


PROTAGONISMO JUVENIL E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ

 <https://doi.org/10.56238/arev7n3-286>

Data de submissão: 27/02/2025

Data de publicação: 27/03/2025

Rosangela da Silva

Doutora em Ciências Sociais (UNESP)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
E-mail: rosangela.silva@delmiro.ufal.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6507-3601>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9850822168106987>

Darbi Masson Suficier

Doutor em Educação Escolar (UNESP)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
E-mail: darbi.suficier@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8476-9559>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3233794977063201>

Alexandre Aparecido dos Santos

Doutor em Ciências Sociais (UNESP)
Universidade de São Paulo (USP)
E-mail: alesantos.professor@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5901-8262>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7033190348496522>

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é analisar como a diversidade e o protagonismo juvenil é compreendido nas escolas cívico-militares do Estado do Paraná. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental. As escolas cívico-militares foram revividas durante a gestão Bolsonaro e o programa descontinuado no governo do presidente Lula. Após a descontinuidade do programa federal, alguns estados criaram legislação própria visando a manutenção e ampliação das escolas cívico-militares, como ocorre no Estado do Paraná. A pesquisa compreende como, no interior dessas escolas, as noções de diversidade e de protagonismo juvenil, que perpassam os documentos legais, são instrumentalizadas e materializadas por um processo de monetização dos modos de vida e, para além disso, submetidos também a uma lógica pautada nos costumes e na moral ao introduzir na prática cotidiana escolar a padronização através da adoção das regras e valores da formação militar.

Palavras-chave: Escolas cívico-militares. Paraná. Diversidade. Protagonismo Juvenil.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da presente pesquisa é analisar como a diversidade e o protagonismo juvenil são abordados nas escolas cívico-militares no Estado do Paraná. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental (Weller, Pfaff, 2018) são discutidos os aspectos referentes aos pressupostos presentes na legislação e no ideário das escolas cívico-militares do Estado do Paraná.

As escolas cívico-militares foram estabelecidas nacionalmente em 2019 no governo de Jair Bolsonaro (BRASIL, 2019) por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e foram definidas como "escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao PECIM" (BRASIL, 2019, art. 2º). Por sua vez, a definição dada pelo governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2022, art. 2º) é de "instituições de ensino públicas com os atos regulatórios em vigência, que passaram por processo de conversão para o modelo cívico-militar, bem como as unidades novas a serem autorizadas". Em ambos os marcos legais de criação dos citados programas (BRASIL, 2019; PARANÁ, 2022), vemos que o objetivo proposto em seus artigos 1º é a de "promover a melhoria na qualidade da educação básica".

Por sua vez, o protagonismo juvenil e o respeito à diversidade são abordados tanto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental (2017) quanto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio (2018).

Silva (2023), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) problematizam a questão do protagonismo juvenil nos documentos educacionais que fazem a discussão acerca do currículo. Tais autores evidenciam que, no âmbito da educação, também não é possível pensar na categoria protagonismo, dissociada do contexto vivenciado pelas sociedades contemporâneas, dominadas pelo desenvolvimento do capitalismo neoliberal. Pois o mesmo impacta em grandes mudanças, não somente na esfera econômica, como também social e cultural, resultando em transformações na vida social, nas práticas cotidianas e nas subjetividades. Nas palavras de Silva (2023, p. 9), acerca dos estudos curriculares, é necessário "mapear as racionalidades políticas que orientam a organização e a seleção dos conhecimentos escolares".

Diante disso, Silva (2023) afirma que a construção curricular em torno do protagonismo juvenil está inscrita nessa relação ambivalente de pensar, por um lado, quais são as demandas dos jovens e, por outro, atender a demanda social posta pela realidade econômica, a qual acaba por associar a atuação do jovem à lógica individualista do mercado. Por sua vez, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) apontam que: "O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais de adolescentes e jovens". De forma, prosseguem os autores, "parece ser esse conceito o compreendido pelas propostas de protagonismo

que têm por alvo a instituição e as práticas escolares, na medida em que seu marco de referência é também a subjetividade dos alunos, tendo em vista a formação cidadã e a educação dos valores” (Ferretti, Zibas e Tartuce 2004, p. 419).

