmonte da universidade pública. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 335–357, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2514>. Acesso em: 01 de set. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos avançados**, 32 (93). maio/ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

FONTES, V. O Imperialismo: de Lenin aos dias atuais. **O Comuneiro: Revista Eletrônica**. 2018. Disponível em: <http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho necessário**. v. 19, n. 39, maio/ago. 2021, p. 188-210. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29253>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUILLÉE, A. **La conception morale et civique de l'enseignement**. Paris: Editions de la Revue Bleu, [19--]. Tradução nossa.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de fev. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FROMM, E. **Análise do homem**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1964a.

FROMM, E. **A sobrevivência da humanidade**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1964b.

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

FROMM, E. **O medo à liberdade**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo, Atlas, 2002.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? a Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em 03 de mar. 2024.

GOMES, V. L. C.; DE LENA, H. A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969). **Opsis**, v. 14, n. 1, p. 79-100, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/28996>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

GONÇALVES, M. D. A. **Proteção integral**: Paradigma multidisciplinar do direito pós-moderno. Porto Alegre: Alcance, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HOBBS, T. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, v. 14).

HOBBS, E. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOBBS, E. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

KAMPA, A. Ata da 1ª Reunião Ordinária. 3ª Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, 2021. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivosDEMOCRACIA>. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2008–2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/democracia>. Acesso em: 23 abr. 2025.. Acesso em: 05 nov. 2023.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: Empresários dão as cartas na Escola Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

LACERDA, M. B. **Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados**. 2018. 207f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12476>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

LEAL, F. M. “Por Trás dos Portões”: a disciplina no Colégio Militar de Curitiba (1959-1964). **Revista de Monografias de História**, Curitiba, n. 3, p. 01-40, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15276969/por-tras-dos-portoes-a-disciplina-no-colegio->. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEITE, P. R. **Direito da Criança e do Adolescente**. 2. ed. Brasília: CP Iuris, 2021.

LENIN, V. I. **El Estado y la revolución**. Habana: Ediciones Sociales de Habana, 1940.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio de divulgação ao público. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, C. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**: Estudo das Pedagogias Contra-hegemônicas. 1º encontro, promovido pelo HISTEDBR. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_HAWnD7\\_3C0](https://www.youtube.com/watch?v=_HAWnD7_3C0). Acesso em: 23 abr. 2025.

LOMBARDI, J. C. A Importância Da Abordagem Histórica Da Gestão Educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 5 –10, ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4911/art3\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4911/art3_22e.pdf). Acesso em: 23 abr. 2025.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Revista Serviço Social**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/MFzdwXKBBcNqHyKkckfW6Qn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de ago. 2023.

LÖWY, M. **O neofascista Bolsonaro diante da pandemia**. Blog da Boitempo. São Paulo, 24 de abr. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br>. Acesso em: 12 de ago. 2023.

LUCAS, M. A. O. F. **Conteúdos escolares**: um debate histórico sobre temas transversais. Maringá: Eduem, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LYNCH, C. E. C. Cartografia do pensamento político brasileiro: conceito, história, abordagens. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 1, n. 19, p. 75-119,

2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/Dkz6m46wRKBXXw94ZhGVH8y/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 26 de jul. 2023.

MACIEL, F. A patologia da normalidade: Erich Fromm e a crítica da cultura capitalista contemporânea. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 55, set-dez 2020, p. 262-288. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/7JGbZjKWtntknfVV6TMZsRf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 abr. 2025.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. 2 ed., Maringá: EDUEM, 2019, p. 25-36.

MARX, K. **O Capital**. 11. ed. São Paulo: Editora Bertrand, 1987. (livro I, II e III).

MARX, K. Para a crítica da economia política. *In*: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987b. p. 1–157. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846), São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Selected correspondence**. Moscow: Progress Publishers, 1982. Disponível em: <https://archive.org/details/marxengelsselectedcorrespondence>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDES, C. H. Reféns do bolsonarismo. **Estadão**, em 13 de março de 2014. Opinião do Estadão. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opinioao/refens-do-bolsonarismo-imp/>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

MENEGHETTI, G.; SAMPAIO, S. S. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **Revista Katálisis**, v. 19, n. 1, p. 135–142, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/q4YZKDQkfDDmZR8v9zStRDj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020. p. 1-19.

**MILITAR**. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/militar/>. Acesso em: 02 de jun. 2024.

MOTTA, M. M. M. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.) **Novos domínios da história**. São Paulo, Editora Elsevier Editora Ltda., 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PASINATO, D.; FÁVERO, A. A. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na Educação Básica e Superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n.3, p. 90 3-928, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 15 de set. 2024.

PIO, S. **Programa colégios cívico-militares no estado do Paraná: implicações para a gestão escolar**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/22-2022>. Acesso em: 06 de set. de 2023.

PRADO, C. Liberdade e Não-liberdade em O Capital de Karl Marx. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 03, n. 07, 2011, p. 112 – 139. Disponível em: [https://www.theoria.com.br/edicao0711/liberdade\\_capital.pdf](https://www.theoria.com.br/edicao0711/liberdade_capital.pdf). Acesso em: 23 abr. 2025.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva Gramática del Neo-liberalismo**: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo Neoliberalismo: Arquitetônica Estatal No Capitalismo Do Século XXI. **REAd**. Porto Alegre – v. 27, n. 1, jan./abr., 2021, p. 35-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, 7(9), 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.7i9.p6097>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

RATINHO JUNIOR, C. M. **Pensar estrategicamente, agir democraticamente**: Plano de governo. s/l., 2022, 178 f. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/gp-info-eleicoes/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/21160239/proposta\\_1534182290253.pdf](https://s3.amazonaws.com/gp-info-eleicoes/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/21160239/proposta_1534182290253.pdf). Acesso em: 08 de set. de 2023.

RATINHO JUNIOR, C. M. **Pra frente Paraná**: Plano de governo. s/l., 2022, 114 f. Disponível em: <https://g1pr.rpc.com.br/PLANO%20DE%20GOVERNO%20RATINHO.pdf>. Acesso em: 08 de set. de 2023.

ROCHA, A. S.; ZANELATO, I. A. A pesquisa documental e as possibilidades de seu uso nos estudos sobre a imprensa periódica educacional brasileira da primeira república. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** v. 41- jul. /set. 2023. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ROCHA, C. **Menos Marx, mais Mises**: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). 2018. 207f. Tese (Doutorado em Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual São Paulo. Departamento de Ciência Política. 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 01 de ago. 2023.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. *In*: ROUSSEAU. Coleção Os Pensadores. São Paulo: abril, 1974a.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. *In*: ROUSSEAU. Coleção Os Pensadores. São Paulo: abril, 1974b.

ROUSSO, H. O arquivo ou o indício de uma falta. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

SACRISTÀN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de nov. 2023.

SANTOS, J. T. **Política de instauração dos colégios cívico-militares no estado do Paraná**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/b8096553-84f7-44a0-b6fe-2286b7702dd8>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4), 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 29 de nov. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2007, v. 12, n. 34, p.152-165. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEVERGNINI, A. F. **O Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão: da fundação à consolidação na formação secundária entre 1964 e 1982**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5162>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. R. Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná. **Retratos Da Escola**, 17(37), 83–101, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1662/1162>. Acesso em 05 de jul. 2023

SILVA, J. R. **Pedagogia do quartel**: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Curitiba. 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80137>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, N. R. Considerações sobre as estruturas de um movimento sem estruturas: o caso do *Occupy Wall Street*. In: **Encontro Anual Da Anpocs**, 42., 2018, Caxambu, MG. *Anais*. Caxambu: ANPOCS, 2018.

SILVA, T. E. M. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil**. 2021. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5862#preview-link0>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

SILVA, G. T. **Militarização Das Escolas Públicas: Análise do Desempenho Escolar, Disciplina, Segurança e Aspectos Legais**, 2019. Câmara Legislativa do Distrito Federal Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/documents/>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES Rosana César de Arruda. Militarização e Escola Sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-26, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020116.pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

SOLANO, E. A bolsonarização do Brasil. In: ABRANCHES, Sergio *et al.* **Democracia em Risco?** 22 ensaios sobre o Brasil de hoje. São Paulo: Companhia das Letras, p. 307-321, 2019.

SOUZA, E. Representações sociais sobre a implantação dos colégios cívico-militares no Paraná. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p.1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4235/1984>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

SRNICEK, N. **Capitalismo de plataformas**. Tradução Giacometti, A. Buenos Aires: 2018.

TAVARES, R. A implementação de escolas cívico militares no Paraná: pedagogia da autonomia *versus* pedagogia dos quartéis. **PAIDEIA: Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná** n. 23, 2023. Disponível em: <https://www.seer-ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/view/194/164>. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

TAVARES, R. Sob a espada de Dâmocles: a implementação de escolas cívico-militares no Paraná. **PAIDEIA: Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná** n. 20 out./nov. 2020, p. 36-45. Disponível em: <https://www.seer->

ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/view/49/37. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

TERRITÓRIO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/territorio/>. Acesso em: 02 de jun. 2024.

TONELO, I. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo, Boitempo, 2021.

VARGAS, G. **Carta de Getúlio Vargas a Oswaldo Aranha informando sobre a ida de Raul Reis aos Estados Unidos como auxiliar do adido naval, questionando a posição do Governo americano no conflito ítalo-etíope e comentando a infiltração comunista no país**. Rio de Janeiro (Vol. XXI/12). Data: 11/01/1936. Qtd.de documentos: 1 ( 7 fl.). Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CorrespGV2&pagfis=6743>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VIEIRA DA SILVA, M. C. **Educação e ordem**: um estudo de caso em uma escola cívico-militar do oeste paranaense. Foz do Iguaçu, UNILA, 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/753dd82a-9e8c-407e-9127-c70fad082a0d/content>. Acesso em: 01 de jul. 2023.

VILELA, R. **Bolsonaro recebeu apoio de 15 dos 27 governadores eleitos**. Agência Brasil, 28 de out. de 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/bolsonaro-recebeu-apoio-de-15-dos-27-governadores-eleitos>. Acesso em: 01 de set. de 2023.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1968.

ZANELATO, I. A.; GOMES, M. A. O.; MACHADO, M. C. G. A ditadura civil-militar no Brasil, a Educação Moral e Cívica e a reforma da educação básica: o capital acima de tudo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 1, p. 454–468, 2024. DOI: 10.9771/gmed.v16i1.58753. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/58753>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ZANELATO, I. A. **A educação na mira da ditadura**: a quem interessou as reformas de 1º e 2º grau? Dialética, 2024.

ZANLORENZI, C. M. P.; NASCIMENTO, M. I. M. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181–1192, 2020. DOI: 10.21723/riade.v15i3.12706. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12706>. Acesso em: 22 abr. 2025.

## REFERÊNCIAS – LEGISLAÇÕES DE DIVERSAS NATUREZAS

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6791/PR**. Requerente: Partido dos Trabalhadores – PT. Requerido: Governador do Estado do Paraná. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Ata do Conselho de Segurança Nacional, de 11 de julho de 1968**.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 2.072, de 8 de março de 1940**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103>. Acesso em 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 869, de 12 de Setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de

setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Avaliação de Políticas Públicas Guia prático de análise ex post**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/governanca/comite-interministerial-de-governanca/arquivos/avaliacao-de-politicas-publicas-guia-pratico-de-analise-ex-post.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Mensagem (SF) nº 19, de 2018**. Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US\$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132915>. Acesso em: 12 de mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO N.º 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em 25 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto N.º 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm). Acesso em: 02 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Proposta de Práticas de Implementação, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PORTARIA MEC N.º 2.015, de 21 de novembro de 2019**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2953/portaria-mec-n-2.015>. Acesso em: 15 de out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria Geral. **Decreto N.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 08 de out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.071, de 24 de dezembro de 2020**. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3408/portaria-mec-n-1.071>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PDL 56/2023 de 1º de março de 2023**. Revoga o do Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao>. Acesso em 01 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 60/2023/DPDI/SEB/SEB**. 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp->

content/uploads/2023/07/notatecnicaescolascivicomilitares-1.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N.º 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Estudo Técnico Novo Ensino Médio**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/EstudoTcnicoNovoEnsinoMdio\\_semlogo.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/EstudoTcnicoNovoEnsinoMdio_semlogo.pdf). Acesso em: 05 de abr. 2024.

PARANÁ. **Decreto N.º 841 de 15 de Março de 2019**. Regulamenta a Lei n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=217584&codItemAto=1354881>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Decreto N.º 6273 de 27 de Novembro de 2020**. Autoriza o chamamento de 806 militares estaduais inativos da Polícia Militar do Paraná para integrar o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV, para atuação no Programa Colégios Cívico-Militares, e adota outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6273-2020-parana-autoriza-o-chamamento-de-806-militares-estaduais-inativos-da-policia-militar-do-parana>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Decreto N.º 10.209 de 04 de fevereiro de 2022**. Publica tabelas de vencimento básico e de vantagens com o índice geral de 3,0% (três por cento), do Quadro Próprio do Magistério e Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-10209-2022-parana-publica-tabelas-de-vencimento-basico-e-de-vantagens-com-o-indice-geral-de-3-0-tres-por-cento-do-quadro-proprio-do-magisterio-e-quadro-unico-de-pessoal-do-poder-executivo-estadual>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Diário Oficial N.º 1.786, de 07 de outubro de 2020**. Diário Oficial do Estado do Estado do Paraná, Poder Executivo, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?org.apache.struts.taglib.html.TOKEN=b4b8ac3462f84e024ad051b1aec1e466&action=pgLocalizar&enviado=true&numero=10786&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=lei+20.338&diarioCodigo=3&localizador=>. Acesso em: 29 de set. de 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Sessão Ordinária do dia 26 de outubro de 2020** - Ata n.º 107. Diário Oficial do Estado do Paraná (Legislativo), Edição n.º 2.074, Curitiba, Terça-feira, 19 de Janeiro de 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Sessão Ordinária do dia 11 de janeiro de 2021** - Ata n.º 1. Diário Oficial do Estado do Paraná (Legislativo), Edição n.º 2.123, Curitiba, Sexta-feira, 06 de Novembro de 2020.

PARANÁ. **Diário Oficial N.º 2.300, de 1º de outubro de 2021**. Diário Oficial do Estado do Estado do Paraná, Poder Executivo, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?org>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Diário Oficial N.º 2.323, de 09 de novembro de 2021**. Diário Oficial do Estado do Estado do Paraná, Poder Executivo, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?org.apache.struts.taglib.html.TOKEN=75ffabe0ad458334a4eb8a376b1d0990&action=pgLocalizar&enviado=true&numero=2323+&dataInicialEntrada=&dataFinalEntrada=&search=&diarioCodigo=10&localizador=>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Casa Civil. **Lei N.º 16.575 de 28 de setembro de 2010**. Dispõe que a Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) destina-se à preservação da ordem pública, à polícia ostensiva, à execução de atividades de defesa civil, além de outras atribuições previstas na legislação federal e estadual. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56275&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 20 de out. 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei N.º 17.169 de 24 de Maio de 2012**. Dispõe sobre o subsídio da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Estado do Paraná, conforme dispõem a Constituição Estadual e a Constituição da República. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=68411&codItemAto=507044#:~:text=O%20subs%C3%ADdio%20%C3%A9%20fixado%20em,2%C2%BA>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Projeto de Lei N.º 494**. Mensagem n.º 117/2021 - Cria A Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar - GESICM e Altera Dispositivos da Lei n.º 17.169, de 24 de Maio de 2012, e da lei n.º 20.338, de 06 de Outubro de 2020. Disponível em: [https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem\\_dia/UeAAEWq0PC0YjWEKYyG6nf0jg2jLul9SegMAY6JO.pdf](https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/UeAAEWq0PC0YjWEKYyG6nf0jg2jLul9SegMAY6JO.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei N.º 19.130 de 25 de Setembro de 2017**. Institui a Diária Especial por Atividade Extrajornada Voluntária, a Gratificação Intra Muros, e adota outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=19130&dataAto=25/09/2017&dataPublicacao=26/09/2017&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei N.º 20.338, de 10 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Curitiba, 22 set. 2020a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o->

programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias. Acesso em: 29 de set. de 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei N.º 20.505**, de 15 de janeiro de 2021. Altera as Leis n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017 e n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=243961&codItemAto=1523576>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei N.º 20.771 de 12 de novembro de 2021**. Cria a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar, e altera dispositivos das Leis n.º 17.169, de 24 de maio de 2012, n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017, e n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20771-2021-parana-cria-a-gratificacao-especial-pelo-servico-do-inativo-dos-integrantes-do-colegio-civico-militar>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. **Projeto de Lei N.º 556. Mensagem N.º 99/23 - Altera a Lei N.º 20.771, de 12 de Novembro de 2021**. Dispõe Sobre a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico - Militar. Disponível em: [https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem\\_dia/yvsi4xejQpLn18grr7PUOXLuwEgLq15t6VNAsdBp.pdf](https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/yvsi4xejQpLn18grr7PUOXLuwEgLq15t6VNAsdBp.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **E-Protocolo Digital N.º 18.696.773-9 de 03 de março de 2022**. Apresentação do Relatório Circunstanciado do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/PR. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-09/pa\\_bicameral\\_171\\_22.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/pa_bicameral_171_22.pdf). Acesso em 25 abr. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei Estadual N.º 21.327, de 20 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei n.º 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei n.º 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21327-2022-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana->. Acesso em: 23 abr. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei Estadual N.º 21.589, de 01 de agosto de 2023**. Altera a Lei n.º 20.771, de 12 de novembro de 2021, que dispõe sobre a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21589-2023-parana-altera-a-lei-no-20-771-de-12-de-novembro-de-2021-que-dispoe-sobre-a-gratificacao-especial-pelo-servico-do-inativo-dos-integrantes-do-colegio-civico->. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei Estadual N.º 21648 de 25 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a designação de diretores das instituições de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná por meio dos processos de habilitação e seleção. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria->

n-21648-2023-parana-dispoe-sobre-a-designacao-de-diretores-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-do-estado-do-parana-por-meio-dos-processos-de-habilitacao-e-. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução N.º 4.186, de 23 de outubro de 2023**. Regulamenta o processo de implementação do Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240829&indice=1&totalRegistros=18&dt=1.5.2024.12.46.2.360>. Acesso em: 30 de set. 2023.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei n.º 22.187, de 13 de Novembro de 2024**. Dispõe sobre o subsídio da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Estado do Paraná, conforme dispõem a Constituição Estadual e a Constituição da República. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-22187-2024-parana-dispoe-sobre-a-reestruturacao-da-carreira-militar-estadual-altera-as-leis-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Polícia Militar. Diretoria de Ensino e Pesquisa. Academia Policial Militar do Guatupê. 3º Colégio da Polícia Militar. **Regimento do 3ºCPM/PR**. 2018. Disponível em: [https://cpmcp.com.br/helpers/normas/Regimento\\_CPM\\_2019.pdf](https://cpmcp.com.br/helpers/normas/Regimento_CPM_2019.pdf). Acesso em: 02 de out. de 2023.

PARANÁ. **Projeto de Lei n.º 543/2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <https://consultas.assembleia.pr.leg.br/#!/norma-legal>. Acesso em: 29 de set. de 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos: Linguagens E Suas Tecnologias; Ciências Humanas E Sociais Aplicadas**. Vol. 1, 2024. Curitiba: SEED/PR, 2024. Disponível em: <http://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=55643&ext=pdf&k=0e26b39e7d>. Acesso em 25 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos: Matemática E Suas Tecnologias Ciências Da Natureza E Suas Tecnologias**. Vol. 2, 2024. Curitiba: SEED/PR, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=55642&ext=pdf&k=0e26b39e7d>. Acesso em 25 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno De Itinerários Formativos: ementas das unidades curriculares ofertadas em 2022**. 2022. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/caderno\\_itinerarios\\_formativos2022.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/caderno_itinerarios_formativos2022.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno De Itinerários Formativos 2023: Ementa Das Unidades Curriculares Ofertadas**. Curitiba: SEED/PR, 2023. Disponível em:

<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=49298&ext=pdf&k=f1010005f8>. Acesso em 25 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 4. Ed. 2024a. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-04/manual\\_colegios\\_civico\\_militares\\_4edicao.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4edicao.pdf). Acesso em: 01 de fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de padronização das atividades**. 1. ed. 2024b. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-04/guia\\_colegio\\_civico\\_militar2024.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/guia_colegio_civico_militar2024.pdf). Acesso em: 01 de mai. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 5. ed. 2025a. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=56277&k=98184acab8>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de padronização das atividades**. 2. ed. 2025b. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=56278&k=289faba995>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar; Departamento de Normatização Escolar. **Referencial para a elaboração do regimento escolar da educação básica**. Curitiba: SEED, 2024c. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-09/referencial\\_elaboracao\\_regimento\\_escolar\\_educacao\\_basica\\_v9.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/referencial_elaboracao_regimento_escolar_educacao_basica_v9.pdf). Acesso em: 23 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 009/2020 - DEDUC/DPGE**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_092020\\_curriculoecc.pdf..](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_092020_curriculoecc.pdf..) Acesso em: 01 de fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Conjunta N.º 012/2021 - DEDUC/DPGE/SEED**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/orientacao\\_conjunta\\_0122021\\_deducdpgeeed.pdf..](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/orientacao_conjunta_0122021_deducdpgeeed.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 008/2022 - DEDUC/DPGE (RETIFICADA)**. Disponível em: . Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 009/2022 - DEDUC/DPGE/SEED**. Disponível em: [https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/01/008\\_Instrucao\\_Matriz\\_Curricular\\_AnosFinais\\_2023\\_RETIFICADA-1.pdf..](https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/01/008_Instrucao_Matriz_Curricular_AnosFinais_2023_RETIFICADA-1.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 015/2023 - DEDUC/DPGE/SEED (RETIFICADA)**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true..> Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa N.º 006/2022 - DEDUC/SEED**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/instrucao\\_normativa\\_0062022\\_deducseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 001/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/edital\\_no\\_001\\_2020\\_sesp-seed.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/edital_no_001_2020_sesp-seed.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 003/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/edital\\_n.o\\_003\\_2020\\_-\\_seesp-seed.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/edital_n.o_003_2020_-_seesp-seed.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 027/2020 (RETIFICADO)**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-04/edital\\_n.o\\_027\\_2020\\_-\\_seesp-seed\\_-\\_convocacao\\_para\\_capacitacao.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-04/edital_n.o_027_2020_-_seesp-seed_-_convocacao_para_capacitacao.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 46/2020**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-10/edital\\_462020\\_gsseed\\_ccmpr.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/edital_462020_gsseed_ccmpr.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 062/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/edital062dereclassificacaox.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/edital062dereclassificacaox.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 070/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/editaln70apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/editaln70apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 073/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/editaln73relacaodecolegioscivicosmilitaresquenaotenderamaocontin\\_gente.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/editaln73relacaodecolegioscivicosmilitaresquenaotenderamaocontin_gente.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 093/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/editaln93apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/editaln93apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 094/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/editaln94apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/editaln94apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 095/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/editaln95apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/editaln95apresentacaodecandidatosparaexercicio.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 103/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-10/edital\\_no\\_103\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio\\_0.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/edital_no_103_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio_0.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 104/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-10/edital\\_no\\_104\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/edital_no_104_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 107/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-11/edital\\_no\\_107\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_no_107_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 108/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-11/edital\\_no\\_108\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_no_108_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 110/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/edital\\_no\\_110\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio\\_1.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/edital_no_110_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio_1.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 112/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/edital\\_no\\_112\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/edital_no_112_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 115/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/edital\\_no\\_115\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio\\_1.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/edital_no_115_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio_1.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 118/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/edital\\_118\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/edital_118_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 120/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-03/edital\\_no\\_120\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/edital_no_120_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 123/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/edital\\_no\\_123\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/edital_no_123_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Edital N.º 124/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-04/edital\\_no\\_124\\_-\\_apresentacao\\_de\\_candidatos\\_para\\_exercicio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-04/edital_no_124_-_apresentacao_de_candidatos_para_exercicio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 127/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-05/Edital%20n%C2%BA%20127%20-%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Candidatos%20para%20Exerc%C3%ADcio.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-05/Edital%20n%C2%BA%20127%20-%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Candidatos%20para%20Exerc%C3%ADcio.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 132/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-07/Editaln132ApresentacaodeCandidatosparaExercicio%20assinado.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-07/Editaln132ApresentacaodeCandidatosparaExercicio%20assinado.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 134/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-09/](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 138/2020**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-11/Edital](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/Edital). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 001/2021**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-09/edital\\_n.o\\_001\\_2021alterado\\_pelo\\_edital\\_002-2021\\_e\\_003-2021\\_sesp\\_seed-\\_processo\\_seletivo\\_cc-m\\_-\\_vagas\\_remanescentes.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-09/edital_n.o_001_2021alterado_pelo_edital_002-2021_e_003-2021_sesp_seed-_processo_seletivo_cc-m_-_vagas_remanescentes.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 004/2021**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-11/edital\\_n.o\\_004\\_2020\\_-\\_seesp-seed\\_-\\_homologacao\\_das\\_inscricoes.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_n.o_004_2020_-_seesp-seed_-_homologacao_das_inscricoes.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 007/2021**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-11/edital\\_no\\_007\\_-homologacao\\_de\\_inscricao\\_-\\_retificado.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-11/edital_no_007_-homologacao_de_inscricao_-_retificado.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 035/2021**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-02/edital\\_n.o\\_035\\_2021\\_-\\_sesp-seed\\_-\\_convocacao\\_para\\_capitacao-.pdf](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/edital_n.o_035_2021_-_sesp-seed_-_convocacao_para_capitacao-.pdf). Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 059/2021**. Disponível em: [https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-05/EDITAL%20n.%C2%BA%20059%202021%20-%20SESP-SEED%20-%20CONVOCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20CAPACITA%C3%87%C3%83O.pdf..](https://www.seguranca.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-05/EDITAL%20n.%C2%BA%20059%202021%20-%20SESP-SEED%20-%20CONVOCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20CAPACITA%C3%87%C3%83O.pdf..) Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 002/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@cf539be8-b82e-48c7-b1b7-7756b35c127e&emPg=true..> Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 009/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@fd86ee9d-fbc0-46d8-b970-914cf18e369e&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 015/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@4af5d934-b4ff-4b17-a2db-87f7a5b7fcfc&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 021/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@734e18a4-ea62-4a48-842a-d9579e0717db&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 044/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@7b85a689-0a39-4001-b9f1-f4ebdca437e0&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 055/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@ee34b835-33f6-4718-af5a-2194d8608272&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 057/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@1504c880-f0c2-4a05-b23c-c38c214f832d&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 061/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@cba18f78-fff3-49e8-a042-f72ae68dcb43&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 064/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@6e078d5a-d31b-4d9f-8a8d-4ba4d323d97f&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 095/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@484ed24c-ed2-478b-a418-89104f7efb9b&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 101/2023 – GS/SEED**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=%40gtf-escriba-seed%407997dea1-44dd-4a5e-81eb-afae1d139d42&emPg=true..> Acesso em: 12 de dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 102/2023**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@37a22414-35a5-4095-8079-fdd93d89b631&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 109/2023 – GS/SEED**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@4b0618c7-4b9d-461a-878e-f0b5aae8cf4a&emPg=true>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 110/2023 – GS/SEED**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@36ba6d3b-008d-4b92-a04e-b1f8bb926106&emPg=true..> Acesso em: 12 de dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 112/2023 – GS/SEED**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@b56f8638-d7b1-4be5-9fed-c3565b740e7b&emPg=true>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 115/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@9fb4fc09-2ec8-4929-a529-a015c36d9bb6&emPg=true>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Edital N.º 140/2024**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf->

escriba-seed@3521d90b-c017-427f-8531-e133a6ae71d1&emPg=true. Acesso em: 24 abr. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **E-Protocolo Digital N.º 21.502.512**, p. 90 da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed/PR. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-09/pa\\_bicameral\\_171\\_22.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/pa_bicameral_171_22.pdf). Acesso em 25 abr. 2025.

