



GABRIELLA RANGEL CASTRO

**9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS MILITARES: DE NORTE A
SUL DO BRASIL**

**DOCÊNCIA E CONTROLE: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE O
ENSINO DE SOCIOLOGIA EM UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR DE
CURITIBA**

SÃO PAULO

2025





DOCÊNCIA E CONTROLE: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR DE CURITIBA

Gabriella Rangel Castro ¹

RESUMO

O Paraná é o estado brasileiro com o maior número de escolas no modelo cívico-militar, totalizando 312 instituições. Nesse modelo, militares da reserva atuam como monitores nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa. A expansão desse modelo no Paraná teve início em 2020, com a tramitação da Lei 20.338, sancionada ainda durante a pandemia de Covid-19, e entrou em vigor já no ano seguinte. A aprovação rápida da lei gerou críticas de profissionais da educação e do Sindicato dos Professores (APP-Sindicato), que destacaram a falta de debate com a comunidade escolar. Assim, esse trabalho tem como objetivo evidenciar a realidade de uma escola cívico-militar em Curitiba, utilizando a autoetnografia para analisar como esse modelo impacta o cotidiano dos professores, especialmente no ensino de Sociologia. A pesquisa aponta que a instituição promove a formação de "corpos dóceis" (Foucault, 2002) e uma vigilância constante sobre os docentes, com militares nos corredores, o que evidencia um controle institucional rigoroso. O estudo revela que o principal objetivo das escolas cívico-militares é a formação de indivíduos disciplinados, em detrimento de uma educação voltada para a emancipação e a formação de cidadãos críticos.

Palavras-chave: Escolas Cívico-Militar, autoetnografia, controle escolar, educação.

INTRODUÇÃO

No dia 6 de março de 2023, entrei pela primeira vez em uma escola como professora titular de Sociologia, assumindo turmas do ensino médio. Ao chegar, percebi algo que até então não havia me ocorrido: tratava-se de uma instituição cívico-militar — um modelo de gestão escolar em que militares da reserva atuam como monitores nas esferas administrativa, pedagógica e disciplinar. O estado do Paraná lidera esse processo, com 312 instituições implantadas por meio do Programa Colégios Cívico-Militares.

A principal justificativa para a adoção desse modelo é o suposto baixo desempenho das escolas públicas, sobretudo aquelas localizadas em regiões periféricas, nas avaliações externas como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Em contrapartida, aponta-se que instituições militarizadas obtêm melhores resultados nessas mesmas avaliações. No entanto, é fundamental observar que o modelo cívico-militar é distinto dos colégios militares tradicionais —

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná- UFPR, gabriellacastro@ufpr.br. Mulher cisgênero, branca e residente da cidade de Curitiba.





estes vinculados diretamente ao Exército e às Polícias Militares — sendo uma inovação no cenário educacional brasileiro.

Embora sua origem remonte ao estado de Goiás na década de 1990, foi a partir de 2019, com o lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que esse modelo ganhou projeção nacional, sendo que em 2023 esse programa foi descontinuado. No Paraná, o processo foi acelerado durante a pandemia de Covid-19. Em 2020, o governo estadual criou seu próprio programa por meio do Projeto de Lei 543/2020, aprovado em regime de urgência e sancionado como a Lei nº 20.338 em 6 de outubro do mesmo ano.

Ainda em 2020, os Núcleos Regionais de Educação (NREs) selecionaram escolas para participar de uma consulta pública. Das 216 instituições participantes, 163 optaram pela adesão, iniciando suas atividades como cívico-militares em 2021.

A rápida tramitação da lei e a implementação do modelo geraram críticas, sobretudo por parte de profissionais da educação e do APP-Sindicato, que denunciaram a ausência de diálogo com a comunidade escolar. Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar os impactos concretos dessa mudança. Como os docentes vivenciam essa nova lógica de gestão? Em que medida o ensino de Sociologia é afetado por ela? Estas são as questões centrais deste trabalho.

Para essa análise, adoto a metodologia da autoetnografia, que articula narrativa autobiográfica com reflexão sociocultural. Conforme Fabiane Gama (2020), essa abordagem permite ao pesquisador utilizar sua própria experiência como lente para investigar os processos sociais e culturais a que está submetido.