Embora o protagonismo juvenil apareça, como afirma Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) no eixo da gestão e no eixo curricular, abrangendo o sentido pedagógico e político, esse deslocamento, de atribuições que eram do Estado para a responsabilização individual pode redundar em um processo de despolitização dos jovens, que pode visar apenas sua adaptação a este modelo societário neoliberal, constituído por profundas desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas. As quais, cabe aos sujeitos, neste caso, aos jovens encontrar formas individualizadas de superação das adversidades. Porém, as desigualdades econômicas, que geram diferenças no acesso a recursos, não são postas no debate.

2 PROTAGONISMO JUVENIL E DIVERSIDADE: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Protagonismo juvenil e diversidade são temas que aparecem na literatura especializada envoltos em sentidos polissêmicos, como veremos adiante. A discussão que será empreendida abaixo tem por objetivo problematizar e buscar uma definição conceitual desses diferentes entendimentos relacionados ao contexto histórico (movimentos sociais, produção acadêmica, etc.) e como tais conceitos são problematizados no campo da educação.

O surgimento do termo protagonismo juvenil é relativamente recente e, também, não há uma precisão conceitual, pois encontramos diferentes definições de acordo com o autor/instituição/órgão que faz o debate. Souza (2009), através de um estudo realizado em diferentes documentos oficiais, órgãos, instituições e, na produção acadêmica, no período que compreende os anos de 1985-2005, mapeou a construção do discurso acerca da juventude que se construiu a partir de 1980 e que deu base para a emergência do termo protagonismo juvenil.

Há, por um lado, um conjunto de debates sobre os jovens e a juventude, como explicitado por Abramo (1994) e Foracchi (1972), no qual a juventude está investida de um papel político contestatório, participando dos debates das questões políticas e sociais enquanto agentes das transformações sociais. As autoras abordam o papel do movimento estudantil no Brasil, como um importante instrumento de lutas por direitos e que acabaram formatando nas subjetividades juvenis a noção de cidadania, responsabilidade e justiça social. Neste sentido, movimento social “é sempre expressão de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural” (Gohn, 2008, p. 14). O que vai ao encontro da definição de ator social da teoria clássica da sociologia, que se constitui coletivamente (Touraine, 1998).

As discussões acerca do protagonismo juvenil, por outro lado, se desenvolveram e se consolidaram principalmente a partir dos discursos de organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, e as organizações do terceiro setor representado pelas ONGS que estavam muito influenciadas pelo contexto capitalista neoliberal (Dardot; Laval, 2016). No Brasil, Souza (2009) afirma que o termo se popularizou a partir da Fundação Odebrecht, do Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC). A produção de Antônio Carlos Gomes da Costa (1999, 2000), que se tornou referência neste debate confirma tal afirmação, já que ele era consultor, dentre outras, da Fundação Odebrecht e do Instituto Ayrton Senna. Na perspectiva deste autor, para que o jovem se torne protagonista é necessário que ele participe do ato criador da ação educativa. E, elenca atitudes para serem evitadas pelos educadores que podem coibir ou cercear o protagonismo e, por conseguinte, o desempenho da cidadania por parte dos jovens. São elas:

- Anunciar aos jovens decisões já tomadas, reservando-lhes apenas o dever de acatar;
- Decidir previamente e depois tentar convencer o grupo a assumir a decisão, tomada pelo educador, como se fora sua própria decisão;
- Apresentar uma proposta de decisão e convocar o grupo para discuti-la;
- O educador apresenta o problema, colhe sugestão dos jovens e depois decide;
- O educador apresenta o problema, colhe sugestões e decide com o auxílio do grupo;
- O educador estabelece os limites de determinada situação e solicita aos adolescentes que tomem decisões dentro desses limites;
- O educador deixa a decisão a cargo do grupo, sem interferir no processo que a originou (COSTA, 1999, p. 77).