## REFERÊNCIAS – NOTÍCIAS E SITES

AEN. **Renato Feder assume a Secretaria da Educação e Esporte.** 2019.

Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Renato-Feder-assume-Secretaria-da-Educacao-e-Esporte>. Acesso em: 23 abr. 2025.

AEN. **Modelo cívico-militar é aprovado em 186 colégios da rede estadual do Paraná.** 2020a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Audio/Modelo-civico-militar-e-aprovado-em-186-colegios-da-rede-estadual-do-Parana>. Acesso em: 01 nov. 2023.

AEN. **Paraná terá quatro escolas cívico-militares neste ano.** 2020b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-quatro-escolas-civico-militares-neste-ano>. Acesso em: 01 nov. 2023.

AEN. **Governador sanciona lei que permite até 200 colégios cívico-militares.** 2020c. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-sanciona-lei-que-autoriza-ate-200-colegios-civico-militares> . Acesso em: 23 abr. 2025.

AEN. **Paraná terá 215 colégios cívico-militares, maior programa do Brasil.** 2020d. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tera-215-colegios-civico-militares-maior-programa-do-Brasil>. Acesso em: 23 abr. 2025.

AEN. **Colégios Cívico-Militares serão referência para uma nova geração de estudantes.** 2021a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Colegios-Civico-Militares-serao-referencia-para-uma-nova-geracao-de-estudantes>. Acesso em 25 abr. 2025.

AEN. **Consulta pública aprova modelo cívico-militar em 115 colégios.** 2021b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Consulta-publica-aprova-modelo-civico-militar-em-115-colegios>. Acesso em 13 de nov. 2023.

AEN. **Diretores de colégios receberão bônus condicionados à frequência dos alunos a partir de maio.** 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Diretores-de-colegios-receberao-bonus-condicionados-frequencia-dos-alunos-partir-de-maio>. Acesso em 25 abr. 2025.

AEN. **Educação abre consulta pública para comunidade escolar decidir sobre modelo cívico-militar.** 2023a. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-abre-consulta-publica-para-comunidade-escolar-decidir-sobre-modelo-civico-militar>. Acesso em: 25 mar. 2025.

AEN. **Governador anuncia pacote de ações de prevenção à violência nas escolas.** 13 abr. 2023b. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Governador-anuncia-pacote-de-aco-es-de-prevencao-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 23 abr. 2025.

AEN. **Escola Total.** s/d. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Escola-Total>. Acesso em: 15 de mai. 2024.

AFFONSO, J. **Alunos de escolas cívico-militares recebem uniformes rasgados, pequenos e com tecido ‘transparente’**. Estadão. 2021. Disponível em: [https://www.estadao.com.br/politica/alunos-de-escolas-civico-militares-recebem-uniformes-rasgados-pequenos-e-com-tecido-transparente/?srsltid=AfmBOopeAd3RaPBgs9rAQaU\\_H2zpliNzuSglBm4bwGNqQ0lY-xlgukEq](https://www.estadao.com.br/politica/alunos-de-escolas-civico-militares-recebem-uniformes-rasgados-pequenos-e-com-tecido-transparente/?srsltid=AfmBOopeAd3RaPBgs9rAQaU_H2zpliNzuSglBm4bwGNqQ0lY-xlgukEq). Acesso em: 23 abr. 2025.

AGÊNCIA SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ALFANO, Bruno. **Acionista de empresa que tem contrato com o governo, secretário de Educação de SP é investigado por conflito de interesse**. O Globo. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/08/04/acionista-de-empresa-que-tem-contrato-com-o-governo-secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesse.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-SINDICATO. **R\$ 3,5 mil: gratificação de monitor militar equivale a três salários de agente educacional**. 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/r-35-mil-gratificacao-de-monitor-militar-equivale-a-tres-salarios-de-agente-educacional/>. Acesso em 25 abr. 2025.

APP-Sindicato. **A violência como método “pedagógico” está fora de controle nas escolas militarizadas**. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/violencia-como-metodo-monitor-militar-agride-aluno-de-13-anos-com-mata-leao-em-escola-estadual/#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20como%20m%C3%A9todo%20%E2%80%9Cpedag%C3%B3gico,aluno%20com%20um%20mata%20de%20C3%A3o>. Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-Sindicato. **Nova onda de militarização de Ratinho Jr. prevê abandonar 8 mil estudantes do ensino noturno**. 2023a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nova-onda-de-militarizacao-de-ratinho-jr-preve-abandonar-8-mil-estudantes-do-ensino-noturno/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

APP-Sindicato. **Um salto para o atraso**: Ratinho Jr. quer militarizar 127 escolas estaduais em 15 dias. 2023b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/um-salto-para-o-atraso-ratinho-jr-quer-militarizar-127-escolas-estaduais-em-15-dias/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-SINDICATO. **“Alisa o cabelo ou sai da escola”: mãe denuncia racismo em escola cívico-militar de Curitiba**. 2023c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEW-Fj2B1IE&t=1s>. Acesso em: 10 mar. 2024.

APP-Sindicato. **Farra dos uniformes cívico-militares: empresa envolvida em escândalo com a Seed tem histórico de irregularidades**. 2024a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/farra-dos-uniformes-civico-militares-empresa-envolvida-em-escandalo-com-a-seed-tem-historico-de-irregularidades/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-Sindicato. **Governo Ratinho Jr. prometeu, mas não entrega uniformes para estudantes de colégios militarizados.** 2024b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-prometeu-mas-nao-entrega-uniformes-para-estudantes-de-colegios-militarizados/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-SINDICATO. **“Parece uma prisão”: estudantes denunciam práticas abusivas em escolas cívico-militares no Paraná.** 2024c. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/parece-uma-prisao-estudantes-denunciam-praticas-abusivas-em-escolas-civico-militares-no-parana/>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

APP-SINDICATO. **Estudante negro sofre racismo em colégio cívico-militar do Paraná por Corte de cabelo.** 2024d. Disponível em: [https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/#:~:text=%E2%80%9CEle%20\(o%20monitor\)%20deu,sei%20que%20isso%20foi%20racismo](https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/#:~:text=%E2%80%9CEle%20(o%20monitor)%20deu,sei%20que%20isso%20foi%20racismo). Acesso em: 23 abr. 2025.

APP-Sindicato. **MP recebe denúncias e abre procedimento para investigar abusos em colégios cívico-militares.** 2024e. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/mp-recebe-denuncias-e-abre-procedimento-para-investigar-abusos-em-colegios-civico-militares/>. Acesso em 25 abr. 2025.

ARENZA, M. **Policia da reserva é preso suspeito de cometer crimes contra alunos de colégio cívico-militar, no Paraná.** G1 PR. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2021/08/30/policia-da-reserva-e-preso-suspeito-de-cometer-crimes-contr-alunos-de-colegio-civico-militar-no-parana.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO PARANÁ. **Deputado Professor Lemos (PT) critica reposição salarial dos professores da educação básica proposta pelo Poder Executivo.** Assessoria Parlamentar 26 fev. 2025. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/deputado-professor-lemos-pt-critica-reposicao-salarial-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BANCO MUNDIAL. COMUNICADO À IMPRENSA. **Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes.** 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BBC NEWS. **Milton Ribeiro deixa MEC:** relembre as crises dos 4 ministros da Educação sob Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BERTONI, Estêvão. **‘Tudo é coitadismo’, diz Bolsonaro sobre negros, mulheres e nordestinos.** In: veja. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/tudo-e-coitadismo-diz-bolsonaro-sobre-negros-mulheres-e-nordestinos/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BARAN, Katna. **Beto Richa é condenado em 2ª instância; PSOL pedirá impugnação da candidatura - Política - Estadão**. Estadão. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/eleicoes/beto-richa-e-condenado-em-2-instancia-psol-pedira-impugnacao-da-candidatura-nas-eleicoes-2018/>. Acesso em: 07 de mai. 2024.

BBC News. **Francisco Wanderley Luiz: quem é o homem que morreu após explosão em frente ao STF**. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c8xp9l4qxxjo#:~:text=Um%20boletim%20de%20ocorr%C3%Aancia%20da,um%20explosivo%2C%20que%20foi%20detonado>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BIASETTO, Daniel. **Gestão de Beto Richa ficou marcada por ação violenta contra professores**. 2018. Disponível em: <https://Oglobo.Globo.Com/Politica/Gestao-De-Beto-Richa-Ficou-Marcada-Por-Acao-Violenta-Contra-Professores-23057561>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante assinatura do Decreto que autoriza posse de armas de fogo -Brasília/DF**. 2019. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/discursos/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-assinatura-do-decreto-que-autoriza-posse-de-armas-de-fogo-brasilia-df#:~:text=O%20povo%20decidiu%20por%20comprar,estava%20na%20Ordem%20do%20Dia>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

BRITO, José; NETO, Vital. **Empresa de Feder, cotado para o MEC, tem contratos com o governo federal**. CNN. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/cotado-para-o-mec-feder-e-socio-de-empresa-de-contratos-milionarios-com-a-uniao/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BUDEL, C. **12 escolas cívico-militares do Paraná serão afetadas por decisão do Governo Federal de encerrar programa; veja lista**. G1 PR, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/07/12/escolas-civico-militares-do-parana-afetadas-decisao-governo-federal-encerramento-programa.ghtml>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CALDAS, Ana Carolina. **Por que o massacre do 29 de abril de 2015 continua até hoje**. Brasil de Fato. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/04/29/por-que-o-massacre-do-29-de-abril-de-2015-continua-ate-#~:text=%E2%80%9CN%C3%B3s%20continuamos%20sendo%20desrespeitados%20com,%E2%80%9D%2C%20diz%20a%20professora%20Angela>. Acesso em: 11 de mai. 2024.

CALDAS, Ana Carolina. **Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade**. Brasil de Fato. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de->



G1 PARANÁ. **Beto Richa deixa o cargo para concorrer ao Senado, e Cida Borghetti assume o Governo do Paraná.** 2018a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/beto-richa-deixa-o-cargo-para-concorrer-ao-senado-e-cida-borghetti-assume-o-governo-do-parana.ghtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

G1 PARANÁ. **Candidato ao Senado, Beto Richa não se elege no Paraná.** 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/eleicoes/2018/noticia/2018/10/07/candidato-ao-senado-beto-richa-nao-se-elege-no-parana.ghtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

G1 PARANÁ. **MPF afirma que construção do Contorno Norte de Londrina foi retirada do contrato 'numa fraude ostensiva'.** 2019a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2019/01/29/mpf-afirma-que-construcao-do-contorno-norte-de-londrina-foi-retirada-do-contrato-numa-fraude-ostensiva.ghtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

G1 PARANÁ. **Preso na lava jato, Beto Richa é solto após decisão do presidente do STJ.** 2019b. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/02/01/preso-na-lava-jato-beto-richa-e-solto-apos-decisao-do-presidente-do-stj.ghtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

G1 PARANÁ. **Vídeo mostra estudantes fazendo atividade com simulacros de armas de fogo em escola cívico-militar, em Curitiba.** 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/09/24/video-mostra-estudantes-fazendo-atividade-com-simulacros-de-armas-de-fogo-em-escola-civico-militar-em-curitiba.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2025.

G1 PARANÁ. **Professor de colégio estadual cívico-militar é afastado suspeito de agredir aluno em sala de aula.** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2023/09/01/professor-de-colegio-estadual-civico-militar-e-afastado-suspeito-de-agredir-aluno-em-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

G1 PARANÁ. **Alunos de colégios cívico-militares não poderão usar mais de 95 mil peças de uniformes por fabricação em tamanho errado.** 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2024/04/04/alunos-de-colegios-civico-militares-nao-poderao-usar-mais-de-95-mil-pecas-de-uniformes-por-fabricacao-em-tamanho-errado.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GOV.BR. **Meta de implementar 216 escolas cívico-militares até 2023 será antecipada para este ano.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/01/meta-de-implementar-216-escolas-civico-militares-ate-2023-sera-antecipada-para-este-ano>. Acesso em: 26 out. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO DEMOGRÁFICO DE 2022.** Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html>. Acesso em 28 abr. 2025.

**INEP RESULTADOS.** 2025. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGVjMzlwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 22 abr. 2025.

**ISTO É. Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias.** 2018.

Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

**JUSTI, Adriana. Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep.** G1 PARANÁ. 2015. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>. Acesso em: 07 mai. 2024;

**MAIA, Mateus. MEC tem que garantir “educação civil”, diz Lula.** Poder 360. 2023.

Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/mec-tem-que-garantir-educacao-civil-diz-lula/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

**MENEZES, Dyelle; SÓCRATES, Tatiana. MEC seleciona militares das forças armadas para escolas cívico-militares.** Portal do MEC, 2020. Disponível em:

<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/73-mec-seleciona-militares-das-forcas--armadas-para-escolas-civico-militares>. Acesso em: 01 jun. 2024.

**METRÓPOLES. PR: professora sofre mal súbito e morre após cobrança dentro de escola.** 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola>. Acesso em: 01 jun. 2025.

**MARESCHINI, L. Apenas 1 em cada 4 alunos de colégios militares entra por processo seletivo.** Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/apenas-1-em-cada-4-alunos-de-colegios-militares-entra-por-processo-seletivo>. Acesso em: 28 jun. 2025.

**NERY, Carmen. Censo 2022: Taxa de analfabetos caiu de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.** Editora: IBGE. 17 de maio de 2024.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25>. Acesso em: 23 abr. 2025.

**NÚMEROS DO PARANÁ.** Disponível em:

[https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml?jsessionid=BAZyYchIxFefadkxv1WYjXsEI\\_axK57mLr4hMAvT.sseed75181?windowId=e61](https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/templates/initial2.xhtml?jsessionid=BAZyYchIxFefadkxv1WYjXsEI_axK57mLr4hMAvT.sseed75181?windowId=e61). Acesso em: 22 abr. 2025.

**O PLURAL. Policial socou aluno e ameaçou matá-lo em escola cívico-militar do Paraná, aponta MP.** 2021. Disponível em:

<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/policial-socou-aluno-e-ameacou-mata-lo-em-escola-civico-militar-do-parana-aponta-mp/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

O PLURAL. **Fórmula garante aumento de Ideb em escolas militarizadas**. 2023. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/formula-garante-aumento-de-ideb-em-escolas-militarizadas/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

OLIVEIRA, Mariana. **Gilmar Mendes manda soltar ex-governador Beto Richa**. G1 PARANÁ. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/09/14/gilmar-mendes-manda-soltar-beto-richa.ghtml>. Acesso em: 07 mai. 2024.

PORTAL EBC. **Beto Richa (PSDB) é reeleito governador do paraná em primeiro turno**. 2014. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/noticias/eleicoes-2014/2014/09/resultado-da-eleicao-no-1o-turno-no-parana>. Acesso em: 07 mai. 2024.

QEDU. **Indicador de fluxo**. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana>. Acesso em: 22 abr. 2025.

REDAÇÃO ESTADÃO. **Entenda como funcionam as escolas militares no Brasil**. Estadão, 29 de maio. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/entenda-como-funcionam-as-escolas-militares-no-brasil/>. Acesso em: 30 set. 2023.

REDAÇÃO TRIBUNA DO PARANÁ. **Trajetória Política de Beto Richa começa em 1994**. 2008. Parana-online.com.br. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/politica/trajetoria-politica-de-beto-richa-comeca-em-1994/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

REDAÇÃO TRIBUNA DO PARANÁ. **Beto Richa é eleito governador do PR**. 2010. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/politica/trajetoria-politica-de-beto-richa-comeca-em-1994/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

RIBEIRO, D.; KANIAK, T. **Ex-governador do Paraná, Beto Richa é preso**. G1 PARANÁ. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/09/11/policiais-federais-vao-as-ruas-cumprir-mandados-da-53a-fase-da-operacao-lava-jato.ghtml>. Acesso em 07 mai. 2024.

SEMIS, Laís. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio**. Nova Escola. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TV CÂMARA. DO SENADO - **Votação do pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff**. 2016. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-u2jD7W3yU>. Acesso em: 20 jul. 2023.

---

## ANEXOS

## ANEXO 1 - RESULTADO DA CONSULTA PÚBLICA NOS MESES FINAIS DE 2020

QT	NR E	Município	Instituição de ensino	TOTAL VOTANT ES	RESULTAD O	Quórum 50+1	Quantidade de pais/responsáveis/alunos/servidore s que participaram da consulta			
							total	a favor	contra	nulo s
1	AmNorte	Almirante Tamandaré	CE Floripa Teixeira	514	NÃO	258	269	72	197	4
2	AmNorte	Almirante Tamandaré	CE Jaci Real	617	SIM	310	317	252	65	
3	AmNorte	Almirante Tamandaré	Maria Lopes	666	SIM	334	365	304	61	
4	AmNorte	Campina Grande	Bandeirantes	828	NÃO	415	452	154	297	1
5	AmNorte	Campo Magro	Campo Magro	429	NÃO	216	227	75	152	
6	AmNorte	Colombo	Alfredo Chaves	727	SIM	365	372	302	66	4
7	AmNorte	Colombo	Altair da Silva	837	NÃO	420	428	204	224	
8	AmNorte	Colombo	Dom João Bosco	434	SIM	218	227	183	44	
9	AmNorte	Colombo	Helena Kolody	976	Não Quórum	489	418	147	271	
10	AmNorte	Colombo	Tancredo Neves	671	NÃO	337	363	126	235	2
11	AmNorte	Pinhais	Luarlindo	393	NÃO	198	211	69	139	3
12	AmNorte	Pinhais	Semiramis	663	SIM	333	351	216	131	4
13	AmNorte	Piraquara	Ivanete	1420	NÃO	711	725	135	588	2
14	AmNorte	Piraquara	Romário Martins	1553	Não Quórum	778	659	323	335	1
15	AmNorte	Piraquara	Vila Macedo	692	NÃO	347	355	58	296	1
16	AmNorte	Quatro Barras	Elias Abrahão	674	SIM	338	338	223	115	
17	AmNorte	Rio Branco do Sul	Manoel Borges	1167	SIM	585	639	524	115	
18	AMS	Araucária	Colégio Estadual Dias Da Rocha	517	SIM	260	266	202	64	
19	AMS	Araucária	Colégio Estadual Lincoln S. Coimbra	769	NÃO	386	390	98	292	
20	AMS	Araucária	Colégio Estadual Maria da G. S. Silva e Lima	1124	NÃO	563	568	152	416	
21	AMS	Campo Largo	Colégio Estadual 1º Centenário	490	SIM	246	250	159	91	
22	AMS	Campo Largo	Colégio Estadual Macedo Soares	889	NÃO	446	481	222	259	
23	AMS	Fazenda Rio Grande	Colégio Estadual Anderson Rangel	879	SIM	441	448	370	78	

24	AMS	Fazenda Rio Grande	Colégio Estadual João Hoinatz	335	SIM	<b>169</b>	179	157	22	
25	AMS	Lapa	Colégio Estadual General Carneiro	817	SIM	<b>410</b>	418	373	45	
26	AMS	Lapa	Colégio Estadual Manuel A. da Cunha	806	SIM	<b>404</b>	432	388	44	
27	AMS	Mandirituba	Colégio Estadual Mireille Maria F. Z. Macha	326	SIM	<b>164</b>	174	171	3	
28	AMS	Quitandinha	Colégio Estadual Eleotério F. De Andrade	828	SIM	<b>415</b>	418	332	86	
29	AMS	Rio Negro	Colégio Estadual Caetano Munhos da Rocha	391	SIM	<b>197</b>	219	215	4	
30	AMS	Rio Negro	Colégio Estadual Dr Ovande do Amaral	571	SIM	<b>287</b>	295	253	42	
31	AMS	São José dos Pinhais	Colégio Estadual Chico Mendes	1416	SIM	<b>709</b>	780	756	24	
32	AMS	São José dos Pinhais	Colégio Estadual Padre Antonio Vieira	574	SIM	<b>288</b>	290	272	18	
33	AMS	São José dos Pinhais	Colégio Estadual Shirley Catarina Tamalu	913	SIM	<b>458</b>	488	376	112	
34	AMS	São José dos Pinhais	Colégio Estadual Zilda Arns Neuman	1161	SIM	<b>582</b>	598	563	35	
35	Apucarana	Apucarana	C. E. Prefeito Carlos Massaretto	389	SIM	<b>196</b>	201	179	22	
36	Apucarana	Apucarana	Colégio Est. Padre José Canale	539	SIM	<b>271</b>	278	251	27	
37	Apucarana	Apucarana	Colégio Est. Tadashi Enomoto	408	SIM	<b>205</b>	214	193	21	
38	Apucarana	Arapongas	Colégio Est. Marquês de Caravelas	1315	SIM	<b>659</b>	661	529	132	
39	Apucarana	Arapongas	Colégio Est. Walfredo Silveira Corrêa	646	SIM	<b>324</b>	329	170	159	
40	Apucarana	Arapongas	Francisco Ferreira Bastos	702	SIM	<b>352</b>	364	244	120	
41	Apucarana	Faxinal	Colégio Est. Olavo Bilac	246	SIM	<b>124</b>	186	186	0	
42	Apucarana	Jandaia do Sul	Colégio Est. Jandaia do Sul	471	SIM	<b>237</b>	247	236	11	
43	ASSIS	Assis Chateaubriand	CE Senador Teotônio Vilela	416	SIM	<b>209</b>	217	<b>113</b>	<b>104</b>	
44	ASSIS	Assis Chateaubriand	EE Guimaraes Rosa	601	SIM	<b>302</b>	305	182	123	
45	CAMPO MOURÃ	CAMPO MOURÃO	C. E. VINICIUS DE MORAES E.F.M	360	NÃO	<b>181</b>	199	41	158	
46	CAMPO MOURÃ	CAMPO MOURÃO	C.E. DARCY JOSÉ COSTA	638	SIM	<b>320</b>	326	173	153	
47	CAMPO MOURÃ	CAMPO MOURÃO	C.E. P.ANTONIO T. OLIVEIRA E.F.M	785	NÃO	<b>394</b>	452	132	320	
48	CAMPO MOURÃ	CAMPO MOURÃO	C.E. UNIDADE POLO E.F.M	1111	SIM	<b>557</b>	589	<b>370</b>	<b>219</b>	
49	CAMPO MOURÃ	MAMBORE	C.E.RUY BARBOSA	638	SIM	<b>320</b>	424	361	63	
50	CAMPO MOURÃ	PEABIRU	C.E. OLAVO BILAC E.F.M	640	SIM	<b>321</b>	390	359	31	
51	CASCAVEL	CASCAVEL	CE BRASMADEIRA	755	SIM	<b>379</b>	385	342	43	

