

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRO DO NASCIMENTO VAZ

OS FUNDAMENTOS E OS LIMITES DO PROJETO DAS ESCOLAS CÍVICO-
MILITARES

Uberlândia
2023

ALEXANDRO DO NASCIMENTO VAZ

OS FUNDAMENTOS E OS LIMITES DO PROJETO DAS ESCOLAS CÍVICO-
MILITARES

Tese apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Doutor Márcio Danelon

Uberlândia
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V393f Vaz, Alexandre do Nascimento, 1980-
2023 Os fundamentos e os limites do projeto das escolas cívico-militares
[recurso eletrônico] / Alexandre do Nascimento Vaz. - 2023.

Orientador: Doutor Márcio Danelon.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7058>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Danelon, Doutor Márcio, 1971-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 29/2023/372, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	13:02m
Matrícula do Discente:	11913EDU003				
Nome do Discente:	ALEXANDRO DO NASCIMENTO VAZ				
Título do Trabalho:	"Os fundamentos e os limites do projeto das escolas cívico-militares"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/ups-skrr-ehm?authuser=0>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Héctor Luis Saint-Pierre - UNESP; Paulo Irineu Barreto Fernandes - IFET; Humberto Aparecido de Oliveira Guido - UFU; Romana Isabel Brázio Valente Pinho - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/08/2023, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Romana Isabel Brazio Valente Pinho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/08/2023, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Irineu Barreto Fernandes, Usuário Externo**, em 24/08/2023, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Héctor Luis Saint-Pierre, Usuário Externo**, em 11/09/2023, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4762831** e o código CRC **59900A4A**.

Agradecimentos

Esta pesquisa, boa ou não, é fruto da ajuda de muitas pessoas; amigos, familiares, conhecidos, professores, alguns empregadores e das inúmeras experiências formativas que tive. Mas destacarei aquelas pessoas que tiveram um peso significativo.

Agradeço – faltam adjetivos – aos meus pais, Wilson e Zélia (*in memoriam*). Meu pai, que me mimou e que me ensinou muito, especialmente a gostar de música, mas que infelizmente não me viu graduado.

Agradecimentos sem fim à minha mãe, Zélia, que faleceu em 2020. Minha mãe merecia um capítulo especial da tese. Por ser forte, brava, divertida e sempre ter feito um esforço e dado um imenso incentivo para que eu continuasse a estudar. Um agradecimento eterno por bancar com cheques pré-datados parte da minha graduação, mesmo sabendo que não teriam fundos – Kant chora e limpa as lágrimas com as páginas da Fundamentação da Metafísica dos Costumes – e participou ativamente da minha vida até o último dia. A senhora foi tudo!

Agradeço aos meus irmãos, Elias (Lika) e Emerson (Piloto) que sempre me incentivaram, sempre acreditaram em mim, sempre me incomodaram durante toda a nossa vida. É nós! Milhares de agradecimento sem fim à minha companheira de longuíssima data, Franciele Fath. Sem ela não seria possível quase nada da minha vida. Me incentivou desde a graduação, aguentou junto comigo os momentos mais difíceis; estava junto e presente em todas as minhas conquistas. Parte dessa pesquisa é dela. Eu só posso agradecer infinitamente por estar ao meu lado. Te amo!

Agradeço aos meus amigos do sul, Grasi, Déia, Tiano, Sula e Nakagima; aos amigos do norte, Thiago, Lúcia e Miriam. Agradeço aos amigos, colegas e companheiros de Minas/Goiás, que ganhei no doutorado, Fernanda, Rafael, Ana Lucia, Bruno e Thaien.

Agradeço ao Professor Márcio, que foi sempre compreensível, atencioso e aberto. Mesmo com meus sumiços não me abandonou. Professor, só tenho a agradecer por conhecer o senhor, ter lhe tido como orientador.

Por fim, agradeço aos meus cachorros, Cabeça e Guri, que participaram ativamente da pesquisa.

Muito obrigado.

RESUMO

A tese de doutoramento *Os fundamentos e os limites do projeto das Escolas Cívico-Militares* foi desenvolvida na linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação e está vinculado ao projeto de pesquisa "Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia" desenvolvido pelo orientador, Prof. Dr. Márcio Danelon. A tese examina criticamente o Projeto Cívico-Militar como um modelo educativo. O problema central da pesquisa gira em torno da adequação desse projeto educacional, questionando se ele se configura como uma abordagem eficaz no contexto escolar. A hipótese subjacente à pesquisa se divide em duas possibilidades: Primeira, o Projeto Cívico-Militar é um modelo viável e adequado para a educação brasileira; segunda, o *Projeto* não se mostra uma abordagem adequada, não sendo sequer ligada à educação. A tese é de natureza analítica e descritiva, utilizando uma abordagem crítica. Para atingir seus objetivos, o autor conduziu uma análise minuciosa do Projeto Cívico-Militar, avaliando seus princípios, práticas e resultados no contexto das escolas. Para tanto, a tese apresenta no primeiro capítulo a construção do pensamento militar brasileiro e a implicação política e social dos militares. No segundo capítulo, apresenta o Projeto Cívico-Militar, sua história e fundamentos, centrando a análise nos elementos morais e punitivos presentes no Projeto. Em seguida, no terceiro capítulo, a tese retoma os fundamentos morais da educação moderna como contraponto ao modelo Cívico-Militar. Por fim, no quarto capítulo, é analisada a relação entre política e educação e as consequências do uso político da educação. A pesquisa aponta que o projeto das Escolas Cívico-Militares se apresenta como um modelo ideologizado, anti-democrático, hierarquizado e violento, que coloca a escola como vetor de transformação política e social.

Palavras-chave: educação; projeto cívico-militar; militarização da educação; PECIM

ABSTRACT

The doctoral thesis "The Foundations and Limits of the Civic-Military Schools Project" was developed in the History and Historiography of Education research line and is linked to the research project "Anthropology and Education: An Analysis of the Connections between Subjectivity and Education from a Phenomenological Perspective" conducted by the advisor, Prof. Dr. Márcio Danelon. The thesis critically examines the Civic-Military Project as an educational model. The central issue of the research revolves around the suitability of this educational project, questioning whether it constitutes an effective approach in the school context. The underlying hypothesis of the research is divided into two possibilities: First, the Civic-Military Project is a viable and suitable model for Brazilian education; second, the Project does not prove to be an appropriate approach, not even being connected to education. The thesis is analytical and descriptive in nature, employing a critical approach. To achieve its objectives, the author conducted a thorough analysis of the Civic-Military Project, evaluating its principles, practices, and outcomes in the context of schools. To do so, the thesis presents in the first chapter the development of Brazilian military thought and the political and social implications of the military. In the second chapter, it introduces the Civic-Military Project, its history, and its foundations, focusing the analysis on the moral and punitive elements present in the Project. Next, in the third chapter, the thesis revisits the moral foundations of modern education as a counterpoint to the Civic-Military model. Finally, in the fourth chapter, the relationship between politics and education is analyzed, along with the consequences of the political use of education. The research suggests that the Civic-Military Schools Project presents itself as an ideologically driven, undemocratic, hierarchical, and violent model that positions the school as a vector for political and social transformation.

Keywords: education; civic-military project; militarization of education; PECIM.

SUMÁRIO

<i>Considerações iniciais.</i>	3
1. O pensamento militar	13
1.1 A função objetiva de um exército.	13
1.2 A intervenção a partir duma teoria: o positivismo.	17
1.3 Os militares e a ação política.....	23
1.4 A construção de um sistema formativo	31
1.5 A solidificação de uma visão de mundo.....	39
1.6 Síntese.....	49
2. Projeto Escola Cívico-Militar: Fundamentos	53
2.1 Escolas militares e militarizadas: Princípios e diferenciações	53
2.2 O papel dos militares na educação	61
2.3 Projetos legislativos de militarização do ensino	69
2.4 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).....	77
2.5 Pecim: Valores e fundamentos morais	86
2.6 Modelo atitudinal: sobre as punições e elogios.....	95
2.7 Síntese.....	101
3. A modernidade como contraponto e fundamento	103
3.1 A modernidade: ruptura e um novo modelo formativos.....	103
3.2 Kant e a moral	110
3.3 Kant e a Educação.....	118
3.4 Esclarecimento e maioria	127
3.5 Émile Durkheim: a síntese de um modelo formativo	134
3.6 Síntese.....	141
4. A educação como instrumento político.	143
4.1 A militarização da política como projeto de poder	143
4.1 Dimensões da vida civil e militar	151
4.2 Política e educação: a relação entre tradição e autoridade.	158
4.3 O processo educativo: o sentido e objetivo da escola	162
4.4 A crise na educação como instrumento de mudança	168
4.5 O uso da educação como instrumento de transformação política	173
4.6. Síntese.....	179
<i>Considerações finais</i>	181
<i>Referências</i>	195
<i>ANEXOS</i>	212

*“Oh senhor cidadão,
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantos quilos de medo,
Com quantos quilos de medo
Se faz uma tradição?*

*Oh senhor cidadão,
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantas mortes no peito,
Com quantas mortes no peito
Se faz a seriedade?”*

Música Senhor Cidadão, Tom Zé.

Considerações iniciais.

O sentido que a educação tem em um dado momento histórico pode ser uma interessante chave de leitura para compreender a estrutura política, social e ideológica desse período, não só de um período, mas, de forma mais micro, de uma ideologia. A educação pode - e muitas vezes figura - como uma condição para a manutenção de uma estrutura política, social e cultural.

Não é por acaso que a educação aparece nas obras políticas de Platão (A República) e Aristóteles (A Política), ou de forma independente nas reflexões de Santo Agostinho (A Cidade de Deus) no início do pensamento cristão e em outras obras-chave de pensadores da modernidade e do período contemporâneo. Tomar a educação como ponto de partida facilita a compreensão de um modelo de sociedade, como aquela sociedade se relaciona com o conhecimento, quais os conhecimentos válidos e quais as relações entre classes, gênero e poder que se estabelecem. Além disso, quais os princípios estéticos, morais e políticos que fundamentam uma dada sociedade.

O processo educativo visa produzir formas mais ou menos hegemônicas de agir, sentir e pensar. Neste sentido, a manutenção de um modelo de sociedade, de um determinado modelo político e ideológico, depende de um eficiente processo educativo. Isso pode ser compreendido como um modelo formativo, que não ocorre somente no ambiente escolar, mas que desde o século XIX tem na escola um dos meios mais eficazes para a produção e manutenção da coesão social.

Essa proximidade e interdependência entre o processo de coesão social, política e ideológica foi muito bem compreendida por inúmeros autores que viram na educação um meio de transformação social, cultural e política, desde Platão até Hannah Arendt, passando por Santo Agostinho, John Locke, Karl Marx e Émile Durkheim (PALMER, 2005), a educação desempenha um papel importante na sociedade e na política.

É possível observar, se esquematizarmos os períodos históricos no Ocidente - antigo, medieval, moderno e contemporâneo - uma mudança no modelo formativo, mudança que ocorre em função de um novo modelo epistemológico e antropológico. Com a emergência do cristianismo, por exemplo, estabeleceram-se novos princípios sociais, culturais, morais e, por consequência, políticos. O mesmo processo ocorre na passagem

do período medieval para o moderno, que estabelecerá uma nova forma de pensar o mundo e o lugar dos sujeitos nele.

É óbvio que, em sentido amplo, a passagem de um momento histórico para outro não ocorre de uma vez; da mesma forma, em sentido mais estrito, a passagem de uma geração para outra. Se estrutura, nesse processo de transição nada pacífico, duas posições antagônicas: uma que compreende o processo formativo como meio de conservação de um modelo de pensamento político, social e moral; outra posição que compreende o processo formativo como meio de transformação e ruptura com o modelo de pensamento vigente ou ultrapassado.

Há em comum, em ambas as posições, a compreensão de que o modelo formativo deve corresponder aos anseios da sociedade. A questão que se coloca é: qual seria o modelo formativo brasileiro? O modelo ou horizonte formativo brasileiro está expresso no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nele lemos: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua *qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1996, grifo meu).

Temos a compreensão de que a educação é compartilhada entre a família e o Estado, sendo este último responsável pela educação escolar. A escola é considerada um ambiente de desenvolvimento físico, intelectual e de solidificação de valores democráticos e de solidariedade, preparando para o exercício da cidadania, que vai além do simples ato de votar, abrangendo a compreensão do sistema político, dos próprios direitos e deveres, e, por fim, a qualificação para o trabalho.

Esse modelo formativo, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem como base a Constituição Federal de 1988. É importante salientar que a Constituição representa a reconstrução democrática brasileira, tendo como objetivo fundamental, conforme expresso em seu artigo terceiro, “[...] I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”(BRASIL, 1988).

A Constituição mostra que o Estado está presente, é participativo e deve fornecer um conjunto de políticas públicas para garantir os direitos estabelecidos na Constituição Federal. É importante destacar que a educação desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento, na redução das desigualdades e preconceitos de toda natureza, bem como na promoção do bem-estar.

No campo jurídico, o horizonte formativo é uma questão pacífica, mas no campo político e ideológico, a situação é diferente. O horizonte formativo, o caminho para alcançá-lo e o papel do Estado são objetos de disputa entre a direita e a esquerda desde a promulgação da Constituição e a aprovação da LDB.

A delimitação desses campos ideológicos não é precisa, embora sirva para identificar os partidos em um sistema político. Historicamente, a definição de direita e esquerda se aproxima e se afasta, dependendo do contexto histórico e político. Isso teve início na França, no período posterior à Revolução Francesa, quando os moderados (girondinos) sentavam-se à direita e os radicais (jacobinos) à esquerda. Os primeiros estavam alinhados com a aristocracia e propostas conservadoras, enquanto os segundos defendiam mudanças sociais mais profundas e o igualitarismo (SILVA; MORAES, 2019).

Contudo, “o significado substantivo de esquerda-direita não é, necessariamente, dado a priori” (MADEIRA; TAROUÇO, 2011, p. 174). São conceitos que devem ser interpretados com base nas construções políticas e sociais de um país ou contexto teórico específico. Nos Estados Unidos, por exemplo, o Partido Democrata, que é considerado um partido de esquerda e liberal no contexto americano, difere significativamente daquilo que é entendido como liberal e de esquerda no contexto brasileiro.

Hoje, no cenário brasileiro, a definição de direita e esquerda pode ser compreendida tanto no âmbito político quanto no econômico. No campo político, essa diferenciação ideológica pode ter como ponto de partida o período de redemocratização. A partir desse momento, surgiram partidos com vínculos ao antigo regime ditatorial, que seriam os partidos de direita, enquanto alguns partidos ou seus membros representavam a oposição ao governo militar, caracterizando-se como partidos de centro e de esquerda. Dessa forma:

Os partidos considerados de direita (PP e DEM) foram os principais apoiadores do regime, os partidos de centro (PMDB e PSDB) representam em linhas gerais a oposição (sub-dividida entre moderados e autênticos) permitida pelo

regime e os principais partidos de esquerda (PDT e, claramente o PT) sendo mais representativos das forças políticas que não atuavam no marco institucional montado pelo regime (sendo que parcela significativa destes grupos teve atuação na clandestinidade e se constitui em um dos principais alvos da repressão do regime militar) (MADEIRA; TAROUCO, 2011, p. 175).

O quadro ideológico que se delineia com a redemocratização, no qual partidos como o PMDB e o chamado social-democrata PSDB passaram a ser compreendidos a partir das políticas econômicas neoliberais implementadas durante o governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e aprofundadas durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Assim, os partidos políticos alinhados com a agenda neoliberal passaram a ser entendidos no campo político como de direita¹.

Assim como no contexto da Assembleia Francesa nos anos posteriores à Revolução, as duas posições – direita e esquerda – sintetizam visões distintas sobre o papel do Estado na vida das pessoas e, especialmente, uma visão sobre o que é, como se constrói e qual é o papel do Estado na construção de uma sociedade igualitária e livre.

É precisamente na compreensão do que seja igualdade e liberdade que reside o ponto central da divergência entre os dois campos políticos. As posições de esquerda compreendem que uma sociedade igualitária, justa e que priorize a proteção dos grupos minoritários e vulneráveis deve ser o horizonte de atuação do Estado. Por outro lado, as posições de direita priorizam a liberdade individual, o respeito às autoridades historicamente constituídas e uma presença menos efetiva do Estado em suas vidas. Em resumo, elas se diferenciam da seguinte forma: “A esquerda considera que os homens são mais iguais do que desiguais, e a direita, vice-versa. Igualitários partem da convicção de que a maioria das desigualdades que o indignam são sociais, portanto, elimináveis. O inigualitário, por sua vez, é o oposto: as desigualdades são naturais e, portanto, inelimináveis”(SILVA; MORAES, 2019, p. 186).

¹ Cf. Rafael Machado Madeira e Gabriela da Silva Tarouco: “[...] ao longo dos anos 1990, o debate político/ideológico recolocou na agenda política temas (privatização, desregulamentação da economia, por exemplo) que se aproximam mais dos critérios clássicos de distinção entre esquerda e direita. O que se identifica aqui é, talvez, uma mudança na principal dimensão utilizada para definir o conteúdo dos conceitos de esquerda-direita no Brasil: de uma dimensão mais propriamente histórico-política (apoio/oposição ao regime) para uma dimensão econômica (desregulamentação/privatização)”(MADEIRA; TAROUCO, 2011, p. 175)

Essas duas visões são observáveis na postura dos governos de direita que sucederam à promulgação da Constituição, sobretudo nas políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com alinhamento às doutrinas neoliberais adotadas pelos países da periferia do capitalismo no final dos anos 1980 e durante os anos 90. Em sentido oposto, a partir de 2003, com a vitória do Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas relacionadas à educação buscaram se aproximar do que está expresso na Constituição. Houve uma progressiva expansão do ensino público básico e superior, e uma articulação entre programas sociais, educação e saúde básica.

Embora com visões bastante distintas sobre o caminho para se chegar à formação desejada na Constituição - é importante destacar que os dois governos delimitaram e perseguiram as metas do Plano Nacional de Educação - há entre as duas visões a certeza de que esses direitos básicos devem ser alcançados observando o que está na Constituição.

Essa ideia de continuidade, de observância da Constituição, dos direitos inalienáveis, da garantia da igualdade, da educação como um direito de todos e da participação do Estado como condutor, sofre uma fissura nos protestos que se iniciaram em 2013².

As jornadas de julho de 2013, que completaram dez anos em 2023, marcaram um ponto de viragem político e social. Os protestos, que começaram reivindicando a diminuição do preço das passagens, evoluíram gradualmente para reivindicações políticas bastante difusas, culminando em discursos antipolíticos e na ascensão de movimentos de direita e extrema-direita.

Se em 2013 os protestos eram difusos e não tinham uma liderança, seja política ou não, nos anos de 2015 e 2016, movimentos como o "Vem pra Rua" e o "Movimento Brasil Livre" (MBL) passaram a vocalizar e denunciar, tanto nas redes sociais quanto na mídia tradicional, uma crise política, moral, social e econômica. Essa crise era decorrente dos governos petistas, mas também disseminaram a ideia de que a Constituição Federal possui muitos direitos e poucos deveres. Começaram a fazer denúncias sistemáticas de que os programas sociais, sobretudo o Bolsa Família, se constituíam como um mecanismo de voto de cabresto, e de um sistema político guiado pela manutenção de privilégios.

² Penso que as análises políticas, sociais e educacional do período Bolsonaro devem considerar três recortes temporais; os anos de 2013, 2016 e 2019, o início do Governo Bolsonaro. São períodos que representam momentos em que as fissuras sociais se alargam.

No âmbito educacional, o processo ocorreu de maneira análoga. Houve, em um primeiro momento, um descontentamento difuso em relação ao sistema de ensino, o qual foi gradualmente direcionado para críticas à estrutura física, ao currículo e à formação ineficiente. Uma formação defasada em relação às avaliações em larga escala, como o PISA³; e uma denúncia sistemática do descompasso entre a formação escolar e o mercado de trabalho. A escola é vista, em resumo, como incapaz de responder às demandas que lhe são intrínsecas.

As reações a este quadro educacional, que se agravou com o início da crise econômica, impuseram respostas - não satisfatórias - de setores políticos da esquerda e da direita⁴. Neste sentido,

A luta dos estudantes em defesa da escola pública põe em questão o discurso que denuncia sua crise. Não que esses jovens não reconheçam os problemas da educação, que existem em profusão, e não reivindiquem uma escola melhor. Mas eles compreendem que as soluções que lhes estão sendo apresentadas, além de não resolverem os problemas, vão expropriá-los definitivamente da escola. Afinal, está em questão um conflito inconciliável entre interesses opostos na compreensão do papel social da educação escolar (MIRANDA, 2016, p. 569).

Enquanto setores da esquerda propunham o aprofundamento e a efetivação dos direitos e garantias educacionais, compreendendo que a mobilização estudantil e as ocupações das escolas seriam meios e instrumentos para a modificação progressiva e orgânica do sistema, os protestos gerais se voltaram contra a institucionalidade, a ação política e, sobretudo, contra a esquerda em geral. Os protestos escolares de 2015 e 2016 acabaram sendo compreendidos como um indicativo da politização do ambiente escolar.

O discurso da doutrinação, que era periférico, ganhou força gradualmente nas jornadas de 2013 e veio à tona com a reação de setores conservadores e reacionários, tendo na figura de Paulo Freire a responsabilidade direta pelos problemas estruturais,

³ *Programme for International Student Assessment (PISA)*, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É uma prova internacional de desempenho estudantil organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE).

⁴ Ainda em 2016, Geraldo Alckmin e Fernando Haddad - à época, respectivamente prefeito e governador de São Paulo - fizeram conjuntamente críticas às manifestações. Sobre as críticas, ver: <https://exame.com/brasil/em-paris-alckmin-e-haddad-monitoram-protesto-em-sp/>

sociais e históricos do nosso sistema de ensino. Assim, a escola e o sistema de ensino, que em outros momentos de protestos sociais não estiveram em primeiro plano, tiveram destaque na discussão dos problemas políticos.

Neste contexto, a democracia representativa, o respeito às instituições e ao estado democrático de direito, o respeito e observância aos Direitos Humanos, ao devido processo legal são premissas de uma escola republicana, pois difusora e observadora desses fundamentos como essenciais para a formação cidadã. Contudo, o movimento reacionário, na esteira das jornadas de 2013 e 2016, produziu um discurso em que essa escola com princípios republicanos, uma escola pública, gratuita, universal e laica, passa a ser vista negativamente, sendo parte constitutiva da crise social.

No âmbito político, a reação à Constituição será muito mais ruidosa, desembocando no golpe branco do impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016), abrindo caminho para um conjunto de políticas de deterioração constitucional, política e social que ocorrerá a partir do Governo Michel Temer (2016-2018) e que será aprofundada e radicalizada no Governo Bolsonaro.

No âmbito educacional, além dos elementos já apontados, dois outros aspectos passam progressivamente a ter peso na discussão educacional. Assistimos a uma ascensão e consolidação no debate público de um pensamento conservador, não só no âmbito moral, mas também social e político (MIRANDA, 2016). Isto se vincula ao segundo aspecto, que é a influência e solidificação de doutrinas neopentecostais.

A crise política, a crise educacional e a solidificação de discursos reacionários ou reativos, especialmente nos costumes, acabam por delimitar algumas respostas ao problema ou à crise da educação. A primeira resposta é uma tentativa de despolitização - que, segundo esses grupos, ocorria - do ambiente escolar. Essa abordagem da questão educacional foi proposta pelo movimento denominado Escola sem Partido (ESP), que busca “[...] sensibilizar a sociedade ao reduzir a micropolítica que atravessa a sala de aula à macropolítica partidária” (SARAIVA; VARGAS, 2017, p. 69). O movimento foi bastante atuante no final do Governo Dilma e no início do Governo Bolsonaro, sendo posteriormente extinto⁵, reaparecendo de forma tímida nas eleições de 2022.

⁵ No primeiro ano do Governo Bolsonaro, o fundador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagib, realizou críticas duras ao governo Bolsonaro que, segundo Nagib, não encampou suas ideias. Afirmou Nagib: "De lá pra cá [da campanha até 2019], todavia, Bolsonaro não tocou mais no assunto. Desde o início do governo de transição, não me lembro de tê-lo ouvido falar em Escola sem Partido. Por alguma razão, o tema sumiu do radar do presidente"(TERRA, 2019). Sobre o Escola sem Partido e suas implicações, sugiro a leitura do texto *A era da ignorância*, do professor doutor

O movimento de ensino domiciliar (homeschooling) passou a ter um maior protagonismo nos meios de comunicação. O movimento parte da premissa de que a educação escolar - os conteúdos intelectuais - podem ser desenvolvidos pelos pais ou tutores, não sendo necessários profissionais especializados. Além de desconsiderar todos os aspectos técnicos da profissão docente, o movimento tem um forte viés religioso e dogmático, sendo apoiado publicamente pelo ex-Presidente Bolsonaro e pela ex-Ministra e agora Senadora, Damares Alves.

Trago, por fim, a terceira resposta: a militarização do ensino; ela, dentre todas as respostas a essa crise do modelo educacional vigente, é a que atende às demandas desses setores conservadores da sociedade. A militarização do ensino, que sempre foi algo à margem, ligada a ações pontuais de alguns estados como Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, entre outros; além de ser confundida com o ensino militar, ou seja, aquelas escolas geridas pelas Forças Armadas.

Contudo, a partir de 2010, ocorreu uma gradativa expansão dessas escolas públicas geridas por militares da Polícia ou dos Bombeiros, e essa expansão está inserida em uma perspectiva de retomada dos valores nacionais, da sociedade e da família. Da diminuição da violência, evasão e reprovação; na busca de estabelecer uma gestão - administrativa, didático-pedagógica - eficiente, técnica e despolitizada.

Se por um momento esse processo de militarização estava à margem, esse movimento ganhou força a partir da forma como o discurso anti-ensino público foi direcionado pelos meios de comunicação, interpretado por esses setores conservadores e percebido pela comunidade em geral. Aqueles problemas educacionais de ordem estrutural, social e política passaram a ser considerados como problemas de gestão. Ou seja, eles compreendem - e têm essa clareza - que os problemas educacionais são, sem sombra de dúvida, de gestão, e que uma gestão militarizada seria mais eficaz e eficiente. Esta é a mesma lógica que perpassou todo o Governo Bolsonaro, que não pode, de forma alguma, ser caracterizado como um governo civil; mas deve ser caracterizado como um governo militar ou militarizado⁶.

Carlos Lucena (LUCENA, 2022). Texto disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/a-era-da-ignorancia>

⁶ Um governo militar é aquele, em que o executivo é conduzido por militares. Essa condução pode ser individualizadamente ou por uma junta. Além disso, os militares podem – e muitas vezes ocupam - cargos em setores estratégicos. Este é o caso da ditadura brasileira, em que o executivo era conduzido por um militar, militares ocupando alguns cargos estratégicos e o restante da burocracia composta por civis alinhados com o governo. Já o governo militarizado possui uma natureza diversa, há uma ocupação da burocracia estatal e da política por militares; não sendo

Ao catalisar o discurso conservador e chegar ao poder, Bolsonaro implementou no segundo ano de governo as Escolas Cívico-Militares (Ecim). No momento da implementação, o projeto era isolado, de um candidato sem ideias, que buscava emular os projetos implementados com sucesso nos estados da federação. No entanto, a abrangência e importância da militarização do ensino estão inseridas num projeto mais amplo de militarização da estrutura governamental e social, que se tornou mais efetivo com a proposição do Projeto de Nação: o Brasil em 2035⁷, publicado pelo Instituto Sagres em 2022, o documento propõe a expansão e solidificação do projeto de nação pensado, organizado e que começou a ser gestado ainda no governo Temer.

Neste sentido, é importante compreender o Projeto Cívico-Militar como uma das ferramentas ou mecanismos de propagação de um modelo de sociedade e de um modelo de educação. A partir da crise instaurada, houve uma janela de oportunidade na qual os militares atuaram para estabelecer um protagonismo político, tendo - como em outros momentos históricos - a educação como um instrumento de condução política e social.

Para tratar do projeto e de todas as questões que o envolvem, estruturei a pesquisa em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos compõem o eixo militar; sendo assim, no primeiro, tento construir - a partir de elementos históricos - a forma de pensar do militar. No segundo capítulo, trato especificamente do Projeto Cívico-Militar, especialmente os elementos morais, a relação do Projeto nacional com as escolas militares, os fundamentos legais e as mudanças legislativas implementadas para a sua efetivação.

No segundo eixo de pesquisa, que denomino de eixo crítico, viso reconstruir a raiz filosófica e política do nosso sistema de ensino, retornando à modernidade; já que a modernidade e seus valores constituem o cerne das críticas das forças sociais conservadoras e de direita. A fixação da modernidade como ponto de partida é importantíssima, dada a influência direta dos valores e teorias políticas e pedagógicas construídas ao longo da modernidade, e que possuem forte influência no mundo ocidental como um todo.

necessariamente o chefe do executivo um militar. É o caso do Governo Bolsonaro, que militarizou ministérios e extratos mais baixos da burocracia federal e estadual. O Projeto Cívico-Militar está na lógica da militarização.

⁷ O *Projeto de Nação: o Brasil em 2035* é uma proposta política para o Brasil. O documento é fruto do Instituto General Villas Boas, do Instituto Federalista e do Instituto SAGRES – Política e Gestão Estratégica Aplicadas. O Instituto Villas Boas e o Instituto SAGRES são geridos e constituídos por militares inativos.

Por fim, no quarto e último capítulo, abordo uma das questões centrais da implementação do Projeto Cívico-Militar, que é a relação entre Estado, política e educação, e como essa relação pode ser frágil e perigosa.

Diante do exposto, acredito que a pesquisa pode ser compreendida como uma janela interpretativa diante de um quadro mais amplo de possível ruptura e reorganização do modelo educativo brasileiro. A militarização do ensino público, neste sentido, é o projeto mais efetivo de transformação da educação nos últimos anos, pois iniciou, em fase piloto, com 54 escolas no programa, tendo como meta implementar 216 escolas até 2023. Atualmente, o Projeto conta com 209 escolas. E, mesmo com a vitória do Presidente Lula em 2022, o projeto continua ativo e sem previsão de cancelamento.

Após estabelecer inicialmente o problema e o contexto em que o problema está inserido, sem mais, passo ao primeiro capítulo.

1. O pensamento militar

Este capítulo inicial tem como objetivo compreender e estruturar a forma de pensar militar. Essa forma de pensar militar é resultado, creio eu, de uma narrativa histórica construída pelos próprios militares, e acaba refletindo na percepção que eles possuem do papel histórico dos exércitos modernos. O primeiro ponto que abordarei aqui é: para que serve um militar, ou melhor, qual é o sentido e o objetivo de um exército. A partir dessa definição, buscarei evidenciar como as Forças Armadas brasileiras construíram sua visão do papel que possuem no Estado brasileiro.

1.1 A função objetiva de um exército.

O elemento histórico-narrativo desempenha um papel muito importante na construção social dos militares. Isso ficou bastante evidente durante os quatro anos do governo Bolsonaro, quando alguns eventos históricos adquiriram outra conotação ou sentido. A exaltação do golpe de 1964 e dos torturadores pelo então Presidente e Ministros são exemplos paradigmáticos de uma reafirmação narrativa.

Além disso, existe uma narrativa mais sutil que se manifesta nas falas e na simbologia das instituições militares, a qual sugere que os militares representam a gênese da nação brasileira, tendo a *Batalha dos Guararapes*, ocorrida entre 1648 e 1649, como o evento inaugural do Brasil. Em uma entrevista à *Voz do Brasil*, o General Heleno⁸ disse:

O Brasil tinha sofrido a invasão dos holandeses e é lógico que não aceitamos. Começamos a reagir, e isso foi criando um sentimento de brasilidade pela primeira vez. Esse sentimento uniu as três raças - àquela época, um feito sensacional termos brancos, negros e índios, os grandes formadores da nação brasileira, unidos em prol de recuperar a independência completa do Brasil em relação ao estrangeiro (HELENO, 2022)

⁸ Augusto Heleno Ribeiro Pereira, nasceu em 1947, em Curitiba, Paraná. Formou-se cadete na Academia Militar das Agulhas Negras em 1969. Durante o regime militar foi ajudante de ordens do General Sílvio Frota, que à época era Ministro chefe do Estado-Maior do Exército. Frota foi exonerado por articular uma conspiração golpista para derrubar o Presidente Ernesto Geisel, em 1977. Como militar da ativa, Augusto Heleno, chegou ao posto de General 4 estrelas, chefiando, inclusive, a Missão da ONU no Haiti, período em que foi acusado de comandar massacres da população local. Após entrar para reserva, foi diretor de comunicação do Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e, a partir de 2019, fez parte do governo Bolsonaro como chefe do Gabinete de Segurança Institucional.

Embora a fala do General⁹ seja equivocada em sentido histórico, já que o Brasil passou a existir somente em 1822; também sociologicamente equivocada, já que a fala parte da ideia de uma comunhão racial e que [...] o exército figuraria como grande aglutinador e miscigenador da raça brasileira"(NASCIMENTO, 2011, p. 2).

Essa narrativa histórica auxilia na construção da identidade das Forças Armadas, que se colocam historicamente e narrativamente como anteriores à nação brasileira. A fala dos Generais reafirma uma compreensão histórica presente nas Forças Armadas e aparece claramente, por exemplo, na obra "A História Militar no Brasil" de Gustavo Barroso¹⁰. A narrativa de Barroso constrói a ideia de que a construção e solidificação da identidade e unidade brasileira são fruto da ação direta dos militares, sendo eles os responsáveis por sua salvaguarda, ou seja, "[...] a obra historiográfica barrosea apresenta uma proposta de construção da identidade nacional que considera o caráter belicista da história e compreende os militares como representantes-símbolo dessa nacionalidade"(CERQUEIRA, 2014, p. 142).

Para Barroso, a identidade nacional teria seu início com a chegada da Coroa no Brasil e se estenderia até a República. Dessa forma:

A perda das suas tradições é um dos males que mais podem afligir uma nacionalidade. Sendo o homem a continuidade moral e física de seus pais, a nação é a continuidade física e moral das gerações unidas pela experiência e pela sucessão dos fatos através dos séculos. Tiveram as doutrinas individualistas, materialistas ou positivistas, nascidas da filosofia racionalista do século XVIII, o condão de guerrear o passado, como se ele não fosse o que de verdadeiramente sólido possui a humanidade. A Revolução francesa alterou até o nome das cartas de jogar. O positivismo mudou o calendário. O marxismo pregou a abolição da propriedade, da religião e da moral (BARROSO, 2019, p. 98).