Costa (1999) propõe que o referido ato criador da ação educativa, que resulta no protagonismo juvenil, se dá a partir de um processo que se constitui das seguintes etapas: apresentação de uma situação-problema; propostas de alternativas ou vias de solução; discussão das alternativas das soluções apresentadas e a tomada de decisões. Se faz necessário também construir uma nova imagem dos jovens, que os dissocie da noção de problema e que passe a vê-los como atores ativos, capazes de diagnosticar e contribuir para a solução de problemas reais da escola, e da comunidade em seu em torno:

Assim, quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais; atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; temos, diante de nós, um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sócio comunitário, o qual pode ser chamado de protagonista juvenil (...). Educar para a participação é criar espaços, para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser. (Costa, 1999, p. 75-6).

Embora o autor faça alusão a importância da cidadania, o ator social representado pelo protagonista juvenil, ao qual faz referência, pode desempenhar este protagonismo de maneira coletiva, mas também individual. E, insere também na discussão as noções de empreendedorismo e da

responsabilização do próprio sujeito na construção do seu ser, o que remete de maneira clara ao contexto do capitalismo neoliberal.

Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser “bem-sucedido”, assim como pelo modo como deve ser “guiado”, “estimulado”, “formado”, “empoderado” (empowered) para cumprir seus “objetivos”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos. “Empresa” é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal (Dardot, Laval, 2016, p. 328).

Ainda acerca da constituição do jovem como esse ator social protagonista desvinculado de propósitos coletivos, forjado por mudanças sociais trazidas pelo capitalismo neoliberal, é possível identificar uma mudança paradigmática no campo teórico. Neste sentido, Souza (2009, p. 8-9) aponta que:

Atuação social é a atividade do ator social, hoje muito diferente do ator social da sociologia clássica: grosso modo, o indivíduo que, sob a influência das instituições, interiorizava normas e valores sociais e desempenhava um papel atribuído pela sociedade. Nos dias de hoje, a expressão ator social nomeia o indivíduo que, perseguindo interesses particulares ou “objetivos pessoais”: realiza um diagnóstico das possibilidades (ou estabelece projetos realistas); dialoga, negocia, estabelece alianças e defende seus interesses perante outros atores (atos tomados como exemplos de práticas de cidadania, para o que se requer capacidade de comunicação); e faz coisas em benefício de si mesmo e de sua localidade ou grupo mais próximo.

Neste contexto, o que fica evidente é que os atores sociais passam a ser vistos de maneira atomizada, onde a sociedade é composta por um aglomerado de atores individuais que tendem a produzir discursos homogeneizantes. As questões caras aos movimentos sociais clássicos, como as desigualdades sociais existentes e as relações de poder entre as classes sociais ficam ocultas. Para Souza (2009, p. 10): “O discurso identificado aqui como protagonismo juvenil [...] concebe a sociedade como o elenco dos atores sociais atuando num cenário. Chama a atenção a metáfora teatral, e defende-se aqui o argumento de que a nova forma de política prescrita pelo discurso consiste, sim, em anulação e encenação da política”.

No âmbito das políticas educacionais recentes, como por exemplo a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e a elaboração da BNCC - Ensino Médio (2018), que influenciaram a criação do Novo Ensino médio, é possível perceber que a tônica do discurso, nomeada Silva (2014, p.47) como “processo de dispositivos de customização curricular”, gira em torno da noção de que nessa etapa a educação tornou-se mais flexível ao permitir que o próprio o estudante defina o seu percurso formativo, dando-lhes a possibilidade de escolha. Tais iniciativas são apresentadas como

formas de promover o protagonismo juvenil entre os estudantes. Mas, o que a primeira vista parece ser enriquecedor no que se refere a participação do próprio jovem em sua formação, pode redundar em um processo de empobrecimento de sua formação e mais uma estratégia para responsabilização individual do sujeito. Posto que, “a capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum” (Silva, 2023, p. 6).

Por trás da premissa da autonomia dos jovens proposta pela BNCC através do acionamento do protagonismo juvenil, Braggio e Silva (2023) evidenciam que entre a segunda e a terceira versão deste documento o Projeto de Vida - que mantém maior organicidade com os pressupostos do protagonismo juvenil - que era abordado como princípio norteador passou a ocupar o lugar de componente curricular. Isso se deu após o início das pesquisas sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, como as realizadas pela Fundação Lemann com apoio do Movimento Todos pela Educação, as quais passaram a subsidiar a revisão da BNCC. Deixando claro a interferência do campo econômico e do mercado na formulação das políticas educacionais.