52	CASCADEL	CASCADEL	CE OLIVIO FRACARO	825	SIM	<b>414</b>	426	280	146	
53	CASCADEL	CASCADEL	CE SANTOS DUMONT	647	SIM	<b>325</b>	339	267	72	
54	CASCADEL	CATANDUVAS	CE DOUTOR JOÃO FERREIRA	644	SIM	<b>323</b>	339	298	41	
55	CASCADEL	LINDOESTE	CE LINDOESTE	416	SIM	<b>209</b>	244	179	65	
56	CASCADEL	SANTA TEREZA	CE SANTA TEREZA	842	SIM	<b>422</b>	424	334	90	
57	CIANORTE	CIANORTE	Colégio Estadual D. Bosco	502	SIM	<b>252</b>	322	204	118	
58	CIANORTE	CIANORTE	Colégio Estadual Primo Manfrinato	751	SIM	<b>377</b>	481	261	220	
59	Cornélio Procópi	Bandeirantes	CE Prof. Mailon Medeiros - EFMP	664	SIM	<b>333</b>	349	344	5	
60	Cornélio Procópi	Cornélio Procópio	CE André Seugling - EFMP	527	SIM	<b>265</b>	269	239	30	
61	Cornélio Procópi	Cornélio Procópio	CE Monteiro Lobato - EFM	760	SIM	<b>381</b>	492	456	35	1
62	Cornélio Procópi	Jataizinho	EE Profª Adélia Antunes Lopes - EF	446	SIM	<b>224</b>	278	267	11	
63	Cornélio Procópi	São Jerônimo da Serra	EE João XXIII - EF	361	SIM	<b>182</b>	199	166	32	1
64	Cornélio Procópi	São Sebastião da Amoreira	CE João Turin - EFM	497	SIM	<b>250</b>	277	263	13	1
65	Cornélio Procópi	Uraí	CE Professor Paulo Mozart Machado - EFM	57	SIM	<b>30</b>	312	263	46	3
66	CURITIBA	CURITIBA	ARLINDO CARVALHO DE AMORIM C E EF M	753	SIM	<b>378</b>	384	310	74	
67	CURITIBA	CURITIBA	ATTICO EUSEBIO DA ROCHA C E D EF M	580	NÃO	<b>291</b>	311	78	233	
68	CURITIBA	CURITIBA	CECILIA MEIRELES	689	Não Quórum	<b>346</b>	244	117	126	1
69	CURITIBA	CURITIBA	ERMELINO DE LEAO C E EF M	374	SIM	<b>188</b>	202	194	8	
70	CURITIBA	CURITIBA	ETELVINA C RIBAS C E PROFA EF M	851	SIM	<b>427</b>	457	376	81	
71	CURITIBA	CURITIBA	GETULIO VARGAS C E EF M	357	SIM	<b>180</b>	180	165	15	
72	CURITIBA	CURITIBA	GOTTLIEB MUELLER C E EF M	428	SIM	<b>215</b>	234	145	89	
73	CURITIBA	CURITIBA	GUARDA MIRIM DO PARANA C E EM	588	SIM	<b>295</b>	306	304	2	
74	CURITIBA	CURITIBA	ISABEL LOPES	667	Não Quórum	<b>335</b>	233	108	125	
75	CURITIBA	CURITIBA	JOAO DE OLIVEIRA FRANCO C E EF M	488	NÃO	<b>245</b>	256	106	150	
76	CURITIBA	CURITIBA	JOÃO LOYOLA	797	NÃO	<b>400</b>	400	128	272	
77	CURITIBA	CURITIBA	JOÃO MAZZAROTTO	499	NÃO	<b>251</b>	259	101	158	

78	CURITIBA	CURITIBA	JOAO WISLINSKI C E PE EF M	672	NÃO	337	344	97	247	
79	CURITIBA	CURITIBA	LUIZ CARLOS DE P E SOUZA C E P E F M	936	SIM	469	485	354	128	3
80	CURITIBA	CURITIBA	MANOEL A GUIMARAES C E SEN EF M	521	SIM	262	274	142	132	
81	CURITIBA	CURITIBA	MANOEL RIBAS C E ED	381	NÃO	192	200	51	149	
82	CURITIBA	CURITIBA	OLAVO DEL CLARO C E PROF EF M	348	SIM	175	188	140	48	
83	CURITIBA	CURITIBA	REPÚBLICA DO URUGUAI	646	SIM	324	357	320	37	
84	CURITIBA	CURITIBA	SEBASTIAO SAPORSKI C E EF M	545	SIM	274	300	246	54	
85	CURITIBA	CURITIBA	Segismundo Falarz	358	SIM	180	194	171	23	
86	CURITIBA	CURITIBA	SENHORINHA M SARMENTO C E EF M	1051	SIM	527	594	561	33	
87	CURITIBA	CURITIBA	YVONE PIMENTEL	1500	SIM	751	766	426	336	
88	DOIS VIZINHOS	DOIS VIZINHOS	CE VINÍCIUS DE MORAES	426	SIM	214	224	140	84	
89	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	CE CARMELITA SOUZA DIAS	606	SIM	304	333	317	16	
90	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	CE IPÊ ROXO	880	SIM	441	468	410	55	3
91	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	CE PRESIDENTE COSTA E SILVA	894	SIM	448	505	374	131	
92	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	CE TARQUINIO DOS SANTOS	869	SIM	436	453	436	17	
93	FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	CE NAIARA FELINI	648	SIM	325	354	324	30	
94	FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	CE TANCREDO NEVES	672	SIM	337	351	288	63	
95	FOZ DO IGUAÇU	SANTA TEREZINHA DE ITAIPU	CE ANGELO ANTONIO BENEDET	456	SIM	229	304	290	14	
96	FOZ DO IGUAÇU	SÃO MIGUEL DO IGUAÇU	CE NESTOR VITOR DOS SANTOS	802	SIM	402	458	432	26	
97	FRANCISCO BELT	AMPERE	EE CANDIDO PORTINARI	484	SIM	243	299	260	39	
98	FRANCISCO BELT	FRANCISCO BELTRÃO	CE BEATRIZ BIAVATI	444	SIM	223	315	274	41	
99	FRANCISCO BELT	FRANCISCO BELTRÃO	CE VICENTE DE CARLI	581	SIM	292	348	254	94	
100	FRANCISCO BELT	REALEZA	EE DOM CARLOS EDUARDO	568	SIM	285	337	308	29	

101	FRANCISCO BELT	STO ANTONIO DO SUDOESTE	EE INTERVENTOR MANOEL RIBAS	227	SIM	115	210	208	2	
102	Goioerê	Goioerê	C E VILA GUAÍRA - EF e M	250	SIM	126	174	174	0	
103	Goioerê	Ubiratã	C E OLAVO BILAC - EF e M	286	SIM	144	170	158	11	1
104	Guarapuava	Guarapuava	CE Heitor Rocha Kramer	520	SIM	261	275	213	62	
105	Guarapuava	Guarapuava	CE Mahatma Gandhi	546	SIM	274	288	216	72	
106	Guarapuava	Guarapuava	CE Manoel Ribas	493	SIM	248	277	205	72	
107	Guarapuava	Pinhão	CE Santo Antonio	855	SIM	429	460	413	47	
108	Guarapuava	Reserva do iguaçu	CE Eng. Michel G P A Reydamas	194	SIM	98	125	117	8	
109	Guarapuava	Turvo	EE Edite Cordeiro Marques	645	SIM	324	330	252	78	
110	IBAITI	IBAITI	C E ANTONIO MARTINS DE MELLO	994	NÃO	498	511	240	271	
111	IBAITI	IBAITI	C E JULIO FARAH	334	SIM	168	195	175	20	
112	IBAITI	SIQUEIRA CAMPOS	C E SEGISMUNDO ANTUNES NETTO	1085	SIM	544	601	345	256	
113	IRATI	INÁCIO MARTINS	CE Parigot de Souza - E.F.M	1064	SIM	533	602	328	274	
114	IRATI	IRATI	CE João de Mattos Pessoa- E.F.M.	365	SIM	184	214	156	58	
115	IRATI	IRATI	CE Duque de Caxias- .E.F.M. e Prof.	450	SIM	226	254	216	38	
116	IRATI	MALLET	E.E Nicolau Copérnico – E.F.	397	SIM	200	222	207	15	
117	IRATI	PRUDENTÓPOLIS	CE Barão de Capanema – E.F.M.Prof e Norm	1072	SIM	537	598	342	256	
118	IRATI	REBOUÇAS	CE Professora Maria Ignácia – E.F.M.	393	SIM	198	210	196	14	
119	IRATI	RIO AZUL	CE Doutor Afonso Alves de Camargo– E.F.M	527	SIM	265	274	148	126	
120	IVAIPORÃ	IVAIPORÃ	C.E. ANTONIO DINIZ	428	NÃO	215	237	62	175	
121	IVAIPORÃ	IVAIPORÃ	C.E. IDÁLIA ROCHA	633	NÃO	318	363	151	212	
122	JACAREZINH O	Cambará	C. E. Angelina Ricci Vezozzo	411	SIM	207	242	222	20	
123	JACAREZINH O	Carlópolis	E. E. Hercília de Paula e Silva	725	SIM	364	390	364	26	
124	JACAREZINH O	Jacarezinho	C. E. Anésio de Almeida Leite	568	NÃO	285	298	83	215	
125	JACAREZINH O	Jacarezinho	C. E. José Pavan	361	SIM	182	202	171	31	
126	JACAREZINH O	Ribeirão Claro	E. E. Dr João da Rocha Chueiri	580	SIM	291	323	278	45	
127	JACAREZINH O	Ribeirão do Pinhal	E. E. Ruth Martinez Corrêa	399	SIM	201	209	146	63	
128	JACAREZINH O	Santo Antônio da Platina	C. E. Dona Moralina Eleutério	341	SIM	172	181	125	56	

129	JACAREZINH O	Santo Antônio da Platina	C. E. Edith de Souza Prado de Oliveira	663	SIM	<b>333</b>	352	313	39	
130	LARANJEIRA S	LARANJEIRAS DO SUL	C.E. ERICO VERISSIMO	432	SIM	<b>217</b>	258	242	16	
131	LARANJEIRA S	QUEDAS DO IGUAÇU	C. E. VILA JOHN KENNEDY	220	SIM	<b>111</b>	155	150	5	
132	Loanda	Loanda	Col. Est. Pres. Afonso Camargo	610	SIM	<b>306</b>	312	237	73	2
133	Loanda	Nova Londrina	Esc. Est. Vale do Tigre	486	SIM	<b>244</b>	268	233	35	
134	Loanda	Santa Isabel do Ivaí	Col. Est. Alberico Marques da S.	348	SIM	<b>175</b>	191	182	9	
135	Londrina	Cambé	C.E Antonio Raminelli	905	SIM	<b>454</b>	497	454	43	
136	LONDRINA	BELA VISTA DO PARAISO	C E PRES. VARGAS	462	SIM	<b>232</b>	235	150	85	
137	LONDRINA	CAMBÉ	C. E. 11 DE OUTUBRO – EFM	672	SIM	<b>337</b>	358	329	29	
138	LONDRINA	Cambé	C.E. ERICO VERISSIMO	1085	SIM	<b>544</b>	548	446	102	
139	Londrina	Ibiporã	Colégio Estadual Basilio de Lucca	485	SIM	<b>244</b>	256	154	102	
140	Londrina	Ibiporã	E. E. Ulysses Guimarães	431	SIM	<b>217</b>	220	181	39	
141	LONDRINA	LONDRINA	C. E. TSURO OGUIDO	677	SIM	<b>340</b>	362	319	43	
142	LONDRINA	LONDRINA	C.E. MARIA HELENA DAVATZ	446	SIM	<b>224</b>	271	257	14	
143	Londrina	Londrina	Colégio Estadual Vista Bela	980	SIM	<b>491</b>	493	405	88	
144	LONDRINA	LONDRINA	E.E. MONSENHOR JOSEMARIA ESCRIVA	537	SIM	<b>270</b>	289	254	35	
145	LONDRINA	LONDRINA	FERNANDO DE B PINTO, E E DR – EF	364	SIM	<b>183</b>	189	171	18	
146	LONDRINA	Rolândia	C E PROF-E F M P FRANCISCO VILLANUEVA	1344	SIM	<b>673</b>	702	526	176	
147	Londrina	Rolândia	Colégio Estadual Presidente Kennedy	1084	SIM	<b>543</b>	554	436	118	
148	LONDRINA	SERTANÓPOLIS	ESCOLA ESTADUAL MONTEIRO LOBATO	734	SIM	<b>368</b>	399	385	14	
149	Maringá	Astorga	Serafim França	545	SIM	<b>274</b>	314	308	6	
150	Maringá	Colorado	Cecilia Meireles	445	SIM	<b>224</b>	231	178	53	
151	Maringá	Mandaguari	Vicente Pallotti	414	SIM	<b>208</b>	264	250	14	
152	Maringá	Marialva	Pedro Viriato Parigot	733	SIM	<b>368</b>	378	252	126	
153	Maringá	Maringá	Brasílio Itibere	534	NÃO	<b>268</b>	282	95	187	
154	Maringá	Maringá	Byington Jr	647	SIM	<b>325</b>	351	254	97	
155	Maringá	Maringá	Ipiranga	517	SIM	<b>260</b>	288	215	73	
156	Maringá	Maringá	Tomaz Edison	897	SIM	<b>450</b>	454	330	124	
157	Maringá	Maringá	Vinicius de Moraes	509	SIM	<b>256</b>	256	198	58	

158	Maringá	Paçandu	Vercindes dos Reis	892	SIM	<b>447</b>	462	339	123	
159	Maringá	Sarandi	Cora Coralina	582	SIM	<b>292</b>	304	244	60	
160	Maringá	Sarandi	Independencia	1098	NÃO	<b>550</b>	570	212	358	
161	Paranaguá	Antonina	Colégio Estadual Moyses Lupion	750	SIM	<b>376</b>	376	285	91	
162	Paranaguá	Guaratuba	Colégio Estadual 29 de Abril	1020	SIM	<b>511</b>	520	496	24	
163	Paranaguá	Matinhos	Escola Estadual Abigail S. Correa	300	SIM	<b>151</b>	155	122	33	
164	Paranaguá	Paranaguá	Colégio Didio A. Viana	617	SIM	<b>310</b>	317	170	147	
165	Paranaguá	Paranaguá	Colégio Estadual Helena V. Sundin	316	SIM	<b>159</b>	177	162	15	
166	Paranaguá	Paranaguá	Colégio Estadual Zilah Batista	1330	Não Quórum	<b>666</b>	508	255	253	
167	Paranaguá	Paranaguá	Escola Estadual Faria Sobrinho	500	SIM	<b>251</b>	279	215	64	
168	Paranaguá	Pontal do Paraná	Colégio Estadual Hélio A. Souza	687	SIM	<b>345</b>	354	319	35	
169	Paranavaí	Paranavaí	C E Flauzina Dias Viegas	422	SIM	<b>212</b>	236	<b>184</b>	<b>52</b>	
170	Paranavaí	Paranavaí	C E Leonel Franca	502	SIM	<b>252</b>	292	<b>208</b>	<b>84</b>	
171	Paranavaí	Paranavaí	C E Silvio Vidal	1208	SIM	<b>605</b>	651	<b>576</b>	<b>75</b>	
172	PATO BRANCO	Chopinzinho	CE Nova Visão	481	SIM	<b>242</b>	297	277	20	
173	PATO BRANCO	Clevelândia	CE Castelo Branco	358	SIM	<b>180</b>	242	235	7	
174	PATO BRANCO	Coronel Vivida	CE Tancredo Neves	410	SIM	<b>206</b>	212	185	27	
175	PATO BRANCO	palmas	CE Monsenhor Eduardo	718	SIM	<b>360</b>	417	386	31	
176	PATO BRANCO	Palmas	CE Sebastião Paraná	1206	SIM	<b>604</b>	723	694	29	
177	PATO BRANCO	Pato Branco	CE Castro Alves	402	SIM	<b>202</b>	210	171	39	
178	PATO BRANCO	Pato Branco	CE Rui Barbosa	441	SIM	<b>222</b>	241	189	52	
179	PATO BRANCO	Pato Branco	EE Carmela Bortot	429	SIM	<b>216</b>	225	196	29	
180	Pitanga	Palmital	João Cavalli da Costa	564	SIM	<b>283</b>	296	241	55	
181	Pitanga	Pitanga	Dom Pedro I	927	SIM	<b>465</b>	494	296	198	0
182	Ponta Grossa	Carambeí	EURICO BATISTA ROSAS C E EF M	368	SIM	<b>185</b>	207	189	18	
183	Ponta Grossa	Castro	Col. Est. Prof Joana T. Pereira EFM	728	SIM	<b>365</b>	369	342	27	
184	Ponta Grossa	Castro	Col. Est. Prof Nicolau Hampf EFM	419	SIM	<b>211</b>	232	215	17	
185	Ponta Grossa	Imbituva	Col. Est. Alcides Munhoz EFM	1138	SIM	<b>570</b>	574	535	39	

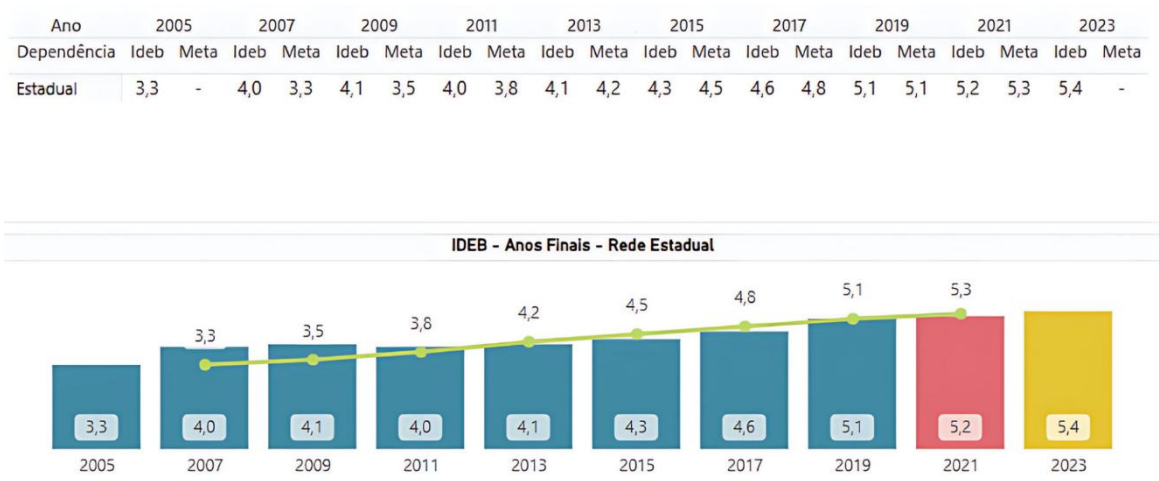
186	Ponta Grossa	Palmeira	Col. Est. São Judas Tadeu EFM	690	SIM	<b>346</b>	358	331	27	
187	Ponta Grossa	Piraí do Sul	Col. Est. Prof Leandro M. da Costa EFM	626	SIM	<b>314</b>	358	331	27	
188	Ponta Grossa	Ponta Grossa	Col. Est. Fr. Doroteu de Padua EFM	733	SIM	<b>368</b>	381	291	90	
189	Ponta Grossa	Ponta Grossa	Col. Est. Gal. Antonio Sampaio EFM	961	SIM	<b>482</b>	483	455	28	
190	Ponta Grossa	Ponta Grossa	Col. Est. José Elias da Rocha EFM	512	SIM	<b>257</b>	269	220	49	
191	Ponta Grossa	Ponta Grossa	Col. Est. Prof Colares EFM	602	SIM	<b>302</b>	315	288	27	
192	Ponta Grossa	Porto Amazonas	Col. Est. Cel. Amazonas EFM	422	SIM	<b>212</b>	293	276	17	
193	Ponta Grossa	Tibagi	Col. Est. Baldomero B. Taques EFMP	425	SIM	<b>214</b>	347	280	67	
194	Telemâco Borba	Curiúva	Escola Est. José de Alencar	392	SIM	<b>197</b>	239	178	61	
195	Telemâco Borba	Reserva	Col.Est. Gregório Szeremeta	772	SIM	<b>387</b>	411	402	9	
196	Telemâco Borba	Telêmaco Borba	Col. Est.Custodio Netto	513	SIM	<b>258</b>	289	259	30	
197	Telemâco Borba	Telêmaco Borba	Col.Est. Dr Marcelino Nogueira	356	SIM	<b>179</b>	186	143	43	
198	Telemâco Borba	Telêmaco Borba	Col.Est. Maria P Militão	563	SIM	<b>283</b>	319	271	48	
199	Telemâco Borba	Telêmaco Borba	Col.Est. São Pedro	366	SIM	<b>184</b>	202	190	12	
200	Telemâco Borba	Telêmaco Borba	Col.Est.Presidente Vargas	413	SIM	<b>208</b>	211	125	86	
201	Toledo	Guaíra	C.E. Jaime Rodrigues	431	SIM	<b>217</b>	284	268	16	
202	Toledo	Guaíra	C.E. Jardim Zeballos	484	SIM	<b>243</b>	295	271	24	
203	Toledo	M.C.Rondon	C.E. Marechal Rondon	447	SIM	<b>225</b>	266	245	21	
204	Toledo	M.C.Rondon	C.E.Frentino Sackser	647	SIM	<b>325</b>	351	320	31	
205	Toledo	Palotina	C. E. Barão do Rio Branco	782	SIM	<b>392</b>	503	460	43	
206	Toledo	Toledo	C.E. Antonio José Reis	728	SIM	<b>365</b>	365	262	103	
207	Toledo	Toledo	C.E. Jardim Maracanã	874	SIM	<b>438</b>	486	<b>262</b>	<b>223</b>	<b>1</b>
208	Toledo	Toledo	C.E. Novo Horizonte	742	SIM	<b>372</b>	406	338	68	
209	Umuarama	Umuarama	MANUEL DA NOBREGA C E PE EF M	940	SIM	<b>471</b>	516	<b>441</b>	<b>75</b>	
210	Umuarama	Umuarama	C E Monteiro Lobato	655	SIM	<b>329</b>	344	<b>290</b>	<b>54</b>	
211	Umuarama	Umuarama	ZILDA ARNS C E DRA EF M	633	SIM	<b>318</b>	321	240	81	
212	União da Vitória	BITURUNA	CE NOVO MILÊNIO EFM	485	SIM	<b>244</b>	281	238	43	
213	União da Vitória	UNIÃO DA VITÓRIA	CE BERNARDINA SCHLEDER EFM	451	SIM	<b>227</b>	233	200	33	

214	Wenceslau	Arapoti	João Paulo II	517	SIM	260	305	292	13	
215	Wenceslau	Jaguariaíva	Anita Canet	472	SIM	237	251	251	0	
216	Wenceslau	Jaguariaíva	Olavo Bilac	414	SIM	208	225	217	8	
<b>TOTAL</b>				<b>137235</b>		<b>6888</b>	<b>7404</b>	<b>5544</b>	<b>1855</b>	<b>39</b>
						<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	
					SIM	186				
					NÃO	25				
					Não Quórum	5				
					TOTAL ESCOLAS	216				

**Fonte:** [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-11/resultado\\_final\\_consulta\\_ccmpr\\_05112020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/resultado_final_consulta_ccmpr_05112020.pdf)



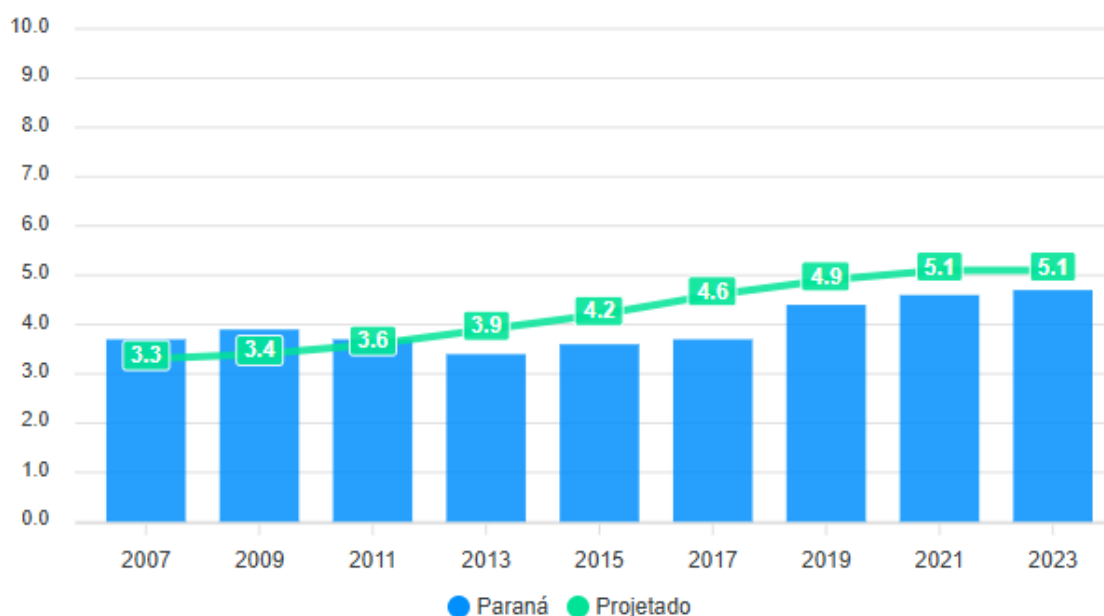
ANEXO 3 – IDEB DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (2005-2023)



Fonte: Inep, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGVhZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>.