⁹ Em 2022, o General Paulo Sérgio Nogueira de Oliveira (1958), disse em visita à Academia Militar das Agulhas Negras: "Ao apresentar a atuação do EB [Exército Brasileiro], desde a Batalha dos Guararapes (1648) à pandemia da COVID-19 (2020- atual), ele demonstrou que a instituição está em constante evolução, preserva valores e tradições e torna-se o orgulho para o seu povo" (AMAN, 2022). Nogueira foi comandante do Exército entre 2021 e 2022. Em março de 2022 assumiu como Ministro da Defesa do governo Bolsonaro. Também, o agora deputado Federal, Roberto Sebastião Peterelli Junior (1954), Coronel da reserva do Exército, parabenizou em suas redes sociais a Batalha de Guararapes. Disse ele: "19 de abril de 1648 é tido como o dia do surgimento do Exército Brasileiro. Data do primeiro combate na Batalha de Guararapes, durante a invasão holandesa no Brasil, onde portugueses, índios e negros defenderam o solo Brasileiro" (GENERAL PETERELLI [@GENPETERELLI], 2020).

¹⁰ Gustavo Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha Barroso (1888-1959) foi advogado, professor, folclorista e museólogo. Foi membro da academia brasileira de Letras, um dos líderes da Ação Integralista e também um propagador brasileiro do antissemitismo.

Nas palavras de Barroso, existe uma compreensão muito clara de que a instituição encarregada de preservar a tradição estaria contaminada por doutrinas estrangeiras, antinacionais e antirreligiosas. Nesse sentido, essas doutrinas estrangeiras se posicionariam contra as instituições que perpetuam a tradição, tais como o estado, o exército e a igreja. Além disso, ele vincula a construção da identidade nacional ao exército e à igreja. Ele afirma que:

Naturalmente, não somos um povo eminentemente guerreiro, mas somos um povo que se formou na constância das lutas e dos sacrifícios, de maneira que o fator militar foi um dos maiores na sua formação. A espada, primeiro, e a cruz, depois, marcam os alicerces da nossa vida. O bandeirante e o jesuíta moldaram um o nosso corpo, o outro a nossa alma. E quem puser de parte, na avaliação do que seja o Brasil, a nossa história militar e o nosso sentimento religioso, os dois valores positivos mais fortes e contínuos da nossa formação, não conhece a vida brasileira ou procede com evidente má fé (BARROSO, 2019, p. 99).

Ao estabelecer esses dois pilares da tradição - a igreja e a caserna - ele sintetiza uma narrativa que liga de forma linear o passado ao presente, opondo-se às posições progressistas da modernidade. Essa conexão entre o passado e o futuro, que a tradição permite, é mantida viva por meio de hábitos, símbolos, comportamentos, ações e vestimentas, consolidando no inconsciente um vínculo com um passado glorioso.

A narrativa histórica reconstruída acima parte de uma compreensão histórica correta: o surgimento do exército moderno com o Estado-nação, que começa a se formar no final do período feudal e se solidifica ao longo da modernidade e do período contemporâneo. Nessa construção, a ideia de que o Estado não é apenas uma organização política e jurídica, mas simboliza uma unidade histórica, linguística, territorial, étnica ou religiosa, é estabelecida e denominada nação (BRESSER-PEREIRA, 2017; NASCIMENTO, 2011).

Essa concepção de Estado, que transcende a mera administração política, tem como ponto de partida histórico a reorganização das cidades italianas no século XVI, tendo o Tratado de Vestfália como um ponto de referência importante. O tratado, em linhas gerais, estabelece uma relação entre os Estados, com a autonomia política, administrativa e territorial como alicerce.

A partir de então, o Estado é compreendido como um instrumento garantidor da nação, ou melhor, de um projeto de nação. Dessa forma, "[...] grandes lutas políticas que

deixam claro como as nações veem seu Estado – como seu instrumento fundamental de defesa de seus próprios interesses" (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 151).

A reorganização do modelo de Estado, não mais compreendido como uma extensão da vontade do monarca, mas agora como expressão da vontade da comunidade, torna necessário a construção ou o aperfeiçoamento de mecanismos de proteção contra um possível inimigo externo, ou seja, a constituição de exércitos regulares organicamente vinculados ao Estado.

Na obra "O Príncipe" de Nicolau Maquiavel, o filósofo italiano dedica parte da obra para refletir e analisar a importância dos exércitos para o Estado. Para ele, "[...] Os principais fundamentos de todos os estados, tanto dos novos como dos velhos ou dos mistos, são boas leis e boas armas. Como não se podem ter boas leis onde não existem boas armas, e onde são boas as armas costumam ser boas as leis [...]" (MAQUIÁVEL, 1996, p. 57).

A passagem de "*O Príncipe*" sintetiza um dos núcleos centrais da democracia liberal, que também está presente na militarização do ensino. A ideia de que o Estado e a sociedade só se sustentam com um bom e efetivo aparato repressivo, e que apenas as leis não garantem a existência de ambos. Além desse aspecto vinculante entre Estado e força, ocorreu no mesmo período do surgimento do Estado-nação a incorporação dos exércitos ao Estado¹¹. Desta forma, o Príncipe que tem "[...] seu estado baseado em armas mercenárias jamais estará seguro e tranquilo, porque elas são desunidas, ambiciosas, indisciplinadas, infiéis, valente entre os amigos e covardes entre inimigos"(MAQUIÁVEL, 1996, p. 57–58).

A incorporação dos exércitos à burocracia estatal é importante e tem como objetivo exercer um controle civil efetivo sobre as tropas, tendo em vista o nível de coesão e obediência, características centrais dos exércitos. Nas democracias modernas, o controle civil sobre os exércitos visa também garantir o monopólio do uso da força (HUNTINGTON, 1996; WEBER, 2006).

Assim, os exércitos possuem uma vinculação orgânica com o Estado-nação ou Estado moderno, mas essa vinculação é posterior, uma vez que o exército é fruto do Estado e subordinado ao controle civil. Contudo, essa função objetiva do exército não

¹¹ Cf. Samuel Huntington "'A existência da profissão militar depende da existência de Estados-nação capazes de manter um estamento militar e querer mantê-lo em virtude de ameaças à segurança" (HUNTINGTON, 1996, p. 83).

está presente na fala dos Generais e na compreensão que Gustavo Barroso possui da história do exército. Na narrativa de ambos, o Estado-nação brasileiro surge do exército, sendo este a força garantidora do Estado. Esse aspecto é observado por Joseph Jurt

Em seguida à Guerra do Paraguai, o Exército adquiriu um lugar importante na sociedade. Com sua situação particular e seu sentimento de ser dotado de uma vocação messiânica em relação à nação, ele se tornou um fator decisivo. O Exército apresentou-se e considerou-se a partir de então como garantia da integridade nacional, assim como uma instituição no seio da qual os brasileiros estavam presentes independentemente de sua origem etnocultural (JURT, 2012, p. 487)

As falas dos generais devem ser compreendidas como parte de uma construção narrativa que coloca o exército como ator central na gênese da nação brasileira. É importante ter em mente que o ato fundador da independência de uma nação possui um simbolismo histórico e social significativo, uma vez que o ato inaugura a estrutura política de uma nação.

A narrativa oficial, que está presente no imaginário popular e tem como ator central a figura de Dom Pedro I, com o cenário das margens do rio Ipiranga, que anos mais tarde será imortalizado pelo pintor Pedro Américo, não inclui os militares como figuras centrais no processo de independência¹².

Ao reivindicar um protagonismo na construção da nação brasileira, os generais retomam, consciente ou inconscientemente, o papel que eles se estabeleceram social e politicamente, o qual culminou com o Golpe da Proclamação da República. Esse protagonismo se estrutura pela consolidação do exército como instituição militar e se solidifica através do espírito de corpo, mas, sobretudo, pela formação intelectual dos oficiais, que ocorria à época na Escola da Praia Vermelha¹³.

1.2 A intervenção a partir duma teoria: o positivismo.

¹² Sabe-se que o *grito do Ipiranga*, foi menos libertador e mais protocolar, já que a independência já tinha sido dada e assinada pela Princesa Leopoldina, e já vinha sendo articulada com os grandes proprietários de terras. Cf. Joseph Jurt: "Um dos suportes do movimento independentista havia sido a camada social dos grandes proprietários, que aspirava obter a independência mantendo as estruturas sociais e econômicas existentes. A pessoa do monarca funcionava como símbolo de identificação e como garantia da estabilidade social"(NASCIMENTO, 2011, p. 80)

¹³ Voltarei ao tema da Escola da Praia Vermelha mais adiante neste capítulo.

O caráter intervencionista não é resultado apenas da politização que as Forças Armadas tiveram a partir da Guerra do Paraguai; esse caráter também é moldado a partir de uma visão teórica/filosófica, o Positivismo, que foi muito influente no Brasil entre a metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Antes de entrar no Positivismo, quero destacar que a presença e a influência do positivismo no meio militar, sobretudo no centro de formação do oficialato, a Escola da Praia Vermelha, possuem duas peculiaridades que devem ser consideradas. Primeiro, a Escola não era um centro de formação exclusivo para militares, portanto, o ambiente tinha um aspecto mais acadêmico do que militar. O segundo aspecto diz respeito à própria natureza filosófica e social do positivismo, não tendo uma relação direta com a natureza da profissão militar.

Tendo em vista esses dois aspectos, vou expor em linhas gerais o que constitui a doutrina positivista¹⁴ e de que forma essa doutrina influenciou a relação que os militares estabeleceram com a sociedade e, em especial, com a política.

O positivismo é uma doutrina filosófica fundada pelo filósofo francês Auguste Comte¹⁵. O pensamento de Comte surge em um contexto de transformações políticas, sociais e econômicas na Europa ocidental. A doutrina de Comte tem como objetivo compreender essas transformações que ocorriam na Europa ocidental no período. No mesmo contexto, por exemplo, temos outros autores, como Saint-Simon, Stuart Mill, Karl Marx, entre outros, que analisaram essas mudanças no período.

Comte, assim como seus contemporâneos, estabelecerá critérios de análise, compreensão, interpretação e intervenção social. A doutrina comtiana pode ser sintetizada em três pilares: a) o funcional; b) o histórico; c) o reformista¹⁶.

O aspecto funcional está relacionado à estrutura constitutiva da sociedade, que, para Comte, pode ser compreendida como análoga a um organismo vivo. Neste sentido, as partes que constituem o organismo - no caso, o corpo social - concorrem para a manutenção e sobrevivência do mesmo. Compreende-se, assim, que a manutenção - a sobrevivência - do corpo social depende da coesão de seus membros. Como observa

¹⁴ Farei uma caracterização geral do positivismo, já que ele não é objeto central na pesquisa. Além disso, retomarei a uma variante do positivismo presente na reflexão do sociólogo francês Émile Durkheim. Falarei mais detidamente de Durkheim no segundo capítulo da pesquisa.

¹⁵ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, nasceu em 1798, Montpellier, (França), morre em 1857, Paris, França. Foi secretário do também filósofo Saint-Simon.

¹⁶ Os pilares delimitados aqui, não fazem parte da obra do autor. Estabeleço essas bases para melhor sintetizar o pensamento do autor.

Raymond Aron, Comte "[...] é antes de mais nada o sociólogo da unidade humana e social, da unidade da história humana"(ARON, 2008, p. 83).

É possível compreender que a unidade social está estruturada a partir de um conjunto de elementos relacionados entre si; elementos esses indissociáveis que contribuem para que o organismo funcione plenamente.

E da mesma forma que os corpos orgânicos, o corpo social se modifica e evolui ao longo do tempo, ou seja, historicamente; e Comte "[...] apresenta as seguintes preocupações fundamentais: uma filosofia da história na qual se encontram as bases de sua filosofia positivista e as três fases da evolução do pensamento humano"(ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 2). Essa compreensão evolutiva, tanto individual como coletiva, se expressa no pensamento de Comte na teoria ou lei dos três estados, que são: o teológico, o metafísico e o positivo¹⁷. Para Comte:

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo (COMTE, 1978a, p. 4). Mais adiante ele acrescenta: Daí três sortes de filosofia, ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos, que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição (COMTE, 1978a, p. 4).

Há, em Comte, a certeza de que o indivíduo e a sociedade, assim como os organismos da natureza, estão em processo de evolução, seja ela intelectual, científica, moral ou política. Essa compreensão fica bem clara nas primeiras páginas do *Curso de Filosofia Positiva* (COMTE, 1978a). Hoje, por exemplo, grupos neopentecostais e ultraconservadores compreendem que a estrutura de funcionamento da sociedade e os valores mais gerais devem ser entendidos e deduzidos a partir dos parâmetros teológicos de sua denominação religiosa.

No segundo estágio, o metafísico, há um ganho qualitativo na compreensão, substituindo uma entidade sobrenatural por concepções abstratas, como "natureza", tais como *logos*, *physis*, *mônadas*, ou outra compreensão filosófica que não tenha como fundamento os princípios científicos baseados na experiência (COMTE, 1978a)¹⁸.

¹⁷ Comte denomina lei dos três estados. Contudo, usarei aqui estágios para não causar incompreensão com o termo *estado* de condição de um ser ou objeto, ou *Estado*, o conceito político.

¹⁸ Sobre esse aspecto, Comte é bastante enfático: "Ocidente europeu, sob o concurso espontâneo de dois admiráveis impulsos mentais: um, científico, emanado de Kepler e Galileu; outro, filosófico, proveniente de Bacon e Descartes. A

O terceiro estágio, o positivo ou científico, caracteriza-se pela organização do pensamento - epistemologia - e da sociedade em todas as suas dimensões, por princípios científicos mensuráveis e passíveis de serem analisados por parâmetros análogos aos da matemática e da física. Para Comte, a partir dos princípios científicos - observação, formulação de hipóteses, experimento e validação - seria possível estabelecer leis gerais e regras para o funcionamento da natureza e da sociedade, pois, segundo ele, é importante estruturar um pensamento capaz de estabelecer objetivamente a ligação entre “[...] diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais [...]” (COMTE, 1978a, p. 4).

Na visão de Comte, o estágio positivo, quando alcançado, estrutura uma sociedade baseada na ciência e na tecnologia, e, o mais importante, é liderada e organizada por cientistas e técnicos. Essa racionalidade técnica, que Comte observava na indústria de sua época, não se limitava apenas a isso, mas deveria estar presente e orientar a política, a educação e a própria vida do indivíduo.

A forma como Comte compreende a organização do tecido social impõe aos adeptos da doutrina uma visão determinista¹⁹ e hierárquica das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o tecido social, ou seja, as relações entre as classes sociais que compõem uma dada sociedade e entre sociedades diferentes. Essa hierarquização está relacionada com a falta de uniformidade de estágios dentro de um mesmo grupo social e entre diferentes sociedades. Isto é, em um mesmo grupo social podem existir sujeitos em diferentes estágios evolutivos.

Assim, caberia aos indivíduos em estágios superiores - cientistas e técnicos - conduzir a sociedade e os demais membros ao estágio positivo através da construção e implementação de mecanismos sociais para superar o estágio anterior. Comte aponta essa necessidade na obra *O Discurso sobre o Espírito Positivo*, ao afirmar que “[...] a razão pública deve encontrar-se implicitamente disposta a acolher atualmente o espírito positivo como a única base possível para uma verdadeira resolução da profunda anarquia intelectual e moral, que caracteriza sobremaneira a grande crise moderna” (COMTE, 1978b, p. 68–69).

imperfeita unidade metafísica constituída no fim da Idade Média foi então irremediavelmente dissolvida [...] (COMTE, 1978b, p. 64).

¹⁹ Cf. Alfredo Bossi: "Há, pelo menos, três gerações o termo positivismo vem conhecendo baixa cotação entre os estudiosos de ciências humanas. Antropólogos, historiadores, críticos literários e pensadores das mais variadas tendências têm visto nos métodos positivistas de fazer ciência uma regressão aos determinismos do século XIX [...] O positivismo seria a hegemonia da coisa espacializada, mensurável, impenetrável, portanto opaca e inerte" (BOSI, 2004, p. 157).

Portanto, a construção desses mecanismos de superação passa, necessariamente, por uma reforma social, uma reforma epistemológica e moral. Temos agora, então, estabelecida a terceira base do pensamento de Comte, a reformista.

A crise, apontada por Comte, será superada pela construção de mecanismos políticos, econômicos, sociais e educacionais com bases científicas e tecnológicas. Se outrora a sociedade era conduzida por princípios ilusórios ou sem base científica, agora ela deverá ser conduzida a partir da ciência, ou seja: "Os cientistas substituem os sacerdotes e teólogos como categoria social que dá base intelectual e moral da ordem social" (ARON, 2008, p. 85).

A estrutura do pensamento social de Comte parte de uma premissa clara e objetiva. Para que o corpo social funcione, é necessário que a compreensão de suas partes constitutivas - os indivíduos - esteja devidamente alocada no corpo social, já que "A organização científica da sociedade irá atender à necessidade de estabilidade" (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 2).

Ao reduzir a condição da sociedade aos técnicos e industriais, visando o progresso, Comte esvazia o sentido e a dimensão política do Estado, excluindo setores sociais que não pertencem à elite intelectual, técnica e, sobretudo, aqueles que se dedicam à política em seu sentido mais amplo. Dessa forma, Comte demonstra que as decisões devem surgir das classes dominantes, como observa acertadamente Alfredo Bosi:

No campo ético-político preconizava um regime de benemerência pelo qual os ricos, ditos chefes industriais, zelassem, via administração pública, pelo bem-estar dos pobres, ditos proletários. Os lemas propostos vinham nesta seqüência: o Amor por princípio, a Ordem por base, o Progresso por fim. O dístico de nossa bandeira republicana, Ordem e Progresso, sugerido por Benjamin Constant, reproduz a proposta que Comte fizera aos republicanos franceses em 1848 (BOSI, 2004, p. 158)

Esse modelo de pensamento, que compreende que o progresso e a prosperidade seriam o resultado da ordenação correta da estrutura política e social, teve forte influência no Brasil a partir da metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX²⁰.

²⁰ Cf. Alfredo Bosi: [...] entre 1850 e meados dos anos 70, a presença da doutrina limitou-se a expressões acadêmicas avulsas. Mendes lembra a tese de doutorado em Matemática de Pereira de Sá apresentada em 1850 à Escola Militar; a correspondência de Nísia Floresta com o filósofo, que ela conhecera pessoalmente em Paris; o folheto do maranhense Brandão Jr. sobre a escravidão no Brasil, publicada em Bruxelas em 1865, que comprova o pioneirismo dos comtistas na luta pela abolição; enfim, algumas profissões de fé da parte de cidadãos ilustres como Benjamin Constant, professor na Escola Militar e repetidor convicto da Synthèse Subjective, e o conselheiro João Alfredo (BOSI, 2004, p. 159).

O impacto e a influência das ideias positivistas foram significativos. Os positivistas brasileiros foram ativos na arena pública e contribuíram de maneira significativa para a disseminação do republicanismo no país. Observa-se, neste sentido, que: "A república era o regime próprio da passagem do estado teológico-metafísico, típico da monarquia, para o futuro estado positivo" (CARVALHO, 2011, p. 154). Essa participação foi decisiva na elaboração da Constituição de 1891, e, como destaca Alfredo Bosi: "Da participação deles é importante destacar o laicismo, tanto do âmbito político, quanto no âmbito educacional²¹. A divisa da nova bandeira nacional, Ordem e Progresso, representou talvez a vitória simbólica mais ostensiva da linguagem de Comte na construção do imaginário republicano"(BOSI, 2004, p. 174).

No estado do Rio Grande do Sul, a influência positivista foi particularmente forte, especialmente na política, com nomes como Pinheiro Machado, Júlio de Castilho e Getúlio Vargas, que herdaram e desenvolveram a tradição positivista. A partir dessas figuras e ideias, o positivismo continuou a moldar a política e a cultura brasileira em direções importantes.

A influência do positivismo não se restringiu ao ambiente político; também ocorreu nos círculos acadêmicos, destacando-se a Escola da Praia Vermelha, que, sob influência de Benjamin Constant, viu os alunos e egressos da Escola participarem ativamente da vida política brasileira até o fechamento da Escola em 1904. Houve, nesse período, uma sólida relação entre republicanistas, positivistas civis e militares, que estão na base do golpe republicano (BOSI, 2004).

Portanto, o positivismo se constitui aqui como uma importante chave de leitura para compreender os elementos que ajudaram a solidificar no imaginário histórico militar o papel que desempenharam. Havia, por parte da elite econômica, um descontentamento com a abolição da escravidão²²; no campo intelectual, ocorreu um alinhamento entre intelectuais positivistas, positivistas e republicanos. No campo militar, houve a crescente politização das forças que ocorreu a partir da Guerra do Paraguai e a participação ativa

²¹ Cf. Jamil Ibrahim Iskandar e Maria Rute Leal: "O positivismo esteve presente de forma marcante no ideário das escolas e na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. O currículo multidisciplinar – fragmentado – é fruto da influência positivista.(ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).

²² Cf. Destaca Ariana Kalil, em relação à abolição, havia uma resistência da [...] oligarquia cafeeira, além de impenetrabilidade do ideal em importante nicho da elite intelectual do país, sem contar aqueles que apontavam a abolição da escravidão como um projeto entreguista, em decorrência do apoio internacional (KALIL, 2012, p. 49).

dos oficiais positivistas no debate político e intelectual²³, condição que "[...] constituiu uma primeira etapa em direção à Proclamação da República"(JURT, 2012, p. 448).

Os aspectos sociais e intelectuais apontados até aqui contribuíram, creio eu, para sedimentar na narrativa histórica e no imaginário militar uma forma de pensar dentro da estrutura do Estado. Não se veem como um estamento burocrático subordinado ao poder político civil, mas como garantidores da ordem política, social e moral.

Essa forma de pensar dos militares pode ser sintetizada em cinco premissas. São elas: **a)** acreditam que a sociedade deve ser ordeira, coesa e ordenada; **b)** a administração, sobretudo do Estado, deve ser conduzida por técnicos que não pensem na estrutura social a partir de elementos ideológicos; **c)** compreendem que a sociedade está estruturada de forma hierárquica, e que os que estão no topo devem conduzir os rumos sociais²⁴; **d)** entendem que a sociedade tem como horizonte o progresso material e econômico²⁵; **e)** têm a certeza de que cabe aos militares a preservação da coesão social e dos valores nacionais.

Essa forma de pensar militar pode ser melhor compreendida a partir de dois pontos. O aspecto formativo, ou seja, como a formação dos oficiais contribui para a manutenção dessa forma de pensar; e, segundo, pelo aspecto propriamente intervencionista, ou seja, como os militares buscaram, por meio das ações, impor um modelo de sociedade baseado nas premissas já expostas,

Passo ao segundo aspecto.

1.3 Os militares e a ação política

O golpe militar²⁶ que instaura a república em 1889, ocorrido sem luta e resistência por parte da monarquia (ARAÚJO, 2019b), marca a inserção clara e objetiva dos militares

²³ Cf. Joseph Jurt "A "mocidade militar" defendia, em sua maioria, as ideias republicanas e positivistas. Para os oficiais, a República parecia ser o regime mais apropriado para satisfazer suas aspirações"(JURT, 2012, p. 487)

²⁴ Há uma compreensão, mostrarei mais adiante, de que os militares se compreendem superiores aos civis. Sendo eles mais qualificados e técnicos para atuar em todas as áreas. Se transportamos essa ideia para o âmbito político, eles atuariam de forma técnica e não ideológica.

²⁵ Idem. "Comte defendia a ideia de ordem industrial e o progresso nela embutido"(ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 4).

²⁶ Compreendo a Proclamação da República como um golpe, tendo em vista a deposição do Governo e a expulsão e exílio da família real. Contudo, alguns pesquisadores também compreendem que a Proclamação da República foi uma revolução, é o caso do pesquisador e militar Claudio Moreira Bento. Diz ele: "[...] alinhoe-me entre os que julgam que a Proclamação da República foi uma revolução. Se boa ou má fé é outra questão" (BENTO, 1990, p. 19).

do debate público. A participação dos militares no debate público possibilitou que expressassem seus descontentamentos com o baixo soldo, a falta de promoção, recrutamento forçado, equipamentos defasados e falta de prestígio social. Segundo Nascimento:

Parte da oficialidade expressava frustração por não alcançar posições de destaque na sociedade em meio ao reinado marcadamente civilista de D. Pedro II. Aos poucos, ganhava força a oposição entre militares e civis que, até o golpe republicano, se consolidaria alimentada por crises específicas, dentre elas a Questão Militar. Por enxergar os civis como um grupo homogêneo, grupos militares puderam se perceber como um todo diferenciado, unido pelo foco em interesses práticos. Ansiavam por mudanças internas, que dependiam diretamente da modernização econômica e, por extensão, política da sociedade (NASCIMENTO, 2009, p. 13).

Além destes fatores, os militares perceberam, nos momentos finais da monarquia, que as mudanças estruturais necessárias para modernizar o Brasil dependeriam de sua ação direta na política. No período “observa-se o debate político invadindo a esfera estatal através da ação de grupos militares cujos interesses passaram a se chocar com as instituições do regime” (NASCIMENTO, 2009, p. 15).

A instauração da república também representa o início do intervencionismo militar²⁷, que também inauguraria um tipo de relação com os civis. Uma delicada relação de tutela; que compreendo aqui que se expressa de três formas que aparecem historicamente em conjunto, ou com o predomínio de uma, ou outra forma.

A primeira forma de relação que os militares estabelecem com os civis é pelo uso da violência contra a própria população. A violência como instrumento de coesão, coação, opressão e controle social, ou ainda, como instrumento de manutenção de uma estrutura social.

É importante destacar que, antes da Proclamação da República, as Forças Armadas atuaram diretamente em duas guerras, ambas contra exércitos estrangeiros: a Guerra da Cisplatina (1864-1870) e a Guerra do Paraguai (1864-1870); e, após a Proclamação, o Exército participará de outras duas guerras, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Contudo, entre a proclamação da República e o Golpe civil/militar de

²⁷ Aqui na pesquisa o termo “Militares” ao conjunto das Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica – e às forças auxiliares, às Polícias e Bombeiros Militares. Contudo, o fio condutor da relação entre civis e militares será o Exército. Ela é a força mais atuante, que influenciou as demais forças.

1964²⁸, as Forças Armadas se constituíram e atuaram como instrumentos ostensivos de opressão e morte. Os exemplos paradigmáticos do uso das Forças Armadas são a *Guerra de Canudos* e a *Guerra do Contestado*²⁹, ambos conflitos envolvendo questões fundiárias, o descontentamento das camadas mais pobres das comunidades e a organização para a resistência.

No caso da Comunidade de Canudos, esta existiu e resistiu na Bahia entre 1896 e 1897, que:

Sob o comando do beato Antônio Conselheiro milhares de seguidores lutaram no interior da Bahia e se manifestaram politicamente ao lutarem contra a obrigação de pagamento de impostos e a mudança da relação entre Igreja e Estado, humilhando o Exército (ARAÚJO, 2019b, p. 46).

Após intensa pressão da igreja e da elite local, o governo de Prudente de Moraes³⁰ empreendeu quatro expedições militares para acabar com a comunidade, que, à época, contava com 25 mil habitantes. Após inúmeras incursões, o exército dizimou a comunidade em 1897.

O mesmo expediente de Canudos foi utilizado na *Guerra do Contestado*. O conflito ocorreu entre 1912 e 1916, quando pequenos proprietários rurais entraram em conflito com os governos dos estados de Santa Catarina e Paraná devido a regularizações fundiárias, indenizações e expulsão de camponeses para a construção de uma linha ferroviária. O Marechal Hermes da Fonseca, então presidente, utilizou o exército, e o conflito acabou com o massacre de uma comunidade local.

Além da violência como mecanismo de controle da população civil, ela também foi utilizada *intra corpus*. No início da República, ocorreram duas revoltas da *Armada*³¹. A primeira Revolta da *Armada* (1912) eclodiu no governo de Deodoro da Fonseca, motivada por um descontentamento social com os rumos políticos, econômicos e sociais que o governo enfrentava. A crise levou o governo a fechar o congresso e, consequentemente, à sublevação da Marinha, que culminou na renúncia de Deodoro.

²⁸ A ditadura militar (1964-1985) torna a violência de todo tipo, uma política de estado.

²⁹ O termo “guerra” usualmente utilizado denota um conflito entre dois exércitos constituídos ou contra grupos paramilitares. Não é o caso de Canudos. A ideia Guerra legítima linguisticamente o uso das Forças Armadas e de todos os recursos necessários contra um inimigo cujo objetivo é implantar um novo regime. Até hoje o termo é utilizado em relação ao crime organizado, às drogas ou qualquer movimento de transformação social.

³⁰ Prudente José de Moraes Barros (1841-1902). Foi o terceiro Presidente brasileiro e primeiro Presidente civil.

³¹ A Marinha, força mais antiga, era conhecida e denominada armada.

No governo de Floriano, que foi vice de Deodoro, ocorre a segunda revolta (1916). Neste caso, os militares publicaram uma carta manifesto exigindo novas eleições. A sublevação levou a conflitos entre os governistas - exército - e a Marinha. O presidente Floriano Peixoto reprimiu a revolta de forma dura e violenta, decretando estado de sítio e desterrando opositores para a Amazônia.

Em 1910, mais um levante envolvendo a Marinha, a *Revolta da Chibata* (NASCIMENTO, 2016). A revolta é resultado do descontentamento dos marinheiros de baixa patente, que, ignorados pelo comando da Marinha e pelo governo, reivindicavam o fim dos castigos físicos impostos aos marinheiros, a maioria dos quais negros. É importante destacar que a *Revolta da Chibata* ainda é um tabu para a Marinha Brasileira, especialmente no que diz respeito à figura de João Cândido.³²

Além da violência mais direta, aquela contra os corpos, os militares atuaram violentamente contra o Estado democrático na tentativa de deposição de governos. Em 14 de novembro de 1904, ocorreu a Revolta da Vacina. A revolta foi um levante popular contra a obrigatoriedade da vacinação contra a varíola. Oficiais militares e alunos da Escola da Praia Vermelha aderiram às manifestações populares e tentaram, sem sucesso, um golpe militar contra o Presidente Rodrigues Alves (CASTRO; GAGLIARDI, 2009).

A década de 1920 é marcada por inúmeras internas que não tinham aderência social, sendo reivindicações de militares de baixa patente (CARVALHO, 2019). No início da década, em 1922, surge um movimento importante articulado por oficiais de baixa patente denominado tenentismo. Dos movimentos políticos no interior das Forças Armadas, esse talvez seja o mais importante. O movimento tem início em 1922 e se estende, ao menos, como influência ideológica dentro das forças armadas até o fim da Coluna Prestes em 1927; e politicamente terá influência na eleição de Getúlio Vargas em 1930 (VITOR, 2019).

O tenentismo é um movimento político, ideológico e reformista. Esse movimento político que surge no interior da caserna, de oficiais de baixa patente, tem como principais líderes, Luiz Carlos Prestes, Juarez Távora e Antônio de Siqueira Campos³³. O

³² A Comissão de Educação aprovou dia 28 de novembro de 2021 a inscrição de João Cândido no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria* (BRASIL DE FATO, 2021). A Marinha reagiu em uma dura nota. Destaco a seguinte passagem: “Sua vida e seu legado poderiam se tornar um modelo de conduta para toda a sociedade. Entende-se que as ações de João Cândido no contexto da Revolta de 1910, bem como suas punições na carreira militar, algumas delas relacionadas a atos de violência contra os seus pares, não são aderentes aos aspectos de heroísmo”(SOCIEDADE MILITAR, 2021).

³³ Luís Carlos Prestes (1898-1990). Militar e político brasileiro. É uma das figuras políticas brasileira mais importante e influente. Juarez Távora (1898-1975). Militar e político brasileiro. Participou do Governo Vargas, nos anos 60 foi

movimento se opunha às políticas de Epitácio Pessoa, Artur Bernardes e Washington Luís. O tenentismo tinha um caráter reformista e intervencionista (FORJAZ, 1983, p. 7) cujo objetivo era impor “[...] reformas políticas e sociais a fim de impor a moralidade política e o combate à corrupção” (ALMEIDA; SOUZA, 2020, p. 100).

Em 1921 os militares fizeram franca e clara oposição à candidatura de Artur Bernardes. Os militares – os tenentes – propunham o fim das oligarquias estabelecidas no poder desde a Proclamação. A vitória de Artur Bernardes foi o estopim do primeiro levante em 1922, conhecido como 18 do Forte. Militares tomam o Forte de Copacabana e a Escola Militar do Realengo. O levante foi sufocado, e marca a primeira ação do tenentismo. Como destaca Vitor:

Mesmo com o fracasso de 1922 essa ideia de que os militares poderiam representar a única força capaz de frear os desmandos da estrutura de poder montada pela República continuou forte entre os membros da baixa oficialidade. Entediam que os militares representavam uma força regeneradora das instituições. O ano de 1924 trouxe não apenas novas insurreições dos “tenentes”, mas a construção de um movimento mais organizado e articulado que resistiria bem mais do que poucos dias e traria consequências significativas que levariam ao colapso do sistema republicano em 1930 (VITOR, 2019, p. 69–70).

Entre os dias 5 e 28 de julho de 1924, teremos um novo levante nos estados de São Paulo, Pará, Amazonas, Sergipe, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Em São Paulo ocorrerá intensos combates. O movimento é sufocado nos estados, exceção do Rio Grande do Sul. À época:

[...] a liderança do capitão Luiz Carlos Prestes tornou-se evidente e o jovem oficial foi nomeado comandante das tropas rio-grandenses. Pressionados pelos efetivos do governo estadual, Prestes e seus comandados, aproximadamente 1,5 mil homens e cerca de 30 mulheres, decidiram empreender marcha em direção à região de Foz do Iguaçu onde se concentravam as tropas paulistas desde que abandonaram São Paulo. Formava-se a partir dali a Coluna Prestes (VITOR, 2019, p. 72).

A Coluna Prestes terá um impacto significativo na história política brasileira; Prestes irá se tornar uma figura de destaque na política nacional. Além desse aspecto

eleito deputado tendo sido Ministro no Governo Castelo Branco. Antônio de Siqueira Campos (1898-1930), além de participou da revolta dos 18 do Forte.

particular de Prestes, a agitação política debelada pelo tenentismo irá culminar na *Revolução de 1930 e 1932*³⁴.

