

## EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, EMANCIPAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO CÍVICO-MILITAR: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

RUBIANA BRASÍLIO SANTA BÁRBARA

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo de cunho qualitativo e bibliográfico tem como objetivo refletir sobre as correlações entre educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar, fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade. Sob a premissa de que a educação democrática pressupõe a realização de uma sociedade justa e igualitária para todos, de homens livres e emancipados, retoma a trajetória da luta pela democratização da educação no Brasil para destacar os avanços desse processo que adentra o século XXI sob forte ameaça de retrocessos. Para elucidar o retrocesso, apresenta-se uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Os resultados da análise apontam para a defesa de uma perspectiva de formação que, alinhada às políticas neoliberais e ao conservadorismo, contraria a formação do humano e compromete a democratização da escola, tornando incerta a educação com sentido emancipatório.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Crítica da Sociedade. Educação Democrática. Emancipação. Formação Cívico-militar.

---

### INTRODUÇÃO

No contexto atual, preocupa-nos pensar que falar “[...] em democracia e silenciar o povo é uma farsa [e] falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1987, p. 47). Por isso, decorridos mais de trinta anos do início do processo de redemocratização no Brasil e da democratização da educação, problematizar os avanços, os retrocessos e os desafios da escola pública é uma questão que merece atenção e esforços.

É consenso que, em relação às políticas educacionais, a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola pública, a partir da Constituição Federal de 1988, é uma importante conquista. Entretanto, ao pensarmos em para que a educação é necessária ou “formação – para quê? Ou Educação – para quê?”, com a intenção de discutir “[...] para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139), constatamos que há indícios de que a redemocratização da sociedade brasileira, ou seja, o acesso e a permanência dos alunos nas escolas de diferentes níveis de ensino não conduziram à formação capaz de possibilitar ao indivíduo a condição emancipatória, isto é, não houve o

desenvolvimento de um nível de consciência que lhe permita o controle sobre a sua vida, quer seja no que se refere à formação e ao exercício profissional, quer seja no que se refere ao ambiente privado, aos valores cultivados e aos padrões assumidos como verdadeiros.

A discrepância entre ricos e pobres não é exclusiva do Brasil, mas a falta de segurança se reflete na violência e aumenta a degradação do humano, e contraditoriamente, a democracia formal da educação também contribui para a elitização. Embora tenhamos um grande número de pessoas que dominam a leitura e a escrita, isso não significa uma melhor qualidade de vida para todos, evidenciando os limites do esclarecimento (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; MARCUSE, 1973).

Segundo Adorno (1995, p. 141), a verdadeira democracia só é possível em uma sociedade de emancipados, “isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”. Em Educação e emancipação, Adorno (1995, p.169) afirma que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. Para Adorno (1995, p. 139), grifo do autor) uma educação que se quer democrática, não está para a “modelagem de pessoas [...] mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*”, portanto “[...] uma exigência política”. Uma democracia efetiva não defende ideais contrários à emancipação e à decisão consciente de cada pessoa; quem assim o faz “é um antidemocrata”, justamente contra o que devemos nos opor.

Duas décadas após Adorno ter manifestado preocupação em relação à exigência de emancipação na democracia, Otavio Frias Filho, no texto *Vampiros de papel*, publicado no Folhetim que circulou no dia 5 de agosto de 1984, período em que a ditadura estava, formalmente, prestes a findar-se no Brasil, alertou para o fato de que a própria democracia não é democrática, ou seja, também ela faz parte de relações de poder e de dominação.

De repente ficou difícil continuar sustentando que a imprensa atende os interesses da ditadura desde logo porque ficou difícil sustentar que existe, neste momento, uma ditadura no país. A característica talvez mais notável da atual transição brasileira – a exemplo das transições análogas que tivemos no passado – é que os interesses representados pela ditadura, conforme ela se desorganiza, encontram outras formas de expressão e voltam a trafegar pelo leito do jogo democrático sob condições privilegiadas em relação aos demais interesses que batalham para abrir espaço nesse mesmo jogo. Mais uma vez, depois de democratizar o Brasil restará democratizar a democracia (FRÍAS FILHO, 1984, p. 3).

Essa ideia permite trazer à memória, com base em Vieira e Farias (2003), que no Brasil a experiência com a democracia no início do século XX não foi de longa duração. No limiar de um período cuja esperança era a de que, no Brasil, poderíamos “ter voz ativa” e “no nosso destino mandar” (HOLANDA, 1967), metaforicamente, podemos dizer que Frias Filho (1984, p. 3) tinha razão na sua denúncia. Do “cálice de vinho tinto de

sangue” (HOLANDA, 1978) passariam a transbordar bebidas não menos amargas – uma democracia oxidada – que continuamos tragando em goles que nos afogam, mesmo transcorridas mais de três décadas da publicação de Frias Filho.