A partir da minha vivência como professora em uma escola cívico-militar de Curitiba, busco compreender os mecanismos de controle exercidos sobre os docentes com o objetivo de promover a disciplina entre os estudantes. Inspirada nas reflexões de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (2002), argumento que o ambiente escolar observado é estruturado para produzir "corpos dóceis", por meio da vigilância constante e do adestramento comportamental. Estudantes que não se adequavam às normas eram frequentemente incentivados a se transferir, e professores que destoavam das expectativas institucionais, sobretudo os contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), eram desencorajados a permanecer.

Esse controle não se limitava ao espaço físico da escola: a atuação docente era monitorada também em espaços digitais, como grupos obrigatórios de





WhatsApp nos quais se repassavam ordens e instruções comportamentais. Assim, a lógica disciplinar não apenas moldava o comportamento estudantil, mas também regulava o trabalho pedagógico.

Como apontam Lacé et al. (2019), essa estrutura de gestão opera com base em princípios típicos da lógica militar — hierarquia, obediência, disciplina e subordinação — que contrastam frontalmente com os fundamentos da educação democrática, voltada à formação crítica e integral dos sujeitos, como garantem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Por fim, Martins e Silva (2017) destacam que o modelo cívico-militar tem como base uma lógica positivista, influenciada por Émile Durkheim, valorizando a ordem, a disciplina e os valores morais tradicionais como forma de garantir a coesão social. Conclui-se, portanto, que a gestão da escola investigada se estruturava mais segundo a lógica militar do que segundo os princípios pedagógicos democráticos, comprometendo a autonomia docente e o projeto formativo crítico da educação pública.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos desta pesquisa iniciam-se em março de 2023, momento em que assumo minhas primeiras aulas como professora titular de sociologia no ensino público paranaense. Entre no sistema educacional a partir da contratação dos profissionais temporários, chamados popularmente no Paraná de professores(as) PSSs.

No momento em que assumi as aulas ainda era estudante da graduação, finalizando o curso e passando pelo momento de redação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dessa forma, decidi usar minhas experiências profissionais para redigir meu TCC, optando assim pela autoetnografia, sendo essa uma possibilidade apresentada pela minha orientadora da graduação.

A autoetnografia faz parte do gênero autobiográfico, que busca conectar as experiências pessoais e as culturais. Gama também comenta que, “na autoetnografia, a antropóloga reflete sobre sua própria experiência, ou a partir dela, para analisar questões da sociedade e/ou cultura à qual pertence.” (Gama, 2020, p. 190)

Ló Santos (2017), afirma que:





o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços. (Santos, 2017, p. 219)

Ainda sobre o método autoetnográfico, Miranda (2022) afirma no Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros” que elas acontecem muitas vezes de forma acidental, sendo esse também meu caso. Essa metodologia não foi a minha primeira escolha, mas a partir do contexto que a pesquisa foi tomando, em especial devido a minha entrada como professora na rede estadual, o método, então, mostrou-se como uma alternativa viável.

É fundamental comentar que apesar das experiências relatadas serem individuais, a autoetnografia é também compartilhada com outras pessoas, que auxiliam a produzir a pesquisa (Gama, 2020). No meu caso, partilho elas com todos os colegas que assim como eu estão iniciando a vida docente, com os estudantes que tive contato e também com todos os profissionais da educação que foram valiosas fontes de ensinamentos, tanto docentes que tive contato presencialmente quanto aqueles contatados pela internet.

Essa metodologia tem ganhado força (Reyna; Santos, 2022) por caracterizar a inserção da pessoa na própria pesquisa, possibilitando assim que antropólogos(as) indígenas, negros(as), camponeses, quilombolas e ciganos possam voltar para os seus territórios para realizar pesquisas de campo. Isso, no entanto, não quer dizer que toda produção que indivíduos fazem sobre seu próprio grupo cultural deva ser consideradas autoetnografias, como bem nos lembra Ana Clara Damásio (2022).