## ANEXO 4 - PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO ESINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (2007-2023)

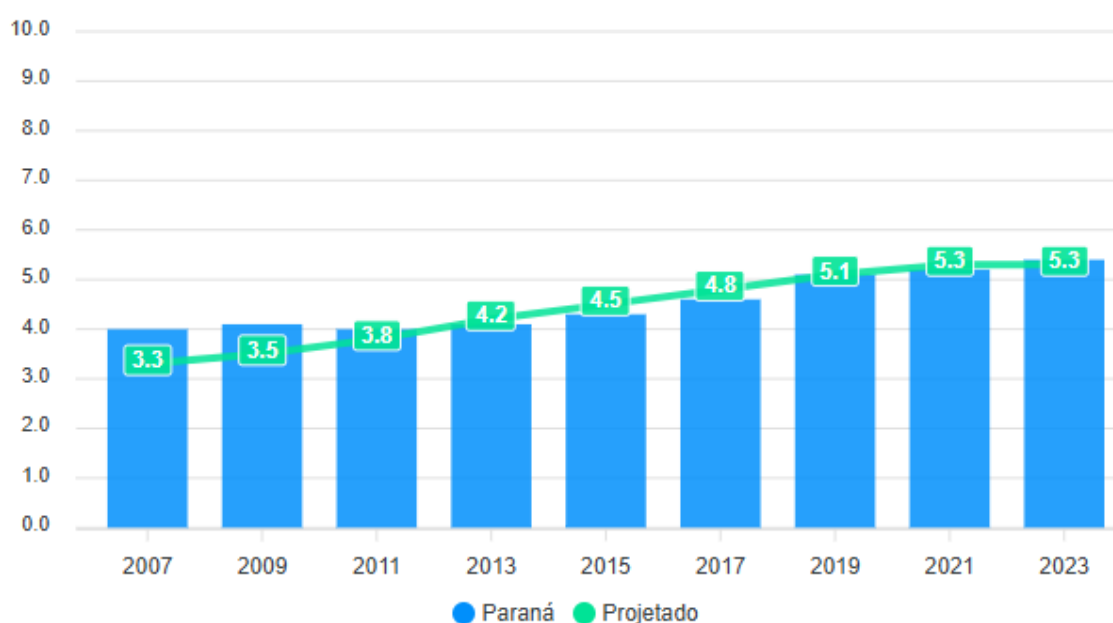
### Evolução do Ideb



**Fonte:** QEdú, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/ideb>

## ANEXO 5 - PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA DO ESINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (2007-2023)

### Evolução do Ideb



**Fonte:** QEdú, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/41-parana/ideb>

# ANEXO 6 – EDITAL 101/2023 – TORNA PÚBLICA A RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE REALIZARÃO O PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PARANÁ.



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



## EDITAL N.º 101/2023 – GS/SEED

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das suas atribuições legais, e considerando o disposto na Lei n.º 21.327, de 20 de dezembro de 2022, e na Resolução n.º 7.919 – GS/SEED, de 8 de novembro de 2023, torna pública a **RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO** que realizam o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para a implementação do Programa dos Colégios Cívico-Militares do Paraná, conforme listagem contida no Anexo deste Edital.

Curitiba, *datado e assinado eletronicamente.*

Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

## ANEXO DO EDITAL N.º 101/2023 – GS/SEED

CÓD. MEC	NRE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO
41025318	APUCARANA	APUCARANA	ALBERTO SANTOS DUMONT, C E-EF M PROFIS
41025806	APUCARANA	APUCARANA	JOSE DE ANCHIETA, C E PE-EF M PROFIS
41026055	APUCARANA	APUCARANA	OSMAR GUARACY FREIRE, C E-EF M P
41026152	APUCARANA	APUCARANA	POLIVALENTE C DOMINGOS SILVA, C E-EFMP
41026411	APUCARANA	ARAPONGAS	ANTONIO RACANELLO SAMPAIO, C E-EF M
41164920	APUCARANA	ARAPONGAS	IRONDI MANTOVANI PUGLIESI, C E-EF M
41027370	APUCARANA	CAMBIRA	ROSA D CALSAVARA, C E-EF M PROFIS
41122801	AREA METROP.NORTE	ALM TAMANDARE	ALBERTO KRAUSE, C E PROF-EF M
41122860	AREA METROP.NORTE	ALM TAMANDARE	FLORIPA TEIXEIRA DE FARIA, C E-EF M
41123301	AREA METROP.NORTE	ALM TAMANDARE	TANCREDO NEVES, C E-EF M PROFIS
41124669	AREA METROP.NORTE	CAMPINA GDE SUL	IVAN F DO AMARAL FILHO, C E-EF M PROF
41126050	AREA METROP.NORTE	COLOMBO	HELENA KOLODY, C E-EF M PROF
41126122	AREA METROP.NORTE	COLOMBO	JOAO R DE CAMARGO, C E-EF M PROFIS
41387724	AREA METROP.NORTE	PINHAIS	DANIEL ROCHA, C E PROF-EF M PROFIS
41135784	AREA METROP.NORTE	PINHAIS	LEOCADIA B RAMOS, C E-EF M PROFIS N
41373456	AREA METROP.NORTE	PINHAIS	OSCAR J D P E SILVA, C E-EF M



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



41360567	AREA METROP.NORTE	PINHAIS	WALDE ROSI GALVAO, C E-EF M
41150902	AREA METROP.NORTE	PIRAQUARA	PLANTA DEODORO, C E-EF M
41158806	AREA METROP.SUL	ARAUCARIA	ROCHA POMBO, C E-EF M
41124014	AREA METROP.SUL	BALSA NOVA	JUVENTUDE DE SANTO ANTONIO, C E-EF M
41125053	AREA METROP.SUL	CAMPO LARGO	DJALMA MARINHO, C E-EF M PROFIS
41125193	AREA METROP.SUL	CAMPO LARGO	JOAO XXIII, C E-E F M
41125304	AREA METROP.SUL	CAMPO LARGO	MACEDO SOARES, C E-EF M PROFIS
41126670	AREA METROP.SUL	CONTENDA	MIGUEL FRANCO FILHO, C E-EF M PROFIS
41134516	AREA METROP.SUL	FAZ RIO GRANDE	DECIO DOSSI, C E DR-EF M
41137361	AREA METROP.SUL	S JOSE PINHAIS	ARNALDO JANSEN, C E PE-EF M PROF
41137809	AREA METROP.SUL	S JOSE PINHAIS	GODOFREDO MACHADO, E E-EF
41137698	AREA METROP.SUL	S JOSE PINHAIS	MARIA VIDAL NOVAES, E E-EF
41138422	AREA METROP.SUL	S JOSE PINHAIS	SILVEIRA DA MOTTA, C E-EF M PROFIS
41070585	CASCADEL	CAP L MARQUES	CARLOS A CAMARGO, C E-EF M PROFIS
41071409	CASCADEL	CASCADEL	HUMBERTO A C BRANCO, C E MAL-EF M PROF
41071590	CASCADEL	CASCADEL	JOSE A B ORSO, C E-EF M
41071832	CASCADEL	CASCADEL	MARILIS F PIROTELLI, C E-EF M
41071018	CASCADEL	CASCADEL	XIV DE NOVENBRO, C E -EF M
41072626	CASCADEL	CORBELIA	AMANCIO MORO, C E-EF M N PROFIS
41043375	CORNELIO PROCOPIO	BANDEIRANTES	NOBREGA DA CUNHA, C E-EF M
41046218	CORNELIO PROCOPIO	SERTANEJA	ANTONIO BITONTI, E E PROF-EF
41127048	CURITIBA	CURITIBA	ALFREDO PARODI, C E-EF M PROFIS
41128664	CURITIBA	CURITIBA	CRUZEIRO DO SUL, C E-EF M PROFIS
41129539	CURITIBA	CURITIBA	GELVIRA CORREA PACHECO, C E-EF M
41531876	CURITIBA	CURITIBA	GUIDO ARZUA, C E PROF-EF M PROFIS
41129920	CURITIBA	CURITIBA	ISABEL L S SOUZA, C E PROFA-EF M PROFIS
41129970	CURITIBA	CURITIBA	IVO LEO, C E-EF M
41130065	CURITIBA	CURITIBA	JAYME CANET, C E-EF M PROFIS
41130146	CURITIBA	CURITIBA	JOAO LOYOLA, C E PROF-EF M
41130170	CURITIBA	CURITIBA	JOAO PAULO I, C E PAPA-EF M PROFIS
41130189	CURITIBA	CURITIBA	JOAO PAULO II, C E-EF M
41130200	CURITIBA	CURITIBA	JOAO WISLINSKI, C E PE-EF M N
41130359	CURITIBA	CURITIBA	JULIO MESQUITA, C E PROF-EF M PROFIS
41130421	CURITIBA	CURITIBA	LAMENHA LINS, C E PRES-EF M PROFIS
41130685	CURITIBA	CURITIBA	LUIZA ROSS, C E PROFA-EF M PROFIS
41130723	CURITIBA	CURITIBA	LYSIMACO F COSTA, C E PROF-EF M
41130936	CURITIBA	CURITIBA	MARIA MONTESSORI, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 10/11/2023 15:01. Inserido ao protocolo **21.310.086-6** por: **Alicione Marta Guralh** em: 10/11/2023 14:48. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **6ad6246068e1f5e86c0e11086d8d0db9**.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



41131223	CURITIBA	CURITIBA	MILTON CARNEIRO, C E-EF M PROFIS
41131479	CURITIBA	CURITIBA	NATALIA REGINATO, C E-EF M PROFIS
41370597	CURITIBA	CURITIBA	PILAR MATURANA, C E-EF M P
41132475	CURITIBA	CURITIBA	PINHEIRO DO PARANA, C E-EF M PROFIS
41132718	CURITIBA	CURITIBA	PROTASIO DE CARVALHO, C E-EF M PROFIS
41132955	CURITIBA	CURITIBA	ROBERTO LANGER JUNIOR, C E-EF M PROFIS
41133137	CURITIBA	CURITIBA	SANTA FELICIDADE, C E-EF M PROFIS
41133200	CURITIBA	CURITIBA	SANTO ANTONIO, E E-EF
41133358	CURITIBA	CURITIBA	SAO PAULO APOSTOLO, C E-EF M PROFIS
41357027	CURITIBA	CURITIBA	TEOBALDO L KLETENBERG, C E PR-EF M P
41134419	CURITIBA	CURITIBA	XAVIER DA SILVA, C E DR-EF M PROFIS
41084772	DOIS VIZINHOS	DOIS VIZINHOS	LEONARDO DA VINCI, C E-EF M N PROFIS
41075919	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	ALMIRO SARTORI, C E-EF M PROFIS
41076036	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	AYRTON SENNA DA SILVA, C E-EF M N PROFIS
41378580	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	CATARATAS DO IGUAÇU, C E-EF M PROFIS
41076605	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	JUSCELINO K DE OLIVEIRA, C E-EF M PROFIS
41148550	FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	SANTA RITA, E E-EF
41077512	FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	ARTHUR DA C SILVA, C E MAL-EF M PROFIS
41085906	FRANCISCO BELTRAO	FRANC BELTRAO	EDUARDO VIRMONT SUPPLY, C E DR-EF M P
41086945	FRANCISCO BELTRAO	MARMELEIRO	MARMELEIRO, C E DE-EF M PROFIS
41081340	FRANCISCO BELTRAO	PLANALTO	JOAO ZACCO PARANA, C E-EF M PROFIS
41012631	GOIOERE	GOIOERE	RIBEIRO DE CAMPOS, E E-EF
41099940	GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	CESAR STANGE, C E-EF M
41037324	IVAIPORA	IVAIPORA	ANTONIO DINIZ PEREIRA, C E-EF M PROFIS
41040317	IVAIPORA	SAO JOAO IVAI	JOSE DE MATTOS LEAO, C E-EF M
41042778	JACAREZINHO	ANDIRA	STELLA MARIS, C E-EF M
41046552	JACAREZINHO	CAMBARA	CAROLINA LUPION, C E DONA-EF M
41046960	JACAREZINHO	JACAREZINHO	ANESIO DE A LEITE, C E-EF M PROFIS
41099133	ARANJEIRAS DO SUL	CANTAGALO	OLAVO BILAC, C E-EF M N PROFIS
41105176	ARANJEIRAS DO SUL	QUEDAS IGUAÇU	ALTO RECREIO, C E-EF M
41003292	LOANDA	S C M CASTELO	SANTOS DUMONT, C E-EF M
41021100	LONDRINA	ALVORADA DO SUL	ANASTACIO CEREZINE, E E-EF

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 10/11/2023 15:01. Inserido ao protocolo **21.310.086-6** por: **Alicione Marta Guralh** em: 10/11/2023 14:48. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **6ad6246068e1f5e86c0e11086d8d0db9**.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



41028406	LONDRINA	CAMBE	ANDREA NUZZI, C E MAESTRO-EF M PROFIS
41028457	LONDRINA	CAMBE	ATTILIO CODATO, C E-EF M PROFIS
41028732	LONDRINA	CAMBE	HELENA KOLODY, C E PROF-EF M
41028902	LONDRINA	CAMBE	MANUEL BANDEIRA, C E-EF EM PROFIS
41030125	LONDRINA	LONDRINA	CARLOS DE ALMEIDA, C E-EF M PROFIS
41030265	LONDRINA	LONDRINA	CELIA MORAES DE OLIVEIRA, C E PROF-EF M P
41030800	LONDRINA	LONDRINA	HEBER S VARGAS, C E PROF DR-EF M PROFIS
41031237	LONDRINA	LONDRINA	HUGO SIMAS, C E-EF M PROFIS
41031253	LONDRINA	LONDRINA	HUMBERTO P COUTINHO, C E-EF M PROFIS
41031750	LONDRINA	LONDRINA	LUCIA B LISBOA, C E PROFA-EF M
41031873	LONDRINA	LONDRINA	MARGARIDA B LISBOA, C E PROFA-EF M
41032241	LONDRINA	LONDRINA	NILO PECANHA, C E-EF M PROFIS
41032446	LONDRINA	LONDRINA	OLYMPIA M TORMENTA, C E PROF-EF M PROFIS
41597915	LONDRINA	LONDRINA	PATRIMONIO REGINA, C E DO-EF M
41356136	LONDRINA	LONDRINA	RINA M DE J FRANCOVIG, C E PROFA-EF M
41355156	LONDRINA	LONDRINA	THIAGO TERRA, C E-EF M PROF
41030486	LONDRINA	LONDRINA	WISTREMUNDO R P GARCIA, C E PE-EF M P
41033620	LONDRINA	ROLANDIA	LAURO P TAVARES, C E DR-EF M
41022750	MARINGA	FLORESTA	ARTHUR C E SILVA, E E PRES-EF
41020286	MARINGA	MANDAGUACU	FRANCISCO J PERIOTO, E E PROF-EF
41024931	MARINGA	PAICANDU	NEIDE BERTASSO BERALDO, C E-EF M PROFIS
41021010	MARINGA	SANTO INACIO	MANOEL F ALMEIDA, E E DR-EF
41140052	PARANAGUA	MATINHOS	SERTAQUINHO, C E-E F M N PROFIS
41141121	PARANAGUA	PARANAGUA	REGINA M B DE MELLO, C E PROFA-EF M
41092694	PATO BRANCO	ITAJAERA OESTE	ISIDORO DUMONT, E E IR-EF
41093666	PATO BRANCO	PATO BRANCO	SAO JOAO BOSCO, C E-EF M PROFIS
41060296	PONTA GROSSA	CARAMBEI	JULIA WANDERLEY, C E-EF M PROFIS
41060466	PONTA GROSSA	CASTRO	NICOLAU BALTASAR, C E PE-EF M
41378962	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	ANA DIVANIR BORATTO, C E-EFM
41062108	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	BECKER E SILVA, C E PROF-EF M PROFIS
41062191	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	CARLOS ZELESNY, C E PE-EF M
41354273	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	EDISON PIETROBELLI, C E PROF-EF M
41062469	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	EPAMINONDAS N RIBAS, C E DR-EF M PROFIS
41062914	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	KENNEDY, C E PRES-EF M PROFIS

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 10/11/2023 15:01. Inserido ao protocolo **21.310.086-6** por: **Alicione Marta Guralh** em: 10/11/2023 14:48. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **6ad6246068e1f5e86c0e11086d8d0db9**.



# SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



41062949	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	LINDA S BACILA, C E PROFA-EF M PROFIS
41063139	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	NOSSA SRA DA GLORIA, C E-EF M
41063384	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	SANTA MARIA, C E-EF M
41068807	TOLEDO	TOLEDO	LUIZ AUGUSTO M REGO, C E-EF M PROFIS
41004957	UMUARAMA	CRUZEIRO OESTE	ANCHIETA, C E-E F M N
41007280	UMUARAMA	TAPIRA	CASTELO BRANCO, C E PRES-EF M
41052250	WENCESLAU BRAZ	S JOSE B VISTA	NEWTON SAMPAIO, E E-EF
41053494	WENCESLAU BRAZ	WENCESLAU BRAZ	MIGUEL NASSIF MALUF, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 10/11/2023 15:01. Inserido ao protocolo **21.310.086-6** por: **Alcione Marta Guralh** em: 10/11/2023 14:48. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **6ad6246068e1f5e86c0e11086d8d0db9**.

**ANEXO 7 – EDITAL 109/2023 – TORNA PÚBLICA A RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE REALIZARÃO O PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PARANÁ.**



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**EDITAL N.º 109/2023 – GS/SEED**

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das suas atribuições legais, e considerando o disposto na Lei n.º 21.327, de 20 de dezembro de 2022, e na Resolução n.º 8.327/2023 – GS/SEED, bem como o contido no protocolado n.º 21.310.086-6, torna pública a **RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO** que realizarão o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para a implementação do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná, conforme especificado a seguir:

CÓD. MEC	NRE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO
41077776	FOZ DO IGUAÇU	SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU	CE PRESIDENTE KENEDY
41004051	PARANAVAÍ	TERRA RICA	CE SANTO INÁCIO DE LOYOLA

*Curitiba, datado e assinado eletronicamente.*

Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

**ANEXO 8 – EDITAL 110/2023 – TORNA PÚBLICA A RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE REALIZARÃO O PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PARANÁ.**



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**EDITAL N.º 110/2023 – GS/SEED**

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das suas atribuições legais, e considerando o exposto na Resolução n.º 8.526/2023 – GS/SEED torna pública a **RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO** que realizarão o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para a implementação do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.

CÓD. MEC	NRE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO
41026764	APUCARANA	ARAPONGAS	JULIA WANDERLEY, E E PROFA-EF
41122836	AREA METROP.NORTE	CAMPO MAGRO	EMILIA BUZATO, C E-EF M PROFIS
41123212	AREA METROP.NORTE	ALM TAMANDARÉ	ROSA F JOHNSON, E E PROFA-EF
41010345	CIANORTE	RONDON	CASTRO ALVES, C E - EM PROFIS
41128885	CURITIBA	CURITIBA	DIRCE C DO AMARAL, C E PROFA-EF M PROFIS
41089006	DOIS VIZINHOS	SALTO LONTRA	JORGE DE LIMA, E E-EF
41100689	GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	LENI MARLENE JACOB, C E PROFA-EF M PROF
41039068	IVAIPORA	MANOEL RIBAS	NEREU RAMOS, E E-EF
41040694	IVAIPORA	S PEDRO DO IVAI	VICENTE MACHADO, C E C-EF M
41073037	LARANJEIRAS DO SUL	DIAMANTE DO SUL	OSORIO DUQUE ESTRADA, C E-EF M
41032853	LONDRINA	LONDRINA	RIO BRANCO, C E BAR DO-EF M
41032225	LONDRINA	LONDRINA	NEWTON GUIMARAES, C E PROF-EF M
41031709	LONDRINA	LONDRINA	LAURO G DA V PESSOA, E E PROF-EF
41358872	LONDRINA	LONDRINA	JOAO RODRIGUES DA SILVA, C E PROF-EF M
41020910	MARINGA	SANTA FE	CECILIA MEIRELES, E E-EF
41141156	PARANAGUÁ	PARANAGUA	ROQUE VERNALHA, E E DR-EF
41366620	PARANAGUA	PARANAGUA	VIDAL VANHONI, C E PROF-EF M
41000021	PARANAVAÍ	ALTO PARANÁ	AGOSTINHO STEFANELLO, E E-EF
41063155	PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	OSORIO, C E GAL-EF M
41056264	TELEMACO BORBA	TELEMACO BORBA	JARDIM ALEGRE, C E-EF M PROFIS
41056574	TELEMACO BORBA	IMBAU	TANCREDO NEVES, C E PRES-EF M PROFIS
41067029	TOLEDO	SANTA HELENA	GRACILIANO RAMOS, E E-EF
41068688	TOLEDO	TOLEDO	JOAO ARNALDO RITT, C E-EF M

Curitiba, datado e assinado eletronicamente.

Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

Assinatura Qualificada realizada por: Roni Miranda Vieira em 30/11/2023 17:01. Inserido ao protocolo 21.410.500-4 por: Edilson Jose Krupek em: 30/11/2023 16:54. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: c0ef1e7bbbe853f6c5fa49dad20c6e2b.

**ANEXO 9 – EDITAL 112/2023 – TORNA PÚBLICA A RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO QUE REALIZARÃO O PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO PARANÁ.**



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**EDITAL N.º 112/2023 – GS/SEED**

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das suas atribuições legais, e considerando o disposto na Lei n.º 21.327, de 20 de dezembro de 2022, e na Resolução SEED n.º 8.571, de 1.º de dezembro de 2023, torna pública a **RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO** que realizarão o processo de Consulta Pública à comunidade escolar para a implementação do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná:

CÓD. MEC	NRE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO
41136276	AMN	PIRAQUARA	VILA MACEDO, C E-EF M PROFIS
41018800	CIANORTE	TERRA BOA	LEO KOHLER, E E PROF-EF
41076354	FOZ DO IGUACU	FOZ DO IGUACU	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, C E-EF M

Curitiba, *datado e assinado eletronicamente.*

Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

# ANEXO 10 – EDITAL 114/2023 – TORNA PÚBLICO LISTAGEM DAS ESCOLAS QUE SE TORNARÃO A PARTIR DE 2024 CIVÍCO-MILITARES APÓS CONSULTA PÚBLICA – RESPOSTA AO EDITAL 101/2023



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



### EDITAL N.º 114/2023 – GS/SEED

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições conferidas pela Lei n.º 21.352, de 1.º de janeiro de 2023, com base na Resolução SEED n.º 7.919, de 8 de novembro de 2023 e no Edital n.º 101/2023 – GS/SEED, e considerando o contido no protocolo n.º 21.248.503-5,

### RESOLVE

tornar público o resultado do processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar realizado nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2023, com a relação das instituições de ensino elencadas no Anexo deste Edital, as quais, a partir de 1.º de janeiro de 2024, passam a fazer parte do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.

Curitiba, *datado e assinado eletronicamente*.

