


PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM): A “MARCHA” DA EXPANSÃO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO CARIOCA


National Program of Civic-Military Schools (Pecim): the “march” of expansion and social representations in the Rio de Janeiro context


Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim): la “marcha” de expansión y las representaciones sociales en el contexto de Río de Janeiro

Johnny Chaves de Oliveira

Doutorando em Ciências Humanas – Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil
johnny22quest@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-8169-2018> 

Naira da Costa Muylaert Lima

Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de
Educação, Rio de Janeiro, Brasil
naira@puc-rio.br
<https://orcid.org/0000-0001-5161-0501> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo cotejar as representações sociais de deputados federais, figuras vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e mães que lideraram a Associação de Pais, Alunos e Ex-Alunos (APAEXA) da primeira Escola Cívico-Militar do Rio de Janeiro sobre o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim). Instituído no governo Bolsonaro, o Programa teve como escopo a entrada de militares da reserva das Forças Armadas na gestão escolar e disciplinar de 202 escolas públicas municipais e estaduais com maior vulnerabilidade social. O método de análise estrutural semântica (AES) foi empregado para identificar convergências e antagonismos codificados nos discursos extraídos do *corpus* analítico deste estudo. Os resultados sinalizam eixos representacionais atinentes à qualidade educacional, mas também suscitam justificativas para a expansão e continuidade do modelo ligadas à segurança pública e ao patriotismo/civismo.

PALAVRAS-CHAVE: Militarização; Representação Social; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim); Política Pública Educacional; Rio de Janeiro

ABSTRACT

This article aims to compare the social representations of federal deputies, figures linked to the Ministry of Education (MEC), and mothers who led the Association of Parents, Students, and Alumni (APAEXA) of the first Civic-Military School in Rio de Janeiro regarding the National Program of Civic-Military Schools (Pecim). Established during the Bolsonaro administration, the program sought to introduce retired Armed Forces personnel into the administrative and disciplinary management of 202 municipal and state public schools in areas of greater social vulnerability. The method of Semantic Structural Analysis (SSA) was employed to identify convergences and antagonisms encoded in the discourses extracted

from the analytical corpus of this study. The results indicate representational axes related to educational quality, while also evoking justifications for the expansion and continuity of the model linked to public security and patriotism/civism.

KEYWORDS: Militarization; Social Representation; National Program of Civic-Military Schools (Pecim); Educational Public Policy; Rio de Janeiro.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo cotejar las representaciones sociales de diputados federales, figuras vinculadas al Ministerio de Educación (MEC) y madres que lideraron la Asociación de Padres, Alumnos y Exalumnos (APAEXA) de la primera Escuela Cívico-Militar de Río de Janeiro acerca del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Pecim). Instituido durante el gobierno de Bolsonaro, el Programa tuvo como objetivo la incorporación de militares retirados de las Fuerzas Armadas en la gestión escolar y disciplinaria de 202 escuelas públicas municipales y estatales con mayor vulnerabilidad social. Se empleó el método de análisis estructural semántico (AES) para identificar convergencias y antagonismos codificados en los discursos extraídos del corpus analítico de este estudio. Los resultados señalan ejes representacionales relativos a la calidad educativa, pero también plantean justificaciones para la expansión y continuidad del modelo vinculadas a la seguridad pública y al patriotismo/civismo.

PALABRAS CLAVE: Militarización; Representación Social; Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Pecim); Política Pública Educativa; Río de Janeiro.

1 INTRODUÇÃO

O tema da militarização é polêmico e polariza discussões e opiniões em diversos setores da sociedade. Ao longo deste artigo o termo “militarização” será usado para se referir, de modo geral, à ocupação de cargos na Administração Pública por militares (da ativa ou da reserva), bem como a realização, por meio de políticas governamentais, de doutrinas defendidas ou formuladas pelos militares.

A militarização na/da educação é um fenômeno atual ainda em franca expansão com diferentes formatos, tal como uma “marcha militar” que se expande de forma capilarizada junto às instâncias subnacionais - independente do espectro político dos prefeitos e governadores. Os diferentes modelos possuem como característica a presença de militares no cotidiano das escolas públicas, na gestão escolar e no âmbito disciplinar a partir da transferência para corporações militares das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros para garantir disciplina e ordem no ambiente escolar.

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim) surge como uma política neoconservadora de inserção de militares da reserva pertencentes às Forças Armadas no cotidiano das escolas públicas. Incorpora as ideias da Nova Direita também presentes em projetos e programas federais, buscando alterar a proposta democrática, emancipatória e inclusiva. Discursos e práticas militarizantes visam legitimar essas instituições, mascarando processos excludentes sob uma retórica de qualidade e eficiência.

Lacerda (2019) afirma que a defesa de uma restrita pauta moral articulada à política econômica voltada para o livre mercado e à mínima intervenção estatal é entendida como conservadorismo. Burity (2018) ao discorrer sobre a composição do bojo político ideológico neoconservador afirma que há ainda as bandeiras relacionadas ao papel da mulher na sociedade, a minimização dos direitos daqueles que não se encaixam



nos papéis tradicionais de gênero e a radical defesa dos valores cristãos que podem ser acrescidos aos aspectos econômicos supracitados.

Teixeira e Henriques (2022) fornecem relevantes contribuições acerca desse contexto ao mapearem as linhas de força do novo conservadorismo brasileiro na educação (moral, econômica, securitária e socialmente intolerante) que propagam, de diferentes formas, uma visão tecnicista, bancária e autoritária de educação, enfatizando a atuação da família, cerceando o trabalho docente e a autonomia discente.

