

A ABORDAGEM CÍVICO-MILITAR E A QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

*Caroline Ferreira do Amaral
Sônia Aparecida Siquelli*

Resumo

O presente artigo surgiu do interesse pelo estudo da história das instituições escolares, com foco nos espaços estéticos. Objetivou-se explorar as tensões existentes no processo de militarização das escolas públicas no Brasil no período de 2014 a 2024. Sob a abordagem histórico-crítica, compreendem-se os múltiplos impactos sociais, políticos e pedagógicos envolvidos nesse processo, movidos pela indagação se a militarização produz qualidade social na escola pública brasileira ou não, para, assim, perceber a dimensão do debate público acerca do papel fundamental da educação na formação dos cidadãos e da educação pela qualidade social, bem como sobre o modelo de sociedade que se busca construir no país. A partir dos desdobramentos dessa análise, ficou demonstrado que a abordagem cívico-militar no processo de militarização é um modelo de educação equivocado e excludente, com uma visão distorcida das prioridades da educação pública brasileira descritas em lei, acarretando sérios desafios e prejuízos aos estudantes durante a vida escolar e para a constituição da sociedade em geral.

Palavras-chave: desmilitarização; qualidade social; militarização da educação; impactos sociais na educação.

THE CIVIC-MILITARY APPROACH AND SOCIAL QUALITY IN PUBLIC SCHOOLS

Abstract

This article emerged from an interest in the historical study of school institutions, with particular attention to aesthetic spaces. Its objective was to explore the tensions involved in the militarization of public schools in Brazil between 2014 and 2024. From a historical-critical approach, the multiple social, political and pedagogical impacts involved in this process are understood, driven by the question of whether militarization produces social quality in Brazilian public schools or not, in order, thus, to perceive the dimension of the public debate about the fundamental role of education in the formation of citizens and of education for social quality, as well as about the model of society that is sought to be built in the country. Based on the developments of this analysis, it is demonstrated that the civic-military approach within the process of militarization constitutes a mistaken and exclusionary educational model, grounded in a distorted understanding of the priorities of Brazilian public education as established by law, resulting in serious challenges and negative consequences for students throughout their school lives and for society as a whole.

Keywords: demilitarization; social quality; militarization of education; social impacts in education.

EL ENFOQUE CÍVICO-MILITAR Y LA CALIDAD SOCIAL EN LA ESCUELA PÚBLICA

Resumen

El presente artículo surge del interés por el estudio histórico de las instituciones escolares, con especial atención a los espacios estéticos. Su objetivo fue explorar las tensiones existentes en el proceso de militarización de las escuelas públicas en Brasil entre 2014 y 2024. Desde el enfoque histórico-crítico, se comprenden los múltiples impactos sociales, políticos y pedagógicos involucrados en este proceso, impulsados por la indagación de si la militarización produce calidad social en la escuela pública brasileña o

no, para, así, percibir la dimensión del debate público acerca del papel fundamental de la educación en la formación de los ciudadanos y de la educación para la calidad social, así como sobre el modelo de sociedad que se busca construir en el país. A partir de los resultados de este análisis, se demuestra que el enfoque cívico-militar en el proceso de militarización constituye un modelo educativo equivocado y excluyente, basado en una visión distorsionada de las prioridades de la educación pública brasileña establecidas por la ley, lo que genera serios desafíos y perjuicios para los estudiantes a lo largo de su vida escolar y para la constitución de la sociedad en general.

Palabras clave: desmilitarización; calidad social; militarización de la educación; impactos sociales en la educación.

INTRODUÇÃO

O modelo de escola cívico-militar, que engloba administração civil e supervisão militar, impacta especialmente os setores mais vulneráveis da sociedade brasileira, que, para alguns autores, se encontra em uma contínua crise histórica na educação, pois, dos desafios estruturais encontrados à formação de profissionais, reverbera um cenário marcado pela baixa qualidade do ensino, desigualdade de acesso e desvalorização dos profissionais da educação. Essas questões são reforçadas por bases conservadoras, como observado nos processos de militarização das escolas públicas, que transferem a gestão escolar para as corporações militares por meio de convênios e acordos técnicos específicos.

O direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 6º: “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” (Brasil, 1988, p. 12); e, no art. 211, afirma caber aos entes da federação as responsabilidades sobre o sistema de ensino de forma colaborativa; atribui responsabilidades específicas para cada um deles, visando garantir a universalização do ensino e assegurar um padrão mínimo de qualidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – regulamenta essas responsabilidades, especificando as atribuições das diferentes esferas do poder público, organizando a educação no país, além da tipificação em relação à instituição, se pública ou privada (Brasil, 1996). Outro ponto muito importante é descrito no art. 19 da LDB, quando estabelece que as escolas públicas são “[...] mantidas e administradas pelo poder público”; e as instituições privadas, por sua vez, são “[...] mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), evidencia problemas enfrentados no Brasil ao estabelecer metas como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Destaca-se a importância de alcançar a universalização da Educação Básica com qualidade, demonstrando que ainda existe um longo caminho a ser seguido rumo a uma educação transformadora.

Segundo Fontoura (2023), sob a perspectiva de qualidade social da educação, traduz-se com excelência esse conceito de educação, com foco no senso de coletividade e como um bem público, consistente na democratização do acesso e do conhecimento, independentemente de origens sociais, econômicas, culturais ou étnicas. Vai além da simples transmissão de conhecimentos:

implica a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e que contribua para a formação integral dos estudantes, reconhecendo seu contexto sociocultural e possibilitando uma prática articulada com as culturas locais, com as políticas públicas de inclusão e de resgate social. Além de fomentar a democratização da gestão, o financiamento, o regime de colaboração e a valorização dos trabalhadores da educação como elementos da qualidade social, o desdobramento dessa implicação social possibilita aos estudantes o exercício da cidadania.

A Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024 (São Paulo, 2024), publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo – I, Caderno Suplementar – páginas 1 e 2, que permite a conversão de escolas públicas existentes para o modelo cívico-militar em todo o estado paulista, com a gestão dividida entre civis e militares, configura uma tentativa de emparelhamento normativo que não condiz com a legislação nacional, conforme o art. 19 da LDB de 1996, que afirma que as escolas públicas serão “[...] mantidas e administradas pelo poder público”; consequentemente, não deverão atender grupo específico nem sofrer quaisquer orientações religiosas e ideológicas específicas (Brasil, 1996).

Assim, as tensões existentes no processo de militarização das escolas públicas no Brasil, sob a abordagem crítica, buscam compreender os múltiplos impactos sociais, políticos e pedagógicos envolvidos nesse processo. Diante desse impasse, questiona-se: a militarização produz qualidade social na escola pública brasileira? Para responder a essa questão, considera-se que essa temática está inserida em um contexto mais amplo, de panorama econômico, político, social e cultural, o que permite repensar a dimensão da qualidade social na educação pública no cenário atual.

MOTIVAÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA A MILITARIZAÇÃO

Conforme o Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019), a militarização das escolas consiste na substituição da direção e do corpo docente por militares da reserva, sob a justificativa de implementar regras voltadas à disciplina e ao controle dos estudantes para a garantia de uma escola segura. Assim, os militares, no culto daquilo que entendem como “respeito à pátria”, bem como aos símbolos nacionais, de forma impositiva, buscariam contribuir para a formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com o país.

Alves e Ferreira (2020), em relação a essa garantia de segurança pública, não entendem que ela contribua para a formação dos jovens e fazem um alerta: o discurso de segurança pública é utilizado como importante instrumento político pelos governantes, principalmente associado à juventude. As autoras relatam que essa fala apelativa acaba coagindo o cidadão despercebido e, normalmente, consegue o que se pretende: controlar as massas e promover a manutenção ou a elevação do poder.