As *Revoluções de 1930 e 1932* tiveram uma forte presença de militares junto ao Presidente Getúlio Vargas, em especial os tenentistas Juarez Távora, João Alberto Lins de Barros e Osvaldo Cordeiro de Farias. Sobre a Revolução de 1930, por exemplo:

O período conhecido por “República Velha” findou em 1930, com o golpe de estado derivado da insatisfação da política do Café com Leite, quebrando a hegemonia política e econômica dos estados de São Paulo e Minas Gerais cedendo lugar para a ascensão de Getúlio Vargas, representante do Rio Grande do Sul (LIMA; PONTE, 2015, p. 275).

Ainda na década de 1930³⁵, teremos a intentona comunista e o Golpe do Estado Novo, apoiado por Militares³⁶, em 1937. Além da ação direta dos militares para tomar o poder, é possível ver uma segunda forma de participação dos militares. Nas décadas que antecedem o golpe de 1964, há uma participação direta de militares ou ex-militares como candidatos à Presidente: Na eleição de 1945 temos Eurico Gaspar Dutra (militar egresso da Escola da Praia Vermelha) e Eduardo Gomes (Militar da Aeronáutica e tenentista); na eleição 1950 novamente Eduardo Gomes concorre contra Getúlio Vargas. Na eleição de 1955 Juscelino Kubitschek concorre contra Juarez Távora (tenentista). A oposição rejeita a vitória de Juscelino, que toma posse somente após um contra golpe encabeçado pelo General Henrique Lott³⁷.

Nas próximas eleições, em 1960, o General Henrique Lott, já na reserva, será candidato à presidência. Com sete meses de governo, Jânio Quadros renuncia, deixando o Governo nas mãos de João Goulart, seu vice-presidente. Goulart só tomará posse após

³⁴ Não há consenso sobre a utilização do termo Revolução ou Golpe em relação aos eventos históricos protagonizados por Vargas. Sobre essa polêmica terminológica, ver: *Golpe de Estado: entre o nome e a coisa* (NAPOLITANO, 2019), de Marcos Napolitano.

³⁵ Dois movimentos se destacam no período: a Ação Integralista Brasileira (fascista) e a Aliança Libertadora Brasileira (esquerda); que polarizam entre si e com o Governo Vargas. Cf. “A polarização protagonizada por esses movimentos e que conseguiu atrair para seu entorno diversos militares se refletiu, naqueles anos, numa preocupação do Exército. Diferente dos primeiros anos da Era Vargas, agora a produção intelectual da força entendia o comunismo como um problema real e concreto”(JUNIOR, 2016, p. 260–261)

³⁶ O discurso anticomunista cresceu, sobretudo nas forças armadas (ABREU, 2020, p. 409). Vemos aqui a visão do Coronel Fabrício Ramires Pinto, em Monografia da Escola Superior de Guerra. Diz ele: “Aliança Nacional Libertadora (ANL), sendo formada por comunistas, socialistas e tenentistas de esquerda que se uniram. O Presidente de Honra escolhido para chefiar a organização foi Luís Carlos Prestes (ex-tenentista que aderiu à causa comunista) Prestes havia regressado ao Brasil com missão específica recebida do Comintern: chefiar o golpe militar para derrubar o governo constitucional de Getúlio Vargas, implantando no País a ditadura soviética” (PINTO, 2018, p. 44).

³⁷ Duas revoltas/levantes ocorrem no governo JK. A revolta de *Jacareacanga* em 1956 e *Revolta de Aragarças*, em 1959 (Goiás). As duas revoltas contaram com a presença de militares do exército e da Aeronáutica.

uma campanha encabeçada por Leonel Brizola, a chamada campanha da legalidade. O Governo Jango é marcado por intensa agitação política e social que culminará no golpe militar de 1964.

Após 21 anos de ditadura civil-militar, a retirada dos militares do poder ocorre de forma *lenta, gradual e segura*, com a lei da anistia em 1979 e posteriormente com a Constituição de 1988, a partir da qual os militares retornam aos quartéis e deixam o palco político. Além disso, é importante dizer e deixar claro, que a Lei da Anistia contribuiu para uma espécie de pacificação e esquecimento, aos menos de boa parte da população, em relação aos crimes cometidos pelo Estado brasileiros³⁸.

A redemocratização marca, ao menos na superfície social, o fim da participação política dos militares. Contudo, os militares passam a atuar na construção de uma narrativa contrafactual sobre o período militar; narrativa que começa a ser construída ainda nos estertores da ditadura militar. Há, por parte dos militares, a tentativa de controlar o discurso a partir de um revisionismo histórico. Duas obras se destacam; o *ORVIL*³⁹ e *Verdade Sufocada*, de Carlos Alberto Brilhante Ustra. Neste sentido, destaca Almada:

Outras obras foram escritas pelo ex-chefe do Doi-Codi do II Exército Maior e primeiro oficial condenado, no ano de 2008, por crimes de sequestro e tortura, Carlos Alberto Brilhante Ustra: *Rompendo o Silêncio* (1987) e *A verdade sufocada: A história que a esquerda não quer que o Brasil conheça* (2006), a qual foi reeditada e amplamente execrada pelos especialistas, de acordo com os motivos anteriormente citados. Outros escritos mais recentes e desvinculados dos círculos militares, mas que assumem o tom negacionista, são os do escritor Olavo de Carvalho, compilados em *O imbecil coletivo* (1996) e especialmente em *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota* (2013)” (ALMADA, 2021, p. 5).

O revisionismo militar é confrontado institucionalmente em 2010 com as discussões, no Governo Lula, sobre a Comissão da Verdade. O projeto de Lei, que será sancionado na íntegra no Governo Dilma Rousseff⁴⁰, causou forte reação dos militares,

³⁸ Não é meu objetivo discutir se a lei da anistia. Contudo, compreendo que a anistia contribuiu para construção de uma imagem positiva dos militares. Sobre isso falaremos adiante. Sobre essa discussão ver: *Ditadura, anistia e reconciliação* (REIS, 2010); *Lei de Anistia e Justiça de Transição: a releitura da ADPF 153 sob o viés argumentativo e principiológico* (ROESLER; SENRA, 2012); e *As disputas pela interpretação da lei da anistia de 1979* (TELES, 2010).

³⁹ A obra é conhecida por ORVIL, que é o acrônimo de livro ao contrário. A obra foi vetada pelo então Presidente José Sarney. O ORVIL é uma resposta das Forças Armadas ao livro *Brasil Nunca Mais*, que denunciava os crimes cometidos na ditadura militar.

⁴⁰ Respectivamente: Projeto de Lei N° 7376/2010 e Lei 12.528/2011.

que passam a mostrar seu descontentamento através dos militares da reserva, pelo Clube Militar ou em todas em *off* na imprensa. Em matéria não assinada na revista Veja:

Um dos pontos de tensão que inquietam militares da reserva com relação à Comissão da Verdade, criada no ano passado pelo governo federal para apurar violações de direitos humanos durante a ditadura militar, é a sua eventual composição. Os oficiais das Forças Armadas aposentados se preocupam com a possível nomeação apenas de pessoas ligadas ao “outro lado” ou que não sejam neutras em relação ao relatório (VEJA, 2012).

A animosidade entre Governo Civil e os Militares perdurou durante toda a comissão, inclusive com a recusa, por parte dos militares, em fornecer as documentações para a comissão, dificultando significativamente o trabalho (TENAGLIA; RODRIGUES, 2018, p. 281). Além da comissão, a animosidade dos militares se estendeu aos parlamentares que propuseram a discussão sobre a revogação da lei da anistia. Em um belicoso manifesto, intitulado *Eles que venham, por aqui não passarão*⁴¹, atacaram frontalmente às Ministras à época, Maria do Rosário (Ministra dos Direitos Humanos), e Eleonora Menicucci, (Ministra das Mulheres).

O manifesto publicado pelo Clube Militar, diz: “[...] esta foi a finalidade precípua do manifesto supracitado que reconhece na aprovação da “Comissão da Verdade” ato inconsequente de revanchismo explícito e de afronta à lei da Anistia com o beneplácito, inaceitável, do atual governo”.

A Comissão da Verdade representou para os militares o rompimento do pacto firmado em 1979 com a Lei da Anistia. Esse sentimento de traição se solidificou com o relatório final e as recomendações propostas, como a reforma curricular das escolas de formação militar, o reconhecimento dos crimes praticados durante a ditadura, o fim da comemoração do golpe de 64, entre outras (CNV, 2014).

A Comissão Nacional da Verdade representara uma mudança clara na relação entre os Militares e os Governos petistas⁴². O Golpe de 2016 e o governo Michel Temer representara o retorno dos militares ao meio político, com a nomeação de Joaquim Silva e Luna, um general, para ser Ministro da Defesa, cargo sempre ocupado por civis desde

⁴¹ O Manifesta foi publicado e posteriormente retirado do ar. Em sites de notícias encontram-se somente fragmentos, em alguns sites e blogs com temática militar o manifesto ainda é encontrado na íntegra. Ver: <http://www.club33.com.br/v3/ar.asp?id=2310>

⁴² O General Hamilton Mourão foi exonerado do Comando Militar do Sul após fazer críticas a Presidente Dilma Roussef. Em palestra “[...] o militar afirmou que a saída da presidente Dilma não mudaria o “status quo”, mas que a “vantagem da mudança seria o descarte da incompetência, da má gestão e da corrupção”. Nos slides da palestra, Mourão apresentou mensagens como “mudar é preciso” e falou em “despertar para a luta patriótica” (O GLOBO, 2015)

a sua criação no governo Fernando Henrique. Além disso, no Governo Temer, como destaca Cunha: “[...] algumas iniciativas, já indicavam alterações e rupturas coma política anterior, uma delas a troca dos membros da Comissão da Anistia, ou mesmo controvérsias com a tentativa de recriação do antigo Serviço Nacional de Informações (SNI)” (CUNHA, 2020, p. 38)⁴³.

A eleição de Jair Bolsonaro, em outubro de 2018, foi precedida por um apoio significativo dos veículos de comunicação ao discurso anti-política, decorrência da Lava-Jato, de uma belicosa retórica anti-comunista; que teve seu ápice a ameaça dos STF efetuada pelo General Villas Boas, no dia que antecedia o julgamento da prisão de Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁴.

Por fim, a vitória de Bolsonaro imprime, a partir de janeiro de 2019, um processo de militarização em todas as esferas da administração pública. Essa militarização teve um impacto significativo na relação entre a sociedade e o Estado, sendo a pandemia de Covid 19, um dos casos paradigmáticos. A presença dos militares em cargos de chefia em qualquer escalão, implica em uma visão diferente da gestão pública, no trato com os subordinados, na forma como trato os civis e com as informações públicas.

E essa forma organizacional imposta a partir do Governo Bolsonaro, tem relação com a formação dos militares, formação essa que, além de construir uma visão muito particular de sociedade e perpetuando um modo de pensar.

Passo ao aspecto formativo.

1.4 A construção de um sistema formativo

⁴³ O Governo Temer possibilitou ao Alto Comando do exército um protagonismo político, que iniciou com a intervenção no Rio de Janeiro em 2018, com Decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018, cujo objetivo era instaurar à ordem pública. Uma GLO. Os Generais que participaram da intervenção estiveram no Haiti e posteriormente no Governo Jair Bolsonaro. O General Walter Souza Braga Netto, atuou como Ministro da Justiça, foi o interventor no Rio de Janeiro a partir de janeiro de 2018. Augusto Heleno, chefe do GSI durante todo o Governo Bolsonaro; Santos Cruz, saiu logo no início do Governo; por fim, Floriano Peixoto Vieira Neto, que foi Presidente dos Correios). Esse, formavam “[...] o Grupo do Haiti” (CUNHA, 2020, p. 39).

⁴⁴ O General Villas Boas escreveu o seguinte twitter: “Nessa situação que vive o Brasil, resta perguntar às instituições e ao povo quem realmente está pensando no bem do País e das gerações futuras e quem está preocupado apenas com interesses pessoais? Asseguro à Nação que o Exército Brasileiro julga compartilhar o anseio de todos os cidadãos de bem de repúdio à impunidade e de respeito à Constituição, à paz social e à Democracia, bem como se mantém atento às suas missões institucionais” (GENERAL VILLAS BOAS [@GEN_VILLASBOAS], 2018)

Nas partes iniciais do capítulo, aponte que a incorporação dos exércitos ao Estado possibilitou a profissionalização dos militares. Essa profissionalização ocorre a partir da construção de instituições próprias de treinamento e estudo. São instituições que, além da formação técnica, visa a construção do *ethos* militar. Essas instituições formativas têm por objetivo a construção de uma identidade bastante peculiar, que tem como um dos seus horizontes formativos, a memória e da tradição.

Parte das críticas castrenses ao relatório da *Comissão Nacional da Verdade (CNV)*, diz respeito aos aspectos formativos e tradicionais das corporações. O relatório propôs mudanças na formação militar, por óbvio, mal vistas pela caserna. É importante destacar aqui as recomendações da Comissão, tendo em vista que o modelo formativo das Forças Armadas, acaba perpetuando, em função de sua estrutura, aquele modelo de pensamento que delimitar anteriormente.

Dentre inúmeras recomendações, a *CNV* aponta que é necessário o “Reconhecimento, pelas Forças Armadas, de sua responsabilidade institucional pela ocorrência de graves violações de direitos humanos durante a ditadura militar (1964 a 1985)”(CNV, 2014, p. 964). A segunda recomendação que destaco, é que a Lei da Anistia não se aplicaria aos agentes públicos que violaram os Direitos Humanos, segundo a recomendação; “[...] tais ilícitos, dadas a escala e a sistematicidade com que foram cometidos, constituem crimes contra a humanidade, imprescritíveis e não passíveis de anistia” (CNV, 2014, p. 965)⁴⁵.

A quarta recomendação diz respeito as comemorações do Golpe de 1964. Recomenda; “Proibição da realização de eventos oficiais em comemoração ao golpe militar de 1964” (CNV, 2014, p. 967).⁴⁶ Na recomendação vinte recomenda a desmilitarização das polícias militares; a recomendação vinte oito fala sobre “Preservação da memória das graves violações de direitos humanos” (CNV, 2014, p. 974). Por fim, a

⁴⁵ O Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) tomou uma importante decisão, ao prosseguir o processo contra um militar responsável por tortura. No Conjur, em 29 de março de 2023. “Crimes contra a humanidade não se sujeitam a anistia e prescrição. Com esse entendimento, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região (RJ e ES) reformou decisão que tinha absolvido o sargento reformado do Exército Antônio Waneir Pinheiro de Lima, que atuou na chamada Casa da Morte durante a ditadura militar, e determinou o prosseguimento de ação penal contra ele. Conhecido pelo apelido de Camarão, o sargento já havia se tornado réu por sequestro, cárcere privado e estupro da militante política Inês Etienne Romeu — única sobrevivente da Casa da Morte, localizada em Petrópolis (RJ). No entanto, ele foi absolvido sob fundamento de que os fatos apontados como crimes estavam protegidos pela anistia e pela prescrição. O Ministério Público Federal recorreu da decisão. Na nova decisão, o TRF-2 reconheceu que a conduta de Antônio Waneir não estaria abarcada pela Lei da Anistia (Lei 6.683/1979) e determinou que a ação penal contra ele retome seu curso” (CONJUR, 2023).

⁴⁶ Desde de que assumiu, o Governo Bolsonaro comemora anualmente o Golpe de 1964. Antes essa “comemoração” era restrita as Forças Armadas, em geral publicada e lida na ordem do dia.

recomendação vinte e nove: “Prosseguimento e fortalecimento da política de localização e abertura dos arquivos da ditadura militar”(CNV, 2014, p. 975).

O acatamento acolhimento das recomendações implicaria em uma reorganização dos pilares formativos das academias militares, retomando um debate que ocorreu no final do século XIX e primeiras décadas do século XX; um debate sobre o sentido formativo dos militares. Contudo, a construção dessas instituições formativas se confunde com a própria construção das instituições de ensino superior civil, sendo as segundas, muitas vezes, decorrentes das instituições militares.

As instituições de formação militar são anteriores a chegada da Família Real no Brasil em 1808. A chamada *Casa do Trem*⁴⁷, foi erguida em 1762 para abrigar material bélico (BENTO, 2010), transformada, em 1792, em escola de formação de oficiais e engenheiros. Além de ser a primeira instituição acadêmica do Brasil, *Casa do Trem*, a qual é “[...] a pioneira no ensino acadêmico militar nas Américas. Data de 1792, dez anos antes da instalação da Academia de West Point (1802) pelo Congresso dos EUA, e destinada a formar oficiais das quatro armas do Exército de então(BENTO, 2010, p. 26).

Com a chegada da Família Real, há a necessidade de formação de uma elite em áreas técnicas indispensáveis para manutenção do centro político português. Neste contexto, estruturada a Real Academia Militar⁴⁸, que ocupará, entre 1812 e 1819, um edifício no Largo de São Francisco. O edifício abrigou diversas escolas de formação de oficiais como a “Real Militar (1812-31); Militar da Corte (1832-38) e Escola Militar (1839-58). Em 1832 foi Academia Imperial Militar (Exército e Marinha)” (BENTO, 2010, p. 29).

Dentre as instituições de formação militar e civil mais importante, está a *Escola da Praia Vermelha*. Ela se consolidou à época como um importante centro formativo militar, civil, político e intelectual. Além da formação de oficiais do exército, ela era responsável pela formação de engenheiros civis e militares; tendo uma formação de engenheiros conjunta até 1874, quando a formação de engenheiros para à Escola Politécnica.

⁴⁷ Cf. Conforme Claudio Morais Bendo, a *Casa do Trem*, foi “A Pioneira do Ensino Militar Acadêmico nas Américas e do Ensino Acadêmico em Geral no Brasil” (BENTO, 2010, p. 25)

⁴⁸ Além da Academia Militar, é criada uma editora, a Imprensa Régia, e a Intendência Geral da Polícia, órgão responsável pelo policiamento e segurança nas cidades (MEIRELLES, 2016).

Como apontado anteriormente neste capítulo, após a entrada de Benjamin Constant no quadro de professores, a escola passa a ser um importante centro de difusão das ideias positivistas. A *Escola* se “[...] transformou-se em um centro de estudos de matemática, filosofia e letras, mais do que disciplinas militares” (CARVALHO, 2019, p. 45). A liberalidade acadêmica presente na *Escola*, aliada as ideias positivistas, faz com que o exército volte-se aos problemas civis, em especial os problemas políticos (XAVIER, 2017). A insatisfação dos Militares – em sua maioria formados na Escola da Praia Vermelha - culminará no Golpe Republicano e, anos mais tarde, na tentativa de golpe em meio a *Revolta da Vacina*; que leva o fechamento e extinção da escola, o desligamento de alguns professores e alunos, e outros alunos realocados para Porto Alegre (RS), na Escola de Guerra.

O fechamento da *Escola da Praia Vermelha*, em função participação ativa dos militares na política, fez com que o Exército empreendesse um conjunto de modificações na formação militar para diminuir a participação e a influência política no interior das escolas de formação. A primeira mudança, a construção de uma nova escola de formação de oficiais no interior da cidade do Rio de Janeiro. Criou-se a Escola de Realengo.

A construção da escola de Realengo foi “O motor da reforma militar [...]” (BENTO, 2010, p. 36), e marca a maior mudança na formação militar desde o Império. A estrutura formativa e curricular estabelecida em Realengo será a base da Academia Militar das Agulhas Negras. É

No período entre o fechamento da escola da praia vermelha e o início do funcionamento da Escola de Realengo, o exército faz inúmeras reformas curriculares tendo em vista o afastamento dos oficiais do ambiente político. Com essa mudança, por intermédio do Marechal Hermes da Fonseca, criou-se uma nova mentalidade no trato do ensino militar. Implantou-se uma nova ação pedagógica voltada para a efetiva profissionalização dos oficiais, com vistas à preparação para a guerra e para missões estritamente militares (XAVIER, 2017, p. 73).

Essa preocupação também com a formação técnica ocorre também a partir do intercâmbio entre as Forças Armadas brasileiras com os exércitos mais modernos da época. Essa formação *vinda de fora* será uma constante na formação dos militares

brasileiros, ao menos até o período ditatorial. Esses intercâmbios profissionais ocorrem em quatro momentos⁴⁹.

O primeiro intercâmbio formativo ocorre entre os militares brasileiros e os militares alemães no período que antecede a Primeira Guerra. Os oficiais brasileiros egressos são chamados de *Jovens Turcos*. O segundo intercâmbio com militares alemães foi denominada *Missão Indígena*, o intercâmbio era integrado "[...] por 17 oficiais selecionados em concurso, sob a influência doutrinária de oficiais com o Curso no Exército Alemão (1910-12)" (BENTO, 2010, p. 37). Por fim, a terceira e mais influente, à *Missão Francesa*. Nessa missão oficiais franceses são trazidos para treinar oficiais brasileiros, modernizando currículos, dando uma formação mais técnica e impondo um sistema mais restrito aos oficiais. Conforme Roesler: "[...] rígido controle sobre os docentes e instrutores da Escola, para que não houvesse distorções do programa, e o incremento do sistema disciplinar, que implicava de perdas salariais até o afastamento" (ROESLER, 2014, p. 16).

Embora a escola estivesse na periferia da capital federal, não impedia a influência do poder político e que os civis em geral poderiam exercer na formação dos oficiais. O intercâmbio e a modernização do currículo e o afastamento dos militares do mundo exterior, culminou na transferência da escola de Formação para Resende. Essa transferência foi pensada e executada por José Pessoa⁵⁰.

O objetivo central de Pessoa, como observa Castro, era "[...] a criação de "mentalidades homogêneas", de "um novo estado psicológico" no corpo de oficiais"(CASTRO, 1994, p. 233). Além das questões psicológicas e de sociabilidade, houve também uma reestruturação dos uniformes e da arquitetura da escola, e essas mudanças foram sentidas pelos próprios cadetes. Para eles, a mudança da escola:

[...] se constituiu em notável evolução. Isso ficou evidente não somente em função das novas instalações, do clima, do ambiente social, mas também, e, principalmente pelo fato de terem saído do Realengo, onde era fácil influenciá-los para qualquer movimento político (PERES, 2019, p. 16).

⁴⁹ O último intercâmbio formativo veremos ainda neste capítulo quando tratarei da Escola Superior de Guerra e da Doutrina de Segurança Nacional.

⁵⁰ José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque (1885-1959). Militar brasileiro responsável pelas mudanças na formação dos oficiais e pela transferência da escola de formação dos oficiais para Resende (RJ).

Esse movimento de afastamento da vida civil, em especial da política, surtiu em partes o efeito desejado. A transferência da escola para o interior do Rio de Janeiro produziu a coesão necessária para formação do corpo militar. Isto é, a formação comum, os vínculos sociais e profissionais, à linguagem devem ser introjetados e solidificados ao ponto da personalidade individual estar em estreita relação com o grupo e a instituição. Sendo assim;

A formação do futuro líder militar é bastante complexa, pois precisa moldar as atitudes e os valores dos jovens aos valores e atitudes do Exército Brasileiro (EB), transmitidos de geração em geração, mantendo a Força coesa e firme na sua missão de defender os interesses da Pátria. Esses valores norteiam as atitudes de todos os militares e formam um padrão a ser seguido por todos (SOUZA, 2018, p. 99).

Esse padrão formativo, no qual as instituições de formação fixam-se em locais afastados dos grandes centros políticos e culturais, tem sua razão de ser. A coesão do grupo, a identificação orgânica com a instituição e sua história, só é possível com o afastamento completo do sujeito do mundo civil. É necessária uma barreira objetiva – murros – e simbólica em relação ao mundo civil; pois “[...] o cadete vive um processo de socialização profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados à vida militar” (CASTRO, 2004, p. 15).

Neste sentido, a formação do militar é intensa, pesada, extremamente rígida do ponto de vista físico e psicológico⁵¹. Celso Castro ao analisar o processo formativo dos oficiais da AMAN registra a fala de um dos cadetes. O aspirante afirma que a pressão psicológica nos primeiros anos de formação é mais acentuada e que “Seu componente mais forte seria a humilhação verbal” (CASTRO, 2004, p. 20).

Além da humilhação, os cadetes estão em constante atividade de estudo, preparação para a vida militar, exercícios e um sem número de atividades como subir e

⁵¹ Não creio que seja importante abordar a formação intelectual, leia-se, currículo formal. Ele não difere em nada de qualquer curso superior. O currículo é composto de disciplinas específicas da formação militar. Além das disciplinas específicas da formação militar, o currículo é composto de disciplinas como língua portuguesa, inglês e espanhol, matemática, geografia, estatística, filosofia, sociologia, entre outras.

descer escadas, ordem unida e inspeções em qualquer momento do dia. Neste sentido, para Bruno Ferreira Costa⁵²:

A pressão imposta pelos instrutores é necessária para inculcar os valores militares, contribuindo para a formação do futuro oficial combatente. Visto que o objetivo primário da instituição é formar líderes capazes de conduzir homens à frente do campo de batalha, é crucial que certos exercícios impostos durante a formação se aproxime ao máximo de uma situação real de combate. (COSTA, 2019, p. 15).

Para Souza:

A adaptação no Curso Básico deve ser custosa. A privação de sono, o Treinamento Físico Militar (TFM), o rigor nas cobranças de atitudes desejadas, o detalhe na faxina, o cumprimento rigoroso das ordens emitidas, a ordem unida, a pressão psicológica, tudo isso exigirá um investimento psicológico grande e conseqüentemente um maior ajustamento do indivíduo ao grupo (SOUZA, 2018, p. 103).

A formação a partir do estresse tem significado para a formação profissional do militar. A vida ordenada e rígida, estar em constante atenção, tomar decisões rápidas e obedecer a ordens sem titubear. Essa experiência formativa produz no cadete uma relação simbiótica com os membros do grupo e seus superiores. Ela produz um *espírito de corpo* muito diverso das demais profissões (CASTRO, 2004).

Outras profissões ou carreiras públicas possuem um evidente *espírito de corpo* mais evidente, como o judiciário. Contudo, a formação de outras profissões ocorre em ambientes formativos mais abertos ao dissenso, além de uma relação mais direta com pessoas fora de suas carreiras.

Além disso, a formação ocorre *para fora* do grupo, ou seja, envolve o trato e a relação direta com pessoas fora de sua área de formação. A formação militar é essencialmente diversa, ela ocorre no grupo e para o grupo. Inclusive, o fim último da profissão militar, a guerra, ocorre entre membros de corporações militares. Neste sentido, “A sociedade Militar tem um caráter de sociedade fechada por seu particularismo e seu isolamento na comunidade nacional, definindo assim sua essência (XAVIER, 2017, p. 56).

⁵² Bruno detalha minuciosamente o funcionamento do curso de formação de oficiais. A monografia foi apresentada para obtenção da graduação em Ciências Militares. Em muitos aspectos ela pode ser lida como um contraponto ao trabalho de Celso Castro, tendo em vista que a monografia é uma visão militar do processo formativo.

Dessa forma, o grupo – *a corporação* – tem um papel importantíssimo. A individualidade presente em outras profissões, o agir individual, o interesse pessoa, a fragmentação do indivíduo⁵³ em sociedade não é tolerada na sociedade militar. O militar **vive no grupo e para o grupo.**

O grupo molda os novos membros e garante ao indivíduo uma organização social, um conjunto de crenças, valores e saberes; uma noção muito clara de pertencimento, acolhimento e segurança. Dessa forma, toda forma de dissenso, de desorganização, de ação individual interessada, acabaria por desencadear um processo de anomia.

O grupo produz um jeito de ser característico totalmente diverso e dissociado do mundo civil. Há uma linguagem própria, vestimentas características e um relacionamento social fechado. Assim, a manutenção e perpetuação dessa família⁵⁴ depende da destituição de sua formação originária, de suas experiências formativas e de sua rede de relacionamentos.

Os valores *de fora*⁵⁵ devem ser desconstruídos para que os valores da instituição sejam introjetados para que se construa seu novo ser, seu novo *ethos*, que deve possibilitar ao indivíduo e ao grupo não cederem grupo às pressões externas (SOUZA, 2018). Assim, o processo formativo do militar constitui uma ruptura com o mundo exterior, opondo e diferenciando de maneira objetiva os dois mundos.

A comparação ocorre pelos atributos físicos, intelectuais e, sobretudo, morais. O curso de formação, como afirma Castro, reforça [...] aquela fronteira: o senso de honestidade e “retidão” de caráter; a preocupação com causas “nobres e elevadas” – Pátria Brasil (no Curso Básico, quando um oficial grita “Brasil”, os cadetes aprendem a contestar em uníssono: “Acima de tudo!”) (CASTRO, 2004, p. 45) (CASTRO, 2004, p. 45).

⁵³ A ação do sujeito adulto é fragmentada. Existe um sujeito em sua intimidade, outro em convívio social, outro no âmbito profissional e um sujeito político. Essa fragmentação será retomada no capítulo IV.

⁵⁴ Cf. Xavier: “Família Militar”, cujos laços são formados com a convivência diária de seus membros, e pelo exercício de um dos atributos mais importante, se não o mais importante, o qual o militar deve possuir e o exercitá-lo diariamente, qual seja, a lealdade. Essa lealdade deve ser dirigida a seus companheiros, mas principalmente à Pátria, razão de ser dessa sociedade. O termo “Família Militar” é uma construção ideológica que confere a identidade dessa sociedade” (XAVIER, 2017, p. 16).

⁵⁵ De forma pejorativa os civis são conhecidos pelos militares como paisanos. Celso Castro constrói um quadro comparativo entre paisanos e militares. A relação comparativa ocorre da seguinte forma: AMAN aqui dentro “seriedade, profissionalismo, competência”; no mundo civil lá fora; “falta de seriedade, profissionalismo;” Acrescenta: atividade contínua > ociosidade; “os professores “dão o exemplo” >> os professores não dão o exemplo; boa apresentação pessoa.>> má apresentação pessoal; ordem >> desordem; disciplina >> displicência; militares >> paisanos (CASTRO, 2004, p. 44).

A experiência formativa dos militares é radical e transformadora. As relações que o indivíduo estabelece com o grupo – *família militar* – é sólida e enraíza os valores da corporação, ao ponto dos interesses da corporação e/ou do Brasil se sobreporem aos interesses e desejos individuais.

1.5 A solidificação de uma visão de mundo.

O golpe militar de 1964 de 31 de março de 1964, pode ser compreendido como o ápice de um longo processo de tomada de poder por parte dos militares. O golpe marca a reentrada dos militares como atores políticos, como protagonista diretos da política, o que não ocorria desde à Proclamação da República.

A tomada do poder foi precedida por uma desestabilização da ordem política e social, pela construção, propagação e solidificação de um discurso antipolítica e moralista, que se expressava através da compreensão que o sistema político e social estavam corrompidos e a mercê de interesses antinacionais. Se construiu a ideia que a intervenção era necessária, urgente e inevitável.

Havia, no âmbito interno, um descontentamento das elites econômicas e políticas com expansão dos direitos ou de políticas públicas para as camadas populares da população; uma reorganização das relações de trabalho com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a progressiva expansão e consolidação dos sindicatos, e no campo formativo, o embrião de um sistema de ensino público, gratuito e universal⁵⁶, com a criação do Ministério da Educação. Descontentamento também pela progressiva e sustentável organização dos trabalhadores rurais e urbanos em sindicatos e também um fortalecimento dos movimentos sociais populares, em especial no Governo João Goulart. No âmbito externo, havia a necessidade de um efetivo alinhamento do Brasil com as potências *ditas ocidentais*, um alinhamento político, ideológico, cultural e econômico.

O sucesso do Golpe e sua sustentação foi possível dada às condições internas: apoio das elites políticas e econômicas, dos meios de comunicação e do alto comando das Forças Armadas. Já as condições externas: um apoio político, ideológico, diplomático e

⁵⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, representa uma preocupação de parte da elite cultural brasileira em fomentar, a partir do Estado, um sistema educacional correspondente ao momento cultural e econômico que o Brasil vivia. Inclusive, em seus primeiros parágrafos, os autores deixam claro que o desenvolvimento do país só será possível por meio da educação. Uma educação pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

bélico dos EUA e dos países de Europa Ocidental. Em resumo, ocorreu uma paulatina normalização da necessidade da intervenção militar, "[...] alimentado pela ação das correntes contrárias ao regime populista, notadamente a União Democrática Nacional — UDN, que tendiam a recorrer à intervenção militar como forma de corrigir o que consideravam como desvios do meio político e dos resultados eleitorais" (DREIFUSS; DULCI, 2008, p. 137).

A chave de leitura para compreender como todos os atores políticos e sociais se articula para o sucesso do golpe, é compreender o papel que a Escola Superior de Guerra (ESG) é central, inclusive para compreender o saudosismo de parte dos militares em relação ao golpe de 1964.

A ESG é fundada em 1948, no contexto da reorganização geopolítica de ordem *ideológica* (ARAÚJO, 2019a), em que o mundo será dividido entre ocidente capitalista e oriente - ou parte dele - comunista. Sendo os primeiros sob influência dos Estados Unidos e Europa ocidental, e os segundo, sob influência da União Soviética comunista.

Neste contexto histórico e geopolítico, a ESG se constitui como um centro de formação militar alinhada com os valores políticos e ideológicos ocidentais. Esse alinhamento *ideológico* serve, inclusive, como justificativa para o surgimento da ESG à época. Essa justificativa é bastante clara para os oficiais que estruturam a ESG à época. O Marechal Oswaldo Cordeiro de Farias⁵⁷, em artigo intitulado Razões que levaram o governo a pensar na organização da escola superior de guerra, diz:

[...] consideremos nossa situação na questão que divide o mundo nos campos do Ocidente e do Oriente. Aí nossa atitude está também assentada. Não temos relações diplomáticas com a Rússia e já nos definimos claramente em relação ao comunismo, cabeça de ponte dos interesses do governo de Mostrou com a América do Norte, completam o outro lado, as tendências tradicionais do povo brasileiro, nossa secular amizade com a América do Norte [...] (FARIAS, 1991, p. 137).