Os autores apontam que o Pecim está situado na linha de força securitária, pois se configura como uma política catalizadora de discursos em prol do resgate da autoridade perdida dos professores. Apresenta, pois, uma narrativa típica do neoconservadorismo de “falência da escola pública” e da conseqüente “perda da autoridade” dos professores para “controlarem” os alunos indisciplinados. Dessa forma, os militares poderiam restaurar a ordem diante de supostas “doutrinações ideológicas” nas escolas apresentando como alternativa a maximização dos valores nacionalistas e conservadores.

Amaral e Castro (2021) observam algo semelhante nessa tecnologia moral do projeto governamental de Jair Bolsonaro ao relacionarem o resgate da tradição do argumento por uma educação disciplinadora de comportamentos e na defesa dos valores cristãos presentes, por exemplo, no Movimento Escola sem Partido (MESP), bem como nos ordenamentos que transitam nas casas legislativas do país pelo retorno da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC).

Não há prescrição legal em nenhum dos dispositivos da legislação educacional brasileira que define os militares, da ativa ou da reserva, como profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conforme preconizado no Art. 71, inciso VI, da LDB, não considera despesa com MDE o uso da verba da educação “para formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos” (Brasil, 1996).

Diante do exposto, a iniciativa do modelo de escola cívico-militar (Ecim) se constituiu contrariando as legislações vigentes e permanece sendo um dos múltiplos formatos dados às militarizações da educação. Entretanto, em termos de produção acadêmica, as Ecim ainda são pouco analisadas, principalmente, porque o Pecim foi gestado no governo Bolsonaro e foi revogado no governo Lula.

É proposto neste artigo analisar as razões da demanda por esse modelo de escola e as representações oriundas dele, já que as escolas cívico-militares permanecem se expandindo e se hibridizando em novas configurações mesmo após a revogação do Pecim.

Exemplos expressivos são: o Programa Colégio Cívico-Militares no Estado do Paraná e Programa Escola Cívico-Militar no Estado de São Paulo (ECM). Além disso, em Minas Gerais, Romeu Zema (NOVO) iniciou o processo de consulta¹, em julho de 2025, abrangendo mais de 700 escolas, das quais 95 estão localizadas em Belo Horizonte.

Nesse sentido, no bojo dessa “marcha” da expansão no território nacional são inúmeros arranjos de implementação para além do Pecim, a depender do formato proposto entre as secretarias de educação e de segurança das unidades federadas.

Ao se eleger o campo das Políticas Públicas Educacionais em articulação às representações sociais, busca-se responder neste artigo a seguinte questão central: Quais representações sociais, a favor ou contra este modelo, são latentes nos discursos políticos e nas percepções da comunidade escolar? Para ampliar a multiplicidade de olhares em torno do Pecim, o objetivo é cotejar as representações sociais de deputados federais, figuras vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e mães que lideraram a Associação de Pais, Alunos e Ex-Alunos (APAEXA) da primeira Escola Cívico-Militar do Rio de Janeiro.

O artigo está dividido em 7 partes. Primeiramente, nesta seção introdutória o Pecim foi contextualizado e descrito como uma política neoconservadora gestada no governo Bolsonaro, evidenciando o caráter inconstitucional que contraria a legislação nacional vigente, bem como foram sinalizados novos formatos de escolas com a presença de militares que continuam se expandindo pelo país – mesmo com a revogação do Pecim.

O cenário de expansão e de fomento das escolas cívico-militares via Pecim é apresentado ao leitor na segunda parte. Na terceira seção, segue a revisão de literatura empreendida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) considerando o período de vigência do Pecim (2019-2023) para identificar as principais lacunas de pesquisas sobre o tema. Na quarta parte, são apresentados os dados empíricos, os critérios de seleção das 6 (seis) pessoas do corpus analítico deste estudo, bem como a descrição do método da Análise Estrutural Semântica (AES) empregado e as etapas da codificação das representações sociais. Na penúltima seção, são descritas as predisposições dos códigos condensados destes discursos e analisadas as estruturas cruzadas e hierarquizadas, além dos principais

¹ Disponível em: www.otempo.com.br/cidades/2025/7/4/escolas-de-mg-avaliam-adesao-a-modelo-civico-militar-e-estadual-central-tem-reuniao-hoje-sobre-tema. Acesso em: 04 de Jul de 2025.

resultados obtidos. Na última parte, constam as conclusões e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras e que ampliem os olhares analíticos.

2 EXPANSÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES (PECIM)

O Pecim surge como uma política educacional gestada no governo de Jair Bolsonaro diante de um contexto de crescimento da extrema-direita no Brasil e no mundo. O termo extrema-direita neste estudo serve para definir perspectivas de movimentos internacionais e políticas de adesão ao racismo, à misoginia e à xenofobia, bem como aquelas que se caracterizam pela perseguição a qualquer pensamento de esquerda e que justifiquem o uso excessivo de aparatos policiais como solução estrutural para “o problema de violência”.

Ainda na fase da formulação do Pecim, houve a modificação da estrutura do Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto Nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019, que passou a ter em seu organograma a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM). Por outro lado, extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) responsáveis por pautas mais ligadas aos direitos humanos.

O Pecim foi instituído por meio do decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019 e, assim como outros instrumentos normativos (portarias e decretos) que foram sendo publicados, gerou um ambiente institucional específico de conformação à implementação desta política nacional capaz de disseminá-la aos estados e municípios.

Seu desenho original previa a participação dos militares da reserva das Forças Armadas no apoio à gestão escolar e à disciplina, enquanto as dimensões didático-pedagógicas permaneceriam com os profissionais da educação que atuavam nessas escolas. Segundo a Portaria Nº 852, de 28 de outubro de 2021, quatro objetivos estratégicos foram definidos para o Pecim: melhoria na gestão (GE), no ambiente escolar (AE), nas práticas pedagógicas (PP) e no aprendizado e desempenho escolar dos alunos (ADEA).