Santos (2020) mapeou e analisou a expansão da militarização de escolas públicas de Educação Básica no Brasil e estabeleceu uma conexão entre o conceito de poder, a dinâmica disciplinar e a formação do corpo dentro desses ambientes educacionais, evidenciando violações de direitos humanos, restrições à liberdade de expressão e uso excessivo da força para controle dos estudantes. Conforme o autor,

[...] em 2019, a militarização de escolas públicas de educação básica se faz presente em 14 das 27 unidades federativas brasileiras: Acre, Amapá, Amazonas,

Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. A militarização não se faz presente em nenhum estado da região Sudeste. Conclui-se também que tal quadro contrasta com a política de criação de escolas militares, pois está se manifestando principalmente no Sudeste. Demonstra-se ao longo do texto que a militarização de escolas públicas não está amparada na legislação educacional vigente, é levada a cabo por meio de diferentes instrumentos administrativos em cada UF [Unidade Federativa] e envolve, atualmente, tanto a militarização de escolas estaduais como a militarização de escolas municipais. A militarização de escolas públicas foi registrada pela primeira vez em 1990 no Mato Grosso e cresceu principalmente nos últimos cinco anos. Atualmente, os estados com o maior número de escolas militarizadas são Bahia e Goiás. Por fim, por meio dos preceitos teóricos [...], demonstra-se que a militarização é uma ameaça aos princípios e finalidades da escola pública e resulta em seu enfraquecimento (Santos, 2020, p. 1).

Na mesma linha de entendimento, foi publicada a *Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida*¹, que clamou pela revogação do Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o PECIM. Segundo esse documento, essa iniciativa teria sido implementada no período do governo Bolsonaro (2019-2022) como forma de melhorar o sistema educacional brasileiro. Entretanto, em vez de constituir uma solução plausível, a militarização da educação violaria garantias constitucionais e direitos fundamentais de crianças, adolescentes, jovens e profissionais da educação.

A disciplina e a obediência violariam preceitos constitucionais do ensino, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, previstos no art. 206, incisos II, III, V e VI, e no art. 214 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A militarização infringiria o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade de crianças e adolescentes, arts. 15, 16 e 18-A do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) –, assim como o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude, art. 2º, inciso VI, do Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Brasil, 2013). Ainda, não estaria articulada ao PNE vigente, referente ao período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

O documento ainda apresenta um rol de denúncias: atuação de militares em cargos de gestão ou em outros cargos da educação, em desacordo com o art. 61 da LDB de 1996, recebendo salários incompatíveis com a função; violação das liberdades de expressão, organização e associação sindical de profissionais da educação; violações de direitos e violências – razão do grande número de denúncias de assédio moral e sexual –, além de abusos físicos e psicológicos contra estudantes praticados por agentes militares.

Sposito (2003), ao analisar o desenvolvimento das instituições de ensino, compreende a promoção humana como intimamente conectada ao processo educativo e a entende como peça fundamental do desenvolvimento econômico e social de um país. Segundo a autora, no Brasil houve uma alteração no objetivo da educação quando se buscou educar para a indústria, ou seja, o sistema, em vez de valorizar o humano e a cultura, pautados nos princípios da liberdade e da dignidade, permitiu que a ideologia do consumo fortalecesse o desmonte da educação em prol de uma pequena elite.

Nessa mesma linha de raciocínio, Aranha (2006) coloca a instituição escolar como condicionada e influenciada pelos fatores sociais implicados, o que acaba moldando sua estrutura,

¹ Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1788>. Acesso em 11 fev. 2026.

suas práticas e os próprios objetivos das escolas, influenciando tanto o que é ensinado quanto a forma como é ensinado.