Por sua vez, a diversidade é compreendida na presente pesquisa conforme o exposto por Gomes (2012, p. 687): “como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional”. Para o autor, “devido às pressões sociais, o entendimento da diversidade como construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais e não mais vista como um ‘problema’ começa a ter mais espaço na sociedade, nos fóruns políticos, nas teorias sociais e educacionais” (Gomes, 2012, p. 688).

No entanto, é importante frisar que este entendimento acerca da diversidade não foi o único produzido ou acionado. O processo chamado por Abramowicz (2011) de “ascensão da diversidade” foi alvo de disputas por diferentes discursos e perspectivas teóricas, os quais produziram diferentes concepções acerca do termo. O uso do termo diferença (Abramowicz (2011; Costa, 2015; Brah, 2006) invariavelmente aparece nas discussões acerca da diversidade e é fundamental para entendermos a variação de significados atribuídos à essa discussão.

O multiculturalismo foi uma das primeiras perspectivas teóricas a acionar a diversidade como elemento central de seus debates. Como afirma Costa (2015), a expansão dos direitos culturais das minorias que ocorreram a partir de 1980 se deve, em grande medida, à adoção da agenda do multiculturalismo pelos organismos internacionais. Embora as discussões no âmbito do multiculturalismo tenham surgidos para se contrapor ao projeto iluminista da modernidade, o qual partia da afirmação da existência de um sujeito universal, as críticas endereçadas à essa perspectiva, principalmente pelos estudos culturais (Hall, 2006) e pós-coloniais (Fanon, 1961) reside justamente

no fato de que suas discussões redundaram, em última instância, em um processo de homogeneização das diferenças. Deve-se a isso o adjetivo liberal atribuído ao multiculturalismo:

Considerando esta análise de maneira simplificada e inicial é possível identificar nestas matrizes que a diversidade tem um caráter universal, pois é uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem então ser trocadas. Uma das problemáticas decorrentes é que a cultura acaba perdendo sua matriz singular e torna-se um conceito universal, como o biológico (Abramowicz, 2011, p. 92).

É resultante deste processo a elaboração, no contexto multicultural, de “uma definição essencialista de cultura que descreve as identidades culturais como entidades ancestrais reproduzidas por processos endógenos às minorias, e que são, portanto, anteriores a própria política” (Costa, 2015, p. 146). E ainda, a defesa da tolerância e do respeito para com as diferenças, enquanto princípios, deixa claro que a diferença é acionada em uma clara relação de hierarquia, pois, quem deve tolerar e quem deve ser tolerado? Ou, como afirma Brah (2006), quem define a diferença? Nessa perspectiva as relações de poder não fazem parte da equação de análise da constituição da diversidade e/ou das diferenças. O que acaba por ocultar, como afirma Abramowicz (2011), as desigualdades.

Como resultado as críticas ao multiculturalismo liberal, a perspectiva culturalista e pós-colonial partem do princípio de que não existe identidade cultural anterior à política: “A diferença é construída no processo de mesmo de sua manifestação, isto é, ela não é uma entidade ou expressão de um estoque cultural acumulado, é um fluxo de representações [...]. Discursos e sujeitos constituem-se simultânea e mutuamente” (Costa, 2015, p. 149-50). Nesta perspectiva as diferenças não são mais vistas em uma relação de tensão, ocupando polos contrários, que seriam resolvidas a partir de uma síntese totalizante, como aponta Abramowicz (2011, p. 92): “Para esta vertente, a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças”.

Também é introduzida na análise a influência das relações de poder na construção da diversidade. Para tanto, as discussões decoloniais (Lander, 1995), entendidas como uma radicalização dos estudos pós-coloniais, trazem grandes contribuições. Os estudos pós-coloniais tratam, como afirmam Oliveira e Candau (2010), da extinção do processo de colonialismo, entendido como o processo em que uma nação (metrópole) exerce o poder jurídico e econômico sobre outra (colônia). Mas, no entanto, não questionam a permanência da colonialidade. É justamente nesta que os teóricos decoloniais irão centrar sua atenção, pois ela evidencia que todas as dimensões do sujeito e esferas da sociedade são afetadas, pois, para além da colonialidade do poder (Quijano, 1995) fomos colonizados e continuamos a sofrer seus efeitos também no âmbito do saber (Mignolo, 1995), através da imposição

do conhecimento produzido pela modernidade, a ciência, como único conhecimento legítimo, e do ser (Maldonado-Torres, 1995), que colonizou também as subjetividades.