A explicação para isso não repousa apenas no fato de que, no período compreendido entre 1964 e 1985, o regime ditatorial comprometeu as conquistas sociais, submetendo a educação do povo ao descaso e esvaziando o ensino que poderia possibilitar a crítica aniquilada pela censura, mas também em aspectos econômicos, políticos e sociais. Se naquele momento histórico assumir uma “posição democrática, progressista” e defender a democratização da educação e da organização programática dos conteúdos era “considerado pelos autoritários como espontaneísta e licencioso, ou como pouco sério” (FREIRE, 1967, p. 60), hoje ampliou-se o discurso que alinha cada vez mais a educação à realidade imediata, de modo que, mesmo em solo democrático, a educação permanece subjugada ao controle do capital. Adaptam-se os objetivos aos interesses econômicos e o resultado é um visível obscurecimento do sentido defendido pelos movimentos sociais.

Como a educação escolar pública e democrática não diz respeito apenas à pedagogia, tampouco ao sistema e a métodos de ensino e a teorias pedagógicas, a realidade extrapedagógica – a sociedade e os valores e normas que a acompanham – exerce um certo controle sobre a escola que, assim como as demais instituições de uma época, cumpre a função de formar sujeitos capazes de reproduzir o imediato, mesmo que, contraditoriamente, sua permanência signifique negar a emancipação àqueles que dele participam (ADORNO, 2005). Isso ocorre porque as políticas educacionais não estão isentas de interesses econômicos globais, ou seja, de políticas públicas e de práticas conservadoras que contribuem para redefinir o conceito de democratização.

Tais políticas, se entendidas como parte das ações que buscam garantir o projeto capitalista na sua fase atual, reforçam tendências antidemocráticas que convergem para a dualidade da escola – a do acolhimento social para os pobres e a do conhecimento para os ricos (LIBÂNEO, 2012) - e para um conservadorismo ressurgente que tende a se concretizar por meio de uma perspectiva de formação cada vez mais tecnocrática em meio aos avanços tecnológicos que marcam a nossa época, distanciando-se daquele que deveria ser o seu principal objetivo, qual seja, garantir condições para que todos possam alcançar uma vida pautada na liberdade.

Considerando que a escola pública vem sofrendo constantes ataques, tanto por parte das políticas de ajustes dos organismos internacionais e de movimentos para a privatização (LIBÂNEO, 2012) como por parte de iniciativas neoconservadoras, como as que recentemente culminaram com o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Decreto n.º 10.004, 2019a), que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil, neste artigo realizamos um estudo cujo recorte temporal é a década de 1990 até nossos dias. Para evidenciar os limites e as possibilidades que se impõem à educação escolar pública, apresentamos uma análise da política educacional de institucionalização do Programa Nacional das Escolas Cívico – Militares (Pecim), que contraria a ideia da formação do humano e se posiciona favoravelmente ao conservadorismo que compromete a democratização e a educação para a emancipação.

Para apresentar o estudo desenvolvido, organizamos o texto em três seções. Na primeira, abordamos a democratização da educação no Brasil como um processo que envolve demandas contraditórias no que se refere à formação para a autonomia; nessa

seção, tratamos ainda dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam este estudo. Em seguida, apresentamos uma análise do Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Decreto n.º 10.004, 2019a), que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares no Brasil, com o objetivo de fornecer uma visão de totalidade do documento. Nas considerações finais, tecemos críticas à perspectiva de democratização que subjaz o Pecim e o que pode vir a ser, quando as orientações extrapedagógicas determinam o *pathos* da escola e da formação. Essa reflexão inclui o pensar em relação às possibilidades de superação das condições objetivas.

#### DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEMANDAS CONTRADITÓRIAS

A democratização da educação, que se firmou como consenso a partir da década de 1990 no Brasil, é um processo que envolve condicionantes históricos e contradições. A ideia de educação democrática pressupõe a universalização da educação como possibilidade, ainda que diminuta, para a melhoria da qualidade de vida. Todavia, a sociedade atual empenha-se em prover o ensino que atenda aos interesses do capital flexível.