Essa teoria, na perspectiva da ação militar, fica claramente demonstrada nas sutis imposições arbitrárias aos jovens; desse modo, ao fazer esse emparelhamento repressivo de classe, reproduz-se não só a relação de exploração existente fora dos muros da instituição, mas também uma cultura capitalista que impõe padrões estéticos e de crença que instigam a marginalização dos vulneráveis, reforçando estereótipos de gênero que limitam a liberdade individual e reprimem a expressão da diversidade de gênero e sexualidade.

O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO

Alves e Ferreira (2020) apresentam como é realizado o processo de militarização, demonstrando, na prática, como ocorreu em uma escola estadual em Goiás. As autoras destacam como é feita a transição da escola pública para a militar e apontam que esse processo envolve não só a troca da direção, mas também a substituição do corpo docente por policiais militares. Afirmam, ainda, a modulação comportamental por meio da adoção de uma série de regras que visam à disciplina e ao controle dos estudantes, sob a justificativa do medo e da violência.

Segundo as autoras, as unidades militares tiveram início discreto, inicialmente atendendo dependentes do corpo de oficiais pertencentes à Polícia Militar (PM). Contudo, a partir de 2007, houve um aumento considerável. Destaca-se a agilidade com que é feita a transição, principalmente no que se refere à infraestrutura da escola, que, em pouco tempo, é transformada para melhor, fazendo com que a sociedade se iluda com o “milagre” que, em contrapartida, passa a pagar contribuição voluntária, permitindo a entrada de recursos diretos para a execução de obras de melhoria na escola. Isso suscita questionamentos sobre a utilização dos recursos, bem como sobre a inconstitucionalidade da medida diante da gratuidade prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Alves e Ferreira (2020) argumentam que a presença de militares nas escolas contribuiu para o aumento da violência e da punição, bem como fortaleceu a hierarquia e promoveu a disciplina. O modelo é considerado excludente, ao passo que exige contribuições financeiras mensais dos pais para o exercício do direito e, outrossim, permite que o Estado se abstenha de assegurar a educação como um direito universal para todos. “Por uma sociedade sem medo, por uma escola sem medo, escola pública, gratuita, cuja gestão deva ser exercida pelos profissionais da educação! Por paz com voz, com direito de exercer a liberdade e a diversidade em defesa da escola pública” (Alves, Ferreira, 2020, p. 12).

Souza (2012), em sua dissertação, apresenta diversas manifestações de *bullying* ocorridas entre jovens do Ensino Médio dentro de instituições militares. A autora afirma que as práticas violentas percebidas entre os jovens, por trás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do colégio militar, acontecem no recôndito das salas de aula, nas mais variadas formas invisíveis de coação e de violência simbólica.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO RESISTÊNCIA À MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Saviani (1999), com a metáfora da “Curvatura da Vara”, concebeu que, em situações em que a sociedade se apresenta em contexto de desigualdades profundas, é necessário corrigir essa

distorção; é necessário forçar no sentido contrário (inclinando a vara na direção oposta), ou seja, adotar medidas compensatórias e de reflexão diante da desigualdade para alcançar o equilíbrio desejado. Somente quando a vara estiver em seu estado central, consegue-se apresentar “além da curvatura da vara”, situação pela qual a educação pode ser transformadora e crítica, condicionando o sujeito diante das condições sociais implicadas.

Quando se relaciona essa metáfora à militarização da educação, surgem algumas questões importantes. A militarização impõe disciplina e ordem; entretanto, em vez de corrigir a “curvatura da vara” de forma compensatória, acaba reforçando hierarquias e o autoritarismo, o que não é eficaz para promover a equidade e a justiça social na educação. De um lado da vara, estão os ideais dos militares e, do outro, os grupos que discordam das práticas concebidas dentro desses estabelecimentos de ensino, que comprovam, na prática, a ação de desmonte da escola pública, bem como a inconstitucionalidade das ações e a ausência de qualidade social.

Assim, a metáfora de Saviani (1999) sugere que, para se alcançar uma educação justa e igualitária, é necessário adotar abordagens que realmente compensem as desvantagens existentes, o que pode entrar em conflito com a lógica da militarização. Para além da curvatura da vara, o autor apresenta a educação revolucionária, aquela que se apresenta na escola nova popular, defendida por Paulo Freire.