Neste sentido, uma diversidade substantiva só poderá ser desvelada quando a hegemonia epistêmica da modernidade for rompida, e com isso, nós, povos que foram subalternizados, explorados e racializados (Carneiro, 2023) pudermos produzir nossos próprios conhecimentos, ser e estar no mundo a partir de epistemes outras. Este processo redundará, como afirma Walsh (2013), na interculturalidade crítica, pautada na convivência entre diferentes epistemes e cosmovisões, a qual aplicada à educação resultaria no que a autora define como pedagogia decolonial, pois constituída a partir da necessidade de desconstrução do caráter monolítico e eurocêntrico a partir do qual o currículo, as metodologias e práticas docentes têm sido construídas historicamente. Neste contexto, a diversidade deixaria de ser apresentada enquanto folclorização.

É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é ‘congelar’ a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes (Gusmão, 2003, p. 19).

Segundo a autora, para além do ensinar que se constitui no ato de repetir, criando uma subordinação, é necessário também o ato da aprendizagem, constituído a partir da relação de comunicação, onde os diferentes agentes do processo educacional atuam enquanto sujeitos portadores de agência e, portanto, colaboradores do processo de construção do conhecimento.

3 PROTAGONISMO JUVENIL E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES DO PARANÁ

Em 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), o governo do presidente Jair Bolsonaro instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). A implementação do PECIM no Estado do Paraná se deu em 6 de outubro de 2020 (PARANÁ, 2020) e alterada em 20 de dezembro de 2022 (PARANÁ, 2022), sancionadas pelo governador Ratinho Júnior. Embora o decreto federal de 2019 tenha sido revogado em 2023 (BRASIL, 2023) pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, o governo do Estado do Paraná, que já havia iniciado o programa em 2020 em 186 colégios, ampliou seu alcance e, em 2024, totaliza 312 colégios (PARANÁ, 2024).

O PECIM (BRASIL, 2019) adota um modelo de gestão gerido pelo Ministério da Educação em cooperação com o Ministério da Defesa e das Forças Armadas e prometia melhorar a qualidade

da educação básica (ensino fundamental e médio) das escolas públicas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A legislação vigente no Estado do Paraná para os Colégios Cívicos-Militares (PARANÁ, 2022) segue os mesmos objetivos e inclui também a modalidade da educação profissional. Em seu art. 3º aponta que a equipe diretiva contará com o cargo de diretor e diretor auxiliar, que serão ocupados por professores do quadro próprio do magistério e por monitores. Estes, conforme o inciso terceiro do mesmo artigo, assim definidos:

[...] monitores, que poderão ser militares integrantes do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários - CMEIV, para atuarem nas atividades de natureza cívico-militar, sendo que a quantidade de monitores será estabelecida em resolução do Secretário de Estado da Educação. (Redação dada pela Lei n. 21.388 de 05 abr. 2023) (PARANÁ, 2022).

E ainda, o parágrafo único deste mesmo artigo define que: “para administração e coordenação do Programa, a critério da SEED, poderão ser lotados militares estaduais na SEED, na Secretaria de Estado da Segurança Pública - SESP e na Polícia Militar do Paraná – PMPR” (PARANÁ, 2022). Segundo o Manual dos Colégios Cívico-Militares, cabe aos monitores:

O Monitor Militar Estadual mais antigo (de maior posto/ graduação), organiza a equipe de monitores militares estaduais em cada instituição e assiste ao Diretor Geral em atividades administrativas internas, na área de gestão pedagógica, bem como nas atividades extracurriculares, todas de natureza cívico-militar. As atividades cívico-militares são organizadas e realizadas pelo Monitor Militar mais antigo, de maior precedência hierárquica (PARANÁ, 2024a).