Assim, a área da educação, em especial, utiliza-se de experiências vividas para a reflexão da própria prática docente, nem sempre denominando essas pesquisas de autoetnografia. Dentre esses, cito a própria bell hooks (2013), com o livro *Ensinando a Transgredir*, que a partir de sua prática como professora e também como aluna reflete sobre a educação que transcende barreiras. Também o artigo de Isabel Cristina Gomes Basoni e Marianna Cardoso Reis Merlo, *Autoetnografia e formação docente: história e identificações*, publicado em 2022, em que as autoras defendem que a autoetnografia



promove meios para que pensemos em outros paradigmas de formação docente, que consideram nossas subjetividades, nossas emoções, nossa localização geo e corpo-política e as identificações que assumimos ao longo de nossa trajetória profissional (Gomes; Cardoso, 2022, p. 90)

Sendo importante comentar que apesar desse método ser inovador, não é uma metodologia nova. Já que a própria etnografia também utiliza-se das vivências dos próprios acadêmicos para construir conhecimento. Afinal, a etnografia e a antropologia, num sentido mais amplo do termo, são marcadas não por distanciamentos, mas sim por aproximações (em diferentes níveis e com diferentes ênfases) dos(as) pesquisadores(as). (Damásio, 2022)

Sobre a produção dos dados, as reuniões realizadas nos colégios foram importantes para entender melhor a rotina das instituições e em especial o que a Secretária de Educação do Paraná espera das escolas, assim como os próprios gestores educacionais. Reuniões como o Dia de Estudo e Planejamento, obrigatória para os docentes e realizada em 6 ocasiões durante o ano letivo, sendo 3 no primeiro semestre e 3 no segundo semestre. Também os Conselhos de Classe, que ocorrem em 3 sábados letivos durante o ano.

O contato e as conversas com outros profissionais da educação, em momentos de descontração na sala dos professores e os momentos de reuniões e orientações mostraram-se também como materiais fundamentais para entender o tornar-se professora. Por fim, as vivências dentro da sala de aula, as relações formadas com os estudantes e a reflexão sobre minha prática docente e o ambiente que me cercava, serviram de base para a realização deste trabalho.

Sobre o registro dos dados, foi utilizado o aplicativo Notas Keeps, com a formação de pequenos textos. Posteriormente essas anotações foram revisitadas e outras notas foram acrescentadas. Durante todos os momentos em que estava em sala ou na escola, estava recebendo e guardando informações que se mostraram valiosas. Durante a rotina escolar nem sempre conseguia anotar essas experiências.

APRESENTANDO A ESCOLA CARVALHO

Durante o ano de 2022, participei do processo seletivo para ingressar na rede pública de ensino como professora temporária. No início de 2023, fui convocada para escolher as aulas entre as escolas disponíveis. Dentre as opções ofertadas, optei por assumir a carga horária total de 19 horas, distribuídas em cinco turmas de segundo ano e três turmas de terceiro ano do ensino médio, todas na disciplina de



Sociologia. Destas, 18 aulas foram atribuídas a uma única instituição de ensino do modelo cívico-militar, que, para fins desta pesquisa, será denominada Colégio Carvalho.

Localizada em um dos bairros mais populosos da cidade, essa escola está inserida em uma região que, segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Paraná (SESP), foi considerada a mais violenta de Curitiba na primeira metade de 2023, com os maiores índices de homicídios, furtos e roubos.

O bairro abriga ainda outros dez colégios estaduais, sendo o mais próximo localizado a menos de 4 quilômetros do Colégio Carvalho. A cerca de 2,5 quilômetros da instituição, encontra-se um terminal de ônibus, o que facilita o deslocamento de estudantes e professores para outras regiões da cidade.

O Colégio Carvalho adota o modelo cívico-militar desde 2021. Inicialmente, integrou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e, após a extinção desse programa, passou a compor o programa estadual dos Colégios Cívico-Militares do Paraná.

Trata-se de uma escola de grande porte, com mais de mil estudantes matriculados, 30 professores e 4 pedagogas. A instituição funciona em dois turnos: no período da manhã, atende turmas do 9º ano do ensino fundamental e dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio; no período da tarde, recebe turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Sua infraestrutura inclui 15 salas de aula, um laboratório de Química e dois laboratórios de Informática.

O CONTROLE COMO PEÇA FUNDAMENTAL DESDE A PRIMEIRA REUNIÃO

Após a escolha das aulas, fui orientada a comparecer ao colégio para uma conversa inicial com a direção. Esse momento foi marcado por uma mistura intensa de nervosismo e empolgação — afinal, tratava-se do meu primeiro trabalho como professora.