Souza (2012), Alves e Ferreira (2020), que estiveram no chão das escolas militarizadas, não presenciaram qualidade social; pelo contrário, observaram um modelo excludente e autoritário, com práticas de administração contrárias ao ordenamento jurídico brasileiro, comprovando a violência simbólica e a manifestação da violência por meio dos regulamentos disciplinares, que incluem sanções como advertências, suspensões e expulsões – mecanismos de controle empregados para manter a ordem dentro das instituições educacionais, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais e as relações de poder presentes na sociedade. Segundo as autoras, a violência simbólica opera de maneira invisível, naturalizando a dominação e tornando-a aceitável dentro do contexto escolar.

Em momento algum é utilizada, nos discursos dos defensores da militarização, uma concepção de educação mais social, igualitária, reflexiva e equitativa que abranja todas as classes sociais para explicar essa manobra política de manutenção do poder. Saviani (1999), ao discutir os conceitos de educação da essência e educação da existência, permite a compreensão do que se buscou e do que se busca atingir com a educação na história do Brasil. O autor apresenta duas teses políticas de análise crítica e reflexiva sobre o movimento da educação em determinado período histórico: a 1ª tese filosófico-histórica – “Do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (Saviani, 1999, p. 48); e a 2ª tese pedagógico-metodológica – “O caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (Saviani, 1999, p. 48). Ambas funcionam como premissas para a 3ª tese: “[...] como, quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola, e de como, quando menos se falou em democracia, a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 1999, p. 48).

Para explicar suas teorias, o autor começa explicando a diferença entre a educação da essência e a educação da existência; para tanto, coloca a educação tradicional fruto da filosofia da essência e a educação nova fruto da educação nova. Historicamente, desde a Grécia, o homem livre era aquele possuidor de uma liberdade naturalmente livre, isso porque aquele que não era livre era escravo e, portanto, não possuía tal essência, não era possuidor dessa essência biológica e, assim, não era dotado de liberdade, o que está posto em sua primeira tese.

Saviani (1999) destaca que foi na Idade Média que a classe burguesa, por meio dessa filosofia essencialista, passou a pleitear, junto ao clero e à nobreza, uma reforma na sociedade sob o princípio da igualdade e da liberdade. Nesse contexto, funda-se uma escola da essência, uma escola para todos. Ocorre que, com a ascensão e a consolidação da classe burguesa, seus interesses deixaram de coincidir com os do restante da sociedade – pobres e trabalhadores – e, assim, negando sua própria história, a burguesia passou a pleitear uma educação da existência, fundada na premissa da diferença, consequência do entendimento de que os homens não são todos iguais.

Ao defender a segunda tese, Saviani (1999) entende que a burguesia, renegando a participação na escola da essência, passa a caracterizá-la como medieval e baseada em métodos pré-científicos. Essa teoria seria falsa e contraditória, pois a escola tradicional surgiu após a Revolução Industrial (vista como escola redentora da humanidade); portanto, era universal, gratuita e obrigatória, como instrumento de consolidação da ordem democrática.

Ainda nesse contexto, com o advento da educação essencialista ou tradicional e a promoção do trabalhador à condição de sujeito de direitos, capaz de votar com consciência, a burguesia, mais uma vez, coloca-se à frente do povo e põe em xeque a educação essencialista como causadora de seu desconforto social. Assim, houve esforços da classe dominante para desbancar o núcleo causador desse desconforto social: a instituição escolar. Diante desse cenário, buscou-se rebaixar a educação das classes mais pobres da sociedade.