Conforme o Guia de Padronização das Atividades do Programa Colégio Cívico-Militar do Estado do Paraná (PARANÁ, 2024b), a presença dos militares no ambiente escolar contribuirá para o combate à violência nestas instituições e, por conseguinte, resultará no aumento da segurança. Segundo tal Guia, a padronização das ações e a autodisciplina e o respeito às normas e valores são indispensáveis. Este documento define a rotina escolar, a qual se constitui do momento cívico: “Essa atividade, dentre outras que destacamos aqui em detalhes, ainda contribui para a formação de cidadãos mais críticos, aptos a viverem em sociedade e a refletirem sobre qual país almejamos” (PARANÁ, 2024b, p. 2). A atividade é coordenada pelo Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários – CMEIV, no qual consiste na “entoação diária do hino”, alternando entre o hino nacional, estadual e municipal. As chamadas “formaturas”, em que os alunos de cada turma são organizados em fileiras, com a ajuda de alunos escolhidos pelos monitores que desempenham a função de chefe e subchefe (o subchefe ajuda o chefe ou o substitui na sua ausência) da turma, que dentre outras funções, são responsáveis pela organização de sua turma, para cantar o hino no momento em que as bandeiras são hasteadas. Cabe também ao chefe apresentar a turma diariamente ao professor ou autoridade, assim

como também relatar comportamentos de colegas que transgridam as regras disciplinares. Há uma recomendação para que estas funções sejam atribuídas a alunos tímidos, com a intenção de desenvolver no mesmo o fortalecimento da autoestima e liderança. Mas, há uma reiteração, “caso algum estudante não deseje exercer a função de chefe de turma, a equipe gestora resolverá a situação” (PARANÁ, 2024b, p. 7).

Os monitores militares são responsáveis por esta organização, que compreende verificar a posição de sentido, o espaçamento entre os alunos e exprimir verbalmente a voz de comando. Há também neste documento a orientação de que a forma de cumprimento que os alunos devem despender a todos é a continência. Institui-se também a prática da *premiação* entre os alunos, tanto no que se refere a questão de notas quanto, ao que está denominado como “crédito dos fatos observados positivos” (PARANÁ, 2024b, p.12), com entrega de certificados e medalhas.

O Manual dos Colégios Cívicos-Militares do Paraná (PARANÁ, 2024a) é mais um documento que afirma estar em consonância com a legislação educacional nacional e estadual e que dispõe sobre o ensino e as normas sociais estabelecidas para o cotidiano escolar dessas instituições. Segundo suas diretrizes:

Os fundamentos do respeito e da disciplina são valores que oportunizam a melhoria do ambiente escolar e colaboram para a formação humana e cívica, possibilitando novas formas de enfrentamento à violência, desenvolvimento do protagonismo estudantil e contribuem na promoção de uma cultura de paz nas instituições de ensino [...]. Além disso, visa oferecer condições que promovam a igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola, respeito às diferenças individuais, e que enfatizem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber juntamente com a participação ativa da família na escola. (PARANÁ, 2024a, p. 2).

Estabelece também um código de honra, que faz alusão aos principais princípios e valores, como o respeito e a disciplina. A padronização é também estética, pois o uniforme, ou nos termos usados no documento, a farda, é padronizada contendo o logo do CCM, o nome da escola e o nome e sobrenome do aluno, os quais não podem ser alterados e nem personalizados. Tanto para as meninas quanto para os meninos o fardamento se constitui de calça, jaqueta e camisa social, com exceção das atividades físicas que são realizadas com um uniforme específico. O uso da boina nos espaços descobertos é obrigatório. Há uma descrição minuciosa de como a boina deve ser usada, o mesmo se aplica ao restante do fardamento (p. ex: a gola da jaqueta deve estar sempre dobrada). Há orientações até mesmo acerca de acessórios utilizados no inverno como luvas, cachecóis e toucas, que devem ser nas cores pretas ou azul. Aos meninos é vedado o uso de cabelos longos, devendo ser cortados no “estilo meia cabeleira”. E ainda:

Não são permitidos cortes raspados, desenhos, como letras, símbolos, riscos etc., pinturas coloridas, topetes ou corte tipo “moicano”. Também não é aconselhado o uso de bigode, barba ou cavanhaque para os estudantes. Não é permitido o uso de brincos, mesmo sobreposto por fitas tipo esparadrapo micropore ou curativos adesivos, etc [...]. Não será permitido ao estudante fazer desenhos (talhos) nas sobrancelhas para que não alterem sua forma natural por cortes ou riscos que as desconfigurem (PARANÁ, 2024a, p. 14-5).