⁵⁷ Nasceu em Jaguarão (RS) em 1901, morreu no Rio de Janeiro em 1981. Foi militar, político e revolucionário. Participou ativamente da vida política nacional. Participou do movimento tenentistas e esteve ao lado de Luís Carlos Prestes; em 1931 toma parte na revolução varguista. Atua como interventor no Rio Grande do Sul (1938), foi integrante da Força Expedicionária Brasileira. Foi o responsável pelo projeto da ESG. Para uma biografia mais completa ver: Memorial da Resistência de São Paulo. Disponível em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/pessoas/osvaldo-cordeiro-de-farias/>

O alinhamento teórico/ideológico da ESG não ocorre a revelia das concepções políticas do Estado brasileiro, muito pelo contrário. Ademais, a Escola Superior de Guerra funciona como um centro de altos estudos militares; sendo a partir dela que se estrutura o pensamento militar da corporação, como: um projeto de defesa nacional, geopolítica, política internacional, entre outros.

A ESG, diferentemente da sua instituição inspiradora, a *National War College* (NWC)⁵⁸, dos EUA, possui uma peculiaridade importante. Enquanto a NWC estadunidense possui em seus quadros discentes somente oficiais, a ESG aceitava em seus quadros discentes civis. Esse aspecto é importante para a formação da alta burocracia estatal nos governos que sucederam o golpe. É importante destacar que, desde sua fundação até o início da redemocratização em 1988⁵⁹, os oficiais egressos da ESG participaram direta ou indiretamente nas políticas estatais no âmbito político e econômico.

Dessa, forma, a deve ser compreendida não apenas como uma instituição de formação militar, mas como uma "[...] uma “escola” de formação de elites orgânicas, estrategicamente posicionadas entre os grupos sociais de grande poder de articulação, mobilização e identidade de interesses entre si"(FILHO, 2011, p. 199).

A ESG, embora tenha se constituído e seja um Órgão de Estado, a sua atuação desde a fundação. Compreendo, que a ESG pode ser interpretada a partir de quatro pilares que se interrelacionam, tendo implicações, sobretudo no período militar, no campo político, econômica, social e educacional⁶⁰. Essas implicações não devem ser ignoradas, já que os alunos egressos da ESG constituíram parte da elite intelectual e diretiva⁶¹ por um período político significativo.

O primeiro e o segundo pilar já tratei acima. O primeiro, é a formação do alto oficialato para articular, com o Estado brasileiro, as políticas públicas de segurança nacional. Esse aspecto está definido no artigo 1º, da Lei 785/49, que institui a ESG. Diz

⁵⁸ O Marechal deixa bem claro que a Escola Superior de Guerra: "É uma iniciativa do Estado Maior das Forças Armadas, baseada na experiência dos nossos amigos da América do Norte"(FARIAS, 1991, p. 140)

⁵⁹ Refiro-me a influência política direta, como é o período entre 1964 e 1985.

⁶⁰ O aspecto educativo tratarei no próximo capítulo.

⁶¹ Cf. Alves: Pelo alto nível de seu ensino, a ESG tornou-se conhecida como a “Sorbone”do *establishment* militar [...] A participação civil tendia a aumentar com o passar dos anos. Entre 1950 e 1967, 646 dos 1276 graduados da ESG eram civis. Após o golpe, graduados da Escola vieram a ocupar muitos dos cargos importantes nas instituições políticas e econômicas brasileiras. Entre os que concluíram cursos Na ESG estavam 599 altos oficiais militares, 224 industriais, 200 ministros de Estados e burocratas de primeiro escalão, 97 diretores de órgãos governamentais, 39 parlamentares, 23 juízes federais e estaduais e 107 tecnocratas”(ALVES, 1989, p. 24).

o artigo: "É criada a Escola Superior de Guerra, instituto de altos estudos, subordinado diretamente ao Chefe do Estado Maior das Forças Armadas e destinado a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para o planejamento da segurança nacional"(BRASIL, 1949)⁶².

Ligado ao aspecto formativo, temos o segundo pilar: a formação de uma elite civil e militar capaz de analisar o contexto social a partir dos valores formativos da ESG, dando também os caminhos teóricos e práticos para estruturar soluções nos mais variados campos. E, como tive em vista mostrar anteriormente, essa tarefa foi exitosa.

Além de formar parte da elite que iria compor a alta burocracia estatal, o pensamento formado na ESG, também teve capilaridade na sociedade civil. As ideias desenvolvidas na ESG tiveram capilaridade social a partir de dois institutos, o IPES e IBAD.

Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), foi fundado em 1959 por Ivan Hasslocher, Gilbert Huber Jr., Glycon de Paiva e Paulo Ayres Filho. O IBAD, cujo objetivo era combater a ação comunista no Brasil. A partir do financiamento do governo estadunidense - via CIA - o IBAD teve atuação destacada nos anos 1960 na retórica anticomunista, sendo essas ideias amplamente divulgadas pela do *Ação Democrática*⁶³, pertencente ao instituto, e pelos grandes órgãos de imprensa nacional. A retórica anticomunista tinha como ponte central "[...] fortes críticas às experiências comunistas mais conhecidas naquela época: além de Cuba, a China e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (LEITE RIBEIRO, 2021, p. 177).

Já o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961, também com financiamento estadunidense, teve como fundadores os empresários Augusto Trajano de Azevedo Antunes e Antônio Gallotti. O instituto foi mais longo, tendo também grande atuação nos anos que antecederam o golpe, mas progressivamente após a

⁶² Ocorreu, em 2002 através do Decreto nº 10.998, uma modificação significativa na lei que instituiu a ESG. Hoje, o artigo citado conta com a seguinte redação: "A Escola Superior de Guerra - ESG é um instituto de altos estudos, integrante da estrutura da Chefia de Educação e Cultura do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas do Ministério da Defesa, e destina-se a desenvolver e a consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para o planejamento da segurança nacional"(BRASIL, 2006)

⁶³ Cf. Gil Vicente da Silva: "No auge das operações do IBAD, entre 1962 e 1963, a revista *Ação Democrática* teve uma tiragem de 400 mil cópias, distribuída gratuitamente. Ela era impressa em papel acetinado de grande qualidade, nas cores verde, amarelo e preto. Segundo Hasslocher, a revista não era distribuída em bancas de jornal, mas enviada ao público-alvo que o IBAD esperava atingir com sua propaganda, a dita "maioria silenciosa" que ele esperava mobilizar "em defesa da democracia"(SILVA, 2021, p. 3)

tomada de poder pelos Militares, perdeu a força - e função - sendo extinto em 1972. Alguns integrantes do IBAD vieram, posteriormente, a fazer parte do IPES.

Em termos atuais, IBAD e IPES, eram um *think tank*, eram centro de difusão de ideológica e servindo como base teórica civil para o golpe de 1964⁶⁴, estruturando por fora da caserna um arcabouço teórico que desse sustentação ao novo regime. Como observa Eliane Bortone: "O IPES tinha como meta a "conquista" e a transformação do aparelho do Estado para servir aos interesses gerais do capital monopolista [...] Simultaneamente, o IPES formulou anteprojetos de Reformas de Base e projetos de governo para um novo Estado [...] (BORTONE, 2014, p. 46).

Esses institutos foram importantes para produzir uma coesão no discurso das elites, imprensa e militares, produzindo um consenso de que a sociedade estava em flagrante deterioração e era necessária uma intervenção (DEUSDARÁ, 2007). Além disso, e como ocorreu com os egressos da ESG, os associados ao IPES⁶⁵, após o golpe, passaram a ocupar postos importantes na alta burocracia estatal, como destaca Dreifuss: "Em muitos casos, esses ministérios e órgãos administrativos permaneceram com suas funções pré-1964, tendo sido apenas ocupados pelos ativistas do complexo IPES/IBAD que asseguraram, assim, a homogeneidade na elaboração de diretrizes políticas"(DREIFUSS, 1981, p. 436).

A homogeneidade, na visão dos militares e de parte da elite brasileira, só seria conquistada pelo rompimento da ordem vigente, já que, na percepção da elite - militar e civil, seja a nova, industrial; seja a antiga, agrária - as pequenas mudanças da ordem política e social que beneficiaram parcela da população pobre desde Vargas e que tiveram um avanço no Governo João Goulart, eram vistas como o prelúdio de uma desestruturação da ordem social e econômica. Neste sentido, "O sistema de democracia formal que

⁶⁴ No artigo Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016) o pesquisador estabelece um paralelo importante entre O IPES/IBAD no período que antecede o Golpe de 1964 e o papel Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento Escola Sem Partido (ESP) no Golpe de 2016 e a influência na interpretação. Diz o autor: "Essa pretensa isenção foi representada, em 1964, pelo complexo constituído entre o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e, em 2016, é promovida especialmente pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e pelo ESP. Ademais, os resultados desses dois processos golpistas também são semelhantes ao desembocarem em governos militarizados, uns mais, outro menos, sempre legitimados pelo poder judiciário, midiático e parte importante da elite empresarial e religiosa"(MOLINA, 2022, p. 4)

⁶⁵ Cf. Carla Reis Longhi, o "[...] complexo IPES/ IBAD8, apesar da existência de grupos internos não homogêneos, em linhas gerais, respondiam aos interesses da elite orgânica em associação com setores da ESG (Escola Superior de Guerra), na construção de um projeto de desenvolvimento econômico nacional associado aos interesses do capital multinacional.(LONGHI, 2021, p. 207)

vigorava no país desde o fim do Estado Novo, em 1946, passou a sofrer constantes crises institucionais. A maior participação de setores da sociedade até então marginalizados pôs em confronto exigências e interesses irreconciliáveis num sistema de desenvolvimento dependência-capitalista”(ALVES, 1989, p. 22).

Do alinhamento do Estado brasileiro com os EUA/Europa, em conjunção com o IPES e IBAD produzirá uma coesão de pensamento - *ideologia* - sobre o papel do Homem, do Estado e da estrutura social. Assim, temos o terceiro ponto, a construção de uma unidade teórica/ideológica que pensará o Estado em novas perspectiva; um Estado de *ação forte*, uma sociedade coesa e com valores sólidos, uma visão liberal e capitalista da economia.

No âmbito econômico, aprofundou-se um capitalismo dependente ou associado (DREIFUSS; DULCI, 2008). Essa expressão do capitalismo se caracteriza pela dependência do país ao capital estrangeiro na forma de financiamento/investimento; outra característica é a forma de participação do país no capitalismo global com a exportação de produtos de baixo valor agregado e/ou produtos da cadeia de produção primária⁶⁶.

Mesmo com a modernização econômica que ocorre no Brasil a partir do período Vargas, que implicará em uma crescente industrialização, uma expansão dos centros urbanos - por consequência o êxodo rural - uma reorganização da organização do trabalho e até a leis trabalhistas; embora essa modernização tenha ocorrido, o sentido dela não foi a construção de uma independência do Brasil frente as demais nações, o ocorreu o oposto.

A modernização só foi possível pelo alinhamento brasileiro aos EUA e Europa, tendo em vista que: “A crescente penetração do capital internacional após meados da década de 50 configurou uma aliança entre o capital multinacional, o capital nacional associado-dependente e o capital de Estado”(ALVES, 1989, p. 19). Dessa forma, se estrutura uma visão econômica, aprofundadas pós 1964, em que a matriz econômica

⁶⁶ Luiz Filgueiras, o artigo, *Padrão de reprodução do capital e capitalismo dependente no brasil atual faz uma análise detalhada do capitalismo dependente, abordando também período recente da história política brasileira. É lapidar a passagem a seguir. Diz o autor: "No capitalismo dependente, a introdução de nova tecnologia, decorrente da presença de empresas estrangeiras, leva à diferenciação da estrutura produtiva e a um processo precoce de monopolização, além de se constituir em uma forma essencial de transferência de excedentes. Restará às pequenas e médias empresas, como arma para competir, a superexploração dos trabalhadores, com o aumento da intensidade do trabalho, a extensão da jornada e a redução dos salários – práticas que também beneficiam as empresas dominantes. Por fim, a tecnologia importada implica taxas de desemprego elevadas e subemprego, constituindo-se um vasto exército industrial de reserva, essencial à superexploração, com a estrutura de produção tendendo a se separar progressivamente das necessidades reais de consumo da classe trabalhadora"*(FILGUEIRAS, 2018, p. 522)

brasileira estava alicerçada no capital externo, no capital interno ligado às elites agrárias e industriais e o Estado.

O aprofundamento da política a partir de 1964, acabou trazendo consequências sociais, em partes sanadas somente a partir dos anos 2000. O Brasil adquiriu uma gigantesca dívida externa, uma dependência maior do capital estrangeiro e uma inflação galopante. Tudo isso contribuiu para manutenção de uma desigualdade tremenda, que começa a ser dirimida, como dito, partir dos anos 2000.

A situação política, social e econômica, em especial a face neoliberal, só foi possível pela "[...] ação deste Estado centralizado, autoritário e planejador" (LONGHI, 2021, p. 206). Esse novo modelo de estado instaurado após o golpe, centralizou a condução do Estado no executivo, instaurando um aparato repressivo e de controle social. A construção desse complexo aparato repressivo, que não se limitava ao território nacional, tendo intercâmbio e relações com os países *ocidentais* e também com os vizinhos da América Latina.

O quarto pilar é, justamente, a construção desse aparato repressivo, que surge com a própria ESG. O sistema repressivo terá como gênese a posição geopolítica do Brasil no cenário da Guerra Fria. A consequência dessa posição implicará em uma reorganização das funções das Forças Armadas, que não tinham mais como inimigo só um exército estrangeiro, mas agora lidava com um inimigo interno, mas com articulação externo. A saber: o comunista.

É construído, a partir da dicotomia capitalistas/comunistas, e o alinhamento brasileiro com os primeiros, um inimigo comum a ser combatido. Não um inimigo em sentido clássico, com uniforme, comando e devidamente localizado no campo de batalha; mas um inimigo indefinível em sentido estrito. Um inimigo sem farda, quase sempre sem armas, e que não age, na maioria das vezes com violência, mas age nas sombras para a desestruturação da ordem política e moral.

Embora no imaginário popular até hoje que o golpe foi instaurado para coibir a ação direta dos comunistas, a guerrilha - poucas e dizimadas com violência - foi efetiva somente após o golpe. Desde a formação da ESG até o golpe, se combatia um inimigo sem rosto e sem efetiva participação política e social. Se combatia, antes de tudo, um modo de pensar; um modo de pensar que se fazia presente não só pelo aspecto político, mas pela cultura, artes, educação, economia. Por não ser um inimigo usual, era necessário:

Para conter o avanço desse “inimigo” e se manter no poder, os militares procuraram exercer um excessivo controle na vida da sociedade civil. Isso acarretou um grande investimento no setor de informações que, em alguns casos, além da coleta e processamento da informação também ficou responsável por exercer a repressão (ALVES, 1989, p. 22).

É importante destacar, que a construção teórica desse inimigo comum e a construção do aparato repressivo e persecutório, não ocorreu a partir das Forças Armadas, pelo contrário. Assim como ocorreu nas outras reformas que ocorreram no Exército - Missão Francesa, por exemplo - as ideias foram “*importadas*” através de um intenso intercâmbio com forças estrangeiras.

A formação de quadro capacitados no Brasil, ocorreu a partir de intercâmbio entre militares brasileiros com militares franceses e estadunidenses. Esse intercâmbio formativo não formou quadros repressivos somente no Brasil, mas também em outros países da América Latina, que tiveram ditaduras entre os anos 60 e 70⁶⁷, o que possibilitou um pensamento e uma ação unitária anti-comunista no continente.

Essa conjunção de forçar - EUA > Europa > América Latina - estava situada em um centro de formação e treinamento militar, a Escola das Américas, no Panamá. A formação dos oficiais - e também civis - começou na metade dos anos 50, além da formação na Escola, oficiais e agentes estrangeiros estiveram no Brasil e em outros países da América Latina treinando e assessorando as forças de segurança *in loco*. Esse intercâmbio foi profícuo e importante para a solidificação da ESG, é o que destaca o então Tenente-Coronel Idálio Sardenberg⁶⁸, elenca os princípios fundantes da ESG e destaca a colaboração dos militares estadunidenses na formação dos militares no Brasil. Diz ele:

A missão militar americana, contratada pelo governo brasileiro para auxiliar a orientação dos trabalhos da Escola, é constituída de oficiais selecionados das três forças armadas daquele país, possuidores do curso da Escola Superior de

⁶⁷ Conforme Quadrat: "Cerca de 60 mil oficiais latino-americanos estudaram na Escola das Américas, localizada no Forte Gullick, no Panamá. Centenas desses militares são hoje acusados pelas Comissões da Verdade, que apuram as violações dos direitos humanos durante os governos ditatoriais, de terem participado desses crimes. Dentre esses militares podemos identificar os ditadores Roberto Viola e Leopoldo Galtieri, da Argentina; o fundador do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), João Paulo Moreira Burnier, do Brasil; Jorge Zara, envolvido no assassinato de Carlos Prats, realizado na Argentina, no âmbito do Plano Condor; Augusto Lutz, participante do golpe de 11 de setembro de 1973, que destituiu Salvador Allende, no Chile; Hugo Banzer, ex-ditador e posterior presidente eleito da Bolívia; e o ditador panamenho Manuel Noriega"(QUADRAT, 2012, p. 34)

⁶⁸ Nasceu em Porto Alegre em 1906, morreu no Rio de Janeiro em 1987. Chegou ao posto de General, sendo Ministro Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas no Governo Médici. Foi também presidente da Petrobras entre 1956 e 1958

Guerra americana e de destacada folha de serviços de guerra, reunindo, em conjunto, excelente cabedal de experiência, de que muito poderá aproveitar a nossa Escola Superior de Guerra, caso estabeleça um processo simples de colaboração e de canalização desses acontecimentos em benefício da Escola" (SARDENBERG, 1987, p. 15).

A colaboração ocorreu em duas frentes, uma francesa, outra americana. A colaboração francesa propiciou as Forças Armadas brasileiras aprender técnica de combate contra insurgentes ou exércitos não convencionais, além disso, ensinou formas de obtenção de informações via tortura. Na formação de torturadores, três figuras se destacaram: o Coronel francês Roger Trinquier⁶⁹, seu compatriota Paul Aussaresses⁷⁰ e o agente do FBI, o estadunidense Dan Mitrione⁷¹.

Esse meio vil de obtenção de informações, tornou-se um dos fundamentos da Escola; o livro/manual *A guerra moderna*, do Coronel Roger Trinquier, em que detalha os meios para obter informação via tortura, foi obra central na formação dos alunos no Panamá. "El trabajo más influyente de Trinquier, "La guerra moderna", obtenido por la CIA a través de la mediación del propio Aussaresses, terminó convirtiéndose en una referencia obligada para la inteligencia estadounidense [...]" (PAVÓN-CUÉLLAR, 2017, p. 17).

Na frente estadunidense, temos a organização formativa e financiamento de todo esse aparato repressivo e informativo. Tendo em vista a natureza diversa do combate ao inimigo, se faz necessário, muito além da força, é necessário "[...] é um sistema interligado de ações no campo político, econômico, psicológico e militar"(TCHINHAMA, 2020, p. 58–59).

A articulação entre a ESC e Escolas das Américas, e a compreensão da necessidade de estruturar um sistema de informação e contra informação articulado entre

⁶⁹ General francês na Segunda Guerra, na Guerra da Indochina e na Guerra da Argélia. Nasceu em 1908, morreu em 1986. Sua principal obra, *Guerra Moderna*, trata dos meios para combater a guerra de contra-insurgência. Sua obra e técnicas foram difundidas por outro oficial francês, Paul Aussaresses, que atuou diretamente na Escola das Américas e em países da América Latina.

⁷⁰ Teve vida longa, inclusive admitindo os crimes cometidos por ele e pelos países que atuou. Em função do lançamento de seu livro, *Je N'ai Pas Tout Dit - Ultimes Révélations au Service de la France*, concedeu uma entrevista à Folha de São Paulo em 04 de mai. de 2008. Admitindo que os generais brasileiros sabiam das torturas, relatando que foi chamado pelo Figueiredo, para ver uma presa francesa morta por torturadores brasileiros. Lê-se na entrevista: "FOLHA - No livro o sr. narra o episódio de tortura de uma mulher que veio ao Brasil para, segundo o general Figueiredo, espionar o senhor. Figueiredo o fez vir de Manaus às pressas para mostrar a moça, já irreconhecível depois das sessões. Ele depois o informou que ela morreria no hospital. Nunca questionou o método bárbaro usado para obter informações daquela mulher? AUSSARESSES - De jeito algum! A morte dessa mulher era um ato de defesa" Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0405200809.htm>. Acesso em 26 de dez. 2022.

⁷¹ Daniel Anthony Mitrione nasceu na Itália em 1920. Foi agente de FBI e consultor USAID muitos governos na América Latina. Foi morto pelo grupo uruguaio Tuparamos, em 1970.

militares de várias patentes e funcionários civis de vários escalões. O sistema de informações se articula também com outras agências e órgãos internacionais. Isso dará origem ao Escola Nacional de Informações (EsNI) e posteriormente, em 1964, ao Serviço Nacional de Inteligência (SNI), extinto somente em 1990.

A formação de quadro repressivos e informativos não se limitou ao alto oficialato, espalhou-se, em função da patente e da função civil e militar, em toda a estrutura estatal, tendo, inclusive, uma forte colaboração do IBAD/IPES. Assim, “A mais importante tarefa do complexo ESG/IPES/IBAD antes da tomada de poder de Estado terá sido, talvez, a criação e implantação de uma rede de informações, considerada necessária a um Estado eficaz centralizado”(ALVES, 1989, p. 25).

Nesse contexto, as Polícias Militares (PM) cumpriram um papel importantíssimo na repressão estatal durante a ditadura. Se desde o Segundo Império, usada paulatinamente como força auxiliar do exército, sendo, a partir da Proclamação da República e, gradativamente, a PM assume uma:

[...] dupla atribuição das PMs como "Polícia" e "Força Militar", perpassou todos os regimes políticos e formas de governo estabelecidos no Brasil, não se restringindo, como se poderia imaginar à primeira vista, aos períodos de exceção como a ditadura Vargas (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985). Todas as constituições republicanas, incluindo em parte a recente carta constitucional de 1988, assim como alguns decretos presidenciais anteriores, institucionalizam pela letra da lei, o que na nossa história política foi se transformando em "tradição (MUNIZ, 2001, p. 183).

Esse elemento estrutural da PM, com a mesma estrutura hierárquica e uma presença ativa em todas as cidades, contribuiu para o aparato repressivo fosse mais eficiente, cumprindo à PM um papel mais ativo na repressão e disciplinamento dos possíveis subversivos. Da mesma forma que as FFAA, as PM também realizaram um intenso intercâmbio, também no Panamá, Academia Interamericana de Polícia (IAPA), e posteriormente transformada na Academia Internacional da Polícia (IPA), em Washington. A IPA se constituiu como: "[...] a linha de frente no combate ao comunismo e servia também como ponte de informações sobre o estado da polícia em seus países e a política de segurança do seu governo. (QUADRAT, 2012, p. 36).

Assim, a estrutura que se consolida a partir da ESG, espalhando nas PM e na burocracia estatal, mostra que a ESG se constitui como um centro doutrinal e ideológico. Ela construiu uma estrutura coesa de pensamento, que compreendia o Estado a partir de

uma lógica organizacional hierarquizada, coesa e eficiente, tendo a violência como um instrumento necessário para manutenção do sistema político e de valores. Neste contexto, a Doutrina de Segurança Nacional [...] orientava o esforço por adotar o planejamento estratégico, próprio da instituição militar, como padrão da atividade do Estado”(DREIFUSS; DULCI, 2008, p. 138).

Afirmei, no início desta seção, que o golpe militar poderia ser compreendido como o ápice de um projeto de tomada e manutenção do poder. Creio, que foi possível expor, que esse projeto político - não acredito ser exagero compreender também dessa forma - tem na Escola Superior de Guerra o centro intelectual do golpe e de um modelo de Estado que só poderia ser instituído pela força, já que uma parcela expressiva da sociedade apoiava o governo João Goulart⁷².

Diante do contexto que geopolítico e social que visei construir aqui, as Forças Armadas se colocaram como força política indispensável para conter às tensões sociais, dirimir ou eliminar o antagonismo político, acabar com as divisões sociais e, em última instância, combater com todos os meios possíveis a ameaça comunista. Se impôs, a partir de então, um ordenamento político militar, uma forma hierárquica, rígida e autoritária. O que melhor sintetiza essa compreensão de mundo, é a centralidade das ações em uma autoridade, um controle social massas. Uma sociedade ordenada a partir de determinados valores, é uma sociedade que rumo ao progresso⁷³.

1.6 Síntese

Neste capítulo, eu tentei apontar dois aspectos importantes, que devem ser considerados quando se analisa qualquer questão ligada aos militares. Tentei mostrar, que difícil pensar a história política e social do Brasil sem a presença ativa das Forças Armadas. Essa presença, ou melhor, a onipresença delas, serviu para solidificar no

⁷² Reportagem de Mauro Ceccherini, da agência de notícias da Câmara Federal, mostra que Jango tinha 70% de aprovação da população. A pesquisa foi realizada pelo Ibope, mas nunca foram divulgadas. Conforme reportagem: “Pelos números levantados, Jango, como Goulart também era conhecido, ganharia as eleições do ano seguinte se elas tivessem ocorrido. Entrevistas realizadas na cidade de São Paulo na semana anterior ao golpe mostravam que quase 70% da população aprovavam as medidas do governo” (CECCHERINI, 2014).

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/> Acesso em: 21 de abr. 2023

⁷³ Cf. René Dreifuss e Otávio Dulci: “O lema “Ordem e Progresso”, caro aos positivistas que ajudaram a fundar a República, atualizavam-se na ideia de Segurança e Desenvolvimento. Ao Estado fortalecido caberia levá-la à prática”(DREIFUSS; DULCI, 2008, p. 139).

imaginário e na tradição dos militares a ideia de que eles não constituem uma força do Estado subordinada aos civis, mas que constituem de fato um poder anterior ao próprio Estado brasileiro.

Além de se constituírem como guardiões, o processo formativo das Forças Armadas ocorreu batalhando contra um inimigo interno, que se fazia perceber nos inúmeros conflitos internos onde as Forças Armadas atuaram. Esse caráter belicista se profissionalizou a partir de 1964, sobretudo com a doutrina de Segurança Nacional.

As Forças Armadas acreditam que *fundaram* a nação brasileira; que eles *instituíram* a república e, desde então, participam ativamente da política ou como instrumento de violência das forças políticas de direita. Assumiram o poder para fundar a república, foram atores ativos na deposição de Jango, voltando ao poder após o golpe. Retornam à caserna após a redemocratização, reaparecendo no cenário político, de forma tímida, no governo Michel Temer; e chegam ao poder político efetivo durante os quatro anos do governo Bolsonaro.

A lógica de tutela e intervenção concorreu, e creio ter mostrado isso, com tentativas de afastar os militares da política, tentativas essas que surtiram efeito momentâneo, sento o maior período, entre 1988 e 2016. Percebo, diante do que expus neste capítulo, que se institui, a partir da própria história e formação militar, uma tradição intervencionista. Tradição compreendida como

[...] conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Os elementos destacados por Hobsbawm estão presentes nas instituições militares. São instituições ritualistas, simbólicas, perpetuam determinados valores. São instituições extremamente normativas, instituições ritualistas, simbólicas e com uma vinculação forte com o passado, seja da instituição, seja dos indivíduos que lá passaram. Essa característica aparece novamente nos estertores do último governo, um projeto

político de nação encabeçado pelo Instituto SAGRES – Política e Gestão Estratégica Aplicadas⁷⁴.

Segundo o Instituto, o projeto "[...] necessita estar alinhado não apenas ao marco legal vigente, como também e, principalmente, precisa espelhar a identidade nacional, de modo a conquistar corações e mentes" (SAGRES, 2022). Expressam, sem pudor, a ideia de que cabe à caserna *conquistar ou civilizar* o povo brasileiro; que abe a eles se colocarem como poder restaurador⁷⁵ ou, em última instância, um *poder moderador*⁷⁶ dos conflitos civis. O então Tenente, Bertholdo Klinger⁷⁷, em editorial da revista *Defesa Nacional*. Expressa de forma cristalina esse ideal, que será, ao menos como horizonte, uma tradição. Diz ele:

Na nossa desorganizada Pátria, é o Exercito que tem de caber, além da sua função universal, comum a todos os exércitos, o papel fundamental d volante da machina nacional. E' pura questão de methodo de trabalho, e consequência da verdadeira significação do exército. Por algum ponto é preciso iniciar a organização da Nação e essa ha de ser o Exercito, porque de todos os departamento dessa organização do conjuncto é elle o que interessa vitalmente a todos os cidadãos.

Dada a nossa situação toda especial, o exercito assim constituído, a funcionar devidamente será o volante que transmitirá o movimento a toda a máchina: será uma fonte perene de propagação do trabalho intenso, da iniciativa, da disciplina, do civismo e até do alphabeto (sic) (KLINGER, 1916, p. 340).

O que Klinger expressa é a chave de leitura para compreender como os militares se constituíram historicamente como um poder político com uma visão muito clara do que seja ou deve ser a sociedade brasileira. Uma sociedade pacífica, hierárquica, ordenada e obediente. Uma sociedade que preserva com valores do patriotismo, do civismo, da disciplina. Propõem uma sociedade coesa, sem diferenças e contraditórios. Neste sentido,

⁷⁴ Conforme o site do Instituto: "O Projeto é parceria do Instituto General Villas Boas (IGVB), Instituto SAGRES e Instituto Federalista"

⁷⁵ "As crises de governança que vieram depois [de 1930] passaram a ser resolvidas pela arbitragem militar, quando não pela simples ocupação do poder. A crise atual, em gestão desde 2013, seria apenas um capítulo dessa história, com suas características próprias" (CARVALHO, 2019, p. 23).

⁷⁶ As Forças Armadas como poder moderador foi discutido na Primeira República (referência). Desde a posse do Presidente Bolsonaro o tema voltou ao debate. O jurista Ives Granda escreveu um polêmico artigo no *Conjur* justificando juridicamente às FA atuarem como poder moderador. Isto é, as FA seriam um poder acima dos demais poderes, que atuaria como árbitro em possíveis problemas de ordem política entre os poderes. Ver: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-28/ives-gandra-artigo-142-constituicao-brasileira>

⁷⁷ Bertoldo Ritter Klinger (1884-1969). Foi um dos expoentes dos "Jovens Turcos", e foi editor chefe da revista *A Defesa Nacional*. Tomou parte na revolta da vacina e em outros movimentos políticos envolvendo militares, inclusive opondo-se ao tenentismo. Em 1931 chega ao posto de general.

“[...] cabe ao Exército “esclarecido” e “moderno” a tarefa de salvar a Pátria “inculta” e “bela”(SANTOS, 2004, p. 28).

Se a participação ativa dos militares na política salvaria o Brasil dos civis; caberia a eles também, por dedução, a participação ativamente da educação dos brasileiros. Passaremos a este ponto no próximo capítulo.

2. Projeto Escola Cívico-Militar: Fundamentos

O propósito deste segundo capítulo é estabelecer as bases do Projeto da Escola Cívico-Militar. O capítulo inicial buscou estabelecer o fundamento do pensamento militar - algo semelhante a uma epistemologia - que influenciou a ação política desde a proclamação da república.

Neste contexto, pretendo demonstrar que o envolvimento militar não se limitou exclusivamente à esfera política, mas teve uma influência direta nas reformas educacionais que ocorreram durante o período militar. Além disso, um modelo específico de educação começou a se difundir a partir de 2010 em projetos estaduais de militarização, culminando em um projeto nacional de militarização durante o segundo ano do governo Bolsonaro. Por fim, o objetivo é expor os princípios que sustentam esse modelo de gestão pedagógica e seu impacto sobre os educadores e os alunos.

2.1 Escolas militares e militarizadas: Princípios e diferenciações

Embora seja um lugar-comum, especialmente no discurso político, a educação escolar constitui um dos pilares do Estado-nação. Se, por um lado, o processo formativo ocorre em diferentes ambientes e situações, principalmente em casa⁷⁸, é na escola que os valores gerais da nação se solidificam, proporcionando coesão social (DURKHEIM, 2014), laços de solidariedade e identificação. Isto é, um certo *caráter nacional*.

e laços de solidariedade e identificação. Isso inclui um certo caráter nacional.

Esse caráter nacional não implica em padronização, mas sim em um horizonte intelectual e moral comum, abarcando valores e conhecimentos básicos que permitam a realização plena de cada indivíduo. Assim, a educação, conforme delineada no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desempenha um papel fundamental nesse contexto. A LDB delimita que a educação será "[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

⁷⁸ Cf. a LDB, em seu artigo 1º: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Adicionalmente, a fim de que a formação geral se concretize, mantendo intactos os aspectos mais específicos dos contextos sociais, históricos, regionais, religiosos e pessoais, é imperativo que o sistema educacional tenha a capacidade de acomodar, dentro dos limites legais, uma variedade de abordagens para o ensino e a aprendizagem, bem como diferentes formas de organização curricular e pedagógica. Importa ressaltar que a educação escolar é um direito consagrado, conforme estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal. O mencionado artigo diz: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

Portanto, o direito à educação escolar é inalienável, e cabe ao Estado, à sociedade e à família assegurar que cada criança tenha acesso, possa permanecer na escola e tenha à sua disposição os meios necessários para sua formação. Nesse contexto, o ensino domiciliar ou a negação da educação formal por convicções ideológicas ou religiosas constituem uma violação de um direito fundamental.

Para garantir esse direito, respeitando os aspectos legais, tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecem os princípios orientadores da educação nacional, que devem ser respeitados pelos diversos sistemas de ensino e pela comunidade em geral. Esse horizonte formativo está delineado na Constituição, no seu artigo 206, e, de forma mais abrangente, na LDB, no seu artigo 3 e seus incisos. O artigo expressa que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;** IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; **V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;** VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das

peessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996, grifo meu.)

Para o início da reflexão, os incisos destacados constituem pontos importantes para o desenvolvimento do capítulo. É possível compreender, a partir deles, que não existe - e, em tese, não deveria existir - uma única escola⁷⁹. Que as escolas podem adotar perspectivas pedagógicas diversas, considerando o contexto em que a escola está inserida; e por fim, considerando dois tipos de escolas: as públicas e privadas. Entre as escolas privadas existem as confessionais, que estão ligadas a grupos religiosos, ideológico ou a empresas.⁸⁰

Essa divisão se aplica tanto ao ensino básico quanto ao ensino superior. No entanto, temos um sistema educacional público que não se encaixa devido às suas particularidades, nem no ensino público em sentido estrito, e muito menos no ensino privado. Estou me referindo ao ensino militar. Esse sistema de ensino tem suas raízes desde a chegada da Família Real portuguesa, abrangendo o ensino superior, a formação de oficiais, cursos técnicos relacionados a assuntos militares e também o ensino básico.