Para realizar essa manobra social, utilizou-se a política para trocar a base da educação da essência (liberdade e igualdade) pela democracia mediada pela ideologia republicana que, aliada à ideia de cidadania e direito, modifica a noção de privilégios para poucos; dessa maneira, nega-se a ideia do “universal” e do direito do povo de participar das decisões políticas do país, para então determinar tratamento igualitário – “[...] tratar igual os iguais na medida de suas desigualdades” (Saviani, 1999, p. 57).

De forma análoga ao militarismo, observa-se que a instituição escolar é usada como meio da ideologia do poder e do controle das classes mais pobres e menos esclarecidas. O discurso da garantia de segurança atrelada ao jovem teria a função de garantir a perpetuação da educação da existência, aparentemente inovadora e compensatória, porém retrógrada e subversiva, ao valorizar as diferenças individuais.

TOLERÂNCIA, ÉTICA, PELA PRESERVAÇÃO DOS DIREITOS DO SER HUMANO

Andrade (2007), no texto *Tolerância e educação: pensar a filosofia e a pedagogia*, traz uma reflexão profunda sobre a relação entre tolerância e o campo educacional, mostrando a importância desse “valor-atitude” frente às práticas sociais transgressoras. O trabalho parte do reconhecimento de que o conceito de tolerância teve consolidação histórica em diferentes correntes filosóficas, o que abriu caminho para repensar seu valor, sua atualidade e sua possível aplicação no campo educacional. Para isso, Andrade (2007) apresenta duas possibilidades de entendimento: a primeira, relacionada aos conceitos históricos de tolerância, igualdade, liberdade e diferença; e a segunda, a possibilidade de uma fundamentação ético-filosófica para a educação para a tolerância. De acordo com o autor:

O conceito de tolerância surge como resposta contra a intolerância à diferença. Para além de um jogo de palavras, a bandeira da tolerância é a luta por negar a possibilidade de negar a diferença. Sendo assim, é fundamental que, ao tratarmos de tolerância, pensemos na natureza, nas causas e nas consequências da intolerância. A intolerância diante do diferente tem imposto uma quantidade de

maus-tratos e massacres impiedosos a grupos que sustentam um estigma, um suposto sinal vergonhoso e socialmente rejeitado (Andrade, 2007, p. 278).

Essa reflexão filosófica e política sobre valores morais fundamentais é necessária para colocar a tolerância como uma articulação entre igualdade, liberdade e diferença, sendo essencial para sociedades democráticas e pluralistas. Para se chegar a esse entendimento, Andrade (2007) apresenta o princípio da igualdade não como padronização, como ocorre no igualitarismo, mas como combate à desigualdade social, defesa da isonomia – mesmos direitos e normas – e da equidade como justa distribuição. Ainda, compreende a liberdade como autonomia individual, que deve ser limitada para não se transformar em tirania ou gerar desigualdades ainda maiores, e a diferença como valor mais recente, pós-moderno, ligado ao pluralismo cultural e às lutas sociais de grupos minoritários, defendendo a legitimidade da diversidade.

Dessas reflexões, o autor propõe uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância como virtude e atitude fundamentais, que articula três demandas históricas de justiça: a liberdade de pensamento e expressão, a igualdade de acesso a direitos e oportunidades e o respeito à diferença como riqueza social. Assim, a educação para a tolerância integra os valores da igualdade – isonomia e equidade –, da liberdade – autonomia individual regulada pelo bem comum – e da diferença – pluralidade de identidades e culturas. Esses valores, em articulação, constituem fundamentos ético-políticos indispensáveis para sociedades democráticas, que só podem se sustentar se forem, ao mesmo tempo, livres, igualitárias e pluralistas.

Andrade (2007) ainda apresenta a tolerância como ética mínima, indispensável para a convivência em sociedades pluralistas, sustentando-se em valores universais como igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e diálogo. Esses princípios constituem exigências de justiça que ultrapassam consensos locais, configurando-se como condições mínimas para a vida em comum. Em articulação com essa perspectiva, Hannah Arendt (2007) destaca a educação para o pensamento como meio de prevenir a banalidade do mal, entendida como ausência de reflexão crítica e submissão a verdades prontas.