No que se refere a estética das meninas, recomenda-se que o cabelo esteja sempre amarrado e, quando fizer uso de coloração artificial, que seja com cores discretas, não sendo permitido usar adereços. O uso de brincos é permitido desde que seja “pequeno” e a maquiagem desde que seja “discreta”. Recomenda-se manter as unhas curtas e quando pintadas, que sejam com “cores discretas”. O uso de piercings e alargadores são proibidos, tanto para as meninas quanto para os meninos.

Ressalta-se que, nos referidos documentos, há uma rígida padronização tanto no que se refere a estética quanto ao comportamento dos alunos: “O Guia faz com que todos sigam os mesmos percursos diários nas atividades realizadas na rotina escolar” (PARANÁ, 2024b, p. 2). Mas, ao mesmo tempo, afirmam que é preciso “respeitar as peculiaridades de cada uma das instituições de ensino no estado do Paraná, pois cada Colégio e sua comunidade são únicos e diferenciados” (p. 2). Fala-se também da importância do respeito às diferenças individuais e também a necessidade do incentivo ao protagonismo juvenil, o que parece ser contraditório diante das principais discussões teóricas que conceituam a diversidade e o protagonismo juvenil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a diversidade e o protagonismo juvenil na educação deve partir de uma perspectiva plural de juventude. Para tanto, é imprescindível que as diferenças que constituem a diversidade considerem marcadores sociais como a questão étnico-racial, de gênero, sexualidade etc., e também as relações de poder que estão subentendidas e interseccionadas.

O modelo educacional das Escolas Cívico-Militares do Paraná está submetido à mesma legislação que as demais em termos curriculares, portanto, sua prática pedagógica está associada a essa diretriz que prega o incentivo ao protagonismo juvenil e a diversidade. Como vemos, trata-se de uma lógica dual, pois estão submetidas a esse processo de monetização dos modos de vida e, para além disso, submetidos também a uma lógica pautada nos costumes e na moral ao introduzir na prática cotidiana escolar a padronização através da adoção das regras e valores da formação militar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C e CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**, n.2, p. 85-97, jul-dez, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R.O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.16266>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, jan-jun, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto n. 10.004... 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm. Acesso em: 04 jun. 2024.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Cia das Letras, 2023.

COSTA, A. C. G. da. O adolescente como protagonista. **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da saúde, V.1, agosto, 1999.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação. Salvador: FTD, 2000.

COSTA, S. Da desigualdade à diferença: direito, política e a invenção da diversidade cultural na América Latina. **Revista Contemporânea**. V. 5, n.1, p. 145-165, jan-jun, 2015. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/300/132>. Acesso em: 17 jun. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira/Universidade de São Paulo, 1972.

GOHN, M. G. M. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, N. L. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul-set, 2012.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismos e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80. Março, 2018, 71-114. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 1995, p. 71-103.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PARANÁ. **Colégios Cívico-Militares**. 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 04 jun. 2024.

PARANÁ. Guia de Padronização das atividades - Colégio Cívico-Militar. Edição 2024. 2024b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/guia_colegio_civico_militar2024.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

PARANÁ. **Lei n. 20.338, de 6 de outubro de 2022**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20338-2020-parana-institui-o-programa-colegios-civico-militares-no-estado-do-parana-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PARANÁ. **Lei n. 21.327, de 20 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná... 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21327-2022-parana-altera-as-leis-que-especifica-e-da-outras-providencias#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Col%C3%A9gios%20C%C3%ADvico,2020%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PARANÁ. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 4ª edição. Governo do Estado do Paraná. 2024a. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4edicao.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

QUIJANO. A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismos e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 1995.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Rio de Janeiro: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. V. 31, n.118, p. 1-22, jan/mar, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, R. R. D. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p.127-156, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. 1 (1): 1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriodoensinomeio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a diversidade cultural**, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

WALSH, C. (Edit.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** - Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WELLER, W; PFAFF, N (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2018.