As escolas militares são gerenciadas, organizadas e financiadas por meio dos recursos do orçamento das Forças Armadas (SOARES et al., 2019)⁸¹, incluindo as mensalidades pagas pelos alunos do ensino básico⁸². Embora as escolas militares de educação básica adotem os conteúdos curriculares das escolas civis, sua estrutura administrativa, didática e pedagógica não se submete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No que diz respeito à LDB, em seu artigo oitenta e três, podemos ler: "O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). No âmbito da Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que regula, de maneira geral, o Ensino no Exército

⁷⁹ Não é objeto da pesquisa, mas os mecanismos de organização curricular, como a Base Curricular Comum Nacional (BNCC) e as avaliações em larga escala buscam, em grande medida, padronizar conteúdos e algumas vezes práticas escolares, não considerando a diversidade de escolas e contextos sociais.

⁸⁰ Cf. artigo 12 da LDB: "Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada [...] § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas" (BRASIL, 1996)

⁸¹ Cf. O artigo 20, da Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro: "Os recursos financeiros para as atividades de ensino no Exército Brasileiro são orçamentários e extra-orçamentários, sendo estes obtidos mediante contribuições, subvenções, empréstimos, indenizações e outros meios" (BRASIL, 1999).

⁸² Em decisão em 24/10/2018 o Supremo Tribunal Federal decidiu ser lícito a cobrança de mensalidade - contribuição - determinada pela Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008, que regulamenta o funcionamento dos Colégios Militares.

Brasileiro, o artigo 1º estabelece: "É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização" (BRASIL, 1999).

Com esse apartamento do sistema regular de ensino, que não se caracteriza por uma modalidade, conforme delimita a LDB, o sistema militar é organizado pelo Ministro do Estado do Exército⁸³. Diante dessa distinção em relação ao sistema regular de ensino, que não se enquadra em uma modalidade específica, como definido na LDB, o sistema militar é organizado pelo Ministro do Estado do Exército. Nesse contexto, vale a pena destacar a polêmica relacionada ao relatório da Comissão Nacional da Verdade, apresentada no capítulo anterior, que recomendou a modificação dos currículos militares. Se isso fosse efetivamente implementado, teoricamente, estaria no âmbito das responsabilidades do comandante do exército. De qualquer forma, cabe ao Ministro de Estado do Exército:

I - aprovar e conduzir a política de ensino; II - aprovar as estratégias de ensino; III - especificar e implementar a estrutura do Sistema de Ensino do Exército; IV - regular as linhas de ensino; V - designar o órgão gestor das linhas de ensino; VI - regular a matrícula nos cursos e nos estabelecimentos de ensino; VII - regular as atribuições dos agentes de ensino; VIII - regular as capacitações, as habilitações e as qualificações necessárias aos agentes de ensino; IX - firmar convênios com órgãos públicos e privados no interesse das atividades de ensino (BRASIL, 1999)

A partir das atribuições do Ministro de Estado, pode-se notar que ele desempenha um papel análogo ao de um Secretário de Educação, sendo encarregado da gestão de todo o sistema. Mesmo sendo um sistema de ensino relativamente enxuto⁸⁴, o sistema militar desempenha um papel crucial na administração de toda a rede de ensino.

Outro aspecto de grande importância que se encontra nas diretrizes do ensino militar são os princípios que orientam o sistema. Assim como na LDB, que estabelece os princípios e objetivos da educação, o sistema militar também os define em seu artigo 3º:

⁸³ Na lei está "Capítulo VII; Das competências e atribuições; Art. 17. Ao Ministro de Estado do Exército compete [...]" (BRASIL, 1999). Creio eu, que a redação da lei esteja em consonância com a terminologia da época e esteja se referindo ao Comandante do Exército.

⁸⁴ Conforme informação solicitada via LAI, as Forças Armadas contam com 14 escolas. Sobre a lista das escolas e localidades, ver Apêndice I.

O Sistema de Ensino do Exército fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios: **I** - integração à educação nacional; **II** - **seleção pelo mérito**; **III** - profissionalização continuada e progressiva; **IV** - avaliação integral, contínua e cumulativa; **V** - pluralismo pedagógico; **VI** - **aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais e de eficiência**; **VII** - titulações e graus universitários próprios ou equivalentes às de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999, grifo meu)

Na passagem anterior, observa-se uma diferença marcante nos princípios que norteiam o sistema de ensino militar. Em primeiro lugar, o sistema é público e universal, não fundamentado no mérito; em segundo lugar, enfatiza a ideia de eficiência, algo que não é mencionado em nenhum ponto da LDB. No que diz respeito aos aspectos fundamentais, há um artigo que delineia as ações e comportamentos que devem ser valorizados. Este artigo é o 4º:

O Sistema de Ensino do Exército valoriza as seguintes atitudes e comportamentos nos concludentes de suas modalidades de ensino: **I** - integração permanente com a sociedade; **II** - **preservação das tradições nacionais e militares**; **III** - educação integral; **IV** - **assimilação e prática dos deveres, dos valores e das virtudes militares**; **V** - **condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais**; **VI** - atualização científica e tecnológica; **VII** - **desenvolvimento do pensamento estruturado** (BRASIL, 1999)

Nota-se, sobretudo no que diz respeito ao processo de endogenia típico dos militares, que todo o sistema de ensino se baseia em seus valores. Conforme estabelecido pelas Diretrizes, o ensino básico tem como objetivo não apenas a formação intelectual e moral. Dessa maneira: "Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar"(BRASIL, 1999)⁸⁵.

Neste ponto, surge uma diferenciação crucial que a distingue consideravelmente das escolas privadas. Enquanto as escolas privadas, que compartilham dos valores gerais da educação nacional, não têm como objetivo formar indivíduos para integrar seus quadros, um conglomerado educacional não prepara seus estudantes para trabalhar no próprio sistema, assim como uma escola confessional, pelo menos nos dias atuais, não

⁸⁵ No Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Em seu artigo quarto temos o mesmo indicativo: "A ação educacional desenvolvida nos CM é feita segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro, cuja proposta pedagógica tem as seguintes metas gerais [...] **VI** - despertar a vocação para a carreira militar" (EXERCITO BRASILEIRO, 2008)

tem como objetivo formar alunos para atuarem como sacerdotes. O sistema de ensino básico militar é estruturado, desde sua origem, para formar os filhos de militares e, sempre que possível, preparar quadros para as próprias forças. Portanto, pode-se afirmar que existe uma coerência interna no sistema de ensino militar, caracterizada por seus valores, normas e regulamentos.

Saliento este ponto porque ele se torna menos evidente quando começa a ocorrer um processo de militarização do ensino público em vários estados brasileiros. Desde o final dos anos 1990, tem havido um movimento que se intensificou a partir de 2010, no qual militares das forças auxiliares, como a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, passaram a administrar escolas públicas nas redes estaduais de ensino.

Com base no exposto, é possível fazer uma distinção objetiva entre o que constitui uma escola militar e o que caracteriza uma escola militarizada. As escolas militares estão vinculadas às Forças Armadas e fazem parte de um sistema orgânico de formação, com valores, organização, normas e direção formativa próprios. Esse sistema é autônomo, não vinculado ao sistema geral de ensino.

No que se refere ao financiamento, em parte, e aos valores promovidos na escola, o sistema militar assemelha-se às escolas confessionais e/ou privadas. Eles compartilham uma organização, financiamento e um conjunto de valores diferentes do sistema público.

No entanto, não é possível definir de forma objetiva o que constitui esse modelo de ensino militarizado, no qual escolas da rede pública passam a ser administradas, ou, para ser mais preciso, sob controle das Forças Auxiliares, por meio de uma cooperação entre as Secretarias de Educação e as Secretarias de Segurança (BRITO; REZENDE, 2019; SOARES et al., 2019).

Esse novo modelo, que começa a tomar forma a partir de 2010, tendo Goiás e Paraná como exemplos bem-sucedidos de militarização⁸⁶, ganha relevância nacional com a ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2020 e continua em vigor até hoje, mesmo após a derrota do Presidente Lula.

Esse modelo militarizado, inspirado no sistema de ensino das Forças Armadas, coloca a escola pública em uma posição peculiar. Em outras palavras, ela não se configura efetivamente como uma escola militar, uma vez que a estrutura física, professores e alguns funcionários estão vinculados às secretarias de educação. Além disso, ela não se

⁸⁶ Conforme dados solicitados via LAI, os estados possuem 208 escolas. Ver detalhadamente o apêndice I.

enquadra como uma escola privada ou confessional, seja do ponto de vista religioso ou ideológico. Também não é uma entidade privada que administraria, por meio de convênio, uma escola pública, como muitas escolas confessionais. Em resumo, a administração das escolas é delegada a um grupo do poder executivo, os militares, que administram tanto as escolas quanto os professores, resultando em uma espécie de privatização interna do estado.

É fundamental compreender que essa militarização, essa internalização da gestão pública, parte de várias premissas, sendo apenas uma delas relacionada às escolas militares. Entre essas premissas, destacam-se: *a)* qualidade de ensino, associada às escolas militares; *b)* segurança; *c)* disciplina; *d)* eficiência na gestão administrativa, pedagógica e moral⁸⁷.

A primeira premissa é a qualidade, um princípio expresso no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que diz: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX - garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1996). O conceito de qualidade na educação deve ser entendido, dentro do contexto das leis educacionais, como um conjunto de elementos que proporcionam aos alunos boas condições de formação. Qualidade implica em instalações físicas e materiais adequados para a escola, carga horária, plano de carreira e salário condizentes com os profissionais da educação, e, em última instância, um bom desempenho tanto da escola quanto dos alunos em avaliações em larga escala, sejam elas de âmbito municipal, estadual ou nacional.

Embora o conceito de qualidade na educação seja bastante abrangente "[...] admite uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos, como aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo [...]" (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p. 670).

Dentro do contexto em que as avaliações desempenham um papel de grande relevância, tanto dentro quanto fora da escola, e considerando que, ao menos em termos discursivos, a escola é instada a seguir uma lógica mercadológica e alcançar resultados quantitativos satisfatórios, as avaliações em larga escala se tornam um argumento persuasivo para a implementação do modelo militarizado. Esse modelo se inspira nas

⁸⁷ Mais adiante no capítulo retomarei alguns pontos tratados aqui.

escolas militares do Exército⁸⁸, nas quais, devido às suas particularidades, os alunos geralmente obtêm bom desempenho em avaliações de larga escala. Essa abordagem de pensar a qualidade da educação começou a ganhar força no Brasil a partir dos anos de 1990, principalmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, nos quais: "A ênfase da política de avaliação se materializa no termo "eficácia", cuja presença do deste termo e seu sentido marcam a linguagem dos documentos oficiais do MEC e as prerrogativas das diversas políticas educacionais como uma política de gestão de resultados" (CÁRIA; OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Para alcançar êxito nas avaliações de larga escala, é suficiente reorganizar o sistema de maneira que todas as etapas possam ser analisadas e quantificadas, requerendo, assim, uma padronização de práticas e procedimentos. Além disso, as escolas militarizadas introduzem dois elementos que, na perspectiva militar, são fundamentais. A disciplina, considerada como um valor e um método, e a segurança, que é mantida por meio de uma presença militar ostensiva.

O aspecto da segurança é mais tangível e está diretamente relacionado à função coercitiva ostensiva desempenhada pelos militares. Parte-se da premissa de que, quanto mais policiais, menor é o nível de crimes. No Projeto Cívico-Militar, no entanto, um elemento adicional é apresentado, que não se encontra nas escolas militares nem nos projetos de militarização estaduais: o atendimento a escolas e indivíduos vulneráveis, que é um pré-requisito do projeto. Isso é evidenciado nas diretrizes apresentadas: "Colégios Militares e será aplicado para as etapas ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas que possuam baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade"(MEC, 2021, p. 4). A vulnerabilidade, neste contexto, não se limita à estrutura da escola, mas, principalmente, se refere à disciplina. O Projeto parte do pressuposto de que o disciplinamento e a presença dos militares nas escolas contribuiriam para a redução da violência, que é vista como um reflexo de inúmeros problemas sociais.

Nesse contexto, o Pecim (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares) desafia a abordagem convencional do atendimento escolar. Enquanto as escolas militares tradicionais têm um caráter elitizado, atendendo filhos de oficiais, outros membros das

⁸⁸ Cf. as Diretrizes: "O modelo das Escolas Cívico-Militares (Ecim) é um conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos Colégios Militares, do Comando do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares" (MEC, 2021, p. 40).

forças armadas ou civis⁸⁹, as escolas Cívico-Militares passam a dar prioridade ao atendimento de escolas e alunos em situação de vulnerabilidade social.

Temos, assim, um modelo de escola que se encontra em uma zona ambígua, uma vez que não pode ser estritamente caracterizada como uma escola militar, apesar de compartilhar de seus valores, estrutura e visão de mundo. Ela também não se enquadra plenamente como uma escola pública no sentido estrito, pois sua administração, valores e estrutura divergem de alguns princípios das escolas públicas. Além disso, não pode ser considerada uma escola privada, já que os militares gerenciam a estrutura de uma escola que, em essência, é pública.

A partir do exposto, é crucial entender como as relações entre os diferentes atores da escola - professores, alunos e militares - se estabelecem com base nos valores e no horizonte formativo que são promovidos ali. Antes de explorar essas relações, é pertinente e necessário compreender dois aspectos que podem ajudar a elucidar o propósito da atuação dos militares na educação. Um desses aspectos é de natureza histórica e se refere à forma como os militares têm desempenhado um papel na educação brasileira. O segundo aspecto é de natureza ideológica e envolve a matriz ideológica à qual os projetos de militarização estão vinculados e como eles se manifestam no âmbito do legislativo nacional.

2.2 O papel dos militares na educação

A participação dos militares na educação, até o período em que passam a fazer parte do ambiente escolar, pode ser descrita como discreta. Isso porque, desde a construção das Forças Armadas, passando pela Proclamação da República, até o golpe de 1964, observa-se um distanciamento em relação ao sistema de educação geral e o estabelecimento de um sistema próprio de formação.

Como demonstrado no capítulo anterior, as primeiras instituições de formação militar desempenhavam um papel dual. Elas funcionavam como instituições de ensino superior, formando engenheiros, por exemplo, para atender tanto militares quanto civis.

⁸⁹ Cf. o regulamento dos Colégios Militares: "Art. 43. As vagas dos CM são fixadas em função da capacidade física e dos recursos humanos e materiais de cada CM. § 1º As vagas para a matrícula nos CM destinam-se aos dependentes de militares de carreira do Exército e aos habilitados no processo seletivo, de acordo com as instruções deste Regulamento"(EXÉRCITO BRASILEIRO, 2008)

No entanto, ao longo do tempo, essas instituições foram se tornando mais exclusivas, em grande parte devido à profissionalização das carreiras militares, até se transformarem em sistemas de ensino independentes.

Por outro lado, as escolas de educação básica vinculadas às Forças Armadas não surgiram com o objetivo de formar uma elite civil e militar, como aconteceu com as instituições de ensino superior. Elas foram estabelecidas originalmente para atender aos filhos dos militares, com a primeira demanda surgindo durante a Guerra do Paraguai. Posteriormente, consolidaram-se como instituições educacionais voltadas para os filhos dos militares e para a formação de futuros oficiais (CASTRO, 1994).

A primeira escola de educação básica do Exército foi estabelecida no Rio de Janeiro em 1889 (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019). Posteriormente, em 1912, surgiram a Escola Militar de Barbacena e a de Porto Alegre⁹⁰, e em 1919, foi aberto um colégio no Ceará. Atualmente, o Exército, que possui o maior contingente, mantém 14 colégios militares distribuídos por todo o Brasil.

Enquanto o sistema de ensino militar se consolidava a partir da Proclamação da República, como discutido no capítulo anterior, o sistema de ensino público estava em processo de estruturação. Isso só ocorreu efetivamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Embora as Constituições de 1934 e 1937 tenham estabelecido diretrizes gerais para o ensino, não houve menção ao sistema militar.

Na LDB de 1961, no Título IV, que trata da administração da educação, a separação entre o ensino geral e o ensino militar foi estabelecida de forma direta, conforme disposto no artigo: "Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação. Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial" (BRASIL, 1961).

A participação dos militares na construção e consolidação de um sistema de ensino separado foi marcante, mas sua atuação no sistema geral de ensino só se tornou significativa a partir de 1964. É importante destacar que essa participação pode ser considerada discreta, uma vez que não envolve, pelo menos do ponto de vista legal, a

⁹⁰ O Colégio Militar de Porto Alegre renderia um livro pela influência política, cultural e social que os alunos egressos dela tiveram no Brasil. Foram alunos da escola: Marechal José Pessoa, responsável pela modernização formativa do Exército Brasileiro. Os presidentes Getúlio Vargas, Góis Monteiro e Eurico Gaspar Dutra. Mais seis generais/Presidentes do período militar: Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo. Cito também Plácido de Castro e contemporaneamente, o ex-vice-presidente Hamilton Mourão. Além desse, destaco somente mais um: poeta gaúcho Mario Quintana.

gestão direta, efetiva e ostensiva de universidades e escolas por parte dos militares. No entanto, eles desempenham um papel relevante na estruturação e implementação de políticas públicas que tiveram um impacto significativo na educação até, pelo menos, 1996, quando uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada. Essa participação dos militares na educação foi bem sintetizada por Demerval Saviani, como observado:

O ano de 1969 é o marco da abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entre em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de dezembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n.252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio de uma pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2013, p. 365).

Essas modificações, que representam uma mudança no horizonte formativo, têm suas raízes na Doutrina de Segurança Nacional. Além dos aspectos políticos e econômicos, essa doutrina exerceu um impacto significativo na educação. Portanto, é relevante delinear de forma geral o que compreende a Doutrina de Segurança Nacional.

A *Doutrina* constitui uma ideologia, e, nesse contexto, considero "ideologia" como uma doutrina política ou filosófica. Esse conjunto de ideias proporciona uma visão unificada das relações estabelecidas na sociedade em geral e, em particular, na política. Em outras palavras, como observado por Oliveira e Turgeon: "[...] as ideologias tendem a ser ferramentas substanciais na demarcação de preferências políticas, econômicas e morais" (OLIVEIRA; TURGEON, 2015, p. 574).

A ideologia, que forma a base de uma posição política, exerce influência na compreensão da organização política, social e econômica de um Estado. Além disso, molda a perspectiva sobre como as relações, sejam elas entre países ou entre indivíduos, funcionam. Um aspecto central nesse contexto é o papel que a educação desempenha, muitas vezes servindo como instrumento de promoção e perpetuação de uma maneira dominante de pensar, agir e sentir.

Nesse contexto, a Doutrina de Segurança Nacional desempenhou um papel crucial ao fornecer uma unidade ideológica que respaldou o golpe de 1964 e todas as políticas

implementadas pelo governo nos anos seguintes. Essa doutrina é uma ideologia que pode ser resumida, como discutido no capítulo anterior, da seguinte maneira: um regime politicamente alinhado com o chamado Ocidente.

Essa ideologia possui uma visão econômica liberal em alguns aspectos, mas intervencionista em setores estratégicos. Além disso, apresenta uma visão social conservadora, alegando que esses valores mantêm a sociedade coesa e ordenada. Ela parte do pressuposto de que a manutenção do sistema social, econômico e político, representado pelo lema "ordem e progresso", só é viável por meio da identificação, afastamento ou eliminação dos elementos considerados desestabilizadores da sociedade, como os comunistas, usando todos os meios disponíveis para manter a coesão social.

Nesse contexto, os militares consideravam que o aparato repressivo tinha a missão de manter e preservar a sociedade contra esses elementos destrutivos. Paralelamente, eles trabalharam, sempre com a Doutrina como referência, para construir e consolidar um sistema educacional alinhado com os interesses econômicos do novo regime. Se no período que antecedeu o golpe, a Escola Superior de Guerra (ESG) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)/Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) cumpriram a função de formar uma elite alinhada com determinados valores, no período pós-golpe foram implementadas diversas reformas.

Nesse período, como observado por Suzely Kalil Mathias (MATHIAS, 2003), houve uma ocupação estratégica de espaços no Estado pelos militares, especialmente em áreas consideradas estratégicas durante um conflito, como transportes, comunicações, combustíveis e indústria pesada. Dessa forma, os militares passaram a exercer um controle significativo sobre esses setores

A preocupação com a construção e institucionalização de regimes políticos necessariamente tem como ponto de partida a manutenção da ordem social, e, para isso, papel importante é reservado à formação do consenso, à construção e reprodução de valores sociais que garantam a coesão do grupo (MATHIAS, 2003, p. 21–22).

Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico na promoção da coesão social. Isso se aplica não apenas à educação básica, mas, de forma especial, à educação superior. As transformações no topo da pirâmide educacional acabam por repercutir na base. Demerval Saviani aborda com destreza todas essas mudanças, destacando que:

O ano de 1969 é o marco da abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entre em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de dezembro de 1968. Igualmente, foi aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n.252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia. Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio de uma pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2013, p. 365).

Verifica-se uma mudança significativa no horizonte formativo, na qual os militares passaram a enxergar o ensino superior como uma área de expansão e investimento, alinhada com seu projeto nacional de desenvolvimento. Nesse contexto, Demerval Saviani destaca que “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente” (SAVIANI, 2013, p. 364). Nesse sentido, o sistema de ensino básico passou a focar nas camadas menos privilegiadas da sociedade, proporcionando-lhes uma formação básica voltada para o mercado de trabalho na indústria e no comércio, enquanto o ensino superior estabeleceu uma interação mais estreita com as empresas. Em resumo:

A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5)

Era evidente a clareza da visão do papel do Estado na condução da educação, que se pautava por uma abordagem técnica e despolitizada. Essa mesma visão norteou a reformulação do ensino básico, com o propósito de integrar rapidamente os jovens no mercado de trabalho. Os militares adotavam uma perspectiva nítida: a educação servia para acentuar as diferenças de classe, delineando, na escola, o trajeto que cada estrato social poderia e deveria seguir.

Esse modelo educacional é um resultado direto de um acordo estabelecido entre o Estado brasileiro, representado pelo Ministério da Educação, e o Governo dos Estados Unidos, através da United States Agency for International Development (USAID). Esse acordo tinha dois objetivos claros: primeiro, conter os riscos subversivos, particularmente

no ensino superior (MOTTA, 2010)⁹¹, e, segundo, modernizar o sistema educacional brasileiro, conforme observa Bombarda: "Os chamados acordos MEC/USAID foram estabelecidos no final dos anos 60 e visavam promover uma série de reformas, inspiradas no modelo norte-americano, que abrangessem todos os níveis da educação brasileira" (BOMBARDA, 2019, p. 257).

A *modernização* ocorre a partir de inúmeras reformas, tanto no ensino superior quanto no ensino básico, que enfatizaram uma formação mais técnica em todos os níveis, com ênfase em cursos considerados estratégicos, como os relacionados às áreas agrárias e engenharia. Desse modo, surgiram inúmeros:

[...] convênios entre universidades e outras instituições foram instrumentalizados pela Usaid para a modernização capitalista da agricultura, pois entre as décadas de 1950 e 1960 a baixa produtividade era considerada o grande empecilho para o desenvolvimento e o progresso do Brasil. Outro fator foi a oportunidade de incrementar o comércio e o *American way of life* do imperialismo estadunidense em *terra brasilis*" (MOLINA, 2019, p. 8)⁹².

Buscava-se estreitar os laços formativos entre a elite intelectual brasileira e a estadunidense, uma influência que se estenderia para outras camadas sociais. Essa influência é especialmente evidente no relatório que subsidiou a reorganização do ensino superior brasileiro. O relatório "Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira", redigido pelo norte-americano Rudolph Atcon e publicado pelo Ministério da Educação em 1966, traça um panorama do ensino superior brasileiro, identifica suas deficiências e propõe soluções para superar os problemas.

Através desse relatório, é possível compreender o foco na gestão eficiente dos recursos econômicos, na verticalização da formação docente e na ênfase na formação técnica dos estudantes, especialmente na preparação para a atuação profissional, como aponta Atcon: "Temos então, como quarto problema do Ensino Superior, o princípio de

⁹¹ Cf. Rodrigo Patto Motta, o acordo é um dos braços do alinhamento dos países latino americanos com os EUA. A Usaid "[...] surgiu em 1961 para dar continuidade, em escala ampliada, ao trabalho da ICA (International Cooperation Administration), que desde 1954 vinha financiando projetos de interesse do governo norte-americano em várias áreas do mundo, sempre com a justificativa de ajudar os países pobres (MOTTA, 2010, p. 238).

⁹² Cf. Bombarda, o ensino médio também foi influenciado. O autor diz: "Ainda no ano de 1967, o convênio Educação Vocacional e Treinamento Rural foi firmado com a pretensão de promover a educação rural. Participaram, além do MEC, o CONTAP, a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) e o USAID/BRASIL"(BOMBARDA, 2019, p. 259)

estabelecer essa correspondência entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício de uma profissão" (ATCON, 1966, p. 6)⁹³.

Tendo em vista a consolidação de um projeto nacional: “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente” (SAVIANI, 2013, p. 364). Neste contexto, o sistema de ensino básico atenderá as camadas pobres da sociedade, dando-lhes formação básica para ser força de trabalho nas indústrias e comércio, e o ensino superior passa a ter uma interação maior com as empresas. Em resumo:

A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5)

Existia uma visão muito clara do papel do Estado na condução da educação: uma educação técnica e despolitizada. Essa mesma visão orientou a reformulação do ensino básico, que buscava proporcionar uma rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho. Nesse processo de ensino-aprendizagem, a eficiência da estrutura organizacional era considerada o elemento central para garantir a eficácia do processo educativo. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno era minimizada, como afirmou Saviani: “[...] à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” (SAVIANI, 2013, p. 382, grifo meu).

Esse aspecto mais pragmático da educação, como um instrumento formativo para o exercício de uma profissão, está refletido na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu artigo 4º, parágrafos 1º e 2º, são definidas as diretrizes gerais do currículo, que consiste em um núcleo comum a todas as escolas brasileiras e:

⁹³ No mesmo texto, o autor falará sobre professores e departamentos universitários que gastam sem propósito, fazendo que o país gaste em vão. Diz ele: "Palácios de mármore podem ser muito bonitos e satisfazer o orgulho de alguns professores, seja de uma faculdade ou de uma universidade inteira, mas são injustificáveis frente à economia do país. A indevida multiplicação de cadeiras-institutos, de laboratórios e de grupos acadêmico-científicos para a mesma, mesmíssima matéria, pode ser muito interessante para destaques individuais, mas de um ponto de vista econômico e comparada à efetiva produção, é totalmente injustificada [...] Temos então, como terceiro critério de planejamento dentro da problemática do Ensino Superior, a obrigação de ter sempre presente o fator econômico para um máximo de rendimento com a menor inversão" (ATCON, 1966, p. 5).

[...] uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. § 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1971).

Essa reorganização no ensino médio terá um impacto significativo na entrada e expansão das universidades. O artigo citado acima estabelece dois pontos importantes. O primeiro é uma vinculação direta e objetiva da educação secundarista com o mercado de trabalho, fazendo com que o aluno já saia do segundo grau com uma profissão. No entanto, devido à diversidade de currículos, a entrada nas universidades via vestibular fica dificultada. O outro elemento importante é a ideia de liberdade de escolha do aluno, embora, como ainda é o caso hoje, o universo de escolhas para diferentes escolas seja limitado. A discussão sobre o Novo Ensino Médio destacou isso claramente.

Além da condução mais ampla do ensino por meio de reformas estruturais, no período militar foi implementado, tanto no ensino básico quanto no superior, o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)⁹⁴. O Decreto-Lei nº 869, de setembro de 1969, reflete os valores que estão no horizonte formativo dos militares. O elemento moral está expresso no artigo 2º do Decreto. Ele diz:

- a) **a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso**, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e **a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade**;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) **a culto à Pátria**, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) **o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade**;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) **o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo** e na ação construtiva, visando ao bem comum;

⁹⁴ A disciplina de Organização Social era ministrada apenas nos estabelecimentos de ensino médio e superior. Nos artigos 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. E no artigo 3º, § 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros," sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo.

h) **culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho** e da integração na comunidade (BRASIL, 1969a, grifo meu)

O artigo fala por si ao delimitar claramente o modelo de cidadão proposto pelo governo militar⁹⁵. Esses valores advindos dos militares seriam, como destaca Saviani, não uma ruptura, mas uma continuidade e aprofundamento de alguns valores e posições teóricas⁹⁶ (SAVIANI, 2013).

Após a redemocratização, o ensino superior mantém a mesma estrutura de funcionamento, aprofundando ainda mais sua relação com o capital com a expansão do ensino privado a partir dos anos 2000. No entanto, o ensino básico passa por uma mudança significativa com a promulgação da LDB em 1996. Muitas dessas mudanças positivas, como a expansão e universalização da educação básica, bem como a expansão do ensino superior, técnico e tecnológico em instituições próprias, começam a ser ativamente atacadas pela direita a partir das jornadas de 2013. No entanto, também se observa na educação um afastamento dos militares do âmbito educacional após a redemocratização. A reaproximação ocorre por meio das forças militares dos estados, que gradualmente passam a administrar e ter mais influência na condução dos assuntos educacionais, culminando no projeto de militarização das escolas em âmbito nacional a partir do governo Bolsonaro.

Mas antes de entrar especificamente no projeto, é importante compreender como o meio político federal tratou a questão da educação militar ou militarizada.

2.3 Projetos legislativos de militarização do ensino

⁹⁵ Formalmente as disciplinas de EMC e OSPB saíram do currículo no Governo Itamar Franco, com a lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993.

⁹⁶ O Governo João Goulart cancelou a cooperação técnico-financeira da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), ela foi retomada pelo Governo Militar. Sobre a USAID destaca que a “[...] Usaid no Brasil deveu-se ao papel a ela destinado pelos Estados Unidos como ponta de lança de projeto de *nation-building*, sob inspiração da teoria da modernização e do programa Aliança Para o Progresso.6 Em resposta à Revolução Cubana e ao perigo que ela representava em termos de expansão do comunismo”(MOTTA, 2010, p. 239): Essa cooperação fundamentou as reformas do ensino médio e superior que citamos no porto do texto; já na década de 1970 houve uma colaboração técnica e financeira com o Banco Mundial. Sobre essa discussão ver: (FONSECA, 2004; MOTTA, 2010).

A militarização do ensino público é algo recente historicamente, inclusive as discussões sobre o que seria e qual o sentido da militarização. Esses projetos que tomam corpo nos estados na primeira década dos anos 2000⁹⁷,

parece indicar uma resposta à universalização da educação básica que se aprofunda no decorrer dos governos petistas. Inclusive, o Projeto Cívico-Militar se coloca claramente como uma resposta ao modelo de ensino público, compreendido como ineficiente e violento.

Compreendo que é uma resposta, na medida em que os projetos legislativos e discursos propondo a militarização são bem incipientes. No âmbito legislativo, as tentativas de militarização não prosperaram, mesmo em legislaturas predominantemente de direita, espectro ideológico de todos os projetos arquivados e em tramitação⁹⁸.

O primeiro projeto ligado ao ensino militar data de 1948, é de autoria do deputado José Bonifácio (UDN-MG). O deputado buscou a implantação de uma escola militar no município de Barbacena (MG). Em 1955, o então deputado, Milton Brandão (PSP - PI), solicita autorização do Ministério da Guerra restabelecer colégios militares em Fortaleza, Barbacena e Porto Alegre. No ano subsequente, outro projeto tem em vista criar e construir em Recife, Pernambuco, um colégio militar. O projeto é do deputado Arruda Câmara (PDC-PE).

Em 1957, mais uma tentativa de abertura de um colégio militar em Belém. O projeto é do deputado Paulo Bentes (PSD-PA). Na década de 1960 um projeto do deputado Euclides Wicar (PSD-CE), para implementação do colégio militar de Brasília. No ano anterior ao Golpe, 1963, dois projetos, um do deputado Stélio Maroja (PSD-PA) e do deputado Adolfo Oliveira (UDN-RJ), para criação, respectivamente, do colégio Militar da Amazônia, em Belém, e do colégio Militar em Campos (RJ).

No início da década de 1980⁹⁹ o deputado Ruy Codo (NI-NI)¹⁰⁰, propõe a criação de um colégio militar no estado de São Paulo. Depois da redemocratização, o primeiro

⁹⁷ O estado de Goiás é um exemplo paradigmático da militarização escolar. É um dos estados com maior número de escolas militarizadas[#], contando também com uma faculdade. Em Goiás "Até 2007, o processo de implementação de colégios transferidos para a PM de Goiás caminhou mais discretamente, e contabilizava-se o total de seis unidades de colégios da PM. A partir de então, houve uma escalada vertiginosa no crescimento do número desses colégios. Nos anos de 2013 (com a criação de 18 unidades de CPMG), 2015 (15 unidades) e 2017 (com 25 unidades), atingiu-se um pico na elaboração de leis e na implementação de unidades criadas anteriormente (ALVES et al., 2020, p. 3).

⁹⁸ Os projetos legislativos e os deputados proponentes foram solicitados via Lei de Acesso a Informação. O protocolo No. 200926-000008: Disponível em: https://camara.custhelp.com/app/account/questions/detail/i_id/312279. Acesso em dezembro de 2021.

⁹⁹ Entre 1964 e 1980 não teremos mais movimentações legislativas para criação de escolas militares.

¹⁰⁰ Não consta nos arquivos do Congresso e na biografia do deputado o partido da sigla NI.

projeto ligado ao tema será proposto em 2006. O projeto é de autoria do deputado João Lyra (PTB-AL), e visa viabilizar a criação de um colégio militar em Maceió. No mesmo ano temos dois projetos do então deputado Jair Messias Bolsonaro (PP-RJ). Um projeto para criação de uma escola em militar em Resende e outra no bairro de Realengo.

No ano de 2007 é protocolado um projeto do deputado Carlos Brandão (PSDB-MA), para abertura de uma escola em São Luiz; em 2010 um projeto do para a criação de uma escola em Palmas (TO), de autoria do deputado Vicentinho Alves (PR-TO). Em 2011, Lourival Mendes (PTdoB-MA) solicita a criação de colégios militares nas cidades de São José de Ribamar (MA), Pinheiro (MA) e Santa Inês (MA).