Roni Miranda Vieira  
Secretário de Estado da Educação

### ANEXO DO EDITAL N.º 114/2023 – GS/SEED

NRE	Município	COD. MEC	Estabelecimento
APUCARANA	APUCARANA	41025318	ALBERTO SANTOS DUMONT, C E-EF M PROFIS
APUCARANA	APUCARANA	41025806	JOSE DE ANCHIETA, C E PE-EF M PROFIS
APUCARANA	APUCARANA	41026055	OSMAR GUARACY FREIRE, C E-EF M P
APUCARANA	APUCARANA	41026152	POLIVALENTE C DOMINGOS SILVA, C E-EF M
APUCARANA	ARAPONGAS	41164920	IRONDI MANTOVANI PUGLIESI, C E-EF M
APUCARANA	CAMBIRA	41027370	ROSA D CALSAVARA, C E-EF M PROFIS
AREA METROP. NORTE	ALMIRANTE TAMANDARÉ	41122801	ALBERTO KRAUSE, C E PROF-EF M
AREA METROP. NORTE	CAMPINA GRANDE DO SUL	41124669	IVAN F DO AMARAL FILHO, C E-EF M PROF
AREA METROP. NORTE	COLOMBO	41126122	JOAO R DE CAMARGO, C E-EF M PROFIS
AREA METROP. NORTE	PINHAIS	41373456	OSCAR J D P E SILVA, C E-EF M
AREA METROP. NORTE	PIRAQUARA	41150902	PLANTA DEODORO, C E-EF M
AREA METROP. SUL	ARAUCÁRIA	41158806	ROCHA POMBO, C E-EF M
AREA METROP. SUL	BALSA NOVA	41124014	JUVENTUDE DE SANTO ANTONIO, C E-EF M
AREA METROP. SUL	CAMPO LARGO	41125053	DJALMA MARINHO, C E-EF M PROFIS

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 06/12/2023 15:18. Inserido ao protocolo **21.284.503-5** por: **Alcione Marta Guralh** em: 06/12/2023 15:04. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **fcabb65e1b1a01a6b66d5b125a0d9118**.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



AREA METROP. SUL	CAMPO LARGO	41125193	JOAO XXIII, C E-E F M
AREA METROP. SUL	CAMPO LARGO	41125304	MACEDO SOARES, C E-EF M PROFIS
AREA METROP. SUL	CONTENDA	41126670	MIGUEL FRANCO FILHO, C E-EF M PROFIS
AREA METROP. SUL	SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	41137361	ARNALDO JANSEN, C E PE-EF M PROF
CASCADEL	CAPITÃO LEÔNIDAS MARQUES	41070585	CARLOS A CAMARGO, C E-EF M PROFIS
CASCADEL	CASCADEL	41071409	HUMBERTO A C BRANCO, C E MAL-EF M PROF
CASCADEL	CASCADEL	41071590	JOSE A B ORSO, C E-EF M
CASCADEL	CASCADEL	41071018	XIV DE NOVENBRO, C E-EF M
CASCADEL	CORBÉLIA	41072626	AMANCIO MORO, C E-EF M N PROFIS
CORNELIO PROCOPIO	BANDEIRANTES	41043375	NOBREGA DA CUNHA, C E-EF M
CORNELIO PROCOPIO	SERTANEJA	41046218	ANTONIO BITONTI, E E PROF-EF
CURITIBA	CURITIBA	41128664	CRUZEIRO DO SUL, C E-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41531876	GUIDO ARZUA, C E PROF-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41130065	JAYME CANET, C E-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41130146	JOAO LOYOLA, C E PROF-EF M
CURITIBA	CURITIBA	41130170	JOAO PAULO I, C E PAPA-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41130200	JOAO WISLINSKI, C E PE-EF M N
CURITIBA	CURITIBA	41130359	JULIO MESQUITA, C E PROF-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41130421	LAMENHA LINS, C E PRES-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41130685	LUIZA ROSS, C E PROFA-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41131223	MILTON CARNEIRO, C E-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41132475	PINHEIRO DO PARANA, C E-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41133137	SANTA FELICIDADE, C E-EF M PROFIS
CURITIBA	CURITIBA	41133200	SANTO ANTONIO, E E-EF
DOIS VIZINHOS	DOIS VIZINHOS	41084772	LEONARDO DA VINCI, C E-EF M N PROFIS
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	41148550	SANTA RITA, E E-EF
FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	41077512	ARTHUR DA C SILVA, C E MAL-EF M PROFIS
FRANCISCO BELTRAO	PLANALTO	41081340	JOAO ZACCO PARANA, C E-EF M PROFIS
GOIOERE	GOIOERÊ	41012631	RIBEIRO DE CAMPOS, E E-EF
IVAIPORÃ	IVAIPORÃ	41037324	ANTONIO DINIZ PEREIRA, C E-EF M PROFIS
IVAIPORÃ	SÃO JOÃO DO IVAÍ	41040317	JOSE DE MATTOS LEAO, C E-EF M
JACAREZINHO	ANDIRÁ	41042778	STELLA MARIS, C E-EF M
JACAREZINHO	CAMBARÁ	41046552	CAROLINA LUPION, C E DONA-EF M
JACAREZINHO	JACAREZINHO	41046960	ANESIO DE A LEITE, C E-EF M PROFIS
LARANJEIRAS DO SUL	QUEDAS DO IGUAÇU	41105176	ALTO RECREIO, C E-EF M
LOANDA	SANTA CRUZ DE MONTE CASTELO	41003292	SANTOS DUMONT, C E-EF M
LONDRINA	ALVORADA DO SUL	41021100	ANASTACIO CEREZINE, E E-EF
LONDRINA	CAMBÉ	41028406	ANDREA NUZZI, C E MAESTRO-EF M PROFIS
LONDRINA	CAMBÉ	41028457	ATTILIO CODATO, C E-EF M PROFIS
LONDRINA	CAMBÉ	41028732	HELENA KOŁODY, C E PROF-EF M
LONDRINA	CAMBÉ	41028902	MANUEL BANDEIRA, C E-EF EM PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41030125	CARLOS DE ALMEIDA, C E-EF M PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41030265	CELIA MORAES DE OLIVEIRA, C E PROF-EF M P
LONDRINA	LONDRINA	41030800	HEBER S VARGAS, C E PROF DR-EF M PROFIS

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 06/12/2023 15:18. Inserido ao protocolo **21.284.503-5** por: **Alicione Marta Guralh** em: 06/12/2023 15:04.  
 Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **fcabb65e1b1a01a6b66d5b125a0d9118**.



# SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



LONDRINA	LONDRINA	41031237	HUGO SIMAS, C E-EF M PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41031253	HUMBERTO P COUTINHO, C E-EF M PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41031873	MARGARIDA B LISBOA, C E PROFA-EF M
LONDRINA	LONDRINA	41032241	NILO PECANHA, C E-EF M PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41032446	OLYMPIA M TORMENTA, C E PROF-EF M PROFIS
LONDRINA	LONDRINA	41597915	PATRIMONIO REGINA, C E DO-EF M
LONDRINA	LONDRINA	41355156	THIAGO TERRA, C E-EF M PROF
LONDRINA	LONDRINA	41030486	WISTREMUNDO R P GARCIA, C E PE-EF M P
LONDRINA	ROLÂNDIA	41033620	LAURO P TAVARES, C E DR-EF M
MARINGÁ	FLORESTA	41022750	ARTHUR C E SILVA, E E PRES-EF
MARINGÁ	MANDAGUAÇU	41020286	FRANCISCO J PERIOTO, E E PROF-EF
MARINGÁ	SANTO INÁCIO	41021010	MANOEL F ALMEIDA, E E DR-EF
PARANAGUA	MATINHOS	41140052	SERTAOZINHO, C E-E F M N PROFIS
PATO BRANCO	ITAJAÉ D'OESTE	41092694	ISIDORO DUMONT, E E IR-EF
PATO BRANCO	PATO BRANCO	41093666	SAO JOAO BOSCO, C E-EF M PROFIS
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41062108	BECKER E SILVA, C E PROF-EF M PROFIS
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41062191	CARLOS ZELESNY, C E PE-EF M
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41354273	EDISON PIETROBELLI, C E PROF-EF M
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41062469	EPAMINONDAS N RIBAS, C E DR-EF M PROFIS
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41063139	NOSSA SRA DA GLORIA, C E-EF M
TOLEDO	TOLEDO	41068807	LUIZ AUGUSTO M REGO, C E-EF M PROFIS
UMUARAMA	CRUZEIRO DO OESTE	41004957	ANCHIETA, C E-E F M N
UMUARAMA	TAPIRÁ	41007280	CASTELO BRANCO, C E PRES-EF M
WENCESLAU BRAZ	SÃO JOSÉ DA BOA VISTA	41052250	NEWTON SAMPAIO, E E-EF
WENCESLAU BRAZ	WENCESLAU BRAZ	41053494	MIGUEL NASSIF MALUF, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 06/12/2023 15:18. Inserido ao protocolo **21.284.503-5** por: **Alicione Marta Guralh** em: 06/12/2023 15:04.  
 Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **fcabb65e1b1a01a6b66d5b125a0d9118**.

**ANEXO 11 – EDITAL 121/2023 – TORNA PÚBLICO LISTAGEM DAS ESCOLAS QUE SE  
TORNARÃO A PARTIR DE 2024 CIVICO-MILITARES APÓS CONSULTA PÚBLICA –  
RESPOSTA AO EDITAL 109/2023**



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**EDITAL N.º 121/2023 – GS/SEED**

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições conferidas pela Lei n.º 21.352, de 1.º de janeiro de 2023, com base na Resolução SEED n.º 8.327, de 8 de novembro de 2023 e no Edital n.º 109/2023 – GS/SEED, e considerando o contido no protocolo n.º 21.310.086-6,

**RESOLVE**

tornar público o resultado do processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar realizado nos dias 11 e 12 de dezembro de 2023, com a relação das instituições de ensino elencadas no Anexo deste Edital, as quais, a partir de 1.º de janeiro de 2024, passam a fazer parte do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.

Curitiba, *datado e assinado eletronicamente.*

Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

**ANEXO DO EDITAL N.º 121/2023 – GS/SEED**

<b>NRE</b>	<b>Município</b>	<b>Cód. MEC</b>	<b>Estabelecimento</b>
FOZ DO IGUAÇU	SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU	41077776	KENNEDY, C E C PRES - E F M
PARANAVAÍ	TERRA RICA	41004051	SANTO INACIO DE LOYOLA, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 18/12/2023 16:36. Inserido ao protocolo **21.310.086-6** por: **Alcione Marta Guralh** em: 18/12/2023 15:11.  
Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **fdf3f889bca0fb6da265c6f490699c5**.

## ANEXO 12 – EDITAL 122/2023 – TORNA PÚBLICO LISTAGEM DAS ESCOLAS QUE SE TORNARÃO A PARTIR DE 2024 CIVÍCO-MILITARES APÓS CONSULTA PÚBLICA – RESPOSTA AO EDITAL 110/2023



### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



#### EDITAL N.º 122/2023 – GS/SEED

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições conferidas pela Lei n.º 21.352, de 1.º de janeiro de 2023, com base nas Resoluções SEED n.º 8.526, de 30 de novembro de 2023, e n.º 8.995, de 19 de dezembro de 2023, e no Edital n.º 110/2023 – GS/SEED, e considerando o contido no protocolo n.º 21.410.500-4,

#### RESOLVE

tornar público o resultado do processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar realizado nos dias 14, 15, 18 e 19 de dezembro de 2023, com a relação das instituições de ensino elencadas no Anexo deste Edital, as quais, a partir de 1.º de janeiro de 2024, passam a fazer parte do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.

Curitiba, datado e assinado eletronicamente.

Roni Miranda Vieira  
Secretário de Estado da Educação

#### ANEXO DO EDITAL N.º 122/2023 – GS/SEED

NRE	Município	COD. MEC	Estabelecimento
AMN	CAMPO MAGRO	41122836	EMILIA BUZATO, CE- EF M PROFIS
AMN	ALMIRANTE TAMANDARÉ	41123212	ROSA F JOHNSON, E E PROFA-EF
CIANORTE	RONDON	41010345	CASTRO ALVES, CE- EM PROFIS
DOIS VIZINHOS	SALTO DO LONTRA	41089006	JORGE DE LIMA, E E- EF
GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	41100689	LENI MARLENE JACOB, C E PROFA-EF M PROF
IVAIPORÃ	MANOEL RIBAS	41039068	NEREU RAMOS, E E- EF
IVAIPORÃ	SÃO PEDRO DO IVAÍ	41040694	VICENTE MACHADO, C E C-EF M
LARANJEIRAS DO SUL	DIAMANTE DO SUL	41073037	OSÓRIO DUQUE ESTRADA, C E-EF M
LONDRINA	LONDRINA	41032853	RIO BRANCO, C E BAR DO-EF M
LONDRINA	LONDRINA	41032225	NEWTON GUIMARÃES, C E PROF-EF M
LONDRINA	LONDRINA	41031709	LAURO G DA V PESSOA, E E PROF-EF
LONDRINA	LONDRINA	41358872	JOÃO RODRIGUES DA SILVA, CE PROF-EF M
MARINGÁ	SANTA FÉ	41020910	CECILIA MEIRELES, E E-EF
PARANAVAÍ	ALTO PARANÁ	41000021	AGOSTINHO STEFANELLO, E E-EF
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	41063155	OSORIO, C E GAL-EF M
TELÊMACO BORBA	TELÊMACO BORBA	41056264	JARDIM ALEGRE, C E-EF M PROFIS
TOLEDO	SANTA HELENA	41067029	GRACILIANO RAMOS, E E-EF
TOLEDO	TOLEDO	41068688	JOÃO ARNALDO RITT, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 20/12/2023 14:15. Inserido ao protocolo **21.410.500-4** por: **Alcione Marta Guralh** em: 20/12/2023 14:10. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **446d7f0328ebe4e42e7f369cbe9f95d8**.

**ANEXO 13 – EDITAL 123/2023 – TORNA PÚBLICO LISTAGEM DAS ESCOLAS QUE SE  
TORNARÃO A PARTIR DE 2024 CIVÍCO-MILITARES APÓS CONSULTA PÚBLICA –  
RESPOSTA AO EDITAL 112/2023**



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**EDITAL N.º 123/2023 – GS/SEED**

O **Secretário de Estado da Educação**, no uso das atribuições conferidas pela Lei n.º 21.352, de 1.º de janeiro de 2023, com base na Resolução SEED n.º 8.571, de 1.º de dezembro de 2023, e no Edital n.º 112/2023 – GS/SEED, e considerando o contido no protocolo n.º 21.415.106-5,

**RESOLVE**

tornar público o resultado do processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar realizado nos dias 15, 18 e 19 de dezembro de 2023, com a relação das instituições de ensino elencadas no Anexo deste Edital, as quais, a partir de 1.º de janeiro de 2024, passam a fazer parte do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.

*Curitiba, datado e assinado eletronicamente.*

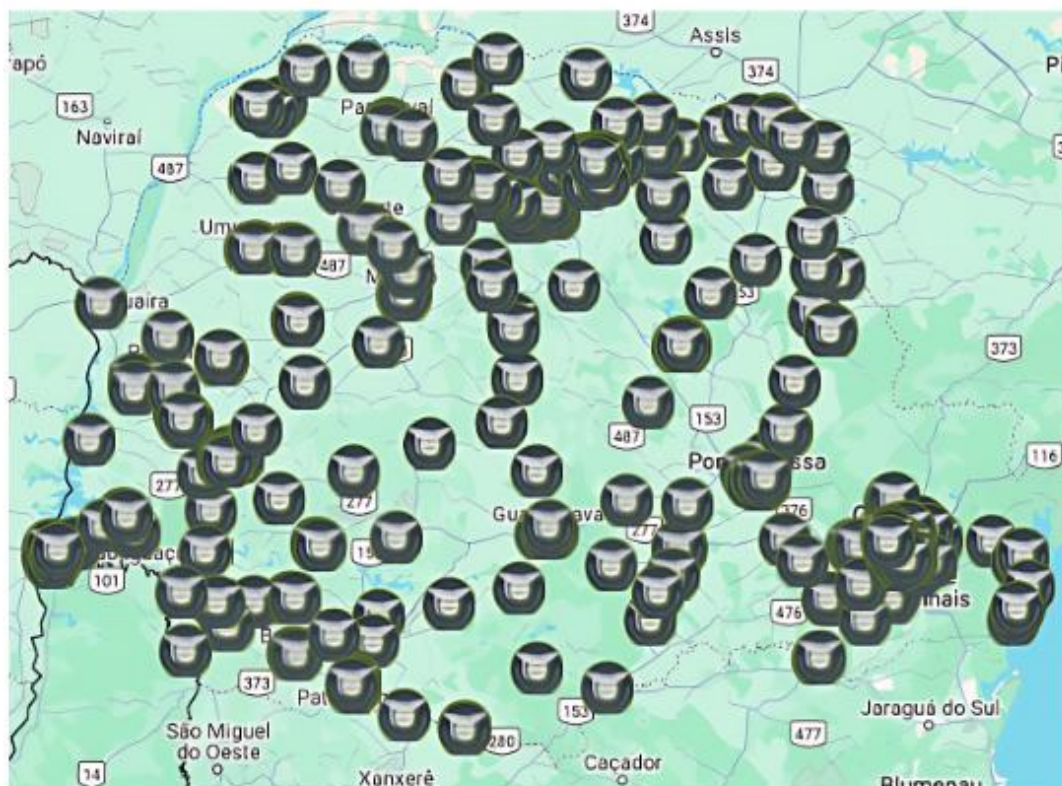
Roni Miranda Vieira  
**Secretário de Estado da Educação**

**ANEXO DO EDITAL N.º 123/2023 – GS/SEED**

NRE	Município	COD. MEC	Estabelecimento
AMN	PIRAQUARA	41136276	VILA MACEDO, C E-EF M
CIANORTE	TERRA BOA	41018800	LEO KOHLER, E E PROF-EF
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	41076354	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, C E-EF M

Assinatura Qualificada realizada por: **Roni Miranda Vieira** em 20/12/2023 14:36. Inserido ao protocolo **21.415.106-5** por: **Alcione Marta Guralh** em: 20/12/2023 14:14.  
Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:  
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **ad40521a731567be36ab8a8b1e49e0b1**.

## ANEXO 14 – LOCALIZAÇÃO DOS CCM NO ESTADO DO PARANÁ (ATÉ O INÍCIO DE 2023)



**FONTE:** COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO - CÍVICO MILITAR – PR. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=17dmVjr3c6rPbeAY1V43FwKWfyu2heeM&femb=1>

**ANEXO 15 – ANEXO I DA LEI N.º 22.187, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2024****QUADRO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ E QUADRO DO BOMBEIRO MILITAR DO PARANÁ****TABELA I - VALORES PARA 1º DE NOVEMBRO DE 2024**

<b>CARREIRA DE OFICIAIS</b>			<b>CARREIRA DE PRAÇAS</b>		
<b>POSTO</b>	<b>CLASSE</b>	<b>VALOR</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>CLASSE</b>	<b>VALOR</b>
<b>CORONEL</b>	<b>V</b>	<b>36.773,42</b>	<b>SUBTENENTE</b>	<b>V</b>	<b>13.783,90</b>
	<b>IV</b>	<b>34.175,24</b>		<b>IV</b>	<b>12.835,64</b>
	<b>III</b>	<b>31.577,05</b>		<b>III</b>	<b>11.887,36</b>
	<b>II</b>	<b>28.978,89</b>		<b>II</b>	<b>10.939,06</b>
	<b>I</b>	<b>26.380,68</b>		<b>I</b>	<b>9.990,80</b>
<b>TENENT E-CORONEL</b>	<b>V</b>	<b>35.041,30</b>	<b>1º SARGENTO</b>	<b>V</b>	<b>10.739,53</b>
	<b>IV</b>	<b>32.566,86</b>		<b>IV</b>	<b>10.011,06</b>
	<b>III</b>	<b>30.092,37</b>		<b>III</b>	<b>9.282,53</b>
	<b>II</b>	<b>27.617,92</b>		<b>II</b>	<b>8.554,06</b>
	<b>I</b>	<b>25.143,48</b>		<b>I</b>	<b>7.825,54</b>
<b>MAJOR</b>	<b>V</b>	<b>33.080,38</b>	<b>2º SARGENTO</b>	<b>V</b>	<b>10.091,93</b>
	<b>IV</b>	<b>30.746,01</b>		<b>IV</b>	<b>9.410,05</b>
	<b>III</b>	<b>28.411,61</b>		<b>III</b>	<b>8.728,15</b>
	<b>II</b>	<b>26.077,21</b>		<b>II</b>	<b>8.046,26</b>
	<b>I</b>	<b>23.742,83</b>		<b>I</b>	<b>7.364,37</b>
<b>CAPITÃO</b>	<b>V</b>	<b>31.524,13</b>	<b>3º SARGENTO</b>	<b>V</b>	<b>9.584,38</b>
	<b>IV</b>	<b>29.300,90</b>		<b>IV</b>	<b>8.943,87</b>
	<b>III</b>	<b>27.077,66</b>		<b>III</b>	<b>8.303,38</b>
	<b>II</b>	<b>24.854,45</b>		<b>II</b>	<b>7.662,91</b>
	<b>I</b>	<b>22.631,21</b>		<b>I</b>	<b>7.022,39</b>

<b>1º TENENTE</b>	<b>V</b>	<b>21.864,57</b>	<b>CABO</b>	<b>V</b>	<b>8.632,27</b>
	<b>IV</b>	<b>20.331,31</b>		<b>IV</b>	<b>7.884,89</b>
	<b>III</b>	<b>18.798,04</b>		<b>III</b>	<b>7.374,30</b>
	<b>II</b>	<b>17.264,77</b>		<b>II</b>	<b>6.826,00</b>
	<b>I</b>	<b>15.731,54</b>		<b>I</b>	<b>6.277,66</b>
<b>2º TENENTE</b>	<b>V</b>	<b>19.064,70</b>	<b>SOLDADO 1ª CLASSE</b>	<b>V</b>	<b>8.279,70</b>
	<b>IV</b>	<b>17.731,46</b>		<b>IV</b>	<b>7.553,83</b>
	<b>III</b>	<b>16.398,16</b>		<b>III</b>	<b>7.094,07</b>
	<b>II</b>	<b>15.064,92</b>		<b>II</b>	<b>6.597,95</b>
	<b>I</b>	<b>13.731,61</b>		<b>I</b>	<b>6.101,87</b>

<b>ASPIRANTE A OFICIAL</b>	<b>8.280,91</b>	<b>ALUNO-SOLDADO OPERACIONAL 2ª CLASSE</b>	<b>3.795,18</b>
<b>CADETE DE 3º ANO</b>	<b>5.023,53</b>	<b>ALUNO-SOLDADO 3ª CLASSE</b>	<b>2.530,12</b>
<b>CADETE DE 2º ANO</b>	<b>4.423,48</b>		
<b>CADETE DE 1º ANO</b>	<b>3.994,86</b>		

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01 – COMPARATIVO ENTRE AS VAGAS OFERTADAS NO EDITAL N.º 001/2020 - SESP-SEED E A QUIANTIDADE DE VAGAS OCUPADAS NO EDITAL N.º 062/2020 - SESP-SEED

MUNICÍPIO	CRPM	OPM	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	N.º ESCOLAS	N.º VAGAS DE DIRETOR CIVICO-MILITAR	N.º DE CLASSIFICADOS PARA DIRETOR CIVICO-MILITAR	N.º VAGAS DE MONITOR CIVICO-MILITAR	N.º DE CLASSIFICADOS PARA MONITOR CIVICO-MILITAR	N.º VAGAS DISPONÍVEIS	N.º VAGAS OCUPADAS
Apucarana	2º CRPM	10º BPM	APUCARANA	3	3	1	7	7	10	8
Arapongas	2º CRPM	7ª CIPM	APUCARANA	3	3	2	10	6	13	8
Faxinal	2º CRPM	6ª CIPM	APUCARANA	1	1	1	2	2	3	3
Jandaia do Sul	2º CRPM	10º BPM	APUCARANA	1	1	1	3	2	4	3
Almirante Tamandaré	6º CRPM	22º BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	2	2		7		9	0
Colombo	6º CRPM	22º BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	3	3	2	7	6	10	8
Itaperuçu	6º CRPM	22º BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1		3		4	0
Pinhais	6º CRPM	22º BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1	1	3	3	4	4
Quatro Barras	6º CRPM	22º BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1		3	1	4	1

Rio Branco do Sul	6° CRPM	22° BPM	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1		4		5	0
Araucária	6° CRPM	17° BPM	AREA METROPOLITANA SUL	1	1	1	3	1	4	2
Campo Largo	6° CRPM	17° BPM	AREA METROPOLITANA SUL	1	1		3	1	4	1
Fazenda Rio Grande	6° CRPM	17° BPM	AREA METROPOLITANA SUL	2	2	1	6	2	8	3
Lapa	4° CRPM	1ª CIPM	AREA METROPOLITANA SUL	2	2		8		10	0
Mandirituba	6° CRPM	17° BPM	AREA METROPOLITANA SUL	1	1		2		3	0
Quitandinha	4° CRPM	1ª CIPM	AREA METROPOLITANA SUL	1	1		4		5	0
Rio Negro	4° CRPM	1ª CIPM	AREA METROPOLITANA SUL	2	2		5	2	7	2
São José dos Pinhais	6° CRPM	17° BPM	AREA METROPOLITANA SUL	4	4	1	13	11	17	12
Assis Chateaubriand	5° CRPM	19° BPM	ASSIS CHATEAUBRIAND	2	2		5	5	7	5
Campo Mourão	3° CRPM	11° BPM	CAMPO MOURÃO	4	4	3	13	8	17	11
Mamborê	3° CRPM	11° BPM	CAMPO MOURÃO	1	1		3		4	0
Peabiru	3° CRPM	11° BPM	CAMPO MOURÃO	1	1		3		4	0
Cascavel	5° CRPM	6° BPM	CASCADEL	3	3	2	11	9	14	11