O programa foi formulado com base em três modelos de pactuação entre as esferas administrativas e seus atores envolvidos na implementação (*Disponibilização de Pessoal, Repasse de Recursos e Escolas Autofomentadas*). Conforme os dados da Nota Técnica Nº



60/2023/DPDI/SEB/SEB do Ministério da Educação, divulgada no dia 12 de julho de 2023, referente ao Processo Nº 23000.008982/2023-8 o primeiro modelo foi implementado em 120 escolas. Este previa a seleção, disponibilização e pagamento do pessoal das Forças Armadas (militares da reserva do Exército, da Marinha e da Aeronáutica) por parte do Ministério da Defesa (MD) para atuarem nas escolas que aderissem ao Pecim. Os estados, Distrito Federal e municípios ficavam responsáveis apenas pelo aporte financeiro para esta implementação.

No modelo de Repasse de Recurso, implementado em 82 escolas, pelo menos no plano normativo, estava preconizado que o MEC arcaria com o recurso público para as adaptações das escolas, enquanto os militares das Corporações Estaduais dos Bombeiros ou Polícias seriam alocados para atuarem nas escolas selecionadas.

O último modelo – escolas autofomentadas –, foi iniciado somente no segundo semestre de 2021, por meio da portaria Nº 532, de 14 de julho de 2021. Foram apenas sete escolas deste modelo canceladas pela Diretoria de Políticas para as Escolas Cívico-Militares (DECIM) por apresentar condições de funcionamento tal como as escolas do Pecim, conforme descrito na referida nota técnica. Assim, pode-se dizer que havia uma forte dimensão simbólica de pertencimento ao programa, pois o MEC não participava com nenhum aporte de recursos (nem na forma de pagamento de pessoal, nem na forma de assistência financeira para infraestrutura e materiais). Essas escolas seriam iniciativas próprias dos entes subnacionais, porém com o selo de uma Ecim do Pecim.

Em termos de recursos totais empenhados para este Programa, conforme a nota técnica do MEC supracitada, totalizou-se R\$98.388.140,27, via Plano de Ação Articulada (PAR) ou Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Entretanto, apenas R\$245.841,66 foram efetivamente pagos – totalizando 0,24% do total destinados às escolas do Programa, sendo, em sua grande parte, alocados no Ministério da Defesa para pagamento dos 856 militares que atuaram até 2023.

Mensalmente, além dos seus vencimentos como militar da reserva para Prestação por Tarefa por Tempo Certo (PTTC) no Pecim, esse adicional orbitava na casa do R\$ 8.000,00, ou seja, quase o dobro do valor do piso² do magistério nacional (R\$4.867,77) vigente no ano de 2025. Nesse sentido, configura-se um desvio normativo considerar os

² Disponível em: www.pebsp.com/mec-publica-portaria-e-oficializa-reajuste-do-piso-salarial-nacional-dos-professores-em-2025. Acesso em: 16 Out de 2025.

militares como profissionais da educação a aplicação dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) para essa finalidade.

O Brasil possui um modelo federativo consubstanciado pela Carta Magna de 1988. No bojo dessa arquitetura normativa, o regime de colaboração estabelece graus de autonomia para as decisões na gestão dos respectivos sistemas de ensino por parte dos entes federados, principalmente, tendo um quantitativo de 5569 municípios em todo o território nacional – segundo dados do IBGE divulgados em 2025. Sendo assim, um país com dimensões continentais e inúmeras desigualdades demográficas, econômicas e sociais encontra na dinâmica do federalismo e da descentralização do seu poder, um passo importante para a estabilidade econômica brasileira e para autonomia política, administrativa e financeira das instâncias subnacionais.

Alves e Oliveira (2020), vinculados à Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), realizaram um estudo minucioso mapeando as escolas militarizadas existentes no Brasil antes da formulação do Pecim, em 2019. No total, foram contabilizadas 240 escolas públicas deste tipo, sendo 155 (64,58%) estaduais e 85 (35,42%) municipais. Entre 2013 e 2018, houve um aumento de 212% no número de escolas estaduais geridas pela Polícia Militar. Este fenômeno se reproduziu por todo o país, porém com mais intensidade nos estados da região Norte e Centro-Oeste.

Como se vê, houve iniciativas de militarização das escolas antes do modelo do Pecim. Neste cenário de expansão, até setembro de 2022, o Pecim contou com a adesão de 202 escolas distribuídas pelo território nacional. A maior concentração de escolas esteve na região Sul (54), porém o maior número de beneficiários atendidos pelo Pecim estava na região Norte, com 32.667 estudantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição das Ecim no Território Nacional até 2022

Região	Número de Escolas	Tipo de configuração	Estudantes Atendidos
Norte	39	35 estaduais e 4 municipais	32.667
Nordeste	37	37 municipais	19.082
Centro-Oeste	26	16 estaduais e 10 municipais	18.427
Sudeste	46	10 estaduais e 36 municipais	22.132
Sul	54	33 estaduais e 21 municipais	27.215
Total	202	94 estaduais e 108 municipais	119.523

Fonte: Elaboração própria com base no Memorial de Gestão do Pecim. OLIVEIRA, G. P. DF: MEC, 2022.

Após a revogação do Programa muitos entes subnacionais criaram leis específicas para dar aparato jurídico-normativo às suas respectivas secretarias de educação de modo a contratar militares da reserva. Em muitos casos, os militares da reserva foram absorvidos pelas redes de ensino em diferentes funções a depender da forma de implementação. Alguns como inspetores de alunos, outros com atribuições similares à política federal. O que se observa, portanto, é que o modelo militarizado de escolas públicas continua em vigência, mesmo após a descontinuidade do Programa Nacional.