Dois projetos propostos em 2012, um para criação de uma escola em Conceição do Araguaia (PA) e outra em Macapá (AP), de autoria de Wandenkolk Gonçalves (PSDB-PA) e Sebastião Bala Rocha (PDT-AP) respectivamente.

Hoje existem projetos em tramitação. Um de autoria do Senador Mozarildo Cavalcanti (PPS-RR), que solicita a criação de colégios militares nas cidades Boa Vista (RR) e Rio Branco (AC)¹⁰¹. Também em tramitação, um projeto de lei do deputado Mário Heringer (PDT-MG). O referido projeto “*Acrésceta o art. 24-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para disciplinar a gestão cívico-militar nas escolas públicas de educação básica, e dá outras providências*”. Por fim, um projeto de Lei da deputada do PSL-SP, Carla Zambelli, que visa tornar obrigatório o modelo cívico-militar em todas as escolas públicas da educação básica do Brasil.

Os projetos – arquivado e em tramitação possuem elementos comuns que devem ser destacados. São todos projetos de partidos de centro-direita e direita. Além disso, os projetos visam atender às famílias dos militares¹⁰²; alguns falam em dar propagação das ideias militares entre a juventude¹⁰³ e, por fim, a universalização de um modelo de qualidade educacional.

¹⁰¹ Em 2019, em função da implantação do programa das Escolas Cívico Militares pelo Governo Federal, temos dois projetos para sustar os efeitos do programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, um do deputado Ivan Valente (PSOL-SP) e do deputado João Daniel (PT-SE).

¹⁰² Projeto de Lei 4402/1962, de autoria do deputado Euclides Wicar (PSD/CE). “Com a mudança do Distrito Federal para o Planalto Central, torna-se urgente e inadiável a instalação de um colégio militar na nova Capital onde, dada a precariedade do número de estabelecimentos de ensino médio é grave e tende a agravar-se mais. Tal inciativa virá atender não só aos reclames dos filhos de militares e civis ali transferidos, além de atenuar dificuldades futuras [...] (WICAR, 1962)”

¹⁰³ Projeto de Lei 2190/1956, de autoria de Oliveira Franco. “Curitiba constitui-se hoje, pelas suas condições geo-econômicas. E principal centro universitário do Brasil. II) No sentido de segurança militar é litoral e fronteira: na fronteira Argentina e Paraguai, está a tradição histórica do País. III) Nada mais justo que se forme entre a mocidade mentalidade e cultura militar”(FRANCO, 1956).

O então Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro, possui três projetos ligados ao ensino militar e/ou militarização escolar. Dois projetos solicitam criar uma escola militar em Resende e outra em Realengo, respectivamente¹⁰⁴. Já no terceiro projeto é possível perceber o aspecto discursivo. Isto é, um projeto que constitui um discurso contrário aos valores formativos presentes na Constituição Federal e na LDB, constituindo - na visão dele - dois fundamentos alinhados com ideologias de esquerda.

O Projeto de Lei de 2015, proposto por Bolsonaro, é uma resposta clara e objetiva ao Decreto nº 8.515 de setembro de 2015. O decreto publicado pela então Presidente, Dilma Rousseff, transferia ao Ministro da Defesa – até então civil – atribuições que eram dos oficiais das Forças Armadas. A Presidente Dilma revogava o Decreto 62.104, de 11 de janeiro de 1968, que dava exclusividade aos comandantes das Forças Armadas aprovar os regulamentos e currículos instituições militares de ensino. Neste contexto, o Projeto do deputado, afirma:

O presente Projeto de Lei se refere à situação amplamente divulgada pelos canais midiáticos, referente à publicação no Diário Oficial da União nº 170, de 4 de setembro de 2015, do Decreto nº 8.515, de 3 de setembro de 2015, que delega competência ao Ministro de Estado da Defesa para a edição de atos relativos a pessoal militar, além de revogar outras normas relacionadas às competências no âmbito da Marinha, Exército e Aeronáutica (BOLSONARO, 2015).

Essa reconfiguração não foi bem aceita pelos comandantes das Forças Armadas, como destaca Emerson Nascimento: “O ato de limitar as competências administrativas dos comandantes das forças armadas foi visto pela cúpula militar como uma tentativa de aparelhamento político do estado [...]”(NASCIMENTO, 2022, p. 742–743).

Além desse aspecto, a cúpula militar, via no decreto, como mais um passo no revanchismo iniciado com a Comissão Nacional da Verdade¹⁰⁵. A mesma posição e

¹⁰⁴ São eles: o PL 7049/2006 e o PL 7050/2006. Os projetos propõem criar uma escola militar em Resende e outra em Realengo, respectivamente. No Projeto o deputado alega: É, portanto, de se concluir de alta relevância os propósitos desta iniciativa. Com ela, ganha a comunidade residente na Zona Oeste do Rio de Janeiro, muitos militares, e que poderão oferecer a seus filhos, ensino de qualidade (BOLSONARO, 2006b)

¹⁰⁵ Uma das propostas da CNV era a modificação dos currículos militares e a subordinação dos militares aos civis era um caminho para isso. Diz a proposição: “**Modificação do conteúdo curricular das academias militares e policiais, para promoção da democracia e dos direitos humanos.** O conteúdo curricular dos cursos ministrados nas academias militares e de polícia deve ser alterado, considerando parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de enfatizar o necessário respeito dos integrantes das Forças Armadas e dos órgãos de segurança pública aos princípios e preceitos inerentes à democracia e aos direitos humanos. Tal recomendação é necessária para que, nos processos de formação e capacitação dos respectivos efetivos, haja o pleno alinhamento das Forças Armadas e das

discurso da cúpula militar em relação ao Decreto e à CNV, aparem no Projeto de Lei proposto por Jair Bolsonaro. Para o deputado, o relatório da Comissão Nacional da Verdade, “[...] buscou incriminar aqueles que lutaram pela verdadeira democracia e glorificar criminosos, sem qualquer compromisso com os destinos do Brasil” (BOLSONARO, 2015).

Além disso, a subordinação dos militares aos civis em relação aos currículos levaria ao declínio das escolas militares e a modificação da tradição, símbolos e valores éticos-morais. Dessa forma, na compreensão do deputado, a subordinação do currículo aos civis prejudicaria os aspectos doutrinários; cabendo apenas aos militares mudar seus estatutos e organização, já que:

[...] imbuídos de sua missão institucional e sabedores da nobre incumbência constitucional das Forças Armadas, sob pena de “[...] aventureiros políticos”, com visões ideológicas em detrimento de visão de Estado, desvirtuarem a formação, aperfeiçoamento e especialização no âmbito da Marinha, Exército e Aeronáutica (BOLSONARO, 2015).

Além de constituir uma primeira resposta - elemento discursivo - às políticas do Partido dos Trabalhadores, já é possível vislumbrar nessa proposta de Bolsonaro, mesmo que timidamente, o retorno dos fundamentos que embasaram e deram sustentação ao Golpe de 1964 e também à Doutrina de Segurança Nacional. Em resumo, a ideia de que os partidos de esquerda não estão conectados aos interesses nacionais - que servem a outro senhor - e que os militares não devem estar subordinados aos civis.

O argumento expresso por Bolsonaro, está localizado historicamente no ano que antecede o Golpe de 2016, a partir do qual os militares passam denotar um protagonismo político.

Mas o que está em questão, sendo o elemento central, é a compreensão de que a Constituição Federal e todo o ordenamento infraconstitucional - garantia de direitos - constituem um empecilho ao desenvolvimento do país. Há a partir do governo Lula um aprofundamento das garantias constitucionais, como direito à moradia, educação, saúde, alimentação, entre outras. Essas políticas vão ter um impacto significativo na sociedade, em especial nas camadas mais pobres.

polícias ao Estado democrático de direito, com a supressão das referências à doutrina de segurança nacional” (CNV, 2014, p. 967–968)(CNV, 2014, p. 967–968).

Houve uma expansão e interiorização do ensino superior público e privado. Além desses aspectos mais objetivos, nos governos petistas às pautas minoritárias - que periféricas no debate mais geral e escolar - passaram a fazer parte do cotidiano e se efetivar em políticas públicas ou ordenamento jurídico. A lei das Cotas é um exemplo paradigmático.

A partir de então, temas como sexualidade, gênero, raça, etnia, cotas, direitos humanos, minorias, grupos vulneráveis tornaram-se assuntos curriculares ou são tratados como assuntos transversais importantes, seja no debate público, seja no interior da escola. É no período dos governos petistas que se generaliza e se solidifica um discurso público mais assertivo para garantia dos direitos efetiva de inúmeros direitos. Há, assim, uma progressiva reação social às políticas igualitárias, que é muito bem sintetizada por Hannah Arendt:

[...] quando são eliminados os extremos das desigualdades da condição econômica e educacional [...] surge invariavelmente um ponto crítico, bem conhecido dos estudiosos da história: quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mas as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferente dos outros” (ARENDR, 2004, p. 268).

Esse ressentimento, expresso na contrariedade às políticas igualitárias, foi percebido e encampado pelos setores de direita, os conservadores reacionários (ALVES; TOSCHI, 2019), que vão deslocar a discussão sobre o papel da escola, os problemas e dificuldades de aprendizagem passam a ser discutidos a partir de dois aspectos: a) o moral ou de costumes, b) de gestão.

É, a partir dessas bases, que esses grupos interpretarão que o período sob os governos petistas é marcado pela desestruturação do ambiente escolar, pela violência, pela incompetência pedagógica, pela falência dos valores familiares tradicionais, ideologização e sexualização infantil. Assim, “[...] a defesa idílica da família tradicional como contraponto ao avanço da “ideologia de gênero”, do “feminismo” e do “marxismo cultural”, todos pretensamente cancelados e promovidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT)” (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 8).

Neste contexto, a militarização do ensino em um projeto nacional constituiu uma solução, já que, na percepção desses grupos de direita em geral, e na de Bolsonaro em

particular, a militarização das escolas nos estados a partir de 2010 constituía um sucesso (ALVES et al., 2020; OLIVEIRA; BOLDARINE; BARBOSA, 2018; TIELLET, 2019).

Ao deslocar a discussão educacional para dois eixos - *costumes e gestão* - e colocar os militares como condutores do processo pedagógico, se impõe outra lógica para o processo de ensino e aprendizagem. Parte-se da ideia, primeira, que os problemas de ensino e aprendizagem, constituem-se em um problema de gestão. Basta alocar os sujeitos nos lugares certos - ordem - para que a máquina possa funcionar da maneira adequada. Cabe aos civis – professores e alunos – adequarem-se ao sistema militar, tendo em vista o sucesso das instituições geridas pelos militares. Instala-se a partir daí aquela lógica tratada no capítulo anterior, ou seja, uma administração técnica, despolitizada¹⁰⁶, rigorosa, hierárquica e funcional; resultando em ensino de qualidade, sendo a qualidade compreendida como formação de capital humano para o mercado de trabalho.

O discurso da qualidade do ensino¹⁰⁷ é o mais difundido e evidente, sendo ele o ponto de partida mais importante para implantação do modelo militarizado (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019). Em 2015, por exemplo, na lista das 100 melhores escolas públicas ranqueadas no ENEM, 20% delas eram militares. Observa-se que:

As escolas públicas administradas por gestões militares vêm se destacando em todas as regiões do Brasil, em particular, em Petrolina – PE, onde o Colégio da Polícia Militar obtém, ano após ano, índices satisfatórios de proficiência e bons resultados em provas como o ENEM, se comparados a outras instituições públicas da cidade e do Estado.

Muitos fatores são colocados em questão quando se trata dos resultados obtidos pela escola, a exemplo de teste seletivo, que como o próprio nome diz, seleciona seu público-alvo; respeito à hierarquia; regras e normas disciplinares estabelecidas, professores capacitados e alguns com salários diferenciados (BOMFIM et al., 2017, p. 486).

A questão da qualidade aparece também em pesquisa sobre a expansão das escolas militarizadas no estado de Mato Grosso. Segundo Maria Tiellet, os motivos que levam a implantação, são “[...] organização e de qualidade de ensino; formação do cidadão; fator de segurança” (TIELLET, 2019, p. 818).

¹⁰⁶ Farias e Oliveira destacam uma vinculação direta entre o extinto *Escola Sem Partido* e a militarização das escolas. Eles apontam a importância dada pelos militares e participantes do movimento à neutralidade dos professores e gestores na abordagem dos conteúdos, sobretudo sobre a Ditadura Militar (FARIAS; OLIVEIRA, 2020).

¹⁰⁷ Segundo Pinheiro, et al., os meios de comunicação contribuem significativamente para divulgação das escolas militarizadas. Segundo os autores: “[...] sob a gestão das Polícias Militares de Anápolis (Goiás) e de Manaus (Amazonas), ilustrando-as com os maiores resultados em seus respectivos Estados. Além disso, três tradicionais colégios militares ligados ao exército foram referenciados (Curitiba, Salvador e Belo Horizonte) entre os dez melhores do ranking geral da rede pública” (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019, p. 674).

Dentre os motivos elencados por Tiellet, o aspecto da segurança possui um peso significativo; mesmo que essa questão, no contexto das escolas militarizadas, tenha relação direta com a presença ostensiva dos militares na escola, que estão lá, antes de tudo, para indisciplina e a violência (AQUINO, 2011; OLIVEIRA; BOLDARINE; BARBOSA, 2018).

A ideia que permeia esse aspecto, é que a indisciplina escolar seria decorrente da falta de segurança pública ostensiva, e não de elementos estruturais, sociais e pedagógicos. Assim, a “[...] circulação de um conjunto discursivo que correlaciona a indisciplina à violência, dando visibilidade ao risco social e, por efeito, à necessidade de segurança nos cotidianos escolares” (BRITO; REZENDE, 2019, p. 845).

Essa correlação entre indisciplina e violência é equivocada, mesmo que não existe objetivamente uma linha objetiva entre um e outro (CAMACHO, 2001). A indisciplina pode variar de ambiente para ambiente e pode envolver elementos de ordem estética, comportamental, relacional e de tratamento. O uso adequado de uniformes ou outra vestimenta, por exemplo.

A disciplina estaria relacionada com o processo de socialização tendo em vista a convivência social, sendo necessário um certo grau de subordinação e obediência. Também, a disciplina deve ser compreendida na relação intrapessoal, uma relação de princípios, ou mais objetivamente como “[...] autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva [...]” (AMADO, 2008, p. 12).

É possível compreender a partir do exposto que a disciplina é importante para o ambiente escolar, com relação direta com as ações individuais. E neste aspecto as escolas públicas, em geral, não destoam das escolas militarizadas. Contudo, a violência é uma ação de outra ordem. A violência é uma ruptura relacional que pode ser tipificada legalmente. Ela pode ser física ou moral e causa danos aos sujeitos envolvidos. Ela pode ser compreendida como “[...] um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (CAMACHO, 2001, p. 130).

A escola, por ser um ambiente de multiplicidades sociais, o conflito, a indisciplina são quase inevitável (SILVA; NEGREIROS, 2020), e os atos violentos dependem do

contexto social que a escola está inserida e podem, em alguns casos, serem remediáveis¹⁰⁸ pelos próprios profissionais de educação.

Embora haja essa diferença clara entre violência e indisciplina, a presença dos militares coibiria, a partir de instauração de uma disciplina militarizada, atos de indisciplina e de violência. Os militares atuariam ostensivamente, quase como uma unidade de polícia pacificadora.

Em síntese, o sucesso escolar e a qualidade de ensino seriam alcançados pela pacificação da escola por meio da gestão militar, sendo o caminho natural e necessário para alcançar os resultados sociais e pedagógicos almejados. Dessa forma, “Identificada como comunidade de risco, um conjunto de dispositivos são colocados em funcionamento na escola sob a égide da garantia da segurança e da normalização dos espaços/sujeitos escolares” (BRITO; REZENDE, 2019, p. 857).

A partir do exposto, é possível fixar três premissas básicas dos projetos de militarização: (1) uma escola apolítica, gestão técnica, hierárquica e disciplinar; (2) ensino dissociado da gestão, neutro e apolítico; (3) qualidade do ensino e inserção no mercado de trabalho como fim formativo, e o disciplinamento como condição para formação.

A militarização ocorre de forma estratégica como ocorreu no período militar em relação ao ensino superior e burocracia estatal (MATHIAS, 2003). Os militares ocupam espaços de poder originalmente ocupados por civis e, a partir da ocupação, estabelecem uma nova ordem administrativa. É a partir desses elementos, passo a analisar o Projeto das Escolas Cívico Militares.

2.4 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)

O programa Federal de militarização escolar tem início em 2020. Sua efetivação ocorre a partir do decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa

¹⁰⁸ Julio G. Aquino, em pesquisa realizada no estado de São Paulo, faz uma classificação a partir das ocorrências escolares. Classifica ele como *infrações regimentais, atitudes impróprias e atos violentos*. As duas primeiras podem ser classificadas como indisciplina, a terceira como violência. No terceiro ele classifica as ações da seguinte forma: “1) conflitos entre alunos: agressão física; agressão verbal; ameaça de agressão; constrangimento; discriminação racial; hostilização; humilhação; insulto; lançamento de objetos contra outrem; provocação; 2) conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou staff: afronta; humilhação; insulto. 3) danificação de patrimônio: dano de dependências físicas ou de mobiliário; pichação em mobiliário ou em paredes” (AQUINO, 2011, p. 467).

Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). O programa é parceria entre o Ministério da Educação, Ministério da Defesa e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O objetivo do programa é claro e direto: ele tem por objetivo melhorar o ensino, o desenvolvimento do trabalho docente, a estrutura escolar, a diminuição da evasão escolar e integrar de forma mais efetiva a comunidade escolar (BRASIL, 2019a).

O Projeto tem como missão:

[...] fomentar e fortalecer as Ecim [Escola Cívico-Militar] no Brasil, para promover a melhoria da qualidade da educação básica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, por meio de uma gestão de excelência nas áreas educacional, didático- pedagógica e administrativa (MEC, 2021, p. 126).

O Projeto tem como modelo de organizacional, administrativo e de gestão das Escolas Militares do Exército¹⁰⁹ ou outras escolas militarizadas que tenho obtido sucesso, para que com isso seja alcançado o [...] desenvolvimento de comportamentos, valores, atitudes e civismo, intentando ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania” (MEC, 2021, p. 40).

Esse Projeto visa estabelecer um novo modelo de gestão escolar e moral, no qual os militares atuariam nos dois aspectos citados, cabendo a eles desempenhar as “[...] tarefas de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa” (BRASIL, 2019b).

Depois da parceria estabelecida entre MEC/Ministério da Defesa e Secretarias de Educação, cabe às escolas da rede aderir. A adesão da escola ocorre por consulta pública à comunidade escolar, ou seja, professores, funcionários administrativos, alunos e pais. Conforme o Decreto que institui o Programa: “[...] apoiar a realização de consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo de Ecim a ser implementado” (BRASIL, 2019b).

Ao aderir ao projeto, as Secretarias de Educação/escola optam por um dos modelos de adesão. A adesão com recursos federais, no qual o MEC e o Ministério da

¹⁰⁹ Estou me referindo ao Regulamento dos colégios militares (R-69). No geral o projeto da Pcim é muito semelhante. A diferença mais fundamental é que a estrutura administrativa das Escolas é mais burocratizada, tendo um conjunto de subdireções responsáveis pela biblioteca, banda, expediente, entre outros. Mas o cerne, a questão disciplinar e de diluição da atividade genuinamente docente é a mesma. Para uma consulta mais detalhada, ver: https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-decex/23_port_042_CmtEB_06Fev2008_NovoR69.pdf.

Defesa direcionam recursos para manutenção, infraestrutura e pagamento dos militares. Os recursos são repassados via “Plano de Ações Articuladas - PAR e Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para as necessárias adaptações das escolas regulares à implantação do modelo de Ecim” (BRASIL, 2020).

O modelo de pactuação, em que o ente Federal disponibiliza apenas os militares, as Escolas arcam com o investimento pagamento dos militares¹¹⁰, além disso, deve “[...] disponibilizar o corpo docente e os demais profissionais da educação necessários à implementação das Ecim”(BRASIL, 2019b)

Em ambos os modelos de adesão, cabe o Ministério da Defesa fazer a seleção dos militares inativos que atuarão nas escolas, fornecer subsídios financeiros para o pagamento dos militares e dar o treinamento, tanto dos militares quanto dos civis que vão atuar no programa¹¹¹. Em resumo, cabe ao MEC/Ministério da Defesa “[...] “apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, para padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim”(BRASIL, 2019b).

Por fim, há outro elemento importante e diferenciador do Projeto Cívico-Miliar em relação aos projetos estaduais e as escolas militares. O Pecim tem como público alvo escolas que estejam em vulnerabilidade social. É um modelo que “[...] será aplicado para as etapas ensino fundamental (anos finais) e ensino médio de escolas públicas que possuam baixo Ideb e alunos em situação de vulnerabilidade”(MEC, 2021). Acrescenta-se ainda, outros critérios para a adesão ao programa, que estão na Portaria 1. 071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta o Projeto. Além dos critérios de baixo desempenho e vulnerabilidade, as escolas: [...] III - preferencialmente, com o número de matrículas de 501 a 1.000; IV - com a oferta das etapas anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular; V - com a oferta de turno matutino e/ou vespertino, excetuando-se o noturno" (BRASIL, 2021).

¹¹⁰ Cf. o Decreto, que regulamentada o Projeto Cívico-Militar: "o MEC disponibilizará aos entes federativos “militares inativos das Forças Armadas, os quais serão contratados por meio da Prestação de Tarefa por Tempo Certo - PTTC. § 1º O apoio de pessoal aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Pecim será realizado naquelas localidades em que houver disponibilidade de efetivo de militares da reserva qualificados” (BRASIL, 2021).

¹¹¹ Conforme o decreto, cabe ao Ministério da Defesa: “[...] descentralizar os recursos orçamentários e financeiros destinados às Forças Armadas, com o objetivo de efetivar a contratação de profissionais militares inativos para atuarem nas Ecim” (BRASIL, 2019b).

O item “V”, que trata do ensino noturno, impõe alguns problemas sérios ao ensino público noturno. Neste sentido, dois aspectos podem ser destacados. O primeiro, que é consequência direta, é a eliminação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que muitas vezes é ofertada no período noturno nas escolas públicas. O segundo aspecto é a exclusão de uma parcela significativa dos alunos matriculados no ensino noturno.

O Censo Escolar (INEP, 2022b) mostra que o ensino noturno atende um número significativo de alunos, correspondendo à 18,1% das matrículas do ensino médio, correspondendo à 1,4 milhão de estudantes. Já a EJA, mesmo com uma diminuição significativa de matrículas, conta com expressivo número de aluno. Conforme o Censo Escolar as matrículas diminuíram “[...] 21,8% entre 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda no último ano foi de 6,3% [...]” (INEP, 2022b, p. 31).

Nos dois casos há um recorte muito específico de alunos, idade, gênero e classe social. O ensino noturno atende os alunos, que por motivos econômicos, já estão no mercado de trabalho; e que percebem o ensino noturno como uma oportunidade de continuar os estudos e melhorar as condições de suas vidas (SILVA et al., 2020)¹¹².

Além da necessidade financeira, muitos alunos do ensino noturno estão com a relação idade/série distorcida, o que é o caso também do EJA (HERNANDES, 2020). Nessa relação idade/série aparece mais acentuada a questão de gênero. A distorção se acentua nas séries finais do ensino fundamental e séries iniciais do médio, tendo os alunos do sexo masculino com maior taxa de distorção. Segundo o Censo “A maior discrepância nessa taxa, entre masculino e feminino, pode ser observada na 1ª série da rede pública, com uma diferença de 8,5 p.p” (INEP, 2022b, p. 29)¹¹³. Ainda neste contexto, o Censo Escolar indica que:

Em 2022, a única etapa em que se verifica uma maior proporção da cor/raça branca foi a creche (51,0%). Consta-se que a mudança no perfil dos alunos se inicia na pré-escola, mas se consolida no ensino fundamental – uma etapa que possui acesso praticamente universalizado –, indicando acesso desigual por cor/raça na educação infantil. Observa-se o maior percentual de pretos e

¹¹² No contexto da Reforma do Ensino Médio e a ampliação da carga horária, muitos pesquisadores e educadores apontam que a nova configuração do Ensino Médio prejudicará os alunos do período noturno. Isto é, há uma preocupação para que o ensino noturno “[...] se iguale às mesmas condições do Ensino Médio diurno: a observância do tempo de Ensino e a preparação para acesso ao Nível Superior” (HERNANDES, 2020, p. 586).

¹¹³ A taxa de distorção idade série é: Na 1ª série do Ensino Médio é de 30,7% Masculino (M), 22,2% Feminino (F). No 2ª série do Ensino Médio, 26,7% M e 20,3% F. No 3ª série do Ensino Médio 25,5% M e 19,9% F (INEP, 2022b, p. 30).

pardos na educação de jovens e adultos (EJA), em que representam 74,2% dos alunos” (INEP, 2022b, p. 19)¹¹⁴

Se observarmos os recortes do Censo Escolar, se tem um indicativo dos discentes que a Escola Cívico-Militar não atende. Portanto, a comunidade escolar que adere ao modelo, acaba excluindo – seja por não abrir, seja por fechar quando existente – acaba excluindo ou afastando alunos pelas circunstâncias sociais e econômicas que eles se encontram ou ainda pela defasagem idade/série.

Há ainda outro elemento ligado à questão social – e racial – que deve ser considerado a partir do recorte feito em relação ao Censo. O projeto privilegiar a presença militar em escolas localizadas em territórios ou comunidades nas quais a presença militar, muitas vezes, não é bem vista. É, por assim dizer, uma presença ostensiva da polícia em comunidades mais vulneráveis.

Assim, objetivamente, o Projeto Cívico-Militar pretende implementar um modelo de gestão análogo ao das escolas militares. Esse novo modelo de gestão, os militares auxiliariam os profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem¹¹⁵, tendo como foco a reestruturação dos valores, o atendimento de alunos e escolas em vulnerabilidade e melhoramento da qualidade de ensino.

Embora o parágrafo acima justifique de forma sintética o que está no projeto, é importante agora compreender o que da base de sustentação ao *modelo administrativo/pedagógico* militarizado. Esse modelo pode ser compreendido a partir de três bases. A estrutural, a discursiva e a moral.

O primeiro é estrutural e administrativo, que tratei acima. Isto é: a implantação de um modelo de gestão, que reorganizaria a escola em novas bases técnicas.

No aspecto discursivo há dois planos: o retórico e o jurídico interpretativo. O plano retórico está direcionado ao ataque - *na visão deles, denúncia* - à escola pública. O

¹¹⁴ Sobre o recorte raça, destaco: “Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 77,5% da EJA de nível fundamental e 69,3% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada”(INEP, 2022b, p. 33). Destaco também os dados sobre faixa etária e sexo. Informa o Censo: “A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 50,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, 55,0%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9%” (INEP, 2022b, p. 32)

¹¹⁵ Cf. às diretrizes: “O Pecim propõe-se a atentar para as diversas situações de vulnerabilidade social, de modo a direcionar um novo olhar, mediante um novo modelo de gestão nas áreas: educacional, didático-pedagógica e administrativa”(MEC, 2021).

projeto se justifica no plano retórico enquanto se denuncia que a escola pública é atrasada, ineficiente, violenta e moralmente corrompida. Este discurso de crise - *que retomarei no capítulo iv* - catalisa e direciona a retomada dos valores perdidos da sociedade. Essa ideia de crise aparece na apresentação do Projeto, que diz: [...] percebemos a implantação do Programa das Escolas Cívico-Militares como uma medida importante de combate às desigualdades de oportunidades e à violência e de fomento à formação humana e cívica, além de proporcionais uma boa gestão escolar [...]"(MEC, 2021, p. 4).

De uma forma um pouco caótica, o mesmo discurso aparece na palestra que o então pré-candidato, Jair Bolsonaro, proferiu no clube Hebraica, no Rio de Janeiro. O discurso constitui o *magnum opus* do bolsonarismo¹¹⁶. Em um dos momentos o então pré-candidato, ao falar do baixo rendimento dos alunos no PISA, ele faz um diagnóstico do que é ensinado em sala de aula:

[...] sala de aula é para discutir hoje em dia o que: sexo, **respeitar as diferenças**...Uma das últimas leis aprovadas pela Dilma Rousseff foi instituir no currículo escolar, aulas de dança. Quem quer dançar, vai dançar fora da escola ou na universidade, quando for fazer isso daí. Mas a gente sabe qual é a intenção...**não se canta mais o Hino Nacional, não se hasteia a bandeira em escola**. E talvez o (sic) dança seria para dançar na boquinha da garrafa. Não pode ser outra coisa. É uma vergonha...não é educação...mas educação também...**Mas é uma vergonha a instrução em nosso Brasil**. Eu costumo dizer: o que tira o pobre da miséria é o conhecimento...**temos que mudar esse currículo escolar**. Tem muita, tem muita coisa a ser mudada no nosso país (BOLSONARO, 2017, grifo meu).

O discurso, além de ter uma interlocução com o Projeto, é possível observar também a retomada de algumas ideias e valores presentes no período antecedido e posterior ao golpe militar de 1964, que aparecem como antagônicos aos valores comunistas. Observa-se na citação uma recusa às diferenças, tomadas como negativas ou artificiais¹¹⁷.

Ele recupera também a ideia de um ensino cívico do período militar, em que a escola seria esse ambiente de *respeito e amor aos símbolos nacionais*. Valores que estão

¹¹⁶ O discurso foi proferido em 03/04/2017. É nesta ocasião que ele expressa racismo contra quilombolas, dizendo pesarem 15 arrobas, que não irá demarcar 1mm de terras indígenas entre outras coisas. O discurso continua disponível na íntegra no link a seguir: Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=LPj4KyLw8Wc&t=5s>

¹¹⁷ Em comício em Juiz de Fora, o ex-Presidente, que na ocasião era pré-candidato também, levou ao extremo mais uma vez a compreensão que os diferentes - que muitas vezes constituem uma minoria - deveriam se curvar à maioria. Diz ele: Outro dia eu falei... A mãe quer que o Joãozinho continue sendo Joãozinho. Ah, declaração homofóbica... Meu Deus do céu. Porra... Onde nós iremos? Cedendo para as minorias... As leis existem, no meu entender, para proteger as maiorias. As minorias têm que se adequar..." Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/07/15/bolsonaro-defende-falas-transfobicas-minorias-tem-que-se-adequar.htm?cmpid=copiaecola>

presentes nas Diretrizes da Pcim; cabendo a escola “[...] garantir aos alunos um ensino fundamental e ensino médio de qualidade, alicerçado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros” (MEC, 2021, p. 121). O saudosismo aparece em momento anterior da fala dele, ao dizer: “No meu tempo, sou de 62, tinha quadro de honra na sala de aula. Os melhores do bimestre estavam lá. Isso não pode mais, isso é bullying”(BOLSONARO, 2017).

Por fim, a compreensão da educação como instrução, em sentido totalmente oposto ao que se compreende de educação e que está na LDB, além de retomar um aspecto tecnicista de educação; e também uma reforma curricular. Dessa forma, não é exagero compreender que o Bolsonaro, ao instituir o *Projeto Cívico-Militar* (Pcim), buscar, a partir da cooperação entre civis - professores - e militares - gestão - restaurar alguns valores perdidos desde a promulgação da Constituição de 1988, mas sobretudo nos governos petistas.

Já o discurso no campo jurídico interpretativo, busca dar validade jurídica ao modelo implementado. Essa validação jurídica está presente em todos os documentos, diretrizes e decretos, e tomam como referência a Constituição Federal, especificamente os artigos 205, que fala da educação como um direito de todos e dever do Estado¹¹⁸; também o artigo 206 e também o artigo e da LDB, que possuem a mesma redação e tratam os princípios que regem a educação, em especial é citado os III. Diz a Constituição: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"(BRASIL, 1988).

Além da Constituição e da LDB, é citado o artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescentes, que trata do direito a educação. Diz o artigo:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por**

¹¹⁸ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990)

Por fim, é referenciado o Plano Nacional de Educação - de 2014 - especificamente a meta 7, que visa "[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...] (BRASIL, 2014). Assim, ao vincular - mesmo que de forma geral - o Projeto compreende que as escolas militarizadas, ou melhor, a gestão militarizada compreenderia uma concepção pedagógica, além de contribuir para o melhoramento dos índices de desenvolvimento da educação.

Contudo, a mais importante modificação legal - não interpretativa - que ocorreu na nova regulamentação das funções dos Policiais Militares e Corpos de Bombeiros, através decreto 9.940, de 24 de julho de 2019. Altera o Decreto 88.777, de 30 de setembro de 1983.

O decreto esmiúça a função cabíveis aos militares. No campo educativo, os militares só poderiam atuar em cursos de formação próprios, com “[...] destinação funcional de seus integrantes, por meio da formação, especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional, com vistas, prioritariamente, à Segurança Pública” (BRASIL, 1983). O decreto de 2019 modifica esse entendimento ao dizer:

São considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou de interesse policial-militar ou de bombeiro-militar, os militares dos Estados, do Distrito Federal ou dos Territórios, da ativa, colocados à disposição do Governo Federal para exercerem cargo ou função nos seguintes órgãos: § 1º São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para: **10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar** (BRASIL, 2019c, grifo meu).

Essa modificação acaba por fazer com que os militares sejam compreendidos também como profissionais da educação. Na nova configuração administrativa implementada nas Ecim, os militares acabam atuando de forma direta com os alunos,

sobretudo exercendo a tarefa de monitores. Assim, atuam "[...] nas ações pedagógicas e atuam nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica da gestão escolar"(MEC, 2021).

Embora os militares objetivamente atuem na monitoria. As demais funções que podem ser exercidas por pelos militares, não está clara na estrutura administrativa e pedagógica que a escola passa a ter. No novo modelo de gestão temos: Direção Escolar (diretor e vice); Secretaria Escolar; Divisão de ensino (corpo docente, coordenações pedagógicas, supervisão escolar, avaliação, apoio pedagógico); Corpo de Monitores – oficial de gestão educacional – (discentes e monitores). Dentro desse organograma, os militares são responsáveis pela Direção, Secretaria Escolar, Corpo de Monitores (monitores) e Divisão Administrativa. Em suma:

Os militares desempenharão, nas Ecim, tarefas nas áreas da gestão educacional, administrativa e didático-pedagógica, conforme contrato de PTTC, devendo ser observados os seguintes critérios gerais, eliminatórios, para a seleção desses profissionais: I - idoneidade moral e reputação ilibada; e **II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado** (BRASIL, 2020, grifo meu)¹¹⁹

Ao fim, não há clareza em outras funções que o militar poderá atuar; mas a tarefa mais objetiva e clara, é aquela desempenhada pelos monitores e pelo regimento de regras instituído na escola, que busca retomada de determinados valores. Falo aqui da terceira base, a Moral.