A reflexão histórica sobre essa trajetória permite perceber que o conceito adquire seu significado no e para o seu contexto histórico. A reflexão de Marx (1992) indica que, historicamente, a escola pública foi por pouco tempo orientada pelos objetivos específicos do século XVIII de elevar a instrução do povo. Como a educação contraria as leis da divisão do trabalho, a escola pública que iniciou seu processo de consolidação no fim do século XIX, período em que “[...] a ordem burguesa estabelecida funcionalizou completamente a razão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 43), apresentou-se como expressão da própria democracia capitalista, das necessidades da classe burguesa que precisava transmitir às novas gerações a tradição da sociedade que se objetivava perpetuar, de modo que “[...] a chamada ‘educação popular’ permanece se nutrindo [...] da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada poder[á] revogar a exclusão [...], o que sabemos ser uma realidade socialmente constituída” (ADORNO, 2005, p. 5).

As políticas sociais como as das áreas da educação, percebemos que elas sofrem os efeitos da racionalidade e se concretizam como expressão dos interesses expressos nas relações sociais de poder. Ao defender a educação básica como prioridade, os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial (BM), mantêm a ideia em torno da democratização como um construto ideológico, sobretudo em países de economia periférica. Orientações do BM (1995, 1997) alinham as políticas educacionais ao ideário da sociedade industrial desenvolvida, no sentido da implementação de ações e de programas de ajuste da educação à lógica da economia de mercado, tendo em vista a otimização da oferta e a racionalização do processo educativo.

Höfling (2001, p. 34) esclarece que, no limiar da década de 1990, definiu-se que “o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado”; pelas suas políticas e programas sociais, deveria “manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo”. Dito de outra forma: para conter os problemas estruturais relativos à constituição e à reprodução

permanente da força de trabalho, em um sistema de produção e de acumulação capitalista incapaz de promover emprego para todos, o Estado foi conclamado a se responsabilizar pela implementação das condições materiais necessárias, não somente para assegurar a reprodução da força de trabalho indispensável à manutenção do aparato, mas para desenvolver mecanismos de controle em relação à força de trabalho ociosa, incluindo formas de aceitação dessa situação, para assim preservar a forma de organização da sociedade.

Sob o véu da democracia e em contraposição à ideia de Estado do bem-estar social, passou-se a defender a minimização do Estado e de suas ações em relação às necessidades sociais e ao livre mercado, atribuindo-lhe a função de arbitrar e não de regulamentar as ações econômicas.

Nessa perspectiva, a essência do conceito, aquilo que lhe dá sentido, sofre alteração. Segundo os anseios da sociedade atual, a democracia não pode ser "plena". Parafrazeando Adorno (2005), ela deve assumir um duplo caráter – remeter à sociedade e intermediar a sua manutenção – que se articula à necessidade da dominação. Assim, a democracia passa a ser entendida como via privilegiada de equalização de oportunidades e não de consolidação da igualdade. Sua realização, que deveria corresponder a uma sociedade de seres livres e iguais, desvirtua-se de seus fins e de sua função social, ou seja, dos pressupostos reais para a autonomia, a liberdade e a igualdade que, mediante condições pré-fixadas, convertem-se em autonomia, liberdade e oportunidades tuteladas (MARCUSE, 1973).

Objetivos coisificados encobrem o seu conteúdo de verdade (ADORNO, 2005). Como resultado do alinhamento das políticas educacionais à economia de mercado, vislumbra-se a oferta de uma educação que se concretiza de forma desigual para classes desiguais, embora o discurso seja o da igualdade. Ao analisarmos as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, observamos que, sob a orientação de organismos internacionais, a ideia da importância da educação para promover o bem-estar e o progresso humano foi ajustada aos interesses do capital e passou a ser utilizada para a consolidação de um projeto social cuja desigualdade não se coloca como algo a ser combatido. Mediante as exigências impostas pela internacionalização do capital e pelo avanço da ciência e da tecnologia, para além de recusar a postura idealista que via a escola como solução para os problemas sociais, propunha-se a educação como estratégia para a melhoria de vida e como condição para a organização política e econômica.

Com isso, instaurou-se uma enorme diferença entre o que os movimentos sociais propunham em termos de educação pública democrática, como um projeto histórico e a pensada sob a ótica da sociedade capitalista atual. A primeira, de certa forma, visava ampliar a ideia de política e restaurar a prática democrática, criando formas de exercer a vida pública, intrinsecamente ligada à ideia de democracia representativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política, reduzindo a educação a uma lógica de escolha e de consumo, e eliminando, de certa forma, a possibilidade de formação que tenha como meta a conscientização.

Dito de outro modo, o sentido de democracia como resultado do ajustamento, da adaptação aos interesses econômicos e políticos, provocou uma retração da ideia que os movimentos iniciais pretendiam realizar. Do ideal pretendido à sua efetivação, a democracia deixou de portar um sentido político e social para adquirir um sentido

econômico no qual as ideias de bem-estar social e de igualdade de condições são sucumbidas pela lógica do progresso, que obscurece a essência da democracia.