Segundo Cássio (2025), em setembro de 2025, já são contabilizadas 1246 escolas de educação básica com diversos tipos de atuação de militares no Brasil. Segundo o autor, diversos governos estaduais e municipais parecem estar criando, até os dias atuais, sub redes de ensino com militarização escolar que excluem justamente os estudantes mais vulneráveis, foco inicial do desenho do Pecim, das escolas mais bem equipadas de suas respectivas redes. Segundo dados do autor, no Paraná 19,4% da rede estadual é militarizada, implicando que vários municípios daquele estado já possuem mais de 70% do Ensino Médio militarizado.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura constitui um elemento fundamental, pois permite o mapeamento crítico e sistemático do conhecimento já produzido sobre o tema em estudo. Esforços foram empreendidos para apresentar uma síntese da revisão de literatura sobre o Pecim e a militarização das escolas públicas, considerando como recorte temporal os anos entre 2019 e 2023 – período que compreende o ano de criação e a sua revogação.

Tal delimitação levou em conta essa política de indução do modelo cívico-militar iniciada no período da gestão Bolsonaro e o fato de diferentes estudos já terem se concentrado anteriormente em mapear o cenário nacional da militarização das escolas até o ano de 2019 (Alves e Oliveira, 2020).

A consulta se iniciou pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, pois lá estão reunidas as teses e dissertações produzidas no país e no exterior,

³A BDTD é uma plataforma de acesso e visibilidade às teses e dissertações defendidas em institutos ou brasileiros no exterior, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

dando maior visibilidade à produção científica. Com intuito de atender às necessidades específicas deste artigo e excluir outros focos de análise que não tratassem da militarização das escolas/Pecim, tendo sido adotadas buscas com e sem operadores booleanos⁴.

Nesse contexto, seis palavras-chave foram selecionadas para realizar as buscas nesta plataforma: “escolas militarizadas”, “militarização das escolas”, “escolas cívico-militares”, “Programa Nacional de Escolas Cívico- Militares”, “Pecim” e “políticas públicas educacionais”. No segundo momento, utilizando os mesmos descritores foram levantados os artigos na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), sendo selecionados 8 para leitura na íntegra, conforme a distribuição cronológica a seguir:

Quadro 2 – Produções selecionadas para análise (2019-2023)

Ano	Dissertações	Teses	Artigos
2019	4	--	--
2020	5	2	3
2021	13	2	--
2022	3	1	4
2023	2	2	--
Total	27	7	8

Fonte: Elaboração própria com base na consulta aos portais: <https://bdtd.ibict.br> e <https://scielo.br>

A partir desse quantitativo foi possível concluir que: 1) Há uma expressiva concentração de trabalhos que abordam o processo de militarização de escolas públicas, com destaque para Goiás e Distrito Federal. Entretanto, poucas pesquisas abordam especificamente as Escolas Cívico-Militares oriundas do Pecim. 2) Foi identificada a recorrência de análises bibliográficas e documentais; e 3) Os estudos utilizaram diferentes matrizes teóricas, sendo que nenhum buscou cotejar as percepções/representações de deputados, representantes do MEC e da comunidade escolar no contexto de implementação no município do Rio de Janeiro.

4 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS)

⁴ Os principais operadores são: AND (E): retorna resultados que contenham todas as palavras-chave especificadas, permitindo refinar a pesquisa; OR (OU): retorna resultados que contenham pelo menos uma das palavras-chave especificadas, ampliando os resultados da pesquisa; NOT (NÃO): exclui resultados que contenham uma palavra-chave específica, permitindo filtrar informações indesejadas.

O enfoque analítico deste artigo privilegiou distintas contribuições das representações sociais que fundamentaram a leitura e interpretação do objeto de estudo. Para Jodelet (2001) as representações sociais (RS) são fenômenos complexos nos quais é possível identificar elementos diversos como informativos cognitivos, ideológicos, de opinião, que são organizados e exprimem um saber sobre a realidade.

Segundo Almeida (2009) o estudo sobre as representações sociais pode ser dividido em três abordagens teóricas: uma mais processual e liderada por Denise Jodelet (abordagem cultural) que será adotada neste artigo; outra mais societal a partir da Psicologia Social oriundo da escola de Genebra, tendo como principal representante Willem Doise; e uma abordagem mais estrutural liderada por Jean-Claude Abric, em que as representações determinam um conjunto de antecipações e expectativas, ou seja, uma organização significativa e não simples reflexo da realidade.

Os significados das RS são compreendidos no contexto social da enunciação, estabelecidos de modo relacional nas dinâmicas societais e constituídos nas diferenças do campo representacional. A origem de uma representação se dá por dois processos: objetivação e ancoragem. Segundo Sá (2002, p.46) “o processo de objetivação ocorre com a duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato”. A ancoragem se refere a um contexto de “duplicação de uma figura por um sentido do objeto inteligível”.

A Representação Social revela-se como dimensão simbólica que confere sentidos às ações e legitima (ou fragiliza) a aceitação social. No caso do Pecim, tende a mobilizar diferentes imagens ou representações, por vezes antagônicas, acerca de diversos eixos simbólicos, tais como: qualidade educacional, disciplina, ordem, segurança, militarização, valorização dos profissionais da educação e outros.

O método de análise estrutural semântica (AES) adotado neste artigo é inspirado na semântica estrutural desenvolvida por Greimas (1996) que propõe regras e procedimentos para definir os princípios que organizam as representações dos sujeitos sobre problemas e práticas específicas. Permite captar estruturas que organizam os discursos culturais, enunciando como se articulam entre si os núcleos centrais e os elementos periféricos dos discursos. Cada unidade significante e de significado se constituem por diferença ou oposição lógica que fazem parte de um sistema maior.

Essa relação maior é o ‘valor’, que distingue um signo de outro, conferindo-lhe identidade e pertinência em uma determinada cadeia associativa. Um “mapa semântico” é

construído e revela a lógica subjacente capaz de identificar não apenas conteúdos, mas formas de articulação desses conteúdos, sua coerência interna, tensões e variações contextuais. Ao identificar significados e revelar a lógica estrutural que organiza a cultura e os discursos, a AES é profícua em enunciar como diferentes grupos constroem significados de modo próprio sobre a mesma política pública.