Ao chegar, fui recebida por Tatiana, diretora auxiliar da instituição e professora do quadro próprio do magistério (QPM). Logo nesse primeiro contato, participei de minha primeira reunião como docente. Tatiana apresentou uma série de orientações que, segundo ela, seriam fundamentais para o início das atividades. Entre os principais pontos, destacou que eu deveria ser “firme” com os estudantes, pois, conforme afirmou, eles costumavam “desafiar” e “testar” os professores — comportamento que ela classificava como padrão entre os alunos da escola.





Ainda segundo a diretora auxiliar, o maior desafio da docência atualmente não seria o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas sim a capacidade de “controlar” a sala de aula e os adolescentes. Esse controle, conforme suas explicações, incluía a proibição total do uso de celulares e fones de ouvido, bem como de capuzes. Fui orientada a verificar as orelhas dos estudantes durante a aula, já que, segundo ela, era comum que escondessem fones como forma de “testar” a autoridade do professor. Além disso, explicou que os alunos não deveriam sair da sala para ir ao banheiro livremente: só poderiam fazê-lo mediante um cartão com a frase “autorização de saída”.

Dessa forma, o que se esperava de mim como professora, conforme a visão da direção, era o reforço contínuo das regras estabelecidas pela instituição. Essa concepção de disciplina aproxima-se fortemente da noção de poder disciplinar elaborada por Michel Foucault, segundo a qual “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 2002, p. 119). O controle exercido sobre os estudantes na escola se manifesta como vigilância constante sobre seus corpos e comportamentos, e a obediência é alcançada por meio de punições e coerções reiteradas, cujo objetivo final é internalizar a disciplina como norma.

Essa lógica, segundo Cruz e Freitas (2011), está diretamente associada a mecanismos de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos corpos dos alunos, com o propósito de formar sujeitos dóceis e úteis ao sistema. Como apontam os autores: “O controle minucioso dos alunos ocorre por meio do esquadramento do tempo, espaço, atividades e corpo. O controle de todos esses movimentos garante que os indivíduos saiam da escola com uma docilidade e utilidade ideal ao mundo capitalista.” (Cruz; Freitas, 2011, p. 42).

A escola, assim, operava segundo uma lógica claramente militarizada, na qual a hierarquia estabelece o respeito à autoridade conforme a posição ocupada, e a disciplina exige o cumprimento rigoroso de regras. A subordinação torna-se central, e a desobediência acarreta sanções imediatas.

Durante a conversa, Tatiana também perguntou se aquele era meu primeiro ano como professora. Ao responder que sim, ela reconheceu as dificuldades de início de carreira, mas disse que eu poderia procurá-la em caso de dúvidas. A reunião ocorreu em uma quinta-feira, e minhas aulas começariam na segunda-feira seguinte. Passei os dias seguintes mergulhada em inquietações: sentia que não





estava preparada para “controlar” adolescentes e que talvez não conseguisse me tornar professora — afinal, nada daquilo havia sido abordado durante minha formação universitária.

SILÊNCIO, ORDEM E CONTROLE: A ESCOLA CÍVICO-MILITAR COMO CAMPO DE ADESTRAMENTO

Na segunda-feira, quando de fato iniciei minha trajetória como docente, passei a entender melhor como funcionava a dinâmica da instituição. Eu deveria estar na quadra esportiva às 7h15 — cinco minutos antes do horário habitual em escolas regulares — para acompanhar a formação. Nesse momento, os estudantes se organizavam em filas, divididos por turma, e, de forma ordenada, seguiam para a sala de aula. Segundo o diretor, todos os docentes deveriam estar presentes. Vale destacar que, embora o horário fosse antecipado em relação a outras escolas da região, esse tempo adicional não era contabilizado nem remunerado.

A mesma lógica era aplicada após o intervalo, quando os estudantes deveriam retornar às salas também enfileirados. Ao chegar na sala de aula, o estudante monitor apresentava a turma com a seguinte frase: “Aluno X, apresentando a turma Y.” Durante essa apresentação, todos os alunos deveriam estar em pé e em posição de sentido. A cada troca de professor, essa mesma apresentação era repetida.

A instituição também estabelecia regras rígidas para o deslocamento dos estudantes durante o período das aulas. Para circular pela escola, era necessário o uso de um crachá de autorização com o nome do professor que liberou o estudante. Caso algum aluno faltasse, os responsáveis eram imediatamente avisados por meio do WhatsApp.