Catanduvas	5° CRPM	6° BPM	CASCADEL	1	1		3		4	0
Lindoeste	5° CRPM	6° BPM	CASCADEL	1	1	1	2		3	1
Santa Tereza do Oeste	5° CRPM	6° BPM	CASCADEL	1	1		4		5	0
Cianorte	3° CRPM	11° BPM	CIANORTE	2	2	2	5	5	7	7
Bandeirantes	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1		3	3	4	3
Cornélio Procópio	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	2	2	1	5	5	7	6
Jataizinho	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1		3		4	0
São Jerônimo da Serra	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1		2		3	0
São Sebastião da Amoreira	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1	1	2	2	3	3
Uraí	2° CRPM	18° BPM	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1		2	2	3	2
Curitiba	1° CRPM	12°, 13°, 20°, e 23° BPM	CURITIBA	15	15	7	39	39	54	46
Dois Vizinhos	5° CRPM	21° BPM	DOIS VIZINHOS	1	1	1	2		3	1
Foz do Iguaçu	5° CRPM	14° BPM	FOZ DO IGUAÇU	6	6	1	18	11	24	12
Medianeira	5° CRPM	14° BPM	FOZ DO IGUAÇU	2	2	1	6	2	8	3
Santa Terezinha de Itaipu	5° CRPM	14° BPM	FOZ DO IGUAÇU	1	1	1	3		4	1
São Miguel do Iguaçu	5° CRPM	14° BPM	FOZ DO IGUAÇU	1	1		4		5	0
Ampére	5° CRPM	21° BPM	FRANCISCO BELTRÃO	1	1		2	1	3	1

Francisco Beltrão	5° CRPM	21° BPM	FRANCISCO BELTRÃO	2	2	2	6	4	8	6
Realeza	5° CRPM	21° BPM	FRANCISCO BELTRÃO	1	1		2	1	3	1
Santo Antônio do Sudoeste	5° CRPM	21° BPM	FRANCISCO BELTRÃO	1	1		2		3	0
Goioerê	3° CRPM	11° BPM	GOIOERÊ	1	1	1	2	2	3	3
Ubiratã	3° CRPM	11° BPM	GOIOERÊ	1	1	1	2		3	1
Guarapuava	4° CRPM	16° BPM	GUARAPUAVA	3	3	2	9	7	12	9
Pinhão	4° CRPM	16° BPM	GUARAPUAVA	1	1		4		5	0
Reserva do Iguaçu	4° CRPM	16° BPM	GUARAPUAVA	1	1	1	2	2	3	3
Turvo	4° CRPM	16° BPM	GUARAPUAVA	1	1		3	1	4	1
Ibaiti	2° CRPM	2° BPM	IBAITI	1	1	1	2	2	3	3
Siqueira Campos	2° CRPM	2° BPM	IBAITI	1	1	1	4		5	1
Inácio Martins	4° CRPM	8ª CIPM	IRATI	1	1		3	1	4	1
Irati	4° CRPM	8ª CIPM	IRATI	2	2	1	4	4	6	5
Mallet	4° CRPM	27° BPM	IRATI	1	1		2	1	3	1
Prudentópolis	4° CRPM	16° BPM	IRATI	1	1		4		5	0
Rebouças	4° CRPM	8ª CIPM	IRATI	1	1		2		3	0
Rio Azul	4° CRPM	8ª CIPM	IRATI	1	1		3		4	0
Jardim Alegre	2° CRPM	6ª CIPM	IVAIPORÃ	1	2	1	2	2	4	3
Cambará	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	1	1	1	2	1	3	2

Carlópolis	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	1	1	1	3	3	4	4
Jacarezinho	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	1	1	1	2	1	3	2
Ribeirão Claro	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	1	1	1	3	3	4	4
Ribeirão do Pinhal	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	1	1		2	2	3	2
Santo Antônio da Platina	2° CRPM	2° BPM	JACAREZINHO	2	2	1	4	2	6	3
Laranjeiras do Sul	4° CRPM	16° BPM	LARANJEIRAS DO SUL	1	1	1	2	2	3	3
Quedas do Iguaçu	5° CRPM	6° BPM	LARANJEIRAS DO SUL	1	1	1	2		3	1
Loanda	3° CRPM	3ª CIPM	LOANDA	1	1	1	3	2	4	3
Santa Isabel do Ivaí	3° CRPM	3ª CIPM	LOANDA	1	1	1	2		3	1
Nova Londrina	3° CRPM	3ª CIPM	LOANDA	1	1		3		4	0
Bela Vista do Paraíso	2° CRPM	15° BPM	LONDRINA	1	1	1	2	2	3	3
Cambé	2° CRPM	5° BPM	LONDRINA	3	3		10	5	13	5
Ibiporã	2° CRPM	5° BPM	LONDRINA	2	2		5	2	7	2
Londrina	2° CRPM	5° BPM	LONDRINA	6	6	6	15	15	21	21
Rolândia	2° CRPM	15° BPM	LONDRINA	2	2	2	7	3	9	5
Sertanópolis	2° CRPM	15° BPM	LONDRINA	1	1		4		5	0
Astorga	3° CRPM	4° BPM	MARINGÁ	1	1		3		4	0
Colorado	3° CRPM	4° BPM	MARINGÁ	1	1		3		4	0
Mandaguari	3° CRPM	4° BPM	MARINGÁ	1	1		2		3	0

Marialva	3º CRPM	4º BPM	MARINGÁ	1	1	1	3	1	4	2
Maringá	3º CRPM	4º BPM	MARINGÁ	5	5	3	14	14	19	17
Paiçandu	3º CRPM	4º BPM	MARINGÁ	1	1		4		5	0
Sarandi	3º CRPM	4º BPM	MARINGÁ	2	2	2	7	7	9	9
Antonina	6º CRPM	9º BPM	PARANAGUÁ	1	1	1	3	1	4	2
Guaratuba	6º CRPM	9º BPM	PARANAGUÁ	1	1	1	4	2	5	3
Matinhos	6º CRPM	9º BPM	PARANAGUÁ	1	1	1	2	2	3	3
Paranaguá	6º CRPM	9º BPM	PARANAGUÁ	3	3		6	6	9	6
Pontal do Paraná	6º CRPM	9º BPM	PARANAGUÁ	1	1	1	3	3	4	4
Paranavaí	3º CRPM	8º BPM	PARANAVAÍ	3	3	3	9	9	12	12
Chopinzinho	5º CRPM	3º BPM	PATO BRANCO	1	1		3	1	4	1
Clevelândia	5º CRPM	3º BPM	PATO BRANCO	1	1		2		3	0
Coronel Vivida	5º CRPM	3º BPM	PATO BRANCO	1	1		2		3	0
Palmas	5º CRPM	3º BPM	PATO BRANCO	2	2		8		10	0
Pato Branco	5º CRPM	3º BPM	PATO BRANCO	3	3	1	6	6	9	7
Palmital	4º CRPM	16º BPM	PITANGA	1	1		3		4	0
Pitanga	4º CRPM	16º BPM	PITANGA	1	1		3	1	4	1
Carambeí	4º CRPM	1º BPM	PONTA GROSSA	1	1		2	1	3	1
Castro	4º CRPM	1º BPM	PONTA GROSSA	2	2		6		8	0

Imbituva	4° CRPM	8ª CIPM	PONTA GROSSA	1	1		4		5	0
Palmeira	4° CRPM	1° BPM	PONTA GROSSA	1	1		3	1	4	1
Piraí do Sul	4° CRPM	1° BPM	PONTA GROSSA	1	1	1	3		4	1
Ponta Grossa	4° CRPM	1° BPM	PONTA GROSSA	4	3	3	9	9	12	12
Porto Amazonas	4° CRPM	1° BPM	PONTA GROSSA	1	1		2		3	0
Tibagi	4° CRPM	26° BPM	PONTA GROSSA	1	1		3		4	0
Curiúva	4° CRPM	26° BPM	TELÊMACO BORBA	1	1		2	2	3	2
Reserva	4° CRPM	26° BPM	TELÊMACO BORBA	1	1		4		5	0
Telêmaco Borba	4° CRPM	26° BPM	TELÊMACO BORBA	5	5	2	12		17	2
Guaíra	5° CRPM	19° BPM	TOLEDO	2	2	1	4	4	6	5
Marechal Cândido Rondon	5° CRPM	19° BPM	TOLEDO	2	2		5	1	7	1
Palotina	5° CRPM	19° BPM	TOLEDO	1	1	1	3	1	4	2
Toledo	5° CRPM	19° BPM	TOLEDO	3	3	2	9	3	12	5
Cruzeiro do Oeste	3° CRPM	7° BPM	UMUARAMA	1	1	1	3	3	4	4
Douradina	3° CRPM	5ª CIPM	UMUARAMA	1	1		3	1	4	1
Umuarama	3° CRPM	5ª CIPM	UMUARAMA	3	3	3	9	9	12	12
Bituruna	4° CRPM	27° BPM	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1		2	2	3	2
União da Vitória	4° CRPM	27° BPM	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1		2	2	3	2
Arapoti	4° CRPM	1° BPM	WENCESLAU BRAZ	1	1		3		4	0

Jaguar+A106:K119iaíva	4° CRPM	1° BPM	WENCESLAU BRAZ	2	2		5	3	7	3
<b>Total Geral</b>				<b>199</b>	<b>199</b>	<b>89</b>	<b>550</b>	<b>301</b>	<b>749</b>	<b>390</b>

**Fonte:** O autor.

<b>LEGENDA:</b>	
	Quantidade de vagas alteradas no Edital Final (quantidade inicial 607)
	N.º de classificados equipara-se ao n.º de vagas
	N.º de classificados é insuficiente para o n.º de vagas
	Vagas sem candidatos classificados
	Colégios que não tiveram nenhum candidato classificado para nenhum dos cargos

**APÊNDICE 02 – COMPARATIVO ENTRE AS VAGAS OFERTADAS NO EDITAL N.º 001/2020 - SESP-SEED E A QUANTIDADE DE VAGAS OCUPADAS**

MUNICÍPIO	NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	N.º ESCOLAS	N.º VAGAS DE DIRETOR CIVICO-MILITAR	TOTAL DE VAGAS EM EXERCÍCIO	VAGAS PREENCHIDAS POR EDITAL	N.º VAGAS DE MONITOR CIVICO-MILITAR	VAGAS EM EXERCÍCIO - EDITAIS POSTERIORES	EDITAL
Apucarana	APUCARANA	3	3	2	1 - 070/2020; 1 - 138/2020;	7	7	2 - 070/2020; 3 - 110/2020; 1 - 112/2020; 1 - 115/2020;
Arapongas	APUCARANA	3	3	3	2 - 070/2020; 1 - 104/2020	10	7	3 - 070/2020; 3 - 104/2020; 1 - 118/2020
Faxinal	APUCARANA	1	1	1	1 - 104/2020;	2	2	2 - 104/2020;
Jandaia do Sul	APUCARANA	1	1	1	1 - 070/2020	3	3	2 - 070/2020; 1 - 118/2020;
Almirante Tamandaré	AREA METROPOLITANA NORTE	2	2			7		
Colombo	AREA METROPOLITANA NORTE	3	3	2	2 - 070/2020	7	4	4 - 070/2020
Itaperuçu	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1			3		
Pinhais	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1	1	1 - 070/2020	3	3	2 - 070/2020; 1 - 104/2020
Quatro Barras	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1			3		

Rio Branco do Sul	AREA METROPOLITANA NORTE	1	1			4		
Araucária	AREA METROPOLITANA SUL	1	1	1	1 - 108/2020;	3	2	2 - 108/2020;
Campo Largo	AREA METROPOLITANA SUL	1	1			3		
Fazenda Rio Grande	AREA METROPOLITANA SUL	2	2	1	1 - 110/2020;	6	1	1 - 110/2020;
Lapa	AREA METROPOLITANA SUL	2	2			8		
Mandirituba	AREA METROPOLITANA SUL	1	1			2		
Quitandinha	AREA METROPOLITANA SUL	1	1			4		
Rio Negro	AREA METROPOLITANA SUL	2	2			5		
São José dos Pinhais	AREA METROPOLITANA SUL	4	4	1	1 - 070/2020	13	8	3 - 070/2020; 5 - 110/2020;
Assis Chateaubriand	ASSIS CHATEAUBRIAND	2	2			5	5	5 - 110/2020;
Campo Mourão	CAMPO MOURÃO	4	4	2	2 - 070/2020	13	4	4 - 070/2020
Mamborê	CAMPO MOURÃO	1	1			3		
Peabiru	CAMPO MOURÃO	1	1			3		
Cascavel	CASCADEL	3	3	2	2 - 070/2020	11	5	5 - 070/2020
Catanduvas	CASCADEL	1	1			3		
Lindoeste	CASCADEL	1	1	1	1 - 110/2020;	2		
Santa Tereza do Oeste	CASCADEL	1	1			4		

Cianorte	CIANORTE	2	2	2	2 - 070/2020; 1 - 132/2020;	5	5	4 - 070/2020; 2 - 103/2020; -1 - 103/2020;
Bandeirantes	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1			3	3	3 - 110/2020; 1 - 123/2020;
Cornélio Procópio	CORNÉLIO PROCÓPIO	2	2	1	1 - 070/2020	5	5	3 - 070/2020; 3 - 110/2020;
Jataizinho	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1			3		
São Jerônimo da Serra	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1			2		
São Sebastião da Amoreira	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1	1	1 - 070/2020	2	2	2 - 070/2020; 1 - 110/2020;
Uraí	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1			2		
Curitiba	CURITIBA	15	15	6	6 - 070/2020	39	39	15 - 070/2020; 31 - 110/2020; 1 - 123/2020;
Dois Vizinhos	DOIS VIZINHOS	1	1	1	1 - 110/2020;	2		
Foz do Iguaçu	FOZ DO IGUAÇU	6	6	1	1 - 070/2020	18	5	4 - 070/2020; 1 - 110/2020;
Medianeira	FOZ DO IGUAÇU	2	2	1	1 - 070/2020	6	3	2 - 070/2020; 1 - 104/2020;
Santa Terezinha de Itaipu	FOZ DO IGUAÇU	1	1	1	1 - 104/2020;	3	3	3 - 104/2020;
São Miguel do Iguaçu	FOZ DO IGUAÇU	1	1			4		
Ampére	FRANCISCO BELTRÃO	1	1			2	1	1 - 110/2020;
Francisco Beltrão	FRANCISCO BELTRÃO	2	2	1	1 - 070/2020	6	3	3 - 070/2020
Realeza	FRANCISCO BELTRÃO	1	1			2		

Santo Antônio do Sudoeste	FRANCISCO BELTRÃO	1	1			2	1	1 - 110/2020;
Goioerê	GOIOERÊ	1	1	1	1 - 070/2020	2	2	2 - 070/2020
Ubiratã	GOIOERÊ	1	1	1	1 - 104/2020;	2	2	2 - 104/2020;
Guarapuava	GUARAPUAVA	3	3	2	2 - 070/2020	9	4	4 - 070/2020
Pinhão	GUARAPUAVA	1	1			4		
Reserva do Iguaçu	GUARAPUAVA	1	1	1	104/2020;	2	2	2 - 104/2020;
Turvo	GUARAPUAVA	1	1			3		
Ibaiti	IBAITI	1	1	1	1 - 070/2020	2	2	2 - 070/2020
Siqueira Campos	IBAITI	1	1	1	1 - 110/2020;	4		
Inácio Martins	IRATI	1	1			3	1	1 - 110/2020;
Irati	IRATI	2	2	1	1 - 070/2020	4	3	2 - 070/2020; 1 - 110/2020;
Mallet	IRATI	1	1			2	1	1 - 110/2020;
Prudentópolis	IRATI	1	1			4		
Rebouças	IRATI	1	1			2		
Rio Azul	IRATI	1	1			3		
Jardim Alegre	IVAIPORÃ	1	2	1	1 - 070/2020	2	2	3 - 070/2020; 1 - 110/2020;
Cambará	JACAREZINHO	1	1	1	1 - 110/2020;	2		
Carlópolis	JACAREZINHO	1	1	1	1 - 070/2020	3	3	3 - 070/2020
Jacarezinho	JACAREZINHO	1	1	1	1 - 110/2020;	2	1	1 - 110/2020;
Ribeirão Claro	JACAREZINHO	1	1			3	3	3 - 110/2020;
Ribeirão do Pinhal	JACAREZINHO	1	1			2	2	2 - 110/2020;
Santo Antônio da Platina	JACAREZINHO	2	2	1	1 - 070/2020	4	2	2 - 070/2020
Laranjeiras do Sul	LARANJEIRAS DO SUL	1	1	1	1 - 110/2020;	2	1	1 - 070/2020
Quedas do Iguaçu	LARANJEIRAS DO SUL	1	1	1	1 - 110/2020;	2		

Loanda	LOANDA	1	1	1	1 - 093/2020;	3	2	1 - 093/2020; 1 - 094/2020
Santa Isabel do Ivaí	LOANDA	1	1			2		
Nova Londrina	LOANDA	1	1			3	1	1 - 110/2020;
Bela Vista do Paraíso	LONDRINA	1	1	1	1 - 070/2020	2	1	1 - 110/2020;
Cambé	LONDRINA	3	3			10	9	5 - 110/2020; 4 - 118/2020;
Ibiporã	LONDRINA	2	2			5	3	2 - 110/2020; 1 - 118/2020;
Londrina	LONDRINA	6	6	6	4 - 070/2020; 2 - 095/2020	15	15	10 - 070/2020; 5 - 095/2020; -2 - 095/2020; 1 - 103/2020; 1 - 110/2020;
Rolândia	LONDRINA	2	2	2	1 - 070/2020; 1 - 110/2020;	7	1	1 - 070/2020
Sertanópolis	LONDRINA	1	1			4		
Astorga	MARINGÁ	1	1			3		
Colorado	MARINGÁ	1	1			3		
Mandaguari	MARINGÁ	1	1			2		
Marialva	MARINGÁ	1	1			3		
Maringá	MARINGÁ	5	5	2	1 - 070/2020; 1 - 110/2020;	14	4	3 - 070/2020; 1 - 110/2020;
Paiçandu	MARINGÁ	1	1			4		
Sarandi	MARINGÁ	2	2	1	1 - 070/2020	7	2	2 - 070/2020
Antonina	PARANAGUÁ	1	1	1	1 - 104/2020;	3	3	3 - 104/2020;
Guaratuba	PARANAGUÁ	1	1	1	1 - 070/2020	4	2	2 - 070/2020
Matinhos	PARANAGUÁ	1	1			2		

Paranaguá	PARANAGUÁ	3	3	2	1 - 107/2020; 1 - 110/2020;	6	6	2 - 107/2020; 4 - 110/2020;
Pontal do Paraná	PARANAGUÁ	1	1	1	1 - 070/2020; 1 - 118/2020;	3	3	3 - 070/2020
Paranavaí	PARANAVAÍ	3	3	3	3 - 070/2020; 1 - 134/2020;	9	6	6 - 070/2020
Chopinzinho	PATO BRANCO	1	1			3	1	1 - 110/2020;
Clevelândia	PATO BRANCO	1	1			2		
Coronel Vivida	PATO BRANCO	1	1			2		
Palmas	PATO BRANCO	2	2			8		
Pato Branco	PATO BRANCO	3	3			6	1	1 - 110/2020;
Palmital	PITANGA	1	1			3		
Pitanga	PITANGA	1	1			3	1	1 - 110/2020;
Carambeí	PONTA GROSSA	1	1	1	1 - 104/2020;	2	2	2 - 104/2020;
Castro	PONTA GROSSA	2	2	1	1 - 104/2020;	6	2	2 - 104/2020;
Imbituva	PONTA GROSSA	1	1			4		
Palmeira	PONTA GROSSA	1	1	1	1 - 104/2020;	3	2	9 - 104/2020;
Piraí do Sul	PONTA GROSSA	1	1	1	1 - 110/2020;	3		
Ponta Grossa	PONTA GROSSA	4	3	2	2 - 070/2020	9	9	7 - 070/2020; 2 - 110/2020; 1 - 115/2020; 1 - 124/2020;
Porto Amazonas	PONTA GROSSA	1	1			2		
Tibagi	PONTA GROSSA	1	1			3		
Curiúva	TELÊMACO BORBA	1	1			2	2	2 - 110/2020;
Reserva	TELÊMACO BORBA	1	1			4		
Telêmaco Borba	TELÊMACO BORBA	5	5	1	1 - 110/2020;	12		
Guaíra	TOLEDO	2	2	1	1 - 070/2020	4	3	3 - 070/2020
Marechal Cândido Rondon	TOLEDO	2	2			5		
Palotina	TOLEDO	1	1	1	1 - 110/2020;	3	1	1 - 110/2020;

Toledo	TOLEDO	3	3	2	1 - 070/2020	9	4	4 - 070/2020
Cruzeiro do Oeste	UMUARAMA	1	1	1	1 - 070/2020	3	3	3 - 070/2020
Douradina	UMUARAMA	1	1			3		
Umuarama	UMUARAMA	3	3	3	2 - 070/2020; 1 - 134/2020;	9	8	6 - 070/2020; 2 - 104/2020;
Bituruna	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1			2	3	3 - 110/2020;
União da Vitória	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1			2	2	2 - 110/2020; 1 - 127/2020;
Arapoti	WENCESLAU BRAZ	1	1			3		
Jaguariaíva	WENCESLAU BRAZ	2	2			5	3	3 - 110/2020;
<b>Total Geral</b>		<b>199</b>	<b>199</b>	<b>84</b>		<b>550</b>	<b>257</b>	

**Fonte:** O autor.

<b>LEGENDA:</b>	
<b>EDITAL 070/2020</b>	Início das atividades a partir de 27/08/2021
<b>EDITAL 093/2020</b>	Início das atividades a partir de 24/09/2021
<b>EDITAL 094/2020</b>	Início das atividades a partir de 24/09/2021
<b>EDITAL 095/2020</b>	Início das atividades a partir de 29/09/2021
<b>EDITAL 103/2020</b>	Início das atividades a partir de 04/10/2021
<b>EDITAL 104/2020</b>	Início das atividades a partir de 06/10/2021
<b>EDITAL 107/2020</b>	Início das atividades a partir de 08/10/2021
<b>EDITAL 108/2020</b>	Início das atividades a partir de 08/10/2021
<b>EDITAL 110/2020</b>	Início das atividades a partir de 22/11/2021
<b>EDITAL 112/2020</b>	Início das atividades a partir de 03/12/2021
<b>EDITAL 115/2020</b>	Início das atividades a partir de 13/12/2021
<b>EDITAL 118/2020</b>	Início das atividades a partir de 03/02/2022
<b>EDITAL 120/2020</b>	Início das atividades a partir de 16/03/2022
<b>EDITAL 123/2020</b>	Início das atividades a partir de 25/04/2022
<b>EDITAL 124/2020</b>	Início das atividades a partir de 25/04/2022
<b>EDITAL 127/2020</b>	Início das atividades a partir de 03/05/2022
<b>EDITAL 132/2020</b>	Início das atividades a partir de 11/07/2022
<b>EDITAL 134/2020</b>	Início das atividades a partir de 01/09/2022
<b>EDITAL 132/2020</b>	Início das atividades a partir de 22/11/2022

<b>LEGENDA:</b>	
	Municípios que não preencheram nenhuma vaga
	Alterou o quantitativo de vagas ofertado inicialmente
	Não preencheu o total as vagas ofertadas
	Preencheu parcialmente as vagas ofertadas
	Preencheu as vagas ofertadas



**APÊNDICE 03 – COMPARATIVO ENTRE AS VAGAS OFERTADAS NO EDITAL N.º 001/2020 - SESP-SEED E A QUANTIDADE DE VAGAS OCUPADAS**

MUNICÍPIO	NRE	N.º ESCOLAS	N.º VAGAS DE DIRETOR CIVICO-MILITAR	VAGAS EM EXERCÍCIO	VAGAS POR EDITAIS	N.º DE CLASSIFICADOS PARA DIRETOR CIVICO-MILITAR	N.º VAGAS DE MONITOR CIVICO-MILITAR	N.º DE CLASSIFICADOS PARA MONITOR CIVICO-MILITAR	VAGAS EM EXERCÍCIO	VAGAS POR EDITAIS
Almirante Tamandaré	AMN	2	2				6	1		
Colombo	AMN	3	1	1	1 - 048/2021;	3	3	1	1	1 - 048/2021;
Itaperuçu	AMN	1	1				2			
Pinhais	AMN	1	0				1	2	2	2 - 048/2021; 1 - 053/2021
Quatro Barras	AMN	1	1				3	1	1	1 - 048/2021;
Rio Branco do Sul	AMN	1	1				4			
Araucária	AMS	1	1			1	3	3	1	1 - 048/2021;
Campo Largo	AMS	1	1				2			
Fazenda Rio Grande	AMS	2	2			1	6	1		
Lapa	AMS	2	2	1	1 - 048/2021;	1	6	3	3	3 - 048/2021;
Mandirituba	AMS	1	1				2			
Quitandinha	AMS	1	1				3			
Rio Negro	AMS	2	2	1	1 - 048/2021;	1	5			