A sedimentação dos valores da escola - e dos militares - ocorre a partir da observância de regras de convivência, comportamento, vestimenta e pela relação direta com monitores - militares -. A relação que se estabelece entre os militares e os discentes é a mesma que os primeiros estabelecem entre si. Isto é, forma de tratamento, de vestimenta, valores e visão de mundo é muito similar ao modelo de pensamento e relação que busquei mostrar no capítulo anterior.

¹¹⁹ O projeto não deixa tão claro o organograma da escola, muito menos o que seria a função didático pedagógica. No Manual de Implementação das Ecim, disponibilizado para capacitação das escolas, existe um organograma muito claro e detalhado sobre as funções, mas não detalha o qual função didático-pedagógica. O material da capacitação tem em torno de 1GB, e é composto de slides, vídeos, extratos de filmes e alguns textos. A solicitação foi feita para Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no dia 23/10/2020 16:16 Pedido No 23546.011576/2021-73. Acrescento que o termo PTTC refere-se à Prestação de Trabalho por Tempo Certo, que é o regime de contratação dos militares para atuarem nas escolas.

O discente, após a matrícula¹²⁰, terá um período de adaptação à escola que, guardadas as devidas proporções, é o mesmo processo que ocorre nas Forças Armadas¹²¹. Após o período de adaptação – não especificado o tempo no regulamento – ocorre uma formatura “[...] com a presença de pais ou responsáveis, membros da comunidade local e autoridades convidadas” (MEC, 2020a, p. 34). Este período têm por objetivo familiarizar o aluno no universo da escola, com as regras, normas, vestimentas e formaturas; que diariamente antes do início das aulas e “[...] tem por objetivo treinar a ordem unida, dar avisos, desenvolver algum aspecto do Projeto Valores, verificar o uniforme dos alunos, entre outros” (MEC, 2020a, p. 34).

Outros elementos da vida militar estão presentes. Diariamente é hasteada a bandeira com a presença de todos os alunos, é cantado o Hino Nacional. Na rotina diária o aluno deve também cantar outros hinos e canções¹²² e, estar em ordem unida para todas essas atividades. O objetivo da ordem unida, segundo o manual, é “[...] estimular no aluno a disciplina e o espírito de corpo, além de desenvolver a coordenação motora, a postura e a resistência” (MEC, 2020a, p. 34).

A ordem unida é uma síntese formativa da Ecim. Ela é, antes de tudo, um mecanismo importante de disciplinamento do corpo, da moral e da coletividade. Assim, a incapacidade física, o desleixo estético, a fraqueza moral e cívica, seriam elementos de desagregação do grupo. Além desse elemento, existe um rígido conjunto de regras disciplinares – estéticas, morais ou cívicas – e suas respectivas sanções. E neste mesmo campo moral, há o Projeto Valores, cujo objetivo é sedimentar os valores da escola.

Passo agora aos aspectos mais específicos dessa organização disciplinar.

2.5 Pecim: Valores e fundamentos morais

¹²⁰ As Escolas Militares – das Forças Armadas – possuem processo seletivo. Já as Escolas Militarizadas não possuem um padrão. Em alguns estados é ocorre um processo seletivo, em outros, um sorteio.

¹²¹ Há, por óbvio, uma diferença grande entre a forma de adaptação da AMAN e da Escolas Militarizadas. Conforme relata Castro, não é um período de adaptação somente, mas “Muito pelo contrário: a transição é brusca e intensa. Tato oficiais quanto cadetes falam da adaptação como uma “peneira “que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar” (CASTRO, 2004, p. 19). Guardada as devidas proporções, o processo de adaptação da Ecim está muito mais condicionado à vocação e forma de vontade.

¹²² As canções são militares. Segundo o manual: “Todo as canções entoadas na escola devem despertar o entusiasmo pela escola, pelos heróis nacionais e pela Pátria” (MEC, 2020, p. 34). Outras canções, para serem reproduzidas no ambiente escolar, devem passar pela análise da direção geral.

A ideia de disciplina compreende, em sentido lato, o domínio sobre a vontade do corpo, ou melhor, o domínio do corpo contra a sua natureza. Essa visão pode ser compreendida ou interpretada a partir de duas perspectivas, que possuem relação direta com a sociedade contemporânea. A compreensão cristã e a compreensão moderna de moral. A primeira busca o afastamento do pecado, a segunda o domínio racional das paixões ou inclinações. Na perspectiva cristã, "A salvação do homem, sua recuperação passa, então, pela submissão a um poder, e esse poder será a disciplina [...] (RAMÍREZ, 2011, p. 62)¹²³.

Já, a interpretação moderna dessa questão - *voltarei ao tema no próximo capítulo* - a disciplina ganha um caráter civilizatório. Em Immanuel Kant, em sua obra *Sobre a Pedagogia*, coloca a dicotomia entre natureza e moralidade em termos de contenção das inclinações naturais. Nas palavras de Kant: que "A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade" (KANT, 2019, p. 10).

A partir da modernidade a questão disciplinar terá um moral e civilizatório, ou melhor, de autocontrole, que só é possível chegar pelo processo educativo, que se inicia na família e perpassa todas as dimensões da vida que, ao adentrar na vida adulta, o sujeito deve ter atingido, em termos kantianos, *a maioridade*, ou seja, capacidade de autocontrole e autogoverno (RAMÍREZ, 2011).

Um sujeito disciplinado consistiria naquele que tem domínio de si, e que sua ação é balizada por valores - morais e/ou religiosos - e não pelos instintos. Dessa forma, o sujeito indisciplinado, seria aquele que afasta-se da ação reta, que não possui autocontrole e é incapaz de agir a partir de determinados princípios ou de seguir regras e normas estabelecidas.

Contudo, a noção de disciplina e indisciplina no câmbio escolar ganha outros contornos, já que o ambiente escolar, diferentes sujeitos, com visões, perspectivas de mundo, de cultura, de política e de saberes diversos, acabam compondo um mesmo ambiente. Assim, por decorrência desses múltiplos *universos*, o conflito, e a percepção do que seja disciplina e indisciplina ganham diferentes perspectivas; sendo difícil, em muitos casos, harmonizar todas as *vontades* presentes no ambiente escolar.

¹²³ Carlos Ernesto Ramírez, complementa sobre o tema: "[...] a disciplina tem não só uma procedência religiosa, mas fundamentalmente pedagógica: na medida em que a arte de governar se propôs a "corrigir" ou "dirigir" implicou de alguma forma uma ação pedagógica em que a disciplina ocupou um lugar de destaque"(RAMÍREZ, 2011, p. 66).

Neste contexto, a questão disciplinar no ambiente escolar pode e deve ser compreendida como disciplinar, já que ela constitui um ambiente em que os sujeitos solidificam valores, modelam comportamentos, introjetam regras e aprendem, também, a ter domínio sobre o próprio corpo e intelecto. Assim, como observa Ana Lúcia Ratto "[...] parece-me que o relevante é pensar na disciplina posta em funcionamento no contexto atual em termos das ações escolares que vinculam as crianças ao espaço, às atividades que desempenham, ao emprego do tempo ou à utilização de suas forças" (RATTO, 2007, p. 490).

A disciplina se expressa, no ambiente escolar, como condição para a aprendizagem, cabendo a escola vigiar, detectar e corrigir as condutas desviantes, sejam elas de caráter comportamental, sejam de caráter intelectual. É uma visão que acaba por relacionar o fracasso escolar como uma quebra na ordenação pedagógica. Isto é, se coloca uma percepção de que uma prática pedagógica rígida, ordenada e, por consequência, eficiente, seria capaz de disciplinar os sujeitos, torando a aprendizagem eficaz. Além disso, os professores buscam "[...] proteger a criança enquanto ela está sob sua responsabilidade (RATTO, 2007, p. 492).

Há um ponto central acima; sendo ele uma das premissas da militarização do ensino. A saber: a disciplina como condição primordial da aprendizagem. É, a partir dessa premissa que vai se estruturar uma percepção - equivocada se generalizada - de que indisciplina é o ponto de partida da violência¹²⁴. Embora a indisciplina e a violência tenham relação, as causas que conduzem ao comportamento indisciplinado e violento são variadas¹²⁵.

O tratamento da questão da indisciplina é heterogêneo, mas creio, eu, ser possível apontar perspectiva da compreensão dos motivos que levam a indisciplina ou como construir mecanismos para gerenciar o problema (AQUINO, 2016). Aquino, em longa e densa pesquisa, aponta algumas perspectivas para compreendermos o comportamento indisciplinado¹²⁶. A disciplina é compreendida: **a)** como crime; **b)** como pecado; **d)** como

¹²⁴ Cf. Julio Groppa Aquino: A evocação da violência e, por vezes, da juventude, temas bastante associados ao da indisciplina, é recorrente nas discussões" (AQUINO, 2016, p. 669).

¹²⁵ Não é objeto da pesquisa entrar nesse campo. A revista *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46 de 2016, traz inúmeros artigos sobre a temática da disciplina e da violência. Ver: *Conflitos, indisciplina e violência em escolas* (MARTINS; BOTLER, 2016).

¹²⁶ O autor pesquisou 35 artigos em periódicos entre 1998 e 2015.

resultado da relação entre gerações, ou seja, adultos e jovens¹²⁷; *e*) falta de formação para compreender e agir diante do problema da indisciplina, e por fim; *f*) uma cultura escolar violenta.

As perspectivas de compreensão apontadas acima, podem ser agrupadas em soluções éticas/morais, sociais e penais. No último caso - *letra a* - a indisciplina será dirimida pela ação ostensiva da polícia. É, justamente, essa solução, um dos pilares da militarização escolas. Em resumo, se o problema da aprendizagem é disciplinar, a solução é trazer para o ambiente escolar uma instituição disciplinar e coercitiva, as Forças Armadas.

Este aspecto é central para compreender o sucesso do projeto de militarização, seja os estaduais, seja o projeto nacional, que visa, neste aspecto, dirimir os conflitos, tensões e violências no ambiente escolas. Isso fica bem claro no *Orientações sobre condutas e atitudes dos alunos*, do manual de diretrizes da Pecim. Segundo o texto:

Entende-se que respeito e disciplina são condições de sucesso na vida do cidadão. Quando se lê, na Bandeira Nacional, os termos **ordem e progresso**, compreende-se, em seu sentido mais amplo, a existência de leis que organizam a vida do cidadão brasileiro, sob a forma de respeito e “disciplina geral”, que todos devem observar. Na escola não é diferente. O comportamento e a atitude externados pelos alunos, no que se refere ao respeito e à disciplina, são a observância e o cumprimento das normas escolares, bem como a atenção aos vínculos estabelecidos, traduzindo-se pelo cuidado com os direitos e os deveres de todos os integrantes da Ecim. O comportamento sadio e as atitudes corretas visam proporcionar um ambiente acolhedor e agradável no convívio entre as pessoas, preparando-as para vida em sociedade (MEC, 2021, p. 87).

O aspecto da *ordem e progresso* reaparece no documento central na Pecim, e pode ser compreendido como uma retomada do sentido central do positivismo, de uma sociedade ordenada - por técnicos e cientistas - será naturalmente conduzida ao progresso. Neste sentido, da mesma forma que Comte faz um diagnóstico social, o Projeto faz um

¹²⁷ As pesquisadoras Ângela Maria Martins e Cristiane Machado e Eleide Furlanetto, apontam no artigo *Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes*, que: "Essas diferentes lógicas que convivem no espaço escolar entram em conflito, o que acaba por gerar, frequentemente, a resistência de jovens e adolescentes ao que as escolas propõem configurando e/ou ampliando práticas de indisciplina" (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016)

diagnóstico social para indicar os mecanismos a serem empregados para superação dos problemas enfrentados pelas escolas.

O diagnóstico social parte de uma noção de crise social, que acaba refletindo na escola. Dessa forma, a crise não seria de aprendizagem, estrutural, de formação intelectual dos docentes ou outros profissionais de educação; mas apontam uma crise de valores, crise essa que invariavelmente acaba por repercutir na questão disciplinar.

O projeto compreende que a sociedade contemporânea está, em seus valores e regras, fragmentada - *sem coesão, sem ordem* - acarretando, na visão do documento, uma inversão nos valores. Essa fragmentação dos valores acarreta:

[...] diversas situações como bullying, uso de drogas, racismo, agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outras. Nesse sentido, o Projeto Valores será implementado, tendo em vista o resgate desses valores éticos e cívicos primordiais, para a formação humana e o desenvolvimento integral do aluno. Por isso, a educação não pode ser neutra em relação aos valores; ela necessita ser ética e reflexiva” (MEC, 2021, p. 73)¹²⁸

Cabe então, após o diagnóstico, compreender o caminho apontado, ou melhor, como o projeto irá estruturar a passagem de uma situação caótica e para uma situação de ordem. O ponto de partida da resposta é da LDB, a BNCC a DCN. O documento aponta objetivamente que o objetivo é solidificar os valores fundamentais, ao bem comum, ao trabalho e a cidadania¹²⁹. Isto é, “[...] o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) fundamenta o seu projeto educacional em princípios, tradições e valores necessários ao desenvolvimento de atitudes e hábitos saudáveis à vida em sociedade”(MEC, 2021, p. 72)¹³⁰.

¹²⁸ Em página anterior também é apontado uma desestruturação social. Diz o texto: "Analisando o contexto da sociedade atual, é possível perceber manifestações de violência, intolerância, discriminação, preconceito, corrupção, entre outros, além de um interesse em se acumular bens materiais em detrimento do ser solidário, que procura ajudar o próximo"(MEC, 2021, p. 71).

¹²⁹ É citado de forma indireta os seguintes artigos e incisos da LDB: Artigo 27, que trata dos conteúdos da educação básica. Diz o artigo: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; artigo 32, sem mencionar o inciso e artigo 35, que trata do Ensino Médio, mais especificamente o inciso II, que diz: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996)

¹³⁰ Destaco também: "Valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito são essenciais para que as Escolas Cívico-Militares (Ecim) possam cumprir a sua missão de prover uma educação básica de excelência, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a

Embora tenha como ponto de partida a LDB, BNCC e DCN, o Pccim estabelece os valores centrais que a escola deve desenvolver. Estão entre os valores do Projeto e por consequência das escolas. São eles:

Art. 7º As Ecim baseiam-se nos seguintes valores: I – **civismo**: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais; II – **dedicação**: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços; III – **excelência**: buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos; VI – **honestidade**: pautamos as nossas relações pela verdade, integridade física e psicológica e correção de atitudes; e V – **respeito**: procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas (MEC, 2021, p. 11)

Esses conjuntos de valores serão desenvolvidos e sedimentados a partir da vivência na escola, e interdisciplinarmente e a partir de um projeto intitulado *Projeto Valores*, que envolve toda a comunidade escola por meio de projetos dos mais variados tipos, como palestras, jogos, roda de conversa, teatro, cartazes, entre outros. Inclusive a partir de uma disciplina específica. As atividades, inclusive a disciplina, devem estar "[...] relacionadas às atitudes demonstradas, de modo a levar o aluno ao desenvolvimento de uma ação crítico-reflexiva sobre o comportamento apresentado" (MEC, 2021, p. 75).

O *Projeto Valores* está organizado em habilidades e competências, sendo cada uma encaixada em eixos temáticos próprios. Sendo organizado da seguinte forma: de *Eixos temáticos, competências e habilidades sugeridas*. Entre os eixos temáticos e suas respectivas competências e habilidades, quero destacar algumas. No eixo autogestão, uma das competências é o autoconhecimento, tendo como algumas de suas habilidades o conhecer a si e a intensidade de seus sentidos, identificar valores e as motivações. Outra competência é a persistência, tendo como habilidades o Insistir na resolução de um problema até resolvê-lo e o Estudar com afinco até superar suas limitações de aprendizagem.

formação continuada para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional (MEC, 2021, p. 72).

No eixo *Engajamento com os outros*, destaco a competência *Assertividade*, e as habilidades de *Ser sincero, claro e firme* e *Defender seus direitos sem violar o direito do outro*. No eixo *Amabilidade*, na competência *Consciência social*. Já o eixo *Abertura ao Novo*, destaco a competência *Excelência*, e as habilidades de *Buscar o mais alto nível em tudo que faz* e *Procurar imprimir qualidade mesmo nas tarefas mais simples*. Por fim, o eixo *Abertura ao Novo*, dele trago como exemplo a competência *Imaginação criativa*, destaco as habilidades de *Criar alternativas e considerar novas opções para solucionar desafios* e *Apresentar recursos diversos na execução das tarefas*¹³¹.

Os eixos, as competências e habilidades, em sua maioria, não destoam das habilidades e competências presentes na BNCC. Contudo, chama atenção algumas habilidades e competências que possuem relação direta e objetiva com o universo militar. No eixo *Resiliência Emocional*, na competência *Tolerância ao Estresse*, temos as seguintes habilidades: “Demonstrar tranquilidade mesmo sob pressão; Evitar que suas emoções prejudiquem a execução da tarefa; Demonstrar estabilidade em um momento de crise” (MEC, 2021, p. 187).

Vou me ater a três pontos: normalização da pressão, seja no ambiente escolar, seja fora dele; a supressão das emoções, já que elas são negativas e ser estável, mesmo em momentos de crise. É importante lembrar, que a Pcim tem como público pré-adolescentes e adolescente. E, além disso, esses aspectos - anti-sentimentos - estão em sentido oposto ao que se convencionou pensar sobre o papel dos sentimentos e emoções no ambiente escolar. Isto é, que "As emoções não podem continuar a ser separadas das cognições nas escolas e nas salas de aula do século XXI, como o foram no passado" (FONSECA, 2016, p. 370–371).

As emoções expressam, às vezes, de forma não verbal, a relação que os sujeitos estabelecem com o mundo ao seu redor, inclusive os aspectos negativos. Assim, "As emoções são adaptativas porque preparam, predispõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução"(FONSECA, 2016, p. 366).

Pode-se dizer, que as emoções estão ligadas aos estímulos e situações ambientais, que podem variar de estados conforme os estímulos, sejam eles negativos, sejam eles

¹³¹ No total, são cinco eixos, 26 competências com três habilidades cada, totalizando 78 habilidades. A lista completa está no apêndice "C" das Diretrizes [...], da página 184 até 187 (MEC, 2021).

positivos, levando os sujeitos a agirem e pensarem conforme o seu corpo responde ao estímulo. Um desses afetos é o estresse, que hoje, não se restringe ao ambiente profissional e atingindo somente adultos, mas presente também na escola, atingindo, docentes¹³² e discente. Neste sentido, às “Crianças sujeitas a muitos estresses provocados pela escola podem sofrer de problemas emocionais, como ansiedade, depressão, desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, etc., que podem interferir com o seu rendimento escolar presente e futuro” (FONSECA, 2016, p. 367).

A adolescência é um período de transição da infância para a vida adulta em que as mudanças - corporais, sociais e psíquicos - incidem diretamente sobre o comportamento dos indivíduos (MACHADO; ALVES; CAETANO, 2020). Neste sentido, “A adolescência acaba sendo então o período de maior sensibilidade aos afetos, com menor capacidade de expressão e enfrentamento destas [...] (ALMEIDA, 2018, p. 153). Há neste período uma dificuldade de regular e compreender os afetos, períodos em que se intercalam de forma bastante abrupta, intercalam ansiedade, tristeza, alegria, euforia, raiva, baixa estima.

Além dos aspectos ligados às mudanças corporais, psico-sociais, outro aspecto pode estar presente na adolescência; o estresse. Neste sentido, “O estressor não é padronizado. Cada pessoa tem um estressor diferente de acordo com suas características pessoais, crenças, capacidade e comportamentos”(MACHADO; ALVES; CAETANO, 2020, p. 211). Observa-se, dessa forma, que no contexto escolar, em especial o público que as Ecim atendem, pré-adolescente e adolescente, os aspectos ligados ao estresse tomam um contorno preocupante, tendo em vista que a escola não deveria ser um ambiente vetor de estresse

Exigir, da forma como está expresso nos valores, que as crianças e jovens possam aprender a estar sob pressão, é perigoso e pode levar a comportamentos autodestrutivos como automutilação. Como observa, “[...] aproximadamente 90% dos indivíduos que apresentam tal comportamento relataram que, ao longo de sua existência, foram

¹³² Não é objeto aqui, mas o estresse - inclusive burnout - entre professores da educação básica é algo preocupante, e que durante e pós-pandemia ganhou contorno terríveis. Mariana Dal Ben e Daniel Augusto da Silva, destacam: Aproximadamente 70% dos profissionais de educação no Brasil apresentam indicativos de exaustão emocional, configurando os quadros de intensa depressão como o maior motivo para o afastamento desses profissionais [...] (BEN; SILVA, 2021, p. 3). Os autores acrescentam ainda que: Os fatores de riscos relacionados nesses artigos pelos professores são: baixo salário, indisciplina dos alunos, excesso de trabalho, superlotação das salas, jornada excessiva, cobranças curriculares, desvalorização da figura do docente, falta de apoio familiar, violência explícita, falta de estrutura física, exaustão emocional, falta de concentração, assédio moral [...] (BEN; SILVA, 2021, p. 8)

desencorajados a externalizar suas emoções, especialmente a raiva e a tristeza” (ALMEIDA, 2018, p. 151).

Além disso, a pressão, em sentido militar, exerce sob as crianças um constante estado de vigília diante de um conjunto de regras, normas e procedimentos que devem ser cumpridos para se obter elogios ou evitar punições. Ademais, Nos aspectos negativos, porque as situações, os desafios ou as tarefas de aprendizagem não devem gerar no indivíduo qualquer vestígio emocional de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo [...]” (FONSECA, 2016, p. 367).

Se nota que, embora o projeto de valores possua um caráter aberto e, em grande medida, alinhado com os valores presentes nos documentos e legislações - LDB e BNCC - ele traz fundamentos *morais* ou hábitos do mundo militar que não coadunam com o que se espera de uma escola e das relações que deveriam se estabelecer lá. Se por um lado a indisciplina ou outros problemas da infância são gerados por ambientes violentos, repressivos e/ou abusivos (ALMEIDA, 2018), e o projeto visa tornar a escola um local sem violência; por outro lado, ela ratifica valores que se chocam com as boas práticas pedagógicas.

Chama a atenção, sendo importante destacar que pressão e a necessidade esconder os sentimentos, e que esses são prejudiciais, é inerente a vida militar, não escolar. Ademais, perpassa também - sem algo cultural na caserna e nas escolas militarizadas e militares - a resistência física ao desconforto; sendo os alunos treinados a ficar em forma¹³³ no pátio durante longos períodos¹³⁴.

Celso Castro, na análise que faz da formação dos oficiais, relata um conjunto de procedimentos físicos exaustivos ou repetitivos, como entrar em forma, ser acordado

¹³³ O documento norteador das ações explica a formatura da seguinte forma: “Art. 33. A formatura é uma disposição ordenada de um grupo de alunos. Os alunos devem participar de uma breve formatura, dentro de cada turma, antes do início das aulas do dia letivo, que será conduzida pelo Oficial de Gestão Educacional e pelos monitores. Essa formatura tem por objetivo comunicar as ações da escola, desenvolver algum aspecto do Projeto Valores, verificar o uniforme dos alunos etc”(MEC, 2021, p. 21)

¹³⁴ Já ocorreram casos em que alunos passaram mal por ficar muito tempo em forma. Em uma escola Militar do Exército, alunos desmaiaram. No G1 Minas Gerais: "Imagens mostram alunos do Colégio Militar de BH passando mal após horas sob o sol em treinamento para visita de ministro da Defesa A solenidade faz parte da comemoração dos 66 anos da instituição que acontece no sábado (11). O general Walter Braga Neto é ex-aluno do colégio.[...] Segundo relato de testemunhas, estudantes entre 11 e 18 anos permaneceram mais de três horas embaixo do sol forte [...] Segundo as denúncias feitas por funcionários do colégio, pais e alunos, o responsável por impor esse treinamento excessivo é o diretor do colégio, coronel Régis Rodrigues Nunes. Professores civis e militares disseram que ele foi autoritário com as crianças. Em uma gravação, o coronel reclama que os alunos não se mantiveram em posição de sentido" (G1 MINAS GERAIS, 2021)

repentinamente, constantes revistas e procedimentos de averiguação ou atividades em que o cadete forçava o corpo à exaustão. Relata Castro:

Pressão é a palavra mais usada pelos cadetes quando fala sobre a adaptação [...] Um cadete do 3 ano relata que o tenente ordenava aos novatos que subisse e descessem rapidamente escadarias, sempre correndo e carregando seus sacos com uniformes que tinham terminado de receber [...] Apesar de a pressão revestir-se por vezes de um caráter físico, como nos exemplos dados, os cadetes afirmam que ela é basicamente psicológica. Seu componente mais forte seria a humilhação verbal (CASTRO, 2004, p. 20).

Embora se esteja falando de ambientes formativos distintos, um elemento estruturante está contido em ambos. A escola militarizada passa a ser um espaço de emulação dos valores militares como resistência a pressão e supressão dos sentimentos; valores e atitudes quem pode ter sua razão de ser na caserna, mas não em uma escola. Pode-se apontar, também, que esses mesmos valores aparecem como alguns dos fundamentos da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016)¹³⁵.

Por fim, para que esses valores - que constituem parte do modelo formativo militarizado - seja internalizado, se faz necessário uma estrutura humana e disciplinar que oriente as ações, estabeleça punições e, no caso aqui, até elogios. Neste sentido, passo agora ao código de conduta, que dá formalidade ao modelo formativo.

É, a partir desse modelo formativo que irá se internalizar um conjunto de valores. Essa internalização - que é própria de todo modelo formativo - ocorre a partir de uma estrutura de regras, que aqui, no caso, está baseada em punições e benefícios classificados quantitativamente, sejam elogios, sejam punições.

2.6 Modelo atitudinal: sobre as punições e elogios

Esta seção será mais descritiva e pretende sintetizar a organização disciplinar das Escolas Cívico Militares. Antes de tudo, quero trazer dois elementos importantes: o

¹³⁵ Ao iniciar a analisar mentalidade neoliberal, Dardot e Laval, afirmam em relação a mudança que foi necessária para estabelecer um novo modelo de racionalidade. Dizem eles: "No entanto, apenas a conversão dos espíritos não teria sido suficiente – foi necessária uma mudança de comportamento. Isso foi obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de *disciplina*, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização de capital (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193).

primeiro diz respeito ao código de conduta ou regimento de condutas/escolar. Esse regimento não é estranho ao ambiente escolar geral, as escolas delimitam as ações do corpo docente, discente e outros profissionais ligados à educação a partir de um conjunto de regras, que podem estabelecer sanções aos infratores. Embora seja algo óbvio, é importante dizer que é um documento comum.

O segundo elemento diz respeito ao sistema de punições e elogios, mais especificamente à documentação disponibilizada, que consta duas redações distintas. Em 2020, segundo ano do Governo Bolsonaro e primeiro ano de implantação do Projeto Cívico-Militar, solicitado via Lei de Acesso à Informação, os documentos relativos à implantação do projeto, escolas que fariam parte do Projeto inicial, slides, vídeos, materiais de formação, treinamento, entre outros.

Dentre os arquivos enviados, havia o *Manual dos Projetos Cívico-Militares*, dividido em 15 partes, escaneado e assinado em todas as páginas por Aroldo Ribeiro Cursino, então, subsecretário de fomento às Escolas Cívico-Militares, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O Manual está no site do projeto com o título de *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*.

A questão é, os dois documentos, em tese, deveriam ser os mesmos, já que constituem o documento oficial para implementação e orientação do Projeto. Contudo, o documento que me foi enviado via LAI, constam partes suprimidas no documento do site, no caso aqui, desta seção da tese, toda a organização de elogios e punições. Esclarecido isso, irei me ater na análise do documento que me foi enviado, já que ele traz importantes aspectos para a reflexão, já que as escolas, aos menos as primeiras, se estruturam neste sistema.

O texto está dividido em cinco partes: **I** - Disposição preliminares; **II** - Comportamento dos alunos; **III** - recompensas; **IV** - Faltas departamentais e atitudinais, **V** - Medida educativa; **VI** - Aplicação de faltas e aplicação de medidas educativas; **VII** - Procedimentos em situações adversas; **VIII** - Disposições finais; Referências; Apêndice **I**, **II** e **III**. Os capítulos **IV** e **V** contam com uma conceituação, especificação do tema tratado.

Nas disposições preliminares é delimitado a finalidade do código de normas e condutas, que visa uniformizar o comportamento dos estudantes a partir dos valores tratados anteriormente nesta pesquisa, tendo em vista melhorar as relações e construir um

ambiente adequado às crianças e adolescentes. Além disso, visa: "4) Regular o grau de comportamento dos alunos; 5) Discriminar os recursos e as recompensas" (MEC, 2020b, p. 5).

É importante destacar, também, que, segundo "[...] as Normas de Conduta e Atitudes deve ser encaradas como um instrumento a serviço da formação integral do aluno, não sendo desejáveis, em sua aplicação, nem o rigor excessivo, que as desvirtuam, nem a leniência, que as degeneram"(MEC, 2020b, p. 6).

O documento estabelece claramente o que caracteriza as *faltas comportamentais e atitudinais*. Estas faltas constituem todo e qualquer comportamento que viole "[...] preceitos de ética, dos deveres e das obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento definidos para os alunos nos regulamentos que norteiam o funcionamento das Ecim"(MEC, 2020b, p. 10). As faltas comportamentais estão listadas em um apêndice, constituindo 35 normas.

As 35 faltas podem ser classificadas da seguinte forma: faltas de urbanidade, sendo aquelas relacionadas ao trato com professores, outros alunos e comunidade. Isto é, não faltar com a verdade, não faltar com respeito, portar-se de maneira adequada em todos os locais, não se envolver em situações de violência ou ilegais. Destaco: "1. Faltar com a verdade; 2. Utilizar-se do anonimato; 1. Causar danos físicos e materiais de qualquer natureza; 29. Promover ou envolver-se em rixas, inclusive luta corporal, com outro aluno"(MEC, 2020b, p. 26–27)

As faltas escolares ou pedagógicas constituem o segundo grupo. São faltas que impedem o andamento da aula e atrapalham a dinâmica da escola, como: "5. Portar-se de modo inconveniente nas atividades escolares ou nas formaturas, perturbando o seu desenvolvimento [...] 21. Deixar de apresentar material, documento ou trabalhos escolares de sua responsabilidade nas atividades escolares ou quando solicitado, em dia e em ordem. 22. Utilizar de processos fraudulentos na realização de provas e trabalhos escolares, bem como a adulteração de documentação"(MEC, 2020b, p. 26–27)¹³⁶.

E, por fim, o grupo de faltas que se aproximam do universo militar. Destaco as principais:

¹³⁶ O item 21 está transcrito como no documento.

7. Deixar de comunicar ao superior à execução de tarefa recebia; 13. Ter em seu poder, introduzir, ler ou distribuir, dentro da escola, cartazes, jornais ou publicações que atentem contra a moral; 15. Apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido; 16. Ter pouco cuidado com o asseio próprio ou coletivo e com sua apresentação individual; 17. Deixar de usar ou utilizar de maneira irregular peças de uniforme previstas nas Normas de Uso de Uniformes e de Apresentação Pessoal dos Alunos das Ecim ou nas normas vigentes (MEC, 2020b, p. 26)

Esse conjunto de *faltas atitudinais* acaba por abranger todo e qualquer comportamento dos discentes, dentro e, em alguns casos, fora da escola. No capítulo VII, item 19, é autoexplicativo sobre o comportamento fora da escola e os valores da Ecim devem ser preservados e honrados fora dos muros escolares. Diz o item: "É proibido se portar mal uniformizado e comportar-se de maneira incompatível para os padrões da Ecim, em locais e vias públicas (shoppings, praças, parques, etc.), comprometendo a imagem da sua escola e de seus integrantes"(MEC, 2020b, p. 23). O item em questão está em consonância com a ideia militar de pertencimento total à instituição, mesmo que fora dela¹³⁷. Estabelece-se, assim, uma auto-vigilância, mesmo em ambientes que não são os escolares.

Ademais, a partir desse mecanismo de vigilância é estabelecido uma classificação comportamental que vai de uma escala de 0 até 10. Sendo o mais baixo Mau, o mais alto, Excepcional. As gradações quantitativas são:

1) O comportamento dos alunos é classificado por grau numérico, de acordo com o seguinte critério: a) Grau 10..Excepcional; b) Grau 9 a 9,99...Ótimo; c) Grau 6 a 8,99...Bom; d) Grau 5 a 5,99...Regular; e) Grau 3 a 4,99...Insuficiente; f) Grau 0 a 2,99..Mau" (MEC, 2020b, p. 7).

Ao entrar na escola - exceção feita em transferência de outra Ecim - o discente possui a nota 8, sendo sua nota acrescida ou diminuída durante o ano letivo conforme comportamentos adequados e inadequados. Em relação aos comportamentos

¹³⁷ No estatuto dos Militares: "Art. 28. O sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, conduta moral e profissional irrepreensíveis, com a observância dos seguintes preceitos de ética militar: XVI - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar"(BRASIL, 1980).

inadequados, uma repreensão, o aluno tem sua nota comportamental diminuída em 0,30; em caso de ser encaminhado para uma *atividade de orientação educacional*, o aluno tem um decréscimo de 0,50. Por fim, em caso de suspensão, o aluno tem um decréscimo de 0,80 por cada um dos dias.

Essa gradação dos comportamentos inadequados, especialmente o encaminhamento para orientação educacional, é problemático em dois aspectos. Primeiro, o aluno é punido por ser conduzido à orientação educacional, sendo ela uma parte integrante do organograma pedagógico da Ecim. Segundo, e o mais importante, a norma disciplinar está em frontal contradição com as *Normas da Psicologia Escolar*, presente também no manual de implantação da Ecim. Em suas atribuições, no item que fala dos alunos, lê-se:

Assessorar a Direção Escolar nos assuntos referentes aos aspectos socioafetivos que impliquem o desenvolvimento cognitivo dos alunos. [...] Prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam dificultar o desenvolvimento do aluno na escola, buscando o envolvimento de toda comunidade escolar [...] Planejar, coordenar e realizar ações de cunho psicopedagógico, como o aconselhamento e a orientação educacional dos alunos, visando seu desenvolvimento integral. Participar, quando solicitado, da apuração de ocorrências e da aplicação de medidas educativas aos alunos (MEC, 2020c, p. 6).