A ideia de democracia assumiu uma característica formal. A democracia formal – a pseudodemocracia –, se liga a determinantes sócio-econômico-políticos e apresenta-se como o meio pelo qual todos participam falsamente de decisões coletivas com vistas ao bem comum. Sobre a formalidade da democracia, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 38), ao tecer crítica ao processo de redemocratização da sociedade brasileira de fins da década de 1990, alertaram para o fato de que “[...] a democracia, anseio de tantos brasileiros, permaneceria confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas”.

Como a participação, embora falsa, existe formalmente, a tradição burguesa nos leva a crermos que participamos coletivamente das decisões políticas nas esferas legislativas e executivas dos nossos municípios, estados e nação, já que elegemos nossos representantes em pleitos eleitorais. Paira em nós a ideia de que somos livres na nossa forma de viver, no nosso modo de ser, de pensar e de agir, todavia vivemos aquilo que Marcuse (1973, p. 55) denomina de “ditadura educacional”, já que somos condicionados a aceitar e a nos adaptarmos à realidade existente, em vez de sermos formados para analisá-la criticamente, quer dizer, temos nossa vida regida pela funcionalidade, e acreditamos que somos emancipados de qualquer controle externo.

“Na linguagem da filosofia poderíamos dizer que na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 1995, p. 36). A ideia de democracia assentada em princípios econômicos não se estabelece de modo que as pessoas possam compreender a si mesmas como sujeitos dos processos políticos.

Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação (ADORNO, 1995, p. 35).

Nesse sentido, no ideal de democracia que o liberalismo defende se destila sua problemática. Como a educação não se reduz “a um mero reverso das políticas” e a(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a “politicidade inerente à educação” (VIEIRA, 2007, p. 56), a educação se configura como um espaço de tensão entre mudança e conservação, reconstrução e inovação, oferecendo elementos para a conservação ou a formulação de novas políticas que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade.

Quando se defende um estado fraco nas ações e forte no controle, o conservadorismo torna-se um aliado na definição e na implementação de políticas e de propostas educacionais que incluem desenvolver nos indivíduos as condições para o alcance da liberdade tanto para consumir como para empreender, ou seja, dar-lhes a falsa liberdade econômica e, conseqüentemente, controlá-los socialmente, pois à medida que a desigualdade econômica aumenta, também aumenta a necessidade de controle social.

Hoje, a política conservadora, de certa forma, diz respeito a uma política de mudança; “[...] envolve ações defensivas, outras vezes, envolve ofensivas contra os status quo. Atualmente, estamos testemunhando as duas coisas” (APPLE, 2002, p. 67). A respeito do movimento conservador na educação, Dourado (2019) considera que a análise de Apple (2003) auxilia-nos a compreender esse movimento em curso no país. Para Dourado (2019, p. 9), desde o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, a “intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas”, em razão das demandas do capital. Nas palavras do autor, podemos ler:

Na educação básica, majoritariamente ofertada por estados, Distrito Federal e municípios, assiste-se a complexos processos de privatização do público, sobretudo por alterações nas formas de gestão e organização desse nível educacional por meio de parcerias público-privadas (consultorias, assessorias, organizações sociais) e pela criação de escolas militares. É importante salientar, atualmente, a defesa das escolas militares em vários programas de governo envolvendo governos federal, estaduais, distrital e municipais (DOURADO, 2019, p. 12).

Segundo o autor, o “conservadorismo em educação no Brasil, que se efetiva no país, merece estudo particular para identificar as suas imbricações com o mercado, a religião e novos padrões societários” (DOURADO, 2019, p.12), quiçá mais excludentes.

Nesse sentido, diante da possibilidade da conservação, convém analisar a proposta de institucionalização do Programa Escola Cívico-Militar, por meio do Decreto n.º 10.004, de 05/09/2019, buscando desvelar as contradições da justificativa de tal política acerca da qualidade e da manutenção da educação pública. Nele, encontramos elementos que evidenciam que a política de Estado mínimo, articulada ao neoconservadorismo, intensifica a fragilidade da luta pela democratização e pela emancipação.

#### PROGRAMA DE ESCOLAS CÍVICO – MILITARES: FORMAÇÃO PARA QUÊ?

Diante da emergência do conservadorismo ressurgente, se, por um lado, o Programa de Escolas Cívico-Militares evidencia que na luta pela implementação da perspectiva de educação orientada por organismos internacionais as políticas educacionais fortalecem-se como programas de governo, por outro lado sinaliza o retrocesso.