São José dos Pinhais	AMS	4	3	2	2 - 048/2021;	2	11	6	4	4 - 048/2021;
Apucarana	APUCARANA	3	2	2	2 - 048/2021; 1 - 069/2021	9	5	6		
Arapongas	APUCARANA	3	2	2	2 - 048/2021;	2	7	3		
Faxinal	APUCARANA	1	1			1	2	1		
Jandaia do Sul	APUCARANA	1	0				0			
Assis Chateaubriand	ASSIS CHATEAUBRIAND	2	2	2	2 - 048/2021;	4	5	4		
Campo Mourão	CAMPO MOURÃO	4	2	1	1 - 048/2021;	4	9	4	1	1 - 048/2021;
Mamborê	CAMPO MOURÃO	1	1			1	3			
Peabiru	CAMPO MOURÃO	1	1	1	1 - 048/2021;	1	3	4	2	2 - 048/2021;
Cascavel	CASCADEL	3	1	1	1 - 048/2021;	4	4	5	4	4 - 048/2021;
Catanduvas	CASCADEL	1	1	1	1 - 048/2021;	1	2	1	1	1 - 048/2021;
Lindoeste	CASCADEL	1	1				2	1	1	1 - 048/2021;
Santa Tereza do Oeste	CASCADEL	1	1				3			
Cianorte	CIANORTE	2	0				1		1	1 - 048/2021;
Bandeirantes	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1	1	1 - 048/2021;	1	3	3	1	1 - 048/2021;
Cornélio Procópio	CORNÉLIO PROCÓPIO	2	1	1	1 - 048/2021;	3	2			
Jataizinho	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1	1	1 - 048/2021;	1	2	1		

São Jerônimo da Serra	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1				2			
São Sebastião da Amoreira	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	0				0			
Uraí	CORNÉLIO PROCÓPIO	1	1	1	1 - 048/2021;	2	2	2	2	2 - 048/2021;
Curitiba	CURITIBA	14	9	8	7 - 048/2021; 1 - 053/2021;	24	23	14	2	2 - 053/2021;
Dois Vizinhos	DOIS VIZINHOS	1	1				2	1		
Foz do Iguaçu	FOZ DO IGUAÇU	6	5	3	3 - 048/2021;	7	13	5	3	3 - 048/2021;
Medianeira	FOZ DO IGUAÇU	2	1	1	1 - 048/2021;	1	4	1	2	2 - 048/2021;
Santa Terezinha de Itaipu	FOZ DO IGUAÇU	1	1				2			
São Miguel do Iguaçu	FOZ DO IGUAÇU	1	1	1	1 - 048/2021;	1	3	4	1	1 - 048/2021;
Ampére	FRANCISCO BELTRÃO	1	1			1	2	2		
Francisco Beltrão	FRANCISCO BELTRÃO	2	1	2	1 - 048/2021;	1	2	2	2	2 - 048/2021;
Realeza	FRANCISCO BELTRÃO	1	1				3			
Santo Antônio do Sudoeste	FRANCISCO BELTRÃO	1	1				2			
Goioerê	GOIOERÊ	1	0				0			
Ubiratã	GOIOERÊ	1	1				2			
Guarapuava	GUARAPUAVA	3	1				5	3	3	2 - 048/2021; 1 - 053/2021

Pinhão	GUARAPUAVA	1	1				3	1	1	1 - 048/2021;
Reserva do Iguaçu	GUARAPUAVA	1	1				2			
Turvo	GUARAPUAVA	1	1				3			
Ibaiti	IBAITI	1	0				0	1		
Siqueira Campos	IBAITI	1	1			1	3	1	3	3 - 048/2021;
Inácio Martins	IRATI	1	1			1	3			
Irati	IRATI	2	1	1	1 - 048/2021;	1	2	2		
Mallet	IRATI	1	1				2			
Prudentópolis	IRATI	1	1	1	1 - 048/2021;	2	4	2		
Rebouças	IRATI	1	1	1	1 - 048/2021;	1	2	2	1	1 - 048/2021;
Rio Azul	IRATI	1	1				2	1		
Jardim Alegre	IVAIPORÃ	1	1				0			
Cambará	JACAREZINHO	1	1				2	1		
Carlópolis	JACAREZINHO	1	0				0			
Jacarezinho	JACAREZINHO	1	1			2	2	7	1	1 - 048/2021;
Ribeirão Claro	JACAREZINHO	1	1	1	1 - 048/2021;	1	3	1		
Ribeirão do Pinhal	JACAREZINHO	1	1	1	1 - 048/2021;		2			
Santo Antônio da Platina	JACAREZINHO	2	1			1	2			
Laranjeiras do Sul	LARANJEIRAS DO SUL	1	1				2	2	1	1 - 048/2021;
Quedas do Iguaçu	LARANJEIRAS DO SUL	1	1			1	2	3	2	2 - 048/2021;
Loanda	LOANDA	1	1			2	3		1	1 - 048/2021;

Nova Londrina	LOANDA	1	1			1	3			
Santa Isabel do Ivaí	LOANDA	1	1				2			
Bela Vista do Paraíso	LONDRINA	1	0				0			
Cambé	LONDRINA	3	3	2	2 - 048/2021;	4	10	8		
Ibiporã	LONDRINA	2	2	1	1 - 048/2021;	2	5	3	2	2 - 048/2021;
Londrina	LONDRINA	6	2			4	5	7	6	6 - 053/2021;
Rolândia	LONDRINA	2	1	1	1 - 048/2021;	1	5	2	1	1 - 048/2021;
Sertãoópolis	LONDRINA	1	1				3			
Astorga	MARINGÁ	1	1			1	2	1		
Colorado	MARINGÁ	1	1	1	1 - 048/2021;		2	1	2	2 - 048/2021;
Mandaguari	MARINGÁ	1	1	1	1 - 048/2021;	1	3	4	2	1 - 048/2021; 1 - 053/2021
Marialva	MARINGÁ	1	1	1	3 - 048/2021;	1	3			
Maringá	MARINGÁ	5	4			6	11	14	9	8 - 048/2021; 1 - 053/2021
Paiçandu	MARINGÁ	1	1				3	1		
Sarandi	MARINGÁ	2	1	1	1 - 048/2021;	3	5	3		
Antonina	PARANAGUÁ	1	1			2	3	2		
Guaratuba	PARANAGUÁ	1	0			1	2			
Matinhos	PARANAGUÁ	1	1				2	1		
Paranaguá	PARANAGUÁ	3	3	2	2 - 048/2021;	5	6	5	1	1 - 053/2021

Pontal do Paraná	PARANAGUÁ	1	0				0	1		
Paranavaí	PARANAVAÍ	3	0	1	1 - 69/2021;		2	3	2	2 - 048/2021;
Chopinzinho	PATO BRANCO	1	1				3			
Clevelândia	PATO BRANCO	1	1				2			
Coronel Vivida	PATO BRANCO	1	1			1	2	2		
Palmas	PATO BRANCO	2	2				7			
Pato Branco	PATO BRANCO	3	3	1	1 - 048/2021;	2	6	5	1	1 - 048/2021;
Palmital	PITANGA	1	1				3	1		
Pitanga	PITANGA	1	1				3	3	3	3 - 048/2021;
Carambeí	PONTA GROSSA	1	1				6			
Castro	PONTA GROSSA	2	2				5			
Imbituva	PONTA GROSSA	1	1				3			
Palmeira	PONTA GROSSA	1	1			1	3	1		
Piraí do Sul	PONTA GROSSA	1	1				3	4		
Ponta Grossa	PONTA GROSSA	3	1			4	2	5		
Porto Amazonas	PONTA GROSSA	1	1				2		1	1 - 048/2021;
Tibagi	PONTA GROSSA	1	1			1	2			
Curiúva	TELÊMACO BORBA	1	1				2			
Reserva	TELÊMACO BORBA	1	1				3			
Telêmaco Borba	TELÊMACO BORBA	5	5				11			

Guaíra	TOLEDO	2	1				1	1	1	1 - 048/2021;
Marechal Cândido Rondon	TOLEDO	2	2	1	1 - 048/2021;	3	5	3	1	1 - 048/2021;
Palotina	TOLEDO	1	1			2	3	3	2	2 - 048/2021;
Toledo	TOLEDO	3	1				5	1	3	3 - 048/2021;
Cruzeiro do Oeste	UMUARAMA	1	0				0			
Douradina	UMUARAMA	1	1				3	1		
Umuarama	UMUARAMA	3	1				3	2		
Bituruna	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1	1	1 - 048/2021;		2			
União da Vitória	UNIÃO DA VITÓRIA	1	1	1	1 - 048/2021;	1	2		1	1 - 048/2021;
Arapoti	WENCESLAU BRAZ	1	1				3	1	1	1 - 048/2021;
Jaguariaíva	WENCESLAU BRAZ	2	2	1	1 - 048/2021;	1	4	1		
		<b>197</b>	<b>146</b>	<b>55</b>		<b>139</b>	<b>397</b>	<b>199</b>	<b>87</b>	

FONTE: O autor.

<b>LEGENDA:</b>
<b>Edital 028/2021</b> - Entraram em exercício no dia 14/03/2021
<b>Edital 053/2021</b> - Entraram em exercício no dia 26/04/2022
<b>Edital 054/2021</b> - Entraram em exercício no dia 26/04/2022
<b>Edital 069/2021</b> - Entraram em exercício no dia 01/09/2022

<b>LEGENDA:</b>	
	Municípios que não preencheram nenhuma vaga
	Não preencheu o total as vagas ofertadas
	Preencheu parcialmente as vagas ofertadas
	Preencheu as vagas ofertadas



## APÊNDICE 04 – DISCIPLINA DE CIDADANIA E CIVISMO SEPARA POR BLOCOS

### ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – 6º E 7º ANOS

AULAS	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	OBJETIVO 6º ANO	OBJETIVO 7º ANO
<b>1º TRIMESTRE</b>				
1	ÉTICA	Regimento Escolar.	Conhecer a importância do Regimento Escolar e a estrutura do documento.	Refletir sobre os direitos, deveres e proibições dos estudantes de acordo com o Regimento Escolar.
2	ÉTICA	Regimento Escolar.	Analisar o Regimento Escolar e representar sua estrutura de forma concreta.	Interpretar e comparar as boas ações trazidas no Regimento Escolar com a prática da sala de aula.
3	ÉTICA	Manual dos Colégios Cívico-Militares.	Conhecer o Manual dos Colégios Cívico-Militares: organização, apresentação e condutas.	Dialogar e produzir entendimento mútuo sobre o conteúdo e as atualizações do Manual dos Colégios Cívico-Militares - organização, apresentação e condutas.
4	ÉTICA	Manual dos Colégios Cívico-Militares.	Conhecer as características e benefícios do Modelo Cívico-Militar.	Relembrar e divulgar características e benefícios do Modelo Cívico-Militar.
5	ÉTICA	Oratória e Retórica.	Entender a definição de Oratória e Retórica.	Vivenciar práticas da oratória e retórica no contexto escolar.
6	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Desenvolver técnicas de expressar-se em público para desempenhar atribuições de estudante CCM.	Exercitar habilidades de formular propostas, intervir e tomar decisões por meio de práticas de linguagem, desenvolvendo a postura de liderança.
7	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Conhecer as características e formas de se fazer uma agenda semanal de estudos.	Criar e elaborar apresentações orais em sala de aula.
8	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Conhecer e explorar formas de organizar e arquivar documentos.	Retomar a importância do cronograma de estudos, elaborando o seu próprio cronograma.
9	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Conhecer as características e formas de se fazer mapa mental.	Relembrar como fazer um resumo e mapa mental.
10	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Conhecer as características e formas de se fazer resumo.	Entender e aplicar o método Pomodoro nos momentos de estudo.
<b>2º TRIMESTRE</b>				
11	CIVISMO	Símbolos Nacionais: o Hino e a Bandeira.	Conhecer o que são símbolos nacionais e sua importância para o país.	Compreender, valorizar e respeitar a história do Hino Nacional e da Bandeira Nacional, com ênfase no protocolo para cantar o Hino.

12	CIVISMO	Símbolos Nacionais: o Brasão e o Selo.	Identificar o Brasão e o selo nacional e sua utilização.	Investigar o contexto histórico dos símbolos nacionais Brasão e Selo Nacional.
13	CIVISMO	Símbolos Municipais: O Hino, a Bandeira e o Brasão.	Analisar as características dos Símbolos Municipais: Hino, Bandeira e Brasão.	Investigar o contexto histórico dos símbolos municipais Hino, Bandeira e Brasão.
14	CIVISMO	Civismo e cidadania.	Reconhecer o conceito e a importância do civismo e patriotismo na realidade do cidadão brasileiro.	Conhecer as legislações básicas que regem a cidadania e o civismo no Brasil;
15	CIVISMO	Civismo e cultura nacional	Identificar o momento cívico como aspecto da cultura nacional.	Identificar os valores, crenças e premissas que envolvem o momento cívico.
16	CIVISMO	Datas cívicas	Compreender a importância das principais datas cívicas do Brasil.	Relembrar o histórico das principais datas cívicas nacionais.
17	CIVISMO	Datas cívicas	Conhecer as principais datas cívicas estaduais, municipais e seus históricos.	Relembrar o histórico das principais datas cívicas estaduais e municipais.
18	CIVISMO	Datas cívicas e o calendário escolar	Reconhecer as principais datas cívicas bem como sua importância social e histórica.	Resgatar vivências práticas de civismo envolvendo as datas cívicas, no cotidiano relacionando ao calendário escolar.
19	CIVISMO	Organização e Hierarquia Militar	Examinar a história das Forças Armadas e das forças auxiliares do Estado do Paraná.	Conhecer a história e a importância do Exército Brasileiro e as perspectivas profissionais do Exército.
20	CIVISMO	Organização e Hierarquia Militar	Comprovar a atuação das forças auxiliares existentes na região.	Entender a atuação do Exército na região, dentro da perspectiva social.
<b>3º TRIMESTRE</b>				
21	CIVISMO	Heróis Nacionais	Conhecer os heróis nacionais da Proclamação da Independência.	Conhecer o herói nacional Duque de Caxias.
22	CIVISMO	Liderança	Entender o conceito de liderança e como desenvolver essa competência para tornar-se um líder de sucesso.	Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes personalidades da esfera Militar, Política e Cultural.
23	CIVISMO	Empatia	Entender o conceito de empatia e como desenvolver essa competência para compreender melhor o outro.	Ampliar os conhecimentos sobre boa comunicação e relacionamento pessoal.
24	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Entender os conceitos de respeito, convivência e tolerância, a partir de exemplos práticos.	Compreender a importância da autoestima e a comunicação assertiva, a partir de exemplos práticos.

25	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Entender os conceitos a fim de evitar as práticas de Bullying e Cyberbullying, a partir de exemplos práticos em sala de aula.	Ampliar os conceitos a fim de evitar as práticas de Bullying e Cyberbullying, a partir de exemplos práticos na instituição de ensino.
26	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Reconhecer a importância da Constituição Federal para a Sociedade Brasileira.	Conhecer o preâmbulo e os Direitos Fundamentais Art. 5º.
27	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Conhecer os Princípios Basilares/CF_88: Dignidade da pessoa humana.	Compreender os direitos e deveres individuais e coletivos, de acordo com o Art. 5º.
28	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Conhecer o Art. 1º da Constituição Federal.	Entender os Direitos Sociais, de acordo com o Art. 6º da CF - 88.
29	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Compreender a divisão dos três poderes, segundo Montesquieu.	Compreender as funções, atribuições do Poder Legislativo Estadual e Municipal.
30	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Analisar a estrutura da Constituição Federal e representá-la de forma concreta adaptando-a às práticas escolares.	Conhecer a rotina de trabalho do poder legislativo municipal, proporcionando um momento de vivência sobre suas atribuições.

**FONTE:** Protocolo n.º 21.502.512-8, p. 94-96.

## ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – 8º E 9º ANOS

AULAS	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	OBJETIVO 8º ANO	OBJETIVO 9º ANO
<b>1º TRIMESTRE</b>				
1	ÉTICA	Regimento Escolar.	Refletir sobre os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, descritos no Regimento Escolar.	Ampliar o conhecimento sobre direitos e deveres do indivíduo para com a sociedade.
2	ÉTICA	Manual dos Colégios Cívico-Militares.	Relembrar as normas de condutas e atitudes, segundo o Manual dos Colégios Cívico-Militares relacionando-as com situações vivenciadas no cotidiano.	Apropriar-se das normas de condutas e atitudes apresentadas no Manual dos Colégios Cívico Militares.
3	ÉTICA	Ética: Definição e Conceito.	Entender os princípios de ética e exemplos de atitudes éticas no ambiente escolar.	Refletir com a comunidade escolar os princípios e exemplos de atitudes éticas.
4	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Desenvolver a capacidade de expressar-se de maneira clara e segura para desempenhar as atribuições de estudante CCM.	Desenvolver colaborativamente técnicas de escuta, interação, argumentação e colaboração, respeitando diferentes pontos de vista apresentados.
5	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens.	Diferenciar e praticar a comunicação interpessoal e intrapessoal;
6	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Desenvolver boa comunicação de modo a organizar suas idéias de forma coesa.	Ampliar a boa comunicação de modo a representar sua escola na comunidade escolar.
7	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Identificar os vários estilos de organização de estudos e método pessoal de aprendizagem.	Analisar metas e estratégias da rotina de estudos que sejam mais adequadas aos objetivos pessoais.
8	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Organização de Estudos.	Fazer bom uso das tecnologias, a favor da boa gestão de tempo e rotina de estudos.	Desenvolver a gestão do tempo com disciplina, organização e planejamento, permitindo a tomada de decisões de forma coerente.
9	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Ambiente escolar e familiar.	Desenvolver e entender o conceito de respeito, aplicando-o no ambiente familiar e escolar.	Desenvolver exemplos de atitudes respeito com colegas, professores e funcionários.
10	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Ambiente virtual.	Ampliar e associar os conceitos de tolerância nos ambientes virtuais e não virtuais.	Saber aplicar os conceitos de tolerância nas suas redes sociais.
<b>2º TRIMESTRE</b>				
11	CIVISMO	Símbolos: Nacionais,	Identificar os símbolos municipais: a Bandeira, o Hino, o Selo e o Brasão.	Reconhecer os símbolos estaduais: a Bandeira, o Hino, o Brasão e o Selo.

		Estaduais e Municipais		
12	CIVISMO	Símbolos: Nacionais, Estaduais e Municipais	Destacar a importância dos Símbolos do seu município e identificar as Leis Municipais de sua criação.	Compreender a história do Hino do estado, reconhecendo sua letra e música.
13	CIVISMO	Símbolos: Nacionais, Estaduais e Municipais	Conhecer o hino da Independência do Brasil e sua história.	Conhecer a história do Hino da Bandeira do Brasil.
14	CIVISMO	Civismo Digital	Conhecer o conceito de Civismo Digital, e entender o uso consciente, responsável e seguro da tecnologia na sociedade.	Compreender a legislação digital e o seu uso com responsabilidade promovendo a saúde, bem-estar e segurança.
15	CIVISMO	Datas cívicas	Perceber a importância do civismo para a construção da identidade nacional.	Conhecer as raízes, tradições e motivações que fazem parte do momento cívico.
16	CIVISMO	Datas Cívicas	Relembrar as principais datas cívicas nacionais, estaduais e municipais.	Relembrar as principais datas cívicas nacionais
17	CIVISMO	Datas cívicas	Entender qual a origem da tradição dos desfiles cívicos.	Relembrar as principais datas cívicas estaduais e municipais.
18	CIVISMO	Datas cívicas	Representar de forma clara e objetiva, as datas cívicas do município, ampliando este conhecimento à toda comunidade escolar.	Conhecer o histórico e a importância dos desfiles cívicos para as escolas.
19	CIVISMO	Organização e Hierarquia Militar	Conhecer a história e a importância da Marinha para a sociedade brasileira e as perspectivas profissionais .	Conhecer a história e a importância da Aeronáutica para a sociedade brasileira, bem como as perspectivas profissionais para os alunos.
20	CIVISMO	Organização e Hierarquia Militar	Conhecer a atuação da Marinha em sua região.(ou local mais próximo)	Identificar a atuação da Aeronáutica em sua região.
<b>3º TRIMESTRE</b>				
21	CIVISMO	Heróis Nacionais	Conhecer o herói nacional Almirante Tamandaré.	Conhecer o herói nacional Alberto Santos Dumont.
22	CIDADANIA	Liderança	Incentivar o protagonismo estudantil, responsabilidade e liderança dos estudantes em relação a sua sala de aula.	Incentivar o protagonismo estudantil, responsabilidade e liderança dos estudantes em relação a comunidade escolar.
23	CIDADANIA	Empatia	Estimular o diálogo e a interação e o respeito com o próximo em relação a sua sala de aula.	Estimular o diálogo e a interação e o respeito com o próximo em relação a sua comunidade.
24	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Ampliar os conceitos de respeito, convivência e tolerância na sociedade.	Ampliar conhecimentos sobre importância do convívio social, da ética, valores morais, cuidado pessoal e responsabilidade social na sociedade.

25	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Identificar as lideranças das instituições sociais da sua comunidade entendendo como acontece os conceitos de respeito, convivência e tolerância.	Identificar princípios éticos em diferentes instituições sociais, percebendo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
26	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Relembrar os direitos e deveres individuais e coletivos, de acordo com o Art. 5º e os direitos sociais, de acordo com o Art. 6º da CF_88, relacionando a divisão dos 3 Poderes.	Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização dos municípios.
27	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Identificar as funções e atribuições dos Três Poderes: Poder Legislativo Estadual e Federal.	Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização dos estados.
28	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Conhecer como é feito um Projeto de Lei e as etapas de sua elaboração.	Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização da União e entender o Art. 14 da Constituição Federal/88.
29	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Compreender as funções e atribuições do Poder Executivo Estadual e Municipal.	Conhecer e entender o Art. 17 da Constituição Federal/88 - dos Partidos Políticos.
30	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Conhecer a estrutura física de trabalho que representa os Três Poderes, nas esferas Federal, Estadual e Municipal.	Exercitar por meio de atividades práticas, as funções e responsabilidades dos representantes do poder legislativo municipal (vereadores/prefeito).

FONTE: Protocolo n.º 21.502.512-8, p. 94-96.