É evidente uma contradição entre o objetivo do acompanhamento psicopedagógico, que constitui um elemento escolar importante. A contradição se evidencia tanto no aspecto da aprendizagem, quanto no aspecto disciplinar, já que, a indisciplina, e a dificuldade da escola em lidar com o problema, é "[...] um dos fatores atuais que leva uma boa parcela de alunos a multirrepetência, ao fracasso escolar e, conseqüentemente, a evasão"(GUIMARÃES; ZIMMERMANN; TANAKA, 2022, p. 6).

Outro aspecto importante relacionado à perda de pontos quando o aluno é enviado para *atividade de orientação educacional*, é tomar o atendimento - que constitui um direito do aluno - em algo negativo, tendo o aluno que superar suas dificuldades - que podem ser variadas, sobretudo em adolescentes - individualmente. Atribui-se, assim, as dificuldades comportamentais única e exclusivamente ao aluno, inclusive a sua resolução. Ou, como observam Dardot e Laval, sobre a lógica do sujeito neoliberal:

Se o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para

merecer as condições de sua existência. A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 231).

Se de um lado se coloca um sistema disciplinar quantitativo, por outro, e em paralelo, se coloca um sistema de recompensas e estímulos (DARDOT; LAVAL, 2016), que visa auxiliar a ação individual e, além disso, estabelece uma hierarquia não só do mau comportamento, mas também do elogio. O *Manual de Normas* determinar como será “O reconhecimento público de uma ação meritória [...]”(MEC, 2020b, p. 8), que possam contribuir para o bom desempenho na escola e na formação como cidadão. Assim:

Constituem fatores de melhoria de comportamento e recebem valores que irão influir no cômputo do grau do comportamento consoante tabela abaixo: a) Elogio coletivo...0,10; b) Elogio individual...0,30; c) Aluno aprovado...0,50; d) Aluno aprovado com recuperação final...0,20; e) Transcurso de tempo sem receber medida educativa: Será acrescido 0,01 (um centésimo) ponto por dia no grau de comportamento do aluno que não tenha sofrido medida educativa no período de 30 (trinta) dias a contar da última medida educativa aplicada, até que alcance o grau numérico 10, exceto nos períodos de feriados/recesso escolar (MEC, 2020b, p. 8).

A avaliação quantitativa - que ocorre constantemente, dentro e fora da escola - implica em recompensas como: elogios públicos, no histórico escolar ou prêmios, sendo a concessão “[...] prerrogativa do gestor competente, e aquele que não possui tal competência deverá reduzir a termo sua solicitação constatando os motivos e as circunstâncias que determinam a proposta”(MEC, 2020b, p. 9)¹³⁸.

Ademais, esse modelo avaliativo atitudinal possui uma lógica utilitária e meramente matemática, ou seja, uma conduta boa busca apenas evitar a punição e quantificar a recompensa (DARDOT; LAVAL, 2016).

Além das regras e faltas cobrirem a vida do estudante dentro e fora da escola; além também do caráter quantitativo das faltas e elogios; há procedimentos a serem tomados em relação às faltas atitudinais, que constituem a *Medida Educativa*. Segundo o Manual, "A medida educativa é a ação de caráter educativo que visa à formação e ao desenvolvimento humano global do aluno" (MEC, 2020b, p. 12). As medidas educativas

¹³⁸ O manual mostra que o diretor escolar, oficial de gestão escolar, oficial de gestão educacional, coordenadores pedagógicos e professores têm competência para conceder elogios, contudo, ele só é concedido após avaliação do Diretor Escolar.

são: advertência, repreensão - falha média que é notificada aos pais -, atividade de orientação educacional, suspensão - faltas médias e graves - e transferência compulsória.

No caso da transferência compulsória - decorrente de falta gravíssima e de "[...] ingresso do aluno no mau comportamento"(MEC, 2020b, p. 13). Constituem faltas gravíssimas crimes ou atos infracionais e penais, vandalismo e que: "a) a falta que afete, gravemente, a hora das pessoas, a segurança e a paz da unidade escolar; b) a falta ou faltas disciplinares que tornem o comportamento do aluno incompatível com o ambiente escolar" (MEC, 2020b, p. 16).

A transferência ocorre após processo administrativo, quando é consultado o Conselho Escolar e o Diretor. A transferência compulsória "[...] é a mudança do aluno para outro estabelecimento de ensino que se encaixe em seu perfil estudantil, com a finalidade de lhe proporcionar melhor desenvolvimento educacional [...]. O efeito do processo de Transferência compulsória será imediato (sic) ou ao final de cada período letivo, conforme decisão da secretaria de educação"(MEC, 2020b, p. 12–13).

Por fim, quando observado o sistema de *faltas atitudinais*, há um peso muito grande no indivíduo, tendo ele que constantemente vigiar a si e seu entorno para estar sempre dentro dos padrões comportamentais adequados. Além disso, o cumprimento das regras ocorre não porque elas sejam importantes para a convivência escolar, mas que o seu descumprimento implica a perda de pontos que podem, ao longo do ano, classificar o aluno no comportamento mau. A escola, em última análise, acaba construindo um sistema de classificação moral entre os alunos.

2.7 Síntese

Este capítulo buscou mostrar que a presença direta dos militares na educação básica é uma situação singular. Durante o período da ditadura militar, eles conduziram políticas públicas relacionadas à educação que aprofundaram a desigualdade na educação básica e mantiveram a elitização do ensino superior. As reformas nos dois níveis educacionais buscaram, sobretudo no ensino básico, impor um padrão tecnicista à formação e difundir os valores da caserna, como amor à Pátria, civismo, culto à obediência, trabalho, entre outros.

Felizmente, essa visão foi superada, pelo menos em termos de horizonte, pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceram a educação como um direito. Além disso, houve um processo de garantia, ampliação e manutenção desses direitos. Isso é evidenciado pelo aumento significativo de alunos na educação básica e pela expansão do ensino superior, bem como pelo conjunto de políticas públicas de reparação social que beneficiam diretamente as camadas populares da sociedade, impactando positivamente no acesso e na permanência na escola.

No entanto, em sentido oposto, a ideia de que a escola pública - que, de fato, enfrenta muitos problemas - é ineficiente, dispendiosa, violenta e mal gerida, persiste em alguns setores sociais. Além disso, há a crença de que os profissionais da educação, especialmente os professores de humanidades, direcionam ideologicamente seus conteúdos. A militarização da educação surge como uma alternativa a esses problemas.

A nacionalização da militarização representa um rompimento com o modelo de ensino público que conhecemos. Esse rompimento ocorre devido a um intenso trabalho de disciplinamento implementado por um sistema hierarquizado de gestão escolar. Esse modelo de gestão, por um lado, reduz o papel dos trabalhadores da educação a meros transmissores de conteúdo e, por outro, suprime a individualidade dos discentes, submetendo-os a um sistema disciplinar militar.

Professores e alunos são forçados a se ajustarem a uma ordem militar, que é hierárquica, violenta, capacitista, excludente e separatista. Diante do que foi exposto, é importante agora compreender qual modelo educativo eles combatem. Vamos ao terceiro capítulo: o modelo moderno de pensamento.

3. A modernidade como contraponto e fundamento

Neste capítulo, abordaremos o tema da modernidade, o que pode parecer deslocado no contexto da tese que se concentra no projeto nacional de militarização escolar. No entanto, há uma justificativa para sua inclusão. No primeiro capítulo, buscamos estabelecer a estrutura do pensamento militar, a qual se desenvolveu por meio da ação política das forças militares e da forma como elas conceberam seu papel na sociedade. Portanto, a visão dos militares sobre a educação está intrinsecamente ligada à visão de mundo que eles construíram.

Nesse sentido, a compreensão do nosso sistema educacional, que está atualmente sob ataque, requer uma análise, reconstrução e identificação das bases teóricas que, dentro de certos limites, sustentam nosso sistema de educação. Para essa análise, utilizarei a modernidade como ponto de partida, considerando-a uma ruptura com um modelo de sociedade mais coeso e ordenado, pelo menos no aspecto espiritual, e o início da construção de um sistema de educação pública, laica, gratuita, acessível e vinculada a um projeto nacional.

Portanto, neste capítulo, apresentarei uma visão geral dessa ruptura com o período medieval e explorarei as principais ideias que fundamentam a modernidade. Além disso, examinarei dois autores que podem contribuir para a compreensão de pontos abordados no capítulo anterior: Immanuel Kant, com sua reflexão sobre a moral e disciplina, e Émile Durkheim, com sua análise do papel da educação na coesão social e na construção da nação.

3.1 A modernidade: ruptura e um novo modelo formativos.

Torna-se essencial retornar às bases que fundamentam o sistema de educação ocidental, abrangendo tanto as concepções de direita quanto as de esquerda. A modernidade, mesmo quando vista criticamente, precisa ser revisitada, pois, como observado pelos frankfurtianos, representa um projeto inacabado. Além disso, as discussões sobre o papel da escola, a compreensão de um ensino público em massa, uma educação laica, científica e voltada para o trabalho têm suas raízes na modernidade.

Na modernidade, também se encontram os fundamentos das noções de divisão de poderes, embora também presentes em Aristóteles, estado democrático de direito, igualdade e direitos universais. Esses princípios, que emergiram de diversos autores sob várias perspectivas, ao longo dos séculos XIX e XX, tornaram-se os pilares do que hoje compreendemos como democracia.

Para fins de análise, defino a modernidade como o período que se inicia com René Descartes e se encerra no final do século XIX com Friedrich Nietzsche. Durante esse período, ocorreu um processo de ruptura e reorganização na sociedade, política, epistemologia, ciências em geral e educação.

Esse período pode ser compreendido sob uma perspectiva filosófica, científica ou histórica, que engloba economia, política e sociedade. No campo científico, as mudanças científicas na física, promovidas por Copérnico, Galileu e Newton, são particularmente evidentes.

No âmbito filosófico, o racionalismo e o subjetivismo, exemplificados por Descartes, bem como o empirismo de Locke e Hume, consolidaram-se como correntes significativas na epistemologia. Por fim, na esfera política, observou-se um afastamento progressivo da política em relação à religião e princípios metafísicos, um processo que teve início com Nicolau Maquiavel.

As reflexões e descobertas nas áreas da física e da matemática, que remontam ao período renascentista, exerceram influência sobre outros domínios do conhecimento, como a política e a educação. A unidade epistemológica, ética/moral, social e política que existia anteriormente nos períodos Antigo e Medieval acabou por ser rompida (MORAES; MAESTRO FILHO; DIAS, 2003). Nesse sentido, podemos afirmar que:

O debate em torno da identificação dessas estruturas e da interpretação da Modernidade tornou-se, no curso dos séculos e em particular nos últimos decênios, bastante aceso e complexo. Todos os intérpretes, todavia, de modo prioritário, sublinham o aspecto de cesura da Modernidade, seu caráter revolucionário em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social e ao perfil cultural como aquela que a precede: a Idade Média (CAMBI, 1999, p. 195–196).

Além da sua natureza disruptiva em relação ao passado, a modernidade suscita aqui alguns tensionamentos que são pertinentes à pesquisa. O primeiro refere-se à esfera política, enquanto o segundo aborda questões de ordem moral. O tensionamento de ordem política diz respeito à justificação da existência do Estado e de todo o aparato legal que o

sustenta, que não poderia mais ser fundamentado por via teológica ou por um suposto direito divino. Portanto: "[...] chegou um momento [...] no qual os interesses religiosos e morais não foram mais os únicos e serem levados em consideração, no qual os interesses econômicos, administrativos, políticos assumiram uma importância grande demais para que se pudesse continuar tratando-os como quantidades desprezíveis [...]" (DURKHEIM, 1995, p. 266)

No contexto do surgimento dos Estados-nação, conforme mencionado no primeiro capítulo, surgem reflexões significativas sobre o papel do Estado. Por um lado, há narrativas que buscam explicar a origem da nação; por outro, de maneira mais pragmática, busca-se justificar de forma natural e racional a existência do Estado. Nesse sentido, o Estado é visto como uma entidade política cujo propósito fundamental é assegurar a continuidade da nação.

Gradualmente, abandona-se a ideia de um Estado eterno, e passa-se a adotar a percepção de que o Estado é resultado da livre associação de indivíduos, unidos por uma visão compartilhada de direitos e responsabilidades. O Estado existe porque indivíduos iguais e livres se uniram para construí-lo.

De forma geral, na modernidade, diversos autores têm a clara percepção de que o Estado é uma construção dos indivíduos. No entanto, cada autor desenvolverá sua argumentação particular, influenciando a compreensão do sujeito, o propósito das leis, a definição de direitos e os vínculos entre a comunidade política e o Estado.

A tese central é que o Estado é resultado de um contrato social estabelecido por homens livres, quando se encontram em uma condição que precede a formação da comunidade política, conhecida como estado de natureza. Nesse estado de natureza, os indivíduos desfrutam plena liberdade, mas também enfrentam o constante perigo de perder seus direitos inatos. Para garantir esses direitos, a comunidade estabelece um contrato e institui uma comunidade política ou Estado, cujo propósito é assegurar direitos e definir deveres (COSTA; REZENDE, 2019).

Os autores a seguir compartilham uma tese central: o Estado atua como garantidor dos direitos, mas as concepções do estado de natureza e da função do Estado variam entre eles. Vamos analisá-los individualmente. A primeira formulação é atribuída a Thomas Hobbes (1588-1679), um autor inglês que expôs suas ideias em obras como "O Leviatã" e "De Cive". Hobbes descreve a natureza humana como inerentemente má, afirmando

que, no estado de natureza, os seres humanos estão constantemente em perigo, podendo perder o bem mais precioso de todos: a própria vida. De acordo com Hobbes, o contrato social deve estabelecer um governo forte capaz de conter os impulsos violentos das pessoas e garantir a preservação da vida de todos (HÖFFE, 2005).

A obra de outro autor inglês, John Locke (1632-1704), desempenha um papel central na compreensão da transição da perspectiva teológica para os fundamentos do liberalismo político. Esse liberalismo se consolidou como a ideologia dominante a partir do século XIX e mais tarde foi revivido pelo neoliberalismo e por correntes mais extremas, como o anarcocapitalismo¹³⁹.

Na primeira parte de sua obra "Dois Tratados sobre o Governo", John Locke analisa os fundamentos do Estado sob uma perspectiva liberal, na qual a propriedade privada, incluindo a propriedade do próprio corpo, bem como tudo o que é natural e fruto do trabalho do indivíduo, torna-se a base da propriedade individual. O foco político central é o indivíduo e sua propriedade privada.

O terceiro filósofo contratualista é Jean-Jacques Rousseau¹⁴⁰, que, assim como os demais contratualistas, compreende:

[...] a passagem do estado natural para o estado civil representa uma mudança de condição para o homem. De um ser independente, absoluto e só dependente da natureza, ele se transforma num ser relativo, dependente dos demais e unidos a eles por uma relação contratual. A grande questão que todos os contratualistas tentam de alguma forma responder é sobre o que permanece e sobre o que desaparece do homem natural quando se constitui o Estado (NASCIMENTO, 2018, p. 49).

Ao se constituir o Estado, de acordo com Hobbes, a violência intrínseca à condição humana é contida. Em Locke, o arbítrio e a impossibilidade de manutenção da propriedade são superados. Para Rousseau, desaparecem as condições que impõem a desigualdade e a falta de liberdade, e o Estado, ao ser instituído, garante a liberdade e a

¹³⁹ O anarcocapitalismo é uma corrente de pensamento de extrema-direita. Eles reivindicam uma sociedade sem Estado e regida totalmente por empresas. Essa corrente apropriou-se indevidamente do termo "anarquista", deturpando-o. Além disso, eles têm forte influência de Ludwig von Mises, Murray Rothbard, Ayn Rand entre outros. As ideias anarcocapitalista são difundidas no Brasil pelo Instituto Ludwig von Mises, tendo forte influência em movimentos como o MBL. Raphael Almeida Dal Pai, no artigo *A teoria "anarco"capitalista pelos artigos publicados no site do Instituto Ludwig von Mises Brasil (IMB) e a noção "libertária" de anarquismo*, discute definindo o seu surgimento: "Surgido em 2007, no contexto de crise financeira iniciada nos EUA, o Instituto Ludwig von Mises Brasil (IMB) tem como referência os intelectuais da chamada Escola Austríaca de Economia (EAE), procurando apresentar como alternativa, ante o crescimento das contradições inerentes ao capital, um projeto de sociedade no qual todas as dimensões das relações sociais sejam reguladas pelo livre mercado" (PAI, 2018, p. 174).

¹⁴⁰ Voltarei ao Rousseau e ao contratualismo no capítulo IV.

igualdade (SOUSA, 2019), sendo a primeira condição para a segunda, como observa Carlota Boto: "A liberdade e, para Rousseau, a grande distinção entre o homem e o animal"(BOTO, 2017, p. 222).

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é como o estado - o corpo político¹⁴¹ – pode garantir a liberdade e a igualdade entre os indivíduos, bem como o que caracteriza e como ocorre a transição do estado natural para o estado civil. (NASCIMENTO, 2018).

Em relação ao estado natural, conforme a perspectiva de Rousseau, as interações e relações entre os indivíduos se desenrolam sob a influência da força, em circunstâncias marcadas por desordem, submissão e supressão de direitos. Rousseau esclarece sobre o estado de natureza da seguinte maneira:

Imaginemos um instante esse suposto direito. Eu disse que disso não resulta senão um galimatias inexplicável; porque tão logo seja a força a que faz o direito, o efeito muda com a causa; toda força que sobrepuja a primeira sucede a seu direito. Assim que se possa desobedecer impunemente, pode-se fazê-lo legitimamente, e, uma vez que o mais forte sempre tem razão, trata-se de cuidar de ser o mais forte. Ora, que é isso senão um direito que perece quando cessa a força? Se é preciso obedecer pela força, não é necessário obedecer por dever, e se não mais se é forçado a obedecer, não se é a isso mais obrigado (ROUSSEAU, 2011, p. 6).

Neste cenário, no qual predomina a lei do mais forte, a liberdade, a autonomia e, por conseguinte, a igualdade, se revelam como ilusões e quimeras. Essa condição dos indivíduos no estado de natureza e a organização do corpo político podem ser mais bem compreendidas por meio de duas obras anteriores ao Contrato Social. Estas obras são: o "Discurso sobre as artes e as ciências," de 1749, e o "Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens," de 1755.

No primeiro Discurso, Rousseau faz um diagnóstico bastante pessimista de sua época, ao afirmar que as artes e as ciências não contribuíram para a melhoria moral do ser humano. Ele declara que: “Se a cultura das ciências é nociva às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais. É logo nos primeiros anos que uma educação insensata nos orna o espírito e nos corrompe o juízo" (ROUSSEAU, 1999, p. 35). A situação atual da sociedade, que se encontra corrompida, está relacionada às

¹⁴¹ Cf. Derathe, embora Hobbes, Locke e Rousseau partam da mesma ideia, “[...] eles abordam o problema político no âmbito do direito natural. Mas todos eles têm mais de um ponto em comum: eles tratam das mesmas matérias e, embora nem sempre com o mesmo espírito, ao menos com o mesmo método, isto é, de uma maneira abstrata e filosófica, a ponto que colocamos frequentemente Hobbes e Locke entre os pensadores da escola do direito natural” (DERATHE, 2019, p. 55)

circunstâncias nas quais o contrato social foi estabelecido: em um contexto de desigualdade e, por decorrência, de falta de liberdade.

No *segundo Discurso*¹⁴², Rousseau expõe a história da sociedade civil e os elementos que fundamentam e legitimam a desigualdade. O autor começa a obra definindo duas espécies de desigualdade. A primeira é a desigualdade natural.

Essa forma de desigualdade está relacionada aos talentos e disposições individuais, englobando diferenças de força, talento, destreza, astúcia, entre outras. Aqui, existe uma igualdade em relação à natureza, mas não em relação aos indivíduos entre si. Dessa forma: “[...] homem seria detentor, em si e por si, de uma liberdade comum ou natural, que lhe possibilitaria lutar pela sobrevivência, garantindo-a, e o tornaria senhor de si em um estado de natureza. Por outro lado, a desigualdade política ou moral é de outra natureza”(COSTA; REZENDE, 2019, p. 276). Isso decorre da naturalização, ou seja, da fixação em lei, no corpo político, das desigualdades naturais presentes no estado de natureza. Rousseau, na introdução do segundo Discurso, estabelece essa relação com a propriedade privada. Segundo o genebrino, essa desigualdade é de ordem moral ou política. Ou seja:

[...] de uma espécie de convenção a ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste os diferentes privilégios que alguns usufruem em prejuízo dos outros, como serem mais ricos, mais reverenciados e mais poderosos do que eles, ou mesmo se fazerem obedecer por eles” (ROUSSEAU, 1999, p. 159).

O desequilíbrio social surge quando essas diferenças, ou seja, os talentos de cada um, passam a ser determinantes para a posição ocupada na sociedade. Portanto: “As leis, em vez de assegurarem a liberdade de todos, legitimaram a desigualdade, reforçando, sob a forma jurídica, a relação de dominação da qual se tentava fugir”(NASCIMENTO, 2018, p. 50).

O Contrato Social estabeleceria uma nova condição entre os indivíduos. A relação que eles mantinham no estado de natureza, caracterizada por liberdade irrestrita e desigualdade natural, é substituída pela liberdade civil e moral. No entanto, o pacto em si não é o que elimina ou suprime as desigualdades, uma vez que: “[...] a desigualdade não emerge do estado de natureza, não é das desigualdades que surgem e se legitimam as

¹⁴² Cf. Derathe: “[...] o Discurso sobre a desigualdade serve de introdução ao Contrato social e não deve separar-se dele” (DERATHE, 2019, p. 201)

desigualdades sociais [...]”(SOUSA, 2019, p. 12). A igualdade surge quando a vontade particular se submete a vontade geral, ou seja, “[...] para a constituição do espaço público, será necessário eliminar a liberdade natural, característica do homem na sua privacidade do estado de natureza, no seu isolamento (NASCIMENTO, 2018, p. 52).

Nos demais autores, o estado é visto como um ente que contenção da violência e do arbítrio individual. Diferentemente de Hobbes e Locke, Rousseau considera a “[...] perfectibilidade ou as modificações profundas que a vida em sociedade provoca na natureza do homem” (DERATHE, 2019, p. 202–203).

Nesse sentido, o estado justo é aquele em que os indivíduos livremente recusam retornar ao estado de natureza e, mais que isso, eliminam essa condição natural de si mesmos. É nesse contexto que se insere a obra pedagógica de Rousseau. A obra demonstra “[...] como seria possível criar um indivíduo que pudesse agir como um agente autônomo mesmo na ordem política legítima de seu tempo” (PALMER, 2005, p. 74).

Essa ideia de formação, com foco na vida pública e na formação moral, possui um pressuposto antropológico fundamental: a compreensão da perfectibilidade da natureza humana. A perfectibilidade é compreendida como: “[...] a todo o ser humano a possibilidade de romper com seus próprios limites e barreiras, impulsionando o desenvolvimento de suas outras disposições (capacidades), para direções diversas”(DALBOSCO, 2019, p. 4).

A obra também “[...] nos ajuda também na compreensão da relação entre os direitos civis e os direitos naturais, se atentarmos para a elucidação da questão da formação do homem e do cidadão” (NASCIMENTO, 2018, p. 68). Considerando a obra "Emílio," é possível entender a passagem do homem natural para o cidadão.

A educação surge como um caminho para transformar a animalidade do homem e torná-lo um cidadão; dessa forma, a educação ajuda as crianças a “[...] enfrentar as fraquezas que brotam de seus apetites selvagens e da corrupção da vida social e política” (DALBOSCO, 2019, p. 5).

O aspecto educativo presente em Rousseau - que também examinaremos posteriormente em Immanuel Kant - é uma chave fundamental para compreender a modernidade em geral e o Iluminismo em particular. A educação desempenha um papel

importante na visão iluminista, auxiliando na busca pela perfectibilidade humana¹⁴³. Portanto, com base na perspectiva exposta, torna-se possível compreender que a educação, assim como a política e a economia, constitui um dos alicerces do Estado moderno.

Para que essa busca pela perfectibilidade geral ocorra, é necessário promover a divulgação e o acesso ao conhecimento. Na época, a Enciclopédia era considerada um paradigma desse ideal, assim como a construção de mecanismos de educação geral, como as escolas. Em ambos os casos, a participação ativa do Estado é indispensável. Dessa forma, os iluministas compreendiam que:

[...] de alguma forma, divulgar e mobilizar, para o desenvolvimento da sociedade, o conhecimento acumulado até então. Para isso, era fundamental o empreendimento de uma pedagogia de Estado, que viesse a construir estratégias de instrução para o esclarecimento do povo sobre os diversos assuntos (BOTO, 2017, p. 191)

O que os iluministas em geral tinham como horizonte aparece na obra de Rousseau a partir de uma conexão entre Estado e Educação, tendo em vista a perfectibilidade geral. Nesse ponto, a perfectibilidade também está inserida no segundo aspecto disruptivo, o moral, pois a própria ideia de contrato - em todos os autores, mas especialmente em Rousseau e Kant - é a condição para a gênese do Estado, que é fruto da vontade livre dos sujeitos, como observa Boto: "Esse tipo de convenção [contrato] faria os homens obedecerem não há um terceiro, mas a si próprios, e sua própria vontade"(BOTO, 2017, p. 202).

Essa compreensão da interligação entre a moral e a política, em que a formação da primeira é uma das condições para uma vida civil, é evidente em Rousseau, mas sobretudo em Immanuel Kant. Portanto, para abordar de maneira mais aprofundada a questão moral, que é central na modernidade, vou me basear em Immanuel Kant, pois o filósofo sintetiza, do ponto de vista moral, a compreensão iluminista sobre o tema e seus desdobramentos pedagógicos.

3.2 Kant e a moral

¹⁴³ Cf. Carlota Boto a ideia de perfectibilidade foi "[...] muitas vezes, confundida com a acepção de progresso; embora progresso signifique antes a prosperidade material, ao passo que a acepção de perfectibilidade remete à dinâmica própria da evolução do espírito em busca de aperfeiçoamento" (BOTO, 2017, p. 190).

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) é, talvez, um dos filósofos mais importantes da modernidade, sintetizando também as principais ideias iluministas. É autor de uma obra extensa obra, que compreende filosofia, antropologia, geografia, teologia e educação. As suas principais obras - que compreendem às três críticas - são obras da maturidade do autor, que teve uma longa vida acadêmica, sendo admitido professor efetivo na universidade de Kronisberg aos 46 anos¹⁴⁴.

A obra filosófica de Kant tem seu ponto de virada, de ruptura com o racionalismo, com a publicação em 1781 da sua principal obra, *A Crítica da Razão Pura*, seguida das duas outras críticas; em 1788 é publicada a *Crítica da Razão Prática*; e 1785 a última das três, a *Crítica do Juízo*.

O trabalho feito por Kant nas duas últimas *Críticas* é resultado da pergunta central que orienta a análise feita por Kant na *Crítica da Razão Pura*. Na primeira *Crítica*, Kant trata da teoria, em sentido geral, da epistemologia, buscando estabelecer os limites do conhecimento possível. Kant faz um trabalho crítico às duas posições dominantes à época, a posição racionalista e a posição empirista que, cada uma a seu modo, buscava estabelecer princípios que possibilitasse conhecer a realidade. A análise crítica de Kant terá como pergunta central “[...] como é possível a metafísica como ciência?” (KANT, 2016a, p. 58).

Na *Crítica da Razão Pura*, obra longa e densa, todos os fundamentos que sustentam o conhecimento, respondendo negativamente à questão proposta. Delimitando dois tipos de conhecimento: os conhecimentos *a priori*, que são aqueles conhecimentos que não são acessíveis através da experiência; e os conhecimentos *a posteriori*, aqueles que estão no âmbito da experiência comum, sendo esses objetos de análise da ciência¹⁴⁵.

Ao estabelecer na primeira *Crítica* esse princípio para o conhecimento possível para o homem, Kant buscaria, nas duas outras críticas, estabelecer a partir de uma crítica t “[...] o princípio supremo da moralidade [...]”(KANT, 2011, p. 19), na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785)*, e na *Crítica da Razão da Prática (1788)*. E, por fim, na *A Crítica do Juízo (1790)*, que tratará dos limites do juízo a partir da análise do belo e da teleologia natural.

¹⁴⁴ Sobre os aspectos biográficos de Kant ver *Kant & a Educação*, de Cláudio Almir Dalbosco (DALBOSCO, 2011)

¹⁴⁵ Estou, em função da primeira Crítica não ser o objeto central da seção, fazendo um reducionismo de toda a complexidade e profundidade que a obra de Kant possui.

As obras kantianas publicadas após as três *Críticas* são obras de análises centradas em temas mais específicos, tendo como ponto de partida às *Críticas*; ou seja, “Como filósofo sistemático, Kant procurou demonstrar a interconexão destes vários domínios [epistemologia, moral, estética, política] de pesquisa como parte de um todo mais amplo e abrangente” (SEDGWICK, 2017, p. 18).

Embora haja essa conexão das obras posteriores com as três *Críticas*, há uma proximidade maior dessas obras com a reflexão moral, ou seja, são obras que buscam dar um cara *mais prático* ao que Kant desenvolveu em teoria em suas obras (OLIVEIRA, 2004). Destaco algumas obras. São elas: *A Religião dentro dos limites da mera razão* (1793), que trata da relação entre moral e religião; *A Paz Perpétua* (1795), que trata de direito ou relações internacionais. Em 1797 Kant publica *Metafísica dos Costumes*, obra dividida entre *Doutrina do Direito*, que trata da relação entre moral e lei e os fundamentos do Estado. A segunda parte da obra, *A doutrina da Virtude*, Kant trata da ética prática. Duas obras desse período constituem aulas ministradas desde antes da publicação de suas obras *Críticas*. São elas: *Antropologia do ponto de vista pragmático* (1798) e *Sobre a Pedagogia* (1803).

Neste capítulo e nesta seção, três obras são centrais para compreendermos a relação de Kant com a moral e educação. São elas: *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a *Metafísica dos Costumes (Doutrina do direito e da virtude)* e *Sobre a Pedagogia*. Início pela *Fundamentação* para estabelecer os fundamentos da moral kantiana.

A *Fundamentação* parte de um tensionamento que está presente na modernidade em geral, e nos iluministas em particular, a qual é a relação - tensão - entre natureza e cultura. Além da reflexão especificamente moral do tema, ele aparece também na construção teórica dos contratualistas; sendo o *contrato social* compreendido como a passagem de uma condição selvageria - que compreende o estado de natureza - para uma condição de civilidade, que compreender a comunidade política.

Na ideia de perfectibilidade, esse tensionamento também está presente, sendo “[...] uma faculdade inata ao ser homem, de distinguir-se, de modificar-se perante o curso da natureza” (BOTO, 2017, p. 224); e também está presente na moral e na compreensão de liberdade, que são, na perspectiva modernos, aspectos distintivos do homem. No âmbito da moral, essa tensão entre natureza e civilidade se apresenta na tensão entre

instinto e liberdade. Posto isto, a liberdade é compreendida - em sentido bem geral - como a capacidade do homem em direcionar a sua ação, em contraposição ao instinto, a qual é a ação condicionada, sobretudo a satisfação imediata dos aspectos naturais do corpo.

A análise kantiana sobre a moral tem como ponto de partida o princípio que fundamenta uma ação livre; ou seja, Kant busca "[...] leis segundo as quais tudo deve acontecer, mas ponderando também as condições sob as quais muitas vezes não acontece o que deveria acontecer"(KANT, 2011, p. 14). Dessa forma, a *Fundamentação* "[...] busca a fixação do princípio supremo da moralidade [...]"(KANT, 2011, p. 19).

Para a fixação desse princípio, Kant começa definindo o que é *vontade*, ou mais especificamente *boa vontade*. O termo não se refere ao sujeito que possui uma boa vontade em praticar uma ação; mas um princípio que direciona uma ação. Kant, neste sentido, tem como preocupação central o que move uma ação, não necessariamente o que decorre da ação, ou seja, do seu fim. Para Kant "A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma" (KANT, 2011, p. 23).

Há em Kant, na perspectiva da análise moral, uma diferença fundamental de abordagens consequencialistas, ou melhor, utilitarista. O problema para Kant não resume na questão se a ação finalizada foi ou não boa, mas sim, o que condicionou essa ação. Já, em sentido oposto, para abordagens consequencialistas, uma ação moral é avaliada - ao menos em tese - pelo bem que ela promove. Sendo assim, para uma ação ser moral "A utilidade ou inutilidade nada podem acrescentar ou tirar este valor"(KANT, 2011, p. 23).

Kant estabelece aqui uma importante diferenciação, entre uma vontade que é livre, ou seja, que se autodetermina; e uma vontade condicionada, isto é, determinada por algo externo ao sujeito. Neste sentido, a ação dos animais é condicionada, e, portanto, não livre. Já, a ação do homem é livre, já que seria condicionada pela própria vontade do agente.

Agora, pode-se delimitar dois elementos distintivos dos sujeitos em relação aos animais. A liberdade, enquanto capacidade de direcionar a ação, e a segunda, a razão como elemento condicionante da vontade. Os animais¹⁴⁶, ao não possuírem razão - seja

¹⁴⁶ Faço essa relação entre Homem - em sentido de espécie - e animais, em função da abordagem Moderna e kantiana. É uma constante nos textos sobre moral, política ou que tenham relação com antropologia ou diário de viagens, uma abordagem dicotômica entre Homens e animais. Inclusive, muitos autores abordam essa questão pelo termo "selvagens" quando relacionam os indígenas e os habitantes dos países não europeus.

ela teórica, seja prática - agem instintivamente em relação ao mundo, sendo incapazes de direcionar a sua vontade em sentido oposto. A ação moral, neste sentido, seria uma ação que não é condicionada pelo instinto, muito menos por qualquer relação ou condição externa - sensível - ao sujeito. Dessa forma, o sujeito, dotado de razão, pode, a partir dela, estabelecer princípios em sentido oposto ao do instinto, inclusive, dominando-os. Neste contexto, afirma Kant