O objetivo do Programa é promover ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento de Escolas Cívico-Militares (Ecim) e melhorias na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio. Nessa perspectiva, o Decreto n.º 10.004, de 05/09/2019 apresenta o seguinte texto:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico - Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico – Militares – Ecim (BRASIL, 2019).

A ênfase na qualidade da educação é recorrente. À primeira vista, o documento parece atender às orientações do BM, voltando a atenção para a qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio. Todavia, ao definir no Art. 2.º que as escolas cívico-militares são “[...] escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais que aderirem ao Pecim” (BRASIL, 2019), com previsão da implantação de 54 escolas cívico-militares em 2020, e igual número de escolas a cada ano até 2023, totalizando 216, para além das controvérsias que o próprio discurso do BM apresenta acerca da qualidade, o Pecim, de caráter nacional, tem um ideal de escola e de formação que contraria os princípios democráticos.

Sob o argumento de atender às demandas da Política Educacional,

o Programa de Escolas Cívico-Militares começou a ser estruturado no primeiro semestre de 2019, a partir da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares que é responsável por propor, desenvolver e implantar um modelo de escola de alto nível como projeto nacional, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares (BRASIL, 2019).

Dada a similaridade com a ideia de uma política neoconservadora, entendemos que a intencionalidade do Programa tende a minimizar as possibilidades de concretização da educação pública e democrática, justa e igualitária, bem como de emancipação – uma exigência da democracia. Daí a necessidade de extrair dele os elementos contraditórios que subvertem os princípios democráticos.

Primeiro, o Pecim foi apresentado como portador de um conceito de gestão educacional que visa a articular questões didático-pedagógica e administrativa, sob orientação do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa (MD). Dentre outras ações, em conformidade com o Art. 7.º, compete ao MD “[...] colaborar com o Ministério da Educação na definição dos perfis profissionais dos militares inativos das Forças Armadas que atuarão nas Ecim”, bem como a coordenação, juntamente, com o MEC, do “[...] processo seletivo dos militares inativos das Forças Armadas a serem contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim” (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, os militares devem atuar no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. Advoga-se no Art. 11 que o sucesso da gestão na área educacional será alcançado 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” (BRASIL, 2019).

Conforme Adorno (2005, p.12), a própria ideia impele à totalidade repressiva, constituindo-se uma ameaça à ideia de educação democrática. Defendem-se melhorias e educação para todos mediante a adoção de um modelo de gestão que diz-se proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso à educação (BRASIL, 2019), buscando legitimar-se e consolidar-se por meio de um conjunto de ações a ser realizado por uma rede de integração. Assim, oblitera-se a percepção de que tende a limitar a ação da gestão escolar e a livre docência, à medida que delega aos militares o pensar as ações que deverão ser realizadas dentro da escola.

Sabendo-se que o Art. 3.º define como um dos princípios do Pecim “a adoção de modelo de **gestão escolar baseado nos colégios militares**” (Decreto nº 10.004, 2019, grifo nosso), convém destacar que tomar como base o Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) (Portaria nº 042, 2008) significa desenvolver e implantar um modelo de escola amparado nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares.

No Art. 2.º do Regimento Interno dos Colégios Militares, lemos que os colégios militares

[...] identificados como participantes de um subsistema de ensino do Sistema de Ensino do Exército, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), funcionam pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (Portaria n 042, 2008).

Esses objetivos nos levam a questionar se as escolas cívico-militares objetivam formar para a emancipação ou para a adaptação. Levam-nos, ainda, a refletir sobre a experiência, cuja realização envolve o pensar sobre a possibilidade de superação do processo de ajustamento à ordem social e a constituição de um projeto educativo voltado para a primazia do humano.

Ao analisarmos o objetivo “*VII – colaborar para a formação humana e cívica do cidadão*” (Decreto n. 10.004, 2019), observamos que a ideia de formação humana cívico-militar não está atrelada à conscientização, à autonomia, à capacidade de pensar por si mesmo, sem ser tutelado por outrem, condição essencial para a emancipação. Ela objetiva disciplinar o comportamento. Essa ideia traz à luz que, embora se fale em formação humana, busca-se, por meio da formação cívica, a modelagem de pessoas (ADORNO, 1995). Ela permite rememorar o contexto social, histórico, político e cultural do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), que impunha como conteúdo da formação a moral, o civismo, o amor à pátria, por meio da disciplina, levando-nos a apontar que o Pecim retoma mecanismos utilizados no período da ditadura para fortalecer uma perspectiva de formação humana baseada na militarização como princípio educativo.

Tal como dizem Horkheimer e Adorno (1985), o que se esgota no conservadorismo ou na sua reconstrução não passa de um elemento técnico, perante o qual se esvai a possibilidade da reflexão sobre as contradições da sociedade. Certamente a formação de um soldado requer valores, tradições e conhecimentos específicos para a sua atuação, assim como a sua responsabilidade com a segurança do Estado, mas também exigem a neutralidade partidária e política e a não participação em

movimentos sindicais e grevistas tal qual está no Art. 142 da Constituição Federal (CF) (1988) – “IV – ao militar são proibidas a sindicalização e a greve; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 18, de 1998)” (BRASIL, 1988), condição que anula a possibilidade de movimentos e lutas.

Ao apresentar, atualmente, como solução para os problemas educacionais, uma educação militar, busca-se impor às crianças e aos jovens uma rotina de treinamento e de condicionamento mediante a exaltação dos sentimentos patrióticos e valores que ditam padrões aceitáveis que muito se assemelham com a “Juventude Hitlerista” (BARTOLETTI, 2006). Horkheimer e Adorno (1985, p. 9) apontam que a suposta (in)disciplina presente na organização da Juventude Hitleriana não constituía recaída na antiga barbárie, mas o triunfo da igualdade repressiva. Para os autores, os homens recebem o seu eu para que possa, com maior segurança, se tornar igual, mas isso não se realiza inteiramente, pois “a coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 9).

Como a formação militar está para a subserviência do Estado, ou seja, para servir, como uma questão de honra, defende-se que a “carreira militar” não diz respeito a uma simples ocupação, a um emprego, mas a uma atividade que exige dedicação do “corpo e da alma”. Ela requer, além da eficiência e do aperfeiçoamento técnico-profissional, sobretudo o “culto” a valores a serem seguidos como referência, tais como o patriotismo, o civismo e o amor à profissão, que enaltecem a disciplina e o dever para com o país. Todavia, a apologia consciente e inconsciente a esses valores influencia o comportamento, em geral, e a conduta de cada indivíduo. Isso impele “[...] pouco a pouco, para modos de comportamento, para discursos e valorações que, segundo a medida do humano, são bárbaras” (ADORNO, 1951, p. 16).

O ser militar passa a determinar a subjetividade que se perde na objetividade do processo de formação. O indivíduo aprende “a lidar com a moral, a senti-la dentro de si” (ADORNO, 1951, p.172). O “[...] impulso moral obedece ao inteiramente exterior, à convenção feiticizada” (ADORNO, 1951, p.172), isto é, não exige pensamento, mas a interiorização do mundo exterior. Nesse processo, a farda não é uma veste que se despe com facilidade, mas uma outra pele, que adere à própria alma. Nessas condições, é impossível separar o mundo interior do mundo exterior. Este dita a conduta do sujeito, que tende a expressar traços de barbárie na frieza com que se relaciona e compreende a realidade à sua volta. Diante da sujeição ao processo que impõe um estilo de comportamento e de sentimentos, a farda torna-se não o embrulho, mas o conteúdo, a essência; é como se a “pele estivesse estampada com uma marca regularmente modelada” (ADORNO, 1951, p. 37). O sujeito surge “como alienado de si mesmo, como simples agente dos mandamentos com que se identifica” (Adorno, 1951, p.172).

Aqui, temos algumas razões da crítica à formação militar. Não negamos que os valores humanos, éticos e morais sejam importantes na formação, todavia eles devem caminhar *pari passu* com a reflexão. Em um diálogo com Adorno (1995, p.158), Becker alerta que a juventude instrumentalizada pode se manifestar por meio de formas bárbaras contra uma posição pública. A instrumentalização pressupõe uma formação na contramão dos valores essencialmente humanos, conduzindo o indivíduo a intervenções bárbaras, ao desenvolvimento de comportamentos que inibem a sua

percepção como sujeito histórico capaz de reagir aos mecanismos de dominação e de coerção, questionando a intencionalidade das orientações políticas, econômicas e sociais.

O cidadão que se pretende formar é o que vai ao encontro do conceito de cidadania vinculada à racionalidade operacional que deixa pouco lugar e pouco espaço para o exercício da razão histórica por parte dos sujeitos (MARCUSE, 1973). Assim, no interior da sociedade democrática, sobressaem as estratégias antidemocráticas governamentais/capitalistas para a continuidade do poder vigente.

Trazer à memória a “[...] lembrança de um passado que ressurgir podendo dar surgimento a perigosas introspecções” (MARCUSE, 1973, p.103) permite a percepção de que a formação assentada na moral e no civismo distorce a ideia de formação humana para a conscientização. Ao rememorar o passado, encontramos elementos que permitem inferir que o programa visa construir um “[...] novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social” (MARCUSE, 1973, p. 92).

O temor em relação à formação autorreflexiva conduz à necessidade do controle sobre o que pode ser descontrolado pela reflexão. Ao postular a formação cívico-militar, o Pecim propõe uma formação alinhada à racionalização tecnológica e política da sociedade com vistas a desenvolver um novo conformismo, ou seja, o ajustamento e a adaptação à realidade instituída, obliterando a percepção de que ações que se dizem para a democratização da educação revelam-se contrárias a seus propósitos.

Em síntese, o Pecim constitui uma ameaça à concretização do ideal de uma educação democrática em curso no Brasil desde o início da década de 1990, podendo significar o retrocesso da luta pela construção democrática no campo da educação nacional. Se considerarmos que “O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade” (ADORNO, 1995, p.117), a própria institucionalização do programa não cabe em uma sociedade que se diz democrática, pois fortalece uma escola pautada na obediência pela obediência.

O Pecim corrobora a permanência da dualidade da escola, porém dentro da própria escola pública: uma escola pública para o acolhimento social e uma escola pública para a formação técnico-militar. Ao postular a necessidade de aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo por meio de consulta pública, resta-nos esperar que as comunidades tenham condições de decidir, de se contrapor, sem se esquecerem, conforme Marcuse (1973), que na história da humanidade certos consensos foram formados por meio de processos coercitivos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COM SENTIDO EMANCIPATÓRIO

A formação que se pretende, a cívico-militar, pode-nos conduzir à perda das possibilidades de realizar experiências democráticas. Nesse sentido, no contexto em que, no lugar da ideia de democratização, encontramos um conceito guarnecido que sabota o verdadeiro sentido da formação e do desenvolvimento humano (ADORNO, 1995); no contexto em que a educação que se pretende democrática limita-se à adaptação à

ordem social vigente, convém questionar: há perspectivas para a educação pública democrática emancipatória?

Devemos resistir para que as políticas e as tendências neoconservadoras da sociedade não tornem inválido e ineficaz um projeto histórico de humanização, e construa projetos que preservem a ilusão da democracia e que transformem objetivos sociais, que se configuraram como instrumentos de luta a favor da democratização e da transformação, em elementos de coesão social, sem tocar em assuntos e em questões ligadas à necessidade de redistribuição de riqueza e da igualação das classes sociais (MARCUSE, 1973), situações que inibem as possibilidades de uma educação com sentido emancipatório.

Entende-se que a essência da educação é a resistência à formação adaptativa. Contrapor-se ao modelo de formação vigente é tomar consciência sobre a função social da escola de conscientizar os indivíduos acerca das contradições da sociedade. Quando não se tem conhecimento dos fatos e as contradições não são conhecidas, a educação tende a naturalizar as desigualdades econômicas e sociais, reforçar a privatização do que é público, reduzir os direitos dos trabalhadores e privilegiar o mercado – situação atual.

Então, devemos nos contrapor à ideia de formação cívico-militar, cuja técnica se sobrepõe ao conhecimento. A técnica tanto esvazia o conhecimento, como corrobora para formar pessoas afinadas com a técnica, atuando não só de modo implícito, mas de modo explícito, contra os pressupostos para o desenvolvimento humano – humanização da sociedade, condição para a verdadeira democracia (ADORNO, 1995).

A verdadeira democracia não pode ser vivida como experiência social e política de maneira plena, sem a apropriação da cultura e do saber produzido e acumulado historicamente. A formação para o desenvolvimento humano requer a conscientização que possibilita ao indivíduo posicionar-se como sujeito no processo histórico.

Não negamos a importância que o ensino público desempenha na retomada dos fins humanos da educação. Contudo, parafraseando Marcuse (1973, p. 235), não podemos oferecer promessas e tampouco ostentar a ideia de transformação social por meio da educação, mas postular a resistência. A educação por si mesma não é capaz de promover a igualdade, porque a sociedade em si é estruturalmente desigual. Também não se configura como força revolucionária, porque vai além de suas possibilidades, perante a organização da sociedade. Trata-se de postular a resistência. Somente resistindo é possível lutar pelo devir da democracia e da democratização da educação. Como as bases para a crítica são concretas, a luta para a superação da condição atual não pode cessar. Como a democracia só se concretiza em decorrência da conscientização, é importante denunciarmos no que se converteu o ideal de democratização e lutarmos contra as condições objetivas que impedem a sua concretização.