## ENSINO MÉDIO – 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES

AULA	UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	OBJETIVO 1ª SÉRIE	OBJETIVO 2ª SÉRIE	OBJETIVO 3ª SÉRIE
<b>1º TRIMESTRE</b>					
1	ÉTICA	Regimento Escolar.	Identificar o que é, a importância, atribuições, direitos e deveres do Grêmio Estudantil, na instituição que está inserido.	Entender como funciona o Conselho Escolar e a importância da participação do aluno no Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, dentro das normas da instituição que está inserido.	Conhecer as propostas do Grêmio Estudantil por meio do plano que venha a contribuir com ações e normas da instituição que está inserido.
2	ÉTICA	Manual dos Colégios Cívico-Militares.	Relembrar o Manual dos Colégios Cívico-Militares, com ênfase nas normas de condutas e atitudes.	Analisar e Selecionar informações do Manual dos Colégios Cívico-Militares para utilizá-los como referência para situações práticas do cotidiano escolar.	Analisar, discutir e socializar o conteúdo do Manual dos Colégios Cívico-Militares, com ênfase nas normas de condutas e atitudes.
3	ÉTICA	Oratória e Retórica	Desenvolver a habilidade de falar em público de forma estruturada e intencional, utilizando técnicas para um discurso eficaz, a fim de informar, influenciar, motivar ou entreter os ouvintes, com postura e desenvoltura.	Compreender a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal).	Reconhecer recursos extralinguísticos em favor do discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).
4	VIDA FAMILIAR E SOCIAL.	Organização de Estudos	Conhecer e comparar as diversas técnicas de comunicação e argumentação.	Entender como ocorre um júri simulado de forma prática.	Desenvolver boa comunicação e argumentação.
5	VIDA FAMILIAR E SOCIAL.	Organização de Estudos	Entender as diferenças entre Plano, Ciclo e Cronograma de Estudos, organizando sua rotina de estudos.	Identificar como a gestão do tempo aumenta a produtividade e influencia na sua vida escolar e profissional.	Identificar a importância do comprometimento, foco, disciplina, organização, trabalho em equipe, para melhor gestão do tempo.
6	VIDA FAMILIAR E SOCIAL.	Capacidade Profissional	Conhecer os cursos técnicos existentes.	Conhecer sistemas de bolsas de estudo:	Conhecer cursos universitários e técnicos e suas

				SISU, FIES e PROUNI.	possibilidades de ingresso.
7	VIDA FAMILIAR E SOCIAL.	Capacidade Profissional	Conhecer os cursos universitários existentes.	Conhecer sistemas de bolsas de estudo: intercâmbio.	Conhecer o mercado de trabalho e suas possibilidades.
8	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	Capacidade Profissional	Exercitar a capacidade de empatia e liderança em grupo.	Exercitar a capacidade de lidar com conflitos.	Exercitar as características de empatia e liderança no ambiente de trabalho.
9	VIDA FAMILIAR E SOCIAL.	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Apresentar de forma argumentativa o que é convívio social, dever e liberdade, tolerância, solidariedade, utilizando recursos tecnológicos.	Apresentar de forma argumentativa o que é humildade, justiça e honestidade, utilizando recursos tecnológicos	Compreender a dinâmica das entrevistas de trabalho de forma prática.
10	DIVERSIDADE CULTURAL	Diversidade Cultural	Entender o conceito de Diversidade Cultural sob o prisma da diversidade étnica e religiosa em nosso país.	Ampliar o conceito de Diversidade Cultural sob o prisma da diversidade étnica e religiosa em nosso país.	Ampliar o reconhecimento e valorização das diferentes identidades culturais existentes em nosso país.
<b>2º TRIMESTRE</b>					
11	CIVISMO	Símbolos: Nacionais, Estaduais e Municipais	Compreender a construção de um símbolo nacional.	Conhecer a utilização dos símbolos nacionais em documentos e solenidades.	Identificar no município a utilização oficial dos símbolos municipais e estaduais.
12	CIVISMO	Símbolos: Nacionais, Estaduais e Municipais	Identificar na Constituição Federal as leis que se referem aos Símbolos Nacionais, seus fins e tradições, com ênfase no protocolo para cantar o Hino Nacional.	Entender a cerimônia de hasteamento e arriamento das Bandeiras: Nacional, Estadual, Municipal, segundo as Leis n.º 5700/71 e n.º 8421/92.	Entender a letra e o contexto histórico do Hino da Proclamação da República.
13	CIVISMO	Cidadania Digital	Conhecer e buscar novas formas de utilizar a tecnologia em benefício próprio e da sociedade.	Estimular a prática da cidadania digital, o uso responsável da tecnologia e de ferramentas tecnológicas no mundo virtual.	Identificar na cultura digital as questões que a envolvem e afetam diretamente o cotidiano escolar, buscando uma relação mais ética e saudável com o espaço digital.
14	CIVISMO	Datas cívicas	Relacionar um momento cívico com a construção da cidadania.	Compreender o momento cívico como proteção da história nacional.	Estabelecer relação entre o civismo na história nacional e a

					construção da cidadania.
15	CIVISMO	Datas cívicas	Identificar características dos heróis brasileiros para a construção da identidade nacional.	Diferenciar os feitos dos heróis brasileiros construídos pelas narrativas fictícias.	Relacionar as ações dos heróis brasileiros à construção da história nacional.
16	CIVISMO	Heróis Nacionais	Conhecer o herói nacional e Patrono das Polícias Militares Estaduais: Tiradentes.	Conhecer o herói nacional da Proclamação da República: Manuel Deodoro da Fonseca.	Conhecer o herói nacional abolicionista: Francisco Zumbi (Zumbi dos Palmares).
17	CIVISMO	Organização e Hierarquia Militar	Compreender a hierarquia das Forças Armadas do Brasil e das Forças auxiliares.	Identificar a divisão das Forças Armadas e Auxiliares do Estado do Paraná, entendendo as perspectivas profissionais.	Conhecer as formas de ingresso das Forças Armadas e das Forças Auxiliares do Estado do Paraná e das Guardas Municipais.
18	CIVISMO	Empatia	Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, entendendo seus sentimentos e emoções.	Desenvolver e cultivar a fraternidade dentro e fora da sala de aula, entendendo as emoções espelhadas e a empatia.	Entender a empatia organizacional como estratégia frente aos desafios para um bom relacionamento interpessoal.
19	CIVISMO	Liderança e Empatia.	Entender a importância da leitura como competência para a liderança.	Promover o estímulo à jogos de raciocínio lógico no espaço escolar.	Organizar atividades que promovam auxílio à comunidade escolar em alguma situação de conflito que estejam enfrentando.
20	CIVISMO	Capacidade Profissional	Desenvolver a capacidade de saber se expressar e defender seu ponto de vista com respeito ao próximo no ambiente de trabalho.	Trabalhar a importância da liderança em diferentes ambientes laborais, saber ouvir e respeitar opiniões divergentes.	Desenvolver ações estratégicas para ser um líder respeitado e de sucesso.
<b>3º TRIMESTRE</b>					
21	CIVISMO	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Entender a importância do convívio social primário e secundário.	Reconhecer a importância da justiça, humildade e honestidade na sociedade.	Reconhecer a importância do respeito e responsabilidade na sociedade.
22	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Entender a importância da liberdade com responsabilidade, de pessoal e	Promover o desenvolvimento das habilidades sociais.	Desenvolver a resiliência no ambiente familiar e social.

			social, de dever e liberdade.		
23	CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	Promover ações que estimulem o convívio social, dever e liberdade na instituição de ensino.	Promover ações que estimulem o livre-arbítrio, tolerância e solidariedade na instituição de ensino.	Promover ações que estimulem o respeito e responsabilidade na instituição de ensino.
24	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Identificar-se enquanto cidadão de direitos e deveres, conforme os Artigos 05 e 06 da CF/88.	Compreender o que é um Projeto de Lei de Iniciativa Popular e as etapas de sua elaboração.	Entender a Reforma e os Pilares da Educação, segundo a Constituição Federal.
25	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Relembrar a divisão dos 3 Poderes e suas atribuições.	Relembrar a estrutura do Projeto de Lei de Iniciativa Popular, e Exercitar a construção deste, relacionando as necessidades da comunidade.	Entender o título VIII da Constituição Federal "Da Ordem Social": Da Seguridade Social e Da Ciência, Tecnologia e Inovação.
26	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Entender qual é o papel do cidadão e seus deveres.	Compreender as formas de fiscalizar o poder público de forma interna e externa.	Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para garantir os direitos do cidadão.
27	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Identificar os Direitos Políticos de quem vota e quem é votado.	Entender as funções essenciais do Poder Judiciário: Ministério Público, Advocacia Pública e Defensoria Pública	Relembrar o Artigo 14 da Constituição Federal que trata dos Direitos Políticos.
28	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Entender o que é Tributação, o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).	Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam dos Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, compreender a Defesa do Estado e as Instituições Democráticas.	Conhecer os Artigos da Constituição que tratam dos Direitos do Trabalho e entender a Reforma Trabalhista.
29	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Compreender o conceito do Conselho da República; Identificar a aplicação e competências do	Entender a Educação, Cultura e Comunicação Social, de acordo com a Constituição Federal.	Entender Empreendedorismo Social, segundo a Constituição Federal.

			Conselho da República.		
30	CIDADANIA	Constituição Federal/88	Promover a interação com a realidade do departamento financeiro do poder público, para possibilitar melhor compreensão dos conceitos estudados.	Relembrar a prática do Júri Simulado, colocando em prática a elaboração do Projeto de Lei de Iniciativa Popular. (Projeto Ministério Público)	Promover a ampliação do conhecimento sobre as práticas da associação comercial do seu município, para possibilitar melhor compreensão empreendedorismo regional .

**FONTE:** Protocolo n.º 21.502.512-8, p. 94-96.

## APÊNDICE 05 – LINEARIDADE DOS CONTEÚDOS E OBJETIVOS SEGUINDO AS UNIDADES TEMÁTICAS

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	ANO/SÉRIE	OBJETIVOS
ÉTICA	Regimento Escolar	6º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a importância do Regimento Escolar e sua estrutura.</li> <li>• Analisar o Regimento Escolar e representar sua estrutura de forma concreta.</li> </ul>
		7º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os direitos, deveres e proibições dos estudantes de acordo com o Regimento Escolar.</li> <li>• Interpretar e comparar as boas ações trazidas no Regimento Escolar com a prática da sala de aula.</li> </ul>
		8º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, descritos no Regimento Escolar.</li> </ul>
		9º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o conhecimento sobre direitos e deveres do indivíduo para com a sociedade.</li> </ul>
		1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o que é, a importância, atribuições, direitos e deveres do Grêmio Estudantil.</li> </ul>
		2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender como funciona o Conselho Escolar e a importância da participação do aluno.</li> </ul>
		3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as propostas do Grêmio Estudantil por meio do plano que contribui com ações e normas da instituição.</li> </ul>
	Manual dos Colégios Cívico-Militares	6º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o Manual dos Colégios Cívico-Militares (organização, apresentação e condutas).</li> <li>• Conhecer as características e benefícios do Modelo Cívico-Militar.</li> </ul>
		7º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar e produzir entendimento mútuo sobre o Manual dos Colégios Cívico-Militares.</li> <li>• Relembrar e divulgar características e benefícios do Modelo Cívico-Militar.</li> </ul>
		8º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar as normas de condutas e atitudes do Manual dos Colégios Cívico-Militares.</li> </ul>
		9º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se das normas de condutas e atitudes do Manual dos Colégios Cívico-Militares.</li> </ul>

		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o Manual dos Colégios Cívico-Militares, com ênfase nas normas de condutas e atitudes.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e selecionar informações do Manual dos Colégios Cívico-Militares para situações práticas.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, discutir e socializar o conteúdo do Manual dos Colégios Cívico-Militares.</li> </ul>
	<b>Oratória e Retórica</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a definição de Oratória e Retórica.</li> <li>• Desenvolver técnicas de expressar-se em público para desempenhar atribuições de estudante CCM.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar práticas da oratória e retórica no contexto escolar.</li> <li>• Exercitar habilidades de formular propostas, intervir e tomar decisões por meio de práticas de linguagem.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de expressar-se de maneira clara e segura.</li> <li>• Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos.</li> <li>• Desenvolver boa comunicação para organizar ideias de forma coesa.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver colaborativamente técnicas de escuta, interação, argumentação e colaboração.</li> <li>• Diferenciar e praticar a comunicação interpessoal e intrapessoal.</li> <li>• Ampliar a boa comunicação para representar a escola na comunidade.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a habilidade de falar em público de forma estruturada e intencional.</li> <li>• Conhecer e comparar as diversas técnicas de comunicação e argumentação.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal).</li> <li>• Entender como ocorre um júri simulado de forma prática.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer recursos extralinguísticos em favor do</li> </ul>

			<p>discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver boa comunicação e argumentação.</li> </ul>
	<b>Ética: Definição e Conceito</b>	<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender os princípios de ética e exemplos de atitudes éticas no ambiente escolar.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir com a comunidade escolar sobre princípios e exemplos de atitudes éticas.</li> </ul>
<b>VIDA FAMILIAR E SOCIAL</b>	<b>Organização de Estudos</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as características e formas de se fazer uma agenda semanal de estudos.</li> <li>• Conhecer e explorar formas de organizar e arquivar documentos.</li> <li>• Conhecer as características e formas de se fazer mapa mental.</li> <li>• Conhecer as características e formas de se fazer resumo.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar e elaborar apresentações orais em sala de aula.</li> <li>• Retomar a importância do cronograma de estudos, elaborando o seu próprio cronograma.</li> <li>• Relembrar como fazer um resumo e mapa mental.</li> <li>• Entender e aplicar o método Pomodoro nos momentos de estudo.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os vários estilos de organização de estudos e método pessoal de aprendizagem.</li> <li>• Fazer bom uso das tecnologias, a favor da boa gestão de tempo e rotina de estudos.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar metas e estratégias da rotina de estudos que sejam mais adequadas aos objetivos pessoais.</li> <li>• Desenvolver a gestão do tempo com disciplina, organização e planejamento.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender as diferenças entre Plano, Ciclo e Cronograma de Estudos.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar como a gestão do tempo aumenta a produtividade e influencia na vida escolar e profissional.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a importância do comprometimento, foco, disciplina, organização e trabalho em equipe.</li> </ul>

	<b>Ambiente Escolar e Familiar</b>	<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver e entender o conceito de respeito, aplicando-o no ambiente familiar e escolar.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver exemplos de atitudes de respeito com colegas, professores e funcionários.</li> </ul>
	<b>Ambiente Virtual</b>	<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar e associar os conceitos de tolerância nos ambientes virtuais e não virtuais.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber aplicar os conceitos de tolerância nas suas redes sociais.</li> </ul>
	<b>Capacidade Profissional</b>	<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os cursos técnicos e universitários existentes.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer sistemas de bolsas de estudo (SISU, FIES, PROUNI, intercâmbio).</li> <li>• Exercitar a capacidade de lidar com conflitos.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer cursos universitários e técnicos e suas possibilidades de ingresso.</li> <li>• Conhecer o mercado de trabalho e suas possibilidades.</li> </ul>
	<b>Convívio Social Disciplina e Respeito</b>	<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar a capacidade de empatia e liderança em grupo.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar de forma argumentativa o que é humildade, justiça e honestidade.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a dinâmica das entrevistas de trabalho de forma prática.</li> </ul>

<b>CIVISMO</b>	<b>Diversidade Cultural</b>	<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender o conceito de Diversidade Cultural sob o prisma da diversidade étnica e religiosa.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o conceito de Diversidade Cultural.</li> <li>Ampliar o reconhecimento e valorização das diferentes identidades culturais existentes no país.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o conceito de Diversidade Cultural.</li> <li>Ampliar o reconhecimento e valorização das diferentes identidades culturais existentes no país.</li> </ul>
	<b>Símbolos Nacionais: o Hino e a Bandeira</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o que são símbolos nacionais e sua importância para o país.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender, valorizar e respeitar a história do Hino Nacional e da Bandeira Nacional.</li> </ul>
	<b>Símbolos Nacionais: o Brasão e o Selo</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o Brasão e o selo nacional e sua utilização.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar o contexto histórico dos símbolos nacionais (Brasão e Selo Nacional).</li> </ul>
	<b>Símbolos Municipais: o Hino, a Bandeira e o Brasão</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as características dos Símbolos Municipais (Hino, Bandeira e Brasão).</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar o contexto histórico dos símbolos municipais (Hino, Bandeira e Brasão).</li> </ul>
	<b>Civismo e Cidadania</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o conceito e a importância do civismo e patriotismo.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as legislações básicas que regem a cidadania e o civismo no Brasil.</li> </ul>
	<b>Civismo e Cultura Nacional</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o momento cívico como aspecto da cultura nacional.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os valores, crenças e premissas que envolvem o momento cívico.</li> </ul>
	<b>Símbolos Nacionais, Estaduais e Municipais</b>	<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os símbolos municipais (Bandeira, Hino, Selo e Brasão).</li> <li>Destacar a importância dos Símbolos do seu município e identificar as Leis Municipais de sua criação.</li> <li>Conhecer o hino da Independência do Brasil e sua história.</li> </ul>

		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os símbolos estaduais (Bandeira, Hino, Brasão e Selo).</li> <li>• Compreender a história do Hino do estado, reconhecendo sua letra e música.</li> <li>• Conhecer a história do Hino da Bandeira do Brasil.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a construção de um símbolo nacional.</li> <li>• Identificar na Constituição Federal as leis que se referem aos Símbolos Nacionais.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a utilização dos símbolos nacionais em documentos e solenidades.</li> <li>• Entender a cerimônia de hasteamento e arriamento das Bandeiras.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar no município a utilização oficial dos símbolos municipais e estaduais.</li> <li>• Entender a letra e o contexto histórico do Hino da Proclamação da República.</li> </ul>
	<b>Datas Cívicas</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o histórico das principais datas cívicas nacionais.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o histórico das principais datas cívicas nacionais.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a importância do civismo para a construção da identidade nacional.</li> <li>• Relembrar as principais datas cívicas nacionais, estaduais e municipais.</li> <li>• Entender qual a origem da tradição dos desfiles cívicos.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os símbolos estaduais (Bandeira, Hino, Brasão e Selo).</li> <li>• Compreender a história do Hino do estado, reconhecendo sua letra e música.</li> <li>• Conhecer a história do Hino da Bandeira do Brasil.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar um momento cívico com a construção da cidadania.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o momento cívico como proteção da história nacional.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre o civismo na história nacional e a construção da cidadania.</li> </ul>

	<b>Datas Cívicas e o Calendário Escolar</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as principais datas cívicas estaduais, municipais e seus históricos.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o histórico das principais datas cívicas estaduais e municipais.</li> </ul>
	<b>Organização e Hierarquia Militar</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examinar a história das Forças Armadas e das forças auxiliares do Estado do Paraná.</li> <li>• Comprovar a atuação das forças auxiliares existentes na região.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história e a importância do Exército Brasileiro e as perspectivas profissionais.</li> <li>• Entender a atuação do Exército na região, dentro da perspectiva social.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar de forma clara e objetiva as datas cívicas do município.</li> <li>• Conhecer a história e a importância da Marinha para a sociedade brasileira.</li> <li>• Conhecer a atuação da Marinha em sua região.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a história e a importância da Aeronáutica para a sociedade brasileira.</li> <li>• Identificar a atuação da Aeronáutica em sua região.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a hierarquia das Forças Armadas do Brasil e das Forças Auxiliares.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a divisão das Forças Armadas e Auxiliares do Estado do Paraná.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as formas de ingresso das Forças Armadas e das Guardas Municipais.</li> </ul>
	<b>Heróis Nacionais</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os heróis da Proclamação da Independência.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o herói nacional Duque de Caxias.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o herói nacional Almirante Tamandaré.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o herói nacional Alberto Santos Dumont.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características dos heróis brasileiros para a construção da identidade nacional.</li> <li>• Conhecer o herói nacional e Patrono das Polícias Militares Estaduais: Tiradentes.</li> </ul>

		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar os feitos dos heróis brasileiros construídos pelas narrativas fictícias.</li> <li>Conhecer o herói nacional da Proclamação da República: Manuel Deodoro da Fonseca.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar as ações dos heróis brasileiros à construção da história nacional.</li> <li>Conhecer o herói nacional abolicionista: Francisco Zumbi (Zumbi dos Palmares).</li> </ul>
	<b>Liderança</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender o conceito de liderança para tornar-se um líder de sucesso.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os papéis atribuídos a lideranças Militar, Política e Cultural.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar o protagonismo estudantil em sala de aula.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o protagonismo estudantil na comunidade.</li> </ul>
	<b>Empatia</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o conceito de empatia para compreender melhor o outro.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar os conhecimentos sobre comunicação e relacionamento pessoal.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o diálogo e interação com o próximo em sala de aula.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o diálogo e interação com o próximo na comunidade.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, entendendo seus sentimentos e emoções.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver e cultivar a fraternidade dentro e fora da sala de aula.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender a empatia organizacional como estratégia frente aos desafios.</li> </ul>
	<b>Civismo Digital</b>	<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o conceito de Civismo Digital e entender o uso consciente, responsável e seguro da tecnologia.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a legislação digital e o seu uso com responsabilidade.</li> </ul>
	<b>Cidadania Digital</b>	<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e buscar novas formas de utilizar a tecnologia em benefício próprio e da sociedade.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a prática da cidadania digital, o uso responsável da tecnologia.</li> </ul>

	Liderança e empatia	3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar na cultura digital as questões que afetam o cotidiano escolar.</li> </ul>
		1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender a importância da leitura como competência para a liderança.</li> </ul>
		2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o estímulo à jogos de raciocínio lógico no espaço escolar.</li> </ul>
		3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar atividades que promovam auxílio à comunidade escolar em situações de conflito.</li> </ul>
	Capacidade Profissional	1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a capacidade de se expressar e defender seu ponto de vista.</li> </ul>
		2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a liderança em diferentes ambientes laborais.</li> </ul>
		3ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver ações para ser um líder respeitado.</li> </ul>
CIDADANIA	Convívio Social, Disciplina e Respeito	6º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender os conceitos de respeito, convivência e tolerância, a partir de exemplos práticos.</li> <li>Entender os conceitos a fim de evitar as práticas de Bullying e Cyberbullying.</li> </ul>
		7º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância da autoestima e a comunicação assertiva.</li> <li>Ampliar os conceitos a fim de evitar as práticas de Bullying e Cyberbullying</li> </ul>
		8º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar os conceitos de respeito, convivência e tolerância na sociedade.</li> <li>Identificar as lideranças das instituições sociais da sua comunidade.</li> </ul>
		9º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar conhecimentos sobre importância do convívio social, da ética, valores morais, cuidado pessoal e responsabilidade social na sociedade.</li> <li>Identificar princípios éticos em diferentes instituições sociais.</li> </ul>
		1ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entender a importância do convívio social primário e secundário.</li> <li>Promover ações que estimulem o convívio social, dever e liberdade na instituição de ensino.</li> </ul>
		2ª SÉRIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância da justiça, humildade e honestidade na sociedade.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento das habilidades sociais.</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância do respeito e responsabilidade na sociedade.</li> <li>Desenvolver a resiliência no ambiente familiar e social.</li> </ul>
	<b>Constituição Federal de 1988</b>	<b>6º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância da Constituição Federal para a Sociedade Brasileira.</li> <li>Conhecer os Princípios Basilares/CF_88: Dignidade da pessoa humana.</li> <li>Conhecer o Art. 1º da Constituição Federal.</li> <li>Compreender a divisão dos três poderes, segundo Montesquieu.</li> <li>Analisar a estrutura da Constituição Federal e representá-la de forma concreta.</li> </ul>
		<b>7º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer o preâmbulo e os Direitos Fundamentais Art. 5º.</li> <li>Compreender os direitos e deveres individuais e coletivos, de acordo com o Art. 5º.</li> <li>Entender os Direitos Sociais, de acordo com o Art. 6º da CF/88.</li> <li>Compreender as funções e atribuições do Poder Legislativo Estadual e Municipal.</li> <li>Conhecer a rotina de trabalho do poder legislativo municipal.</li> </ul>
		<b>8º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relembrar os direitos e deveres individuais e coletivos, de acordo com o Art. 5º e os direitos sociais, de acordo com o Art. 6º da CF/88.</li> <li>Identificar as funções e atribuições dos Três Poderes: Poder Legislativo Estadual e Federal.</li> <li>Conhecer como é feito um Projeto de Lei e as etapas de sua elaboração.</li> <li>Compreender as funções e atribuições do Poder Executivo Estadual e Municipal.</li> <li>Conhecer a estrutura física de trabalho que representa os Três Poderes.</li> </ul>
		<b>9º ANO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização dos municípios.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização dos estados.</li> <li>• Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam da organização da União.</li> <li>• Conhecer e entender o Art. 17 da Constituição Federal/88 - dos Partidos Políticos.</li> <li>• Exercitar por meio de atividades práticas, as funções e responsabilidades dos representantes do poder legislativo municipal.</li> </ul>
		<b>1ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar-se enquanto cidadão de direitos e deveres, conforme os Artigos 5º e 6º da CF-88.</li> <li>• Relembrar a divisão dos 3 Poderes e suas atribuições.</li> <li>• Entender qual é o papel do cidadão e seus deveres.</li> <li>• Identificar os Direitos Políticos de quem vota e quem é votado.</li> <li>• Entender o que é Tributação, o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).</li> <li>• Compreender o conceito do Conselho da República e suas competências.</li> <li>• Promover a interação com a realidade do departamento financeiro do poder público.</li> </ul>
		<b>2ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover ações que estimulem o livre-arbítrio, tolerância e solidariedade na instituição de ensino.</li> <li>• Compreender o que é um Projeto de Lei de Iniciativa Popular e as etapas de sua elaboração.</li> <li>• Relembrar a estrutura do Projeto de Lei de Iniciativa Popular.</li> <li>• Compreender as formas de fiscalizar o poder público de forma interna e externa.</li> <li>• Entender as funções essenciais do Poder Judiciário: Ministério Público, Advocacia Pública e Defensoria Pública.</li> <li>• Conhecer os artigos da Constituição Federal que tratam dos Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios,</li> </ul>

			<p>compreender a Defesa do Estado e as Instituições Democráticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a Educação, Cultura e Comunicação Social, de acordo com a Constituição Federal.</li> <li>• Relembrar a prática do Júri Simulado, colocando em prática a elaboração do Projeto de Lei de Iniciativa Popular (Projeto Ministério Público).</li> </ul>
		<b>3ª SÉRIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover ações que estimulem o respeito e responsabilidade na instituição de ensino.</li> <li>• Entender a Reforma e os Pilares da Educação, segundo a Constituição Federal.</li> <li>• Entender o título VIII da Constituição Federal "Da Ordem Social": Da Seguridade Social e Da Ciência, Tecnologia e Inovação.</li> <li>• Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para garantir os direitos do cidadão.</li> <li>• Relembrar o Artigo 14 da Constituição Federal que trata dos Direitos Políticos.</li> <li>• Conhecer os Artigos da Constituição que tratam dos Direitos do Trabalho e entender a Reforma Trabalhista.</li> <li>• Entender Empreendedorismo Social, segundo a Constituição Federal.</li> <li>• Promover a ampliação do conhecimento sobre as práticas da associação comercial do seu município, para possibilitar melhor compreensão em empreendedorismo regional.</li> </ul>

Fonte: O autor.

*“Mesmo o dilúvio não durou eternamente.  
Veio o momento em que as águas negras baixaram.  
Sim, mas quão poucos sobreviveram!”  
(Brecht In Poemas (1913-1956), 1986).*