Havia ainda um monitor militar posicionado em cada corredor. Fui orientada pela direção de que, diante de qualquer problema com os estudantes, eu deveria acionar esses monitores. Eles tinham autoridade para entrar nas salas e intervir em qualquer situação que julgassem necessária. No entanto, durante as minhas aulas, nenhum monitor interferiu diretamente. A situação mais próxima disso ocorreu em um episódio em que eu advertia alguns estudantes que haviam jogado bolinhas de papel na sala. O diretor passou naquele exato momento, ouviu a advertência e entrou na sala para repreendê-los novamente, chegando a solicitar que um dos alunos o acompanhasse até a direção.





Apesar de não interferirem diretamente, os monitores frequentemente davam “orientações” sobre como eu deveria conduzir a turma. Em uma ocasião específica, propus uma atividade prática sobre o modelo fordista/taylorista de produção. Os alunos, organizados em grupos, deveriam montar aviões de papel seguindo uma simulação de linha de produção; para isso, organizei as carteiras como se fossem uma esteira rolante. Por se tratar de uma atividade lúdica e competitiva, a turma — com mais de 30 alunos — estava bastante agitada. A porta da sala estava aberta, o que atraiu a atenção de vários monitores que passaram para observar o que estava acontecendo.

Ao final da aula, um dos monitores me abordou e disse que eu precisava “controlar melhor os estudantes”, caso contrário poderia ter problemas com a direção. Embora ele não tenha especificado quais seriam esses problemas, ficou claro que poderia haver consequências sérias, inclusive o risco de perder o emprego.

É importante frisar que os estudantes estavam engajados na proposta e que em nenhum momento perdi o domínio da turma. O barulho se devia à participação ativa dos alunos em uma atividade diferente, que despertou empolgação. Fiquei extremamente chateada com a observação do monitor. Senti-me desautorizada enquanto professora e profundamente frustrada, como se não estivesse cumprindo corretamente minha função.

Apesar disso, recebi apoio de outros docentes da escola, que me incentivaram a continuar conduzindo as aulas com autonomia, mesmo diante das pressões e imposições de pessoas alheias ao campo educacional. Contudo, é importante destacar que os professores também eram constantemente vigiados e controlados, tanto pela equipe pedagógica quanto pela direção.

Todos os docentes eram obrigados a participar de um grupo no WhatsApp da escola. Nesse grupo, os professores que seguiam rigorosamente as diretrizes da direção eram constantemente elogiados. Em contrapartida, quando algo saía do esperado, a situação era exposta em avisos coletivos ou em reuniões durante os intervalos. Caso o comportamento do professor não se adequasse após essas advertências públicas, eram marcadas reuniões particulares com a presença da direção e da equipe pedagógica. Embora eu não tenha participado de nenhuma dessas reuniões, colegas relataram que precisaram assinar atas formalizando o ocorrido e reconhecendo o descumprimento das normas.





Havia também as constantes ameaças por parte da direção de que não seriam aceitos estudantes e nem professores “problemas”. Sendo constantemente repetido que caso o docente não compartilhasse das condutas da instituição ele poderia ir para outra escola. No final do ano letivo o diretor também avisou a alguns professores que estes seriam muito bem-vindos no próximo ano, no entanto outros não tiveram o mesmo recado.

Dessa forma, é possível afirmar que as escolas cívico-militares não apenas seguem uma lógica militar, mas atuam diretamente na produção de “corpos dóceis e úteis”. Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2002) demonstra como, a partir do século XVIII, o corpo do soldado passou a ser disciplinado por meio de práticas de vigilância, obediência e correção. Esse processo ocorre por meio de uma coação constante, silenciosa e calculada, incorporada aos hábitos cotidianos das instituições modernas.

Na escola, no quartel, na prisão ou na fábrica, os dispositivos disciplinares operam por meio da vigilância, da clausura, da hierarquização e da normalização. Esses espaços formam sujeitos úteis ao sistema capitalista, que obedecem e cumprem funções com eficiência. O corpo, nesse contexto, é o principal alvo do poder, pois é a partir dele que se moldam condutas. Essa lógica ajuda a compreender o cotidiano das escolas cívico-militares, onde o controle dos corpos — por meio da proibição de celulares, do controle dos deslocamentos, do veto a capuzes e fones de ouvido — visa produzir subjetividades alinhadas a uma racionalidade militarizada e autoritária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência vivida em uma instituição cívico-militar e da análise teórica fundamentada nos estudos de Michel Foucault, foi possível perceber como o controle, a vigilância e a padronização dos comportamentos estão incorporados de forma estrutural no cotidiano escolar. A organização do espaço, a vigilância constante, a imposição de rituais de disciplina e a constante cobrança sobre o comportamento tanto dos estudantes quanto dos docentes evidenciam a presença de um modelo educacional pautado na lógica militar e na fabricação de “corpos dóceis” e úteis.

A escola, enquanto instituição social, deveria ser um espaço de formação crítica, de exercício da liberdade e do desenvolvimento integral do sujeito. No





entanto, nas escolas cívico-militares, observa-se a prevalência de práticas de controle que reduzem a autonomia dos educadores e cerceiam a liberdade dos estudantes. A militarização do cotidiano escolar transforma a pedagogia em um mecanismo de obediência, afetando não só os métodos de ensino, mas também as formas de relacionamento e de construção do conhecimento.

Além disso, a atuação dos monitores militares e da gestão escolar mostra como o poder disciplinar extrapola a esfera do pedagógico e passa a moldar subjetividades, normalizando o controle e a vigilância. O impacto desse modelo sobre o corpo docente também não pode ser ignorado, uma vez que a constante supervisão e cobrança desconsideram a autonomia profissional dos professores, colocando-os em posição de vulnerabilidade e insegurança.

Sendo importante também comentar que essa pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2023, quando a instituição Carvalho participava do Programa das Escolas Cívico-Militares, de responsabilidade federal. No entanto, a partir do ano de 2024 passou a ser vinculada ao programa estadual, assim mudanças significativas devem ter ocorrido. Da mesma forma, outros colégios paranaenses que seguem o mesmo modelo podem apresentar outras dimensões, assim outras pesquisas empíricas podem ajudar a entender o cenário regional e nacional desses colégios.

Dessa forma, conclui-se que a escola cívico-militar, longe de oferecer uma solução para os desafios da educação pública, representa uma intensificação do controle institucional sobre os sujeitos escolares. Em vez de promover a emancipação e a cidadania, reforça uma lógica autoritária que tende a silenciar a diversidade, o pensamento crítico e a construção democrática do saber. Para enfrentar essas questões, é necessário ampliar o debate público sobre o modelo cívico-militar e fomentar pesquisas que aprofundem a compreensão sobre seus efeitos nas práticas pedagógicas, nas relações escolares e na formação de sujeitos.





REFERÊNCIAS

CRUZ, P. A. S.; FREITAS, S. A. de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento Michel Foucault. Revista LEVS. Marília, v. 7, p. 36-49, 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1674>. Acesso em: 10, jun de 2025.

DAMÁSIO, A. C. "Isso não é Uma Autoetnografia!". **Mediações** - Revista De Ciências Sociais, vol. 27, nº 3, dezembro de 2022, p. 1-14. Disponível em <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/46479/48193>>. Acesso em 06 de maio de 2025.

FRANZIN, KARLA FASSIO. PECIM: UM OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE AS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES NO PARANÁ (2018-2022)' 03/12/2023 79 f. **Mestrado em SOCIOLOGIA** Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca CH

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 26ª edição. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAMA, F. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico, Brasília**, v. 45, n. 2, p. 188-208, 2020. Acesso em: 10, jun de 2025.

LACÉ, A. M., SANTOS, C. de A., & NOGUEIRA, D. X. P. (2019). Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 648 - 666, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96856/55501>. Acesso em: 10, jun de 2025.

MARTINS, Matheus Barbosa; SILVA, Edna Mara Ferreira da. A escola normal de campanha e a proposta de educação positivista de Benjamim Constant. In: **IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Minas Gerais, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA4_ID9699_16102017231821.pdf Acesso em: 10 jun. 2025.

REYNA, C.; SANTOS, S. Matheus. Apresentação. Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre "Eus" e "Outros". **Teoria e Cultura**, v. 17 n. 3, p.11-16, 2022. Disponível em: <https://www2.ufrj.br/ppgcsoc/2022/01/24/autoetnografias-invisibilidades-reflexividades-e-interacoes-entr-e-eus-e-outros/>. Acesso em: 10 de jun de 2025.

SANTOS, S. M. A. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24 n.1, pp. 214-241. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>> . Acesso em: 10 de jun de 2025.