Educar para o pensamento implica fomentar a capacidade de julgar, ressignificar e dialogar com a diversidade, evitando o dogmatismo e a intolerância. Para Andrade (2007), a convergência entre ética mínima e educação para o pensamento aponta para uma prática educativa que, ao mesmo tempo, assegura a dignidade humana e promove a formação de sujeitos capazes de conviver democraticamente em sociedades plurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No modelo de escola cívico-militar, a escola é usada como um laboratório militar a serviço do neoliberalismo, sendo a instituição escolar transformada em mera atividade-meio, submetida a uma rigidez hierárquica e a uma disciplina inflexível, tornando o objetivo da educação a reprodução de conhecimento, que silencia e deixa de lado a formação do pensamento crítico e autônomo, demonstrando claramente que a classe dominante não tem interesse na transformação social e cultural.

A ética mínima, ao propor um núcleo comum de valores morais, como justiça, igualdade e liberdade, encontra no princípio da tolerância um fundamento – quase uma resistência indispensável – para a construção de uma educação voltada ao pensamento reflexivo. A tolerância, compreendida não como mera aceitação passiva, mas como atitude ativa de respeito e valorização

das diferenças, constitui-se em condição essencial para uma prática educativa comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

O processo de militarização das escolas brasileiras, associado a uma lógica neoliberal, caminha em direção contrária, ao reforçar hierarquias rígidas, silenciar vozes divergentes e reduzir a educação a um exercício de obediência. Pensar a educação sob a perspectiva da ética mínima e da tolerância significa resistir a esse modelo excludente, reafirmando a necessidade de uma escola que cultive a pluralidade, incentive a reflexão e promova uma cultura de não violência, indispensável à construção de uma sociedade democrática e justa.

É evidente, para os profissionais da educação, a necessidade de repensar a dimensão da qualidade social na educação no cenário da militarização, entendida como um modelo equivocado e excludente, decorrente de um programa com visão distorcida das prioridades da educação pública brasileira, acarretando sérios desafios e prejuízos aos estudantes durante a vida escolar.

A suspensão dos processos de militarização escolar em curso e a desmilitarização das escolas militarizadas são medidas que, mais uma vez, diante de uma tradição que fere uma educação democrática e social, constituem responsabilidade das políticas públicas de Estado. Desde 2022, enfrenta-se um cenário de um Brasil dividido entre aqueles que apoiam a retirada de direitos sociais e aqueles que defendem, para além desses direitos, a criação de políticas públicas capazes de retomar planos e programas para a educação, pautados nos direitos humanos e em medidas de justiça de transição para a superação de projetos que, no passado da ditadura civil-militar (1964-1984), já demonstraram não produzir os resultados esperados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.0224778>
- ANDRADE, Marcelo. Tolerância e educação: pensar nas fronteiras da filosofia e da pedagogia. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 3, p. 276–286, set./dez. 2007. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/5828>. Acesso em 31 ago. 2025.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 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, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 150, p. 1-4, 6 ago. 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 11 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 1-3, 6 set. 2019.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Por uma educação pública de qualidade social: o que dizem os futuros professores? In: PRESTES, Liliane Madruga; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva (org.). *Vivências docentes compartilhadas: contextos, espaços e perspectivas na formação inicial e continuada de professores*. São Paulo: Pragmatha, 2023. p. 350-364.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.398, de 28 de maio de 2024*. Institui o Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2024]. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2024/lei.complementar-1398-28.05.2024.html>. Acesso em 11 fev. 2026.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Sirley Aparecida de. *Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226>

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em fevereiro de 2026

Informações das autoras

Caroline Ferreira do Amaral
Universidade São Francisco (USF)
E-mail: carolfamaral@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7219-6052>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5404696414918481>

Sônia Aparecida Siquelli
Universidade São Francisco (USF)
E-mail: soniapsiquelli@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8992-1898>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7785849794300988>