Artigo recebido em: 31/12/2021  
Aprovado para publicação em: 08/03/2022

SILVA, C. A. R. da; GALUCH, M. T. B.; BÁRBARA, R. B. S.

---

DEMOCRATIC EDUCATION, HUMAN EMANCIPATION AND CIVIC-MILITARY FORMATION: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL PROGRAM FOR CIVIC-MILITARY SCHOOLS (PECIM)

**ABSTRACT:** This qualitative and bibliographic article aims to reflect on the correlations between democratic education, human emancipation and civic-military training, based on the Critical Theory of Society. Under the premise that democratic education assumes the realization of a fair and equal society for all, of free and emancipated men, it resumes the trajectory of the struggle for the democratization of the education in Brazil, to emphasize on the advances of this process that enters the 21st century under a strong threat of setbacks. In order to elucidate the setback, an analysis of the National Program for Civic-Military Schools (PECIM in Portuguese) is presented. The results of the analysis point to the defense of a training perspective that aligned with neoliberal policies and conservatism, contradicts the formation of the human and compromises the democratization of the school, making education with an emancipatory meaning uncertain.

**KEYWORDS:** Critical Theory. Democratic Education. Emancipation. Civic-military Formation.

---

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA, EMANCIPACIÓN HUMANA E FORMACIÓN CÍVICO-MILITAR: ANÁLISIS DEL PROGRAMA NACIONAL DE LAS ESCUELAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

**RESUMEN:** Este artículo cualitativo y bibliográfico tiene como objetivo reflexionar sobre las correlaciones entre educación democrática, emancipación humana y formación cívico-militar, fundamentándose en la Teoría Crítica de la Sociedad. Sobre la premisa de que la educación democrática asume la realización de una sociedad justa e igualitaria para todos, de hombres libres y emancipados, retoma la trayectoria de la lucha por la democratización de la educación en Brasil, para destacar los avances de este proceso que entra en el siglo XXI sobre una fuerte amenaza de retrocesos. Para elucidar el retroceso, es presentado un análisis del Programa Nacional de las Escuelas Cívico-Militares (PECIM en portugués). Los resultados del análisis apuntan hacia la defensa de una perspectiva de formación, que alineada con las políticas neoliberales y con el conservadorismo, se opone a la formación del humano y compromete la democratización de la escuela, volviendo incierta la educación con sentido emancipatorio.

**PALABRAS CLAVES:** Teoría Crítica. Educación Democrática. Emancipación. Formación Cívico-militar.

---

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Teoria Da Semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia (UFRO), 2005. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: edições 70, 1951b. Disponível em: <<http://www.mom.arq.ugmg.br/mom/babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? //: MOREIRA, F. A.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.59-91.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**. O Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997.

BARTOLETTI, S. C. **Juventude Hitlerista**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.  
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. [1988]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.004 de 5/9/2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Diário Oficial da União de 6/9/2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.html)>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03\\_Portaria\\_042\\_R69-2008.pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03_Portaria_042_R69-2008.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2021.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIAS FILHO, O. Vampiros de papel. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 05 ago. 1984. Disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8855&anchor=4202679&origem=busca&pd=5788a85e0ffc202667565624668fa348>>. Acesso 27 jun. 2021.

SILVA, C. A. R. da; GALUCH, M. T. B.; BÁRBARA, R. B. S.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLANDA, C. B. de. **Cálice**. 1978. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45121/>>. Acesso em 08 de jun de 2021.

HOLANDA, Ch. B. de. **Roda viva**. 1967. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45167/>>. Acesso em 08 de jun de 2021.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LIBÂNIO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARCUSE, H. As novas formas de controle. //: MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 23-27.

MARX, K.; ENGELS, F. Sistema de Ensino e divisão do trabalho. //: **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992, p.15.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

---

CLEONICE APARECIDA RAPHAEL DA SILVA: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História (UEM) e Pedagogia (UEM). Atua como professora no Departamento de Teoria e Prática da mesma instituição e como professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Maringá. Participa do Grupo de Estudo: Educação Escolar, Teoria Crítica e Formação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7181-8905>

E-mail: cleoraphael@hotmail.com

---

MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH: Doutora em educação (PUC/SP), com estágio pós-doutoral no Instituto de Psicologia da USP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

---

RUBIANA BRASÍLIO SANTA BÁRBARA: Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-Pr, atua como professora no Departamento de Teoria e Prática na mesma instituição. É graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8674-438X>

E-mail: [rubibras@hotmail.com](mailto:rubibras@hotmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).