As representações sociais implicam certos significados que são compartilhados em grupos com coerência e variabilidade entre eles. O procedimento analítico seguiu quatro etapas: (1) extração e organização do material discursivo, composto pelas notas taquigráficas da audiência pública e pelas entrevistas semiestruturadas com duas mães; (2) codificação semântica, identificando unidades de significado, palavras-chave, oposições e recorrências; (3) construção das totalidades semânticas ($A/B = T$), permitindo mapear relações de equivalência e de antagonismo entre categorias; e (4) elaboração das estruturas hierarquizadas e cruzadas. Nesta última etapa, os quadrantes resultantes representam composições entre os eixos simbólicos definidos.

A AES, ao operar pela identificação de tensões internas e convergências, permitiu revelar a lógica subjacente aos discursos, iluminando como atores institucionais e membros da comunidade escolar produzem sentidos distintos acerca da política analisada. Segundo Martinic (2006), o método AES permite identificar as unidades de significado (identificação de "realidades" ou categorias) e as relações entre eles (códigos e estruturas) que se associam entre si por meio de relacionamentos de oposição e equivalência ($A/B=T$), sendo $A(+)/B(-) = T$ (Totalidade).

Se a oposição ou inverso de um termo codificado como $A(+)$ ou $B(-)$ não aparece explicitamente na fala do entrevistado ou do documento analisado por ser um termo de oposição lógica que foi suprimido ou subtendido, é construído um código hipotético e colocado entre parênteses. Na sequência, tais códigos podem ser condensados a partir da recorrência das totalidades (T) enunciadas. Para fins deste artigo, foram consideradas no *corpus* as seguintes fontes discursivas:

1) Quatro principais discursos em uma audiência pública sobre o Pecim, realizada na câmara dos deputados no dia 28 de maio de 2023 e motivada pelo Requerimento Nº 28/2023⁵. As notas taquigráficas foram requeridas para fins deste estudo, conforme Protocolo: 230607-000248 do dia 07/06/2023 à Câmara dos Deputados. Esta seleção

⁵ Audiência Pública de autoria do deputado Pedro Ueza (PR-SC), subscrito pelos Deputado Tarcísio Motta (PSOL) e Socorro Neri (PP-AC).

fundamenta-se na premissa de que os discursos dos atores selecionados são estruturantes e orientam a formulação, defesa ou crítica de políticas públicas, constituindo representações socialmente legitimadas e com capacidade de capilarização simbólica. O critério de seleção foi o posicionamento expressamente antagônico de dois deputados e duas figuras-chave ligadas ao MEC em governos distintos (Bolsonaro e Lula). A saber:

- **A favor do Pecim:** Deputado Capitão Alden (PL-BA), militar eleito a partir da pauta central da segurança pública, conhecido pela sua luta contra o comunismo e pela defesa da anistia aos participantes do 08 de janeiro de 2022. Gilson Passos de Oliveira (militar da reserva e ex-Diretor do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares do MEC no governo Bolsonaro).
- **Contra o Pecim:** Deputado Professor Reginaldo Veras (PV-DF), pioneiro no envio de recursos, via emenda parlamentar, para escolas públicas através do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF). Alexsandro do Nascimento Santos (Atual Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação - SEB/MEC, no governo Lula).

2) Duas entrevistas semiestruturadas, realizadas por meio de videoconferência e as gravações devidamente autorizadas, com mães⁶ de alunos da Escola Municipal Cívico-Militar General Abreu⁷ – situada no bairro do Rocha, zona norte da cidade do Rio de Janeiro e marcada por muitos conflitos armados. Em 2020, a instituição foi construída para ser a primeira escola do Pecim no Rio de Janeiro e atender 560 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O critério de seleção foi buscar lideranças da Associação de Pais, Alunos e Ex-Alunos (APAEXA) que vocalizaram demandas pela permanência dos militares da reserva na escola, mesmo após a revogação do Pecim, com a finalidade de captar percepções a partir do cotidiano da implementação e ancoradas na experiência direta com o modelo.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

⁶ Os nomes aqui utilizados (Joana e Maria) são fictícios e as entrevistas totalizaram 2h54min.

⁷ Após a eleição municipal de 2020 passou a se chamar Escola Municipal Cívico-Militar Carioca.

A presente seção tem por finalidade apresentar e discutir as predisposições identificadas nos códigos condensados dos discursos analisados, evidenciando como tais elementos se articulam. Nesse movimento analítico, são destacados os principais resultados obtidos, permitindo uma visão integrada das dimensões que orientam a configuração da política estudada e seus desdobramentos discursivos. Nas entrevistas realizadas com as mães da APAEXA dimensões ligadas à origem dos alunos, aos tipos e aos recursos das escolas ficaram evidentes na representação de qualidade delas. A saber:

Joana: A maioria dos alunos, **cerca de 90% vieram de escola particular** como o meu filho veio. Agora, depois da troca do prefeito e da mudança que aconteceu na Escola Cívico-Militar Carioca, a prioridade é dar vagas para crianças que **não vão perceber a queda de qualidade**, porque já tinham um ensino ruim, não sabem nem ler e escrever. [Grifos Nossos]

Maria e Joana sinalizam uma causalidade para a perda da qualidade da Ecim Carioca: a saída dos militares ocorrida após a troca do prefeito do Rio de Janeiro. Maria acrescenta ainda que aqueles responsáveis que mantiveram os seus filhos “*queriam apenas uma escola novinha e bonitinha e deixar lá (sem os militares) é melhor do que nada!*”. Ademais, essa entrevistada apresenta um forte desejo por um ensino mais propedêutico com a inequívoca atuação de militares em uma escola privada:

Maria: A minha filha sempre foi 01 (primeira colocada em tudo que fazia). Ela estava preenchendo o calendário da prefeitura igual presidiária. Não via a hora de acabar. Aí eu a tirei da ECIM Carioca **e coloquei no colégio privado de Aplicação Cívico-Militar da Vila Militar para se preparar melhor com os militares.** [Grifos Nossos]

A partir das entrevistas e análise estrutural semântica empreendida são extraídos os seguintes códigos A(+) e B(-), bem como suas respectivas totalidades (T) discursivas:

Quadro 3 – Codificação das representações das mães da APAEXA entrevistadas

Códigos	A (+)	B (-)	T
C1	Escolas Militarizadas	(Escolas não militares)	Modelos de Escola
C2	Colégios Militares	(Escola Pública)	Redes de Ensino
C3	Escolas de alto nível	(Escolas de Baixo Nível)	Qualidade da Escola
C4	Colégio Privado de Aplicação Cívico-Militar	Escola Cívico-Militar Carioca	Modelos de Escola

Fonte: Elaboração própria com base na codificação dos discursos analisados

No caso da Ecim Carioca, as mães revelam a penetração de concepções conservadoras ao mencionar que as novas práticas pedagógicas ligadas à diversidade adotadas por “professores militantes” com “pautas de esquerda” afetaram a qualidade:

Joana: Agora lá **tem oficina de tudo o que você imaginar, mas nada disso cai no ENEM**, né? A professora não é professora de ciências e nem de história. **Ela é militante! Todas as pautas de esquerda são aplicáveis agora na escola** [...] Esse negócio de Paulo Freire e Mariele Franco! Os cartazes da prefeitura sobre as mulheres na ciência vinham com a orientação sexual. [Grifos Nossos]

Maria: A culpa foi da mudança do governo. **Eles politizaram o projeto**. Na verdade, é tudo política misturada. Eles não prezam mais pelo ensino. O grande erro do Pecim foi o fato dos professores terem **toda liberdade pedagógica** [...] Na prática, não tem mais nada do que esperávamos: disciplina, ordem, preparação para concursos militares. O que tem agora é uma formação com base na ideologia de gênero, no racismo [...] **Tem um número infinito de oficinas no lugar do conteúdo**. [Grifos Nossos]

Quadro 4 – Codificação das representações das mães da APAEXA entrevistadas

Códigos	(+)	(-)	T
C5	(Conteudista)	Militante	Professor
C6	(Direita)	Esquerda	Professor
C7	(Propedêutico, Homogêneo)	(Plural, Diversificado)	Currículo
C8	Preparação para concursos militares	Formação com base na ideologia de gênero, no racismo	Currículo
C9	(Disciplina, Ordem)	Liberdade Pedagógica	Currículo
C10	Aula (expositiva)	Oficinas (temáticas)	Currículo

Fonte: Elaboração própria com base na codificação dos discursos analisados

Nesse mapeamento semântico, destacam-se também características apontadas por Teixeira e Henriques (2022) na linha securitária do novo conservadorismo brasileiro na educação ao se privilegiar “ordem e disciplina” em contraposição à “liberdade pedagógica” evidenciadas na codificação sobre o currículo (C9). Logo, os códigos condensados são:

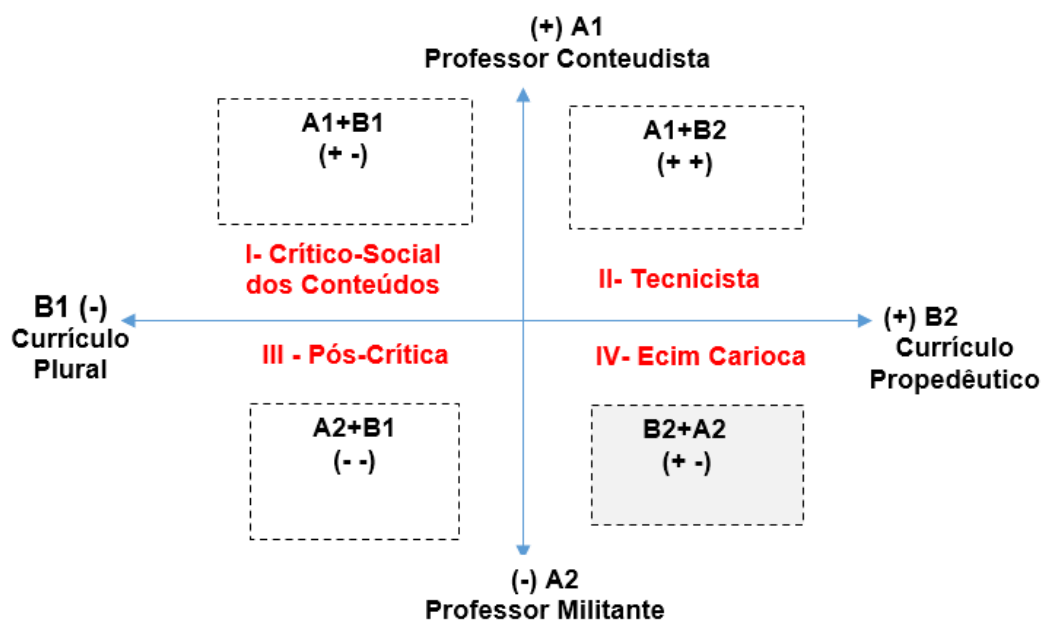
Quadro 5 – Codificação condensada das representações das entrevistadas

CÓDIGOS CONDENSADOS			
C1+C2 + C3	Escolas não militares, (rede públicas, Baixo Nível)	Escolas militarizadas, (Administrados pelas Forças Armadas), Alto Nível	Modelos nas Redes de ensino

C5+C6	Conteudista, Direita	Militante, Esquerda	Perfil do Professor
C7+C8 +C9+C10	(Propedêutico), (Homogêneo); Preparação para concursos militares; Disciplina, Ordem; Aulas (expositivas)	(Plural, Diversificado); Formação com base na ideologia de gênero, no racismo; Liberdade Pedagógica, Oficinas (temáticas)	Currículo

Fonte: Elaboração própria com base na codificação dos discursos analisados

Nos diferentes discursos dos atores selecionados para este artigo há uma imanente valoração calcada na eficiência e no desempenho, inclusive, na “preparação para concursos militares”. O cruzamento dos códigos condensados sobre “currículo” (C7+C8+C9+C10) e “perfil do professor” (C5 e C6) sugerem a seguinte estrutura analítica abaixo. A interpretação dessa correlação permite inferir a existência dos quadrantes I, II, III e IV que representam as **diferentes práticas pedagógicas** em cada instituição. Há uma relação intrínseca entre os currículos das instituições, podendo ser mais propedêutico (B2) ou plural (B1), e o perfil dos professores, variando entre conteudista (A1) ou militante (A2).



Para as figuras-chave do MEC (Alexsandro Santos e Gilson Passos) há uma tensão latente marcada pela “escola do fracasso” x “escola do sucesso” e sua relação com os recursos alocados nestas instituições e valorização profissional. Sendo estes fatores determinantes para as representações sobre a qualidade educacional e para os resultados do modelo citados por ambos:

Alexsandro: A escola pública no Brasil tem problemas? Ela tem problemas. Ela é subfinanciada. Nós não conseguimos fazer uma política consistente de formação de professores. Nós temos uma desigualdade social que invade os muros da escola. Então, não vamos colocar aqui essa comparação, dizer que **200 escolas** têm um desempenho super, ultra, mega, *blaster* se comparado ao desempenho de **137.800 escolas que são fracassadas**. Vamos limpar isso! [...] Portanto, como o Pecim começou a ser implementado em 2020, nós não temos uma geração de alunos que tenham passado um ciclo escolar a ponto de serem avaliados pelo SAEB. (Grifos Nossos)

Gilson: [...] "Um dos maiores erros que existem é julgar as políticas públicas pelas suas intenções, e não por seus resultados". Dentro do programa, foi desenvolvido **um indicador de gestão baseado na média aritmética** dos quatro objetivos estratégicos que aí estão. [...] O que há, na verdade, é a valorização do profissional da escola. [...] Tanto é assim que as comunidades **pedem a manutenção do programa**. [...] (Grifos Nossos)

O discurso do Diretor de Políticas e Diretrizes (Alexsandro) da Educação Básica instiga o aprofundamento da discussão sobre a real medida que o Diretor do Pecim (Gilson) está considerando para avaliação dessa política pública. Como se vê, os resultados do Pecim não estão materializados nos índices relativos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mas se refere aos indicadores dos objetivos estratégicos do Pecim. São eles: *i)* Melhorar a Gestão Escolar – GE, *ii)* Melhorar o Ambiente Escolar – AE, *iii)* Melhorar as Práticas Pedagógicas – PP, *iv)* Melhorar o Aprendizado e o Desempenho Escolar dos Alunos – ADEA. Diante do exposto, Gilson Passos justifica a continuidade do Programa por parte das comunidades ao associá-la também ao discurso da valorização profissional. No entanto, o argumento da atuação e da eficiência técnica dos militares junto à gestão escolar acaba por justificar a intensificação das estratégias policializadas de controle social, sobretudo, das juventudes periféricas.

Bodê de Moraes (2008) coaduna com essa afirmação por entender que a história da militarização da polícia no Brasil, por exemplo, é antiga e atendia o controle das classes tidas como perigosas e localizada em regiões com alta vulnerabilidade social. Nos discursos dos deputados fica evidente a associação do modelo pedagógico das Ecim com a pauta da segurança pública:

Reginaldo Veras (PV-DF): Aí, eu peço aos senhores que comparem o CED 07 de Ceilândia, que é uma escola cívico-militar — **só implantaram nas escolas com infraestrutura boa, naquelas que estavam extremamente precarizadas ninguém implantou**. É na escola do **campo progressista que nós temos os melhores resultados** de aprovação no ENEM, nos vestibulares e tudo mais. Então, eu me apego ao modelo pedagógico. Essa

venda da segurança é que não pode servir para o embasamento da implantação disso, porque **vender segurança para os nossos estudantes e para as famílias por meio da escola cívico-militar significa dizer que nós somos incompetentes para oferecer a segurança no modelo tradicional.** (Grifos Nossos)

O Deputado Reginaldo Veras (PV-DF) ao se opor ao modelo do Pecim questiona o uso da Ecim como proposta indireta de segurança pública e questiona a implementação da política em escolas já com boas infraestruturas. Sobre este último aspecto, vale considerar que segundo o Decreto 10.004/2019 no desenho original do Pecim seriam priorizados “os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2019). O Deputado Tenente-Coronel Zucco (REPUBLICANOS-RS), entusiasta do Pecim, revela contradições em sua fala ao escamotear formas de exclusão e constrangimentos institucionais quanto à permanência na escola e às audiências públicas, justificando a militarização da educação a partir de argumentos morais-nacionalistas (patriotismo e civismo) e disciplinares.

Tenente-Coronel Zucco (PODEMOS-RS): Em Alvorada, uma cidadezinha muito pobre do Rio Grande do Sul, **na primeira escola cívico-militar rural não há mais vaga. Inclusive, a taxa de violência, verbal, patrimonial ou física, praticamente inexistente.** Sempre que nós vamos pautá-lo, há uma audiência pública em que os **pais decidem se querem ou não colocar os seus filhos.** Isso é democracia. Cabe ao pai decidir se quer colocar seu filho nesse modelo escolar. [...] Não existe militarização de escola. Ninguém vai ensinar a portar uma arma, ninguém vai ensinar a fazer uma revista. **Nós estamos falando em patriotismo, em civismo, em disciplina.** (Grifos Nossos)

A síntese das representações analisadas evidencia que a militarização escolar opera como eixo estruturante de distinção simbólica entre “escolas de massa” e modelos considerados de “alto nível”, articulando expectativas para as Ecim de maior desempenho, ensino propedêutico com mais disciplinamento e de conteúdo que “Caia no ENEM”. Os códigos condensados revelam tensões entre concepções de currículo (homogêneo x plural) e de docência (conteudista x militante), bem como disputas discursivas sobre os critérios de avaliação da qualidade.

Nos discursos institucionais e de parlamentares, a defesa do modelo cívico-militar inscreve-se em uma gramática securitária e meritocrática, reforçando a ideia de escolha familiar e a associação entre disciplina e eficácia, ao mesmo tempo em que desloca a

atenção das limitações estruturais da escola pública e das controvérsias sobre os reais efeitos do Pecim e suas nuances da implementação.

6 CONCLUSÕES

A análise das representações sociais sobre o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim) permitiu evidenciar as tensões estruturantes que marcam o debate contemporâneo acerca da militarização da educação no Brasil. Ao cotejar os discursos, observou-se uma disputa simbólica em torno do que se compreende por qualidade educacional, disciplina escolar e função social da escola pública.

Constatou-se que o Pecim se constituiu como política educacional orientada por um projeto neoconservador que interliga valores securitários, moralizantes e meritocráticos, sustentando-se na retórica da restauração da ordem e da autoridade docente. Ao mesmo tempo, verificou-se que sua defesa se ancora em promessas de eficiência e melhoria de resultados, ainda que inexistam evidências consistentes sobre impactos positivos na aprendizagem, sobretudo pela curta implementação e ausência de indicadores conclusivos vinculados ao SAEB.

Do ponto de vista normativo e federativo, o Pecim se sobrepôs aos marcos legais da gestão democrática, desconsiderando a definição legal de profissionais da educação e subverteu os princípios do ensino estabelecidos na Constituição Federal no que tange ao uso dos recursos da educação. Paradoxalmente, produziu assimetrias ao priorizar o pagamento de militares da reserva em detrimento da valorização docente. Esse tensionamento é reforçado pela contradição do discurso oficial, pois à medida que o modelo se expandiu tanto em territórios vulneráveis, como em escolas com boa infraestrutura, reforçou dinâmicas de controle, seletividade e exclusão escolar.

A combinação entre as representações sociais e o método de análise estrutural semântica (AES) permitiu identificar as divergências discursivas e a lógica de adesões e oposições ao modelo a partir de diferentes atores. Tais disputas envolvem projetos antagônicos de sociedade. Um orientado pela garantia de direitos, gestão democrática e pluralidade; outro pela securitização da vida escolar e pela controle disciplinar dos corpos.

As análises aqui desenvolvidas não esgotam as múltiplas dimensões do fenômeno que tem se hibridizado em novos formatos nas instâncias subnacionais. São necessárias pesquisas que incorporem a perspectiva de estudantes, gestores, professores e militares

atuantes nas escolas, bem como a avaliação empírica de possíveis exclusões e desigualdades sociais no clima escolar oriundas das práticas e interações com os militares.

Conclui-se que o Pecim e suas novas derivações estaduais, municipais e distritais expressam mais do que uma política educacional de militarização da educação básica ainda em curso, constituem-se como arenas simbólicas e políticas de disputa por sentidos da escola pública no Brasil. Nesse sentido, é urgente a implementação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articule a definição de prioridades no campo das políticas públicas, sob pena de naturalizar retrocessos democráticos.



REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. CASTRO, M. **Políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro: provocações sobre democracia e gestão da escola pública**. Brasília: ANPAE, 2021.
- ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p.7713-737, set/dez, 2009.
- ALVES, M.F; OLIVEIRA, J.F. O fenômeno da militarização das escolas públicas no Brasil. **Revista Educação Básica em Foco**. v.1, n.2, jul/set, 2020.
- BODÊ DE MORAES, P. Juventude, medo e violência. In: MERCER, V. GEDIEL, J.A (orgs) **Violência, paixão e discursos: o avesso dos silêncios**. Porto Alegre: CMC Editor, 2008.
- 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, ano 157, n. 173, p. 1-3, 6 set. 2019b.
- BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2025.
- BURITY, J. (2018). A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In R. de Almeida & R. Toniol (Eds.), **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: Análises conjunturais** (pp. 15–68). Editora da Unicamp.
- CÁSSIO, F. A militarização aprofunda desigualdades escolares no Brasil. In: LOPES, B.; MATIAS, M. (orgs.). **Educar com liberdade, não com medo: argumentos contra a militarização da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. p. 17-26.
- GUIMARÃES, P.C.P; LAMOS, R. A.C. **Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora**. Revista Pedagógica, v. 20, nº 43, jan./abr. 2018, pp. 66-80.
- GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Trad. Ana Cristina César. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, p.17-44, 2001.
- LACERDA, M.B. (2019). **O novo conservadorismo brasileiro. De Regan a Bolsonaro** (1s ed.) Zouk.
- MARTINIC, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En: Canales, M. (ed) **Metodologías de investigación social**. Santiago: Lom. Pp.299-320.



MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p. 98-102, 2001.

OLIVEIRA, G. P. **Memorial de Gestão do PECIM**: resultados e replanejamento estratégico. Brasília, DF: MEC, 2022.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Temas em Psicologia, n.3, p.19-33, 1996.



NOTAS

HISTÓRICO

Recebido em: 29-10-2025

Aprovado em: 15-01-2026

Publicado em: 18-03-2026

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO –

Os autores cedem à **Em Tese** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional \(CC BY\)](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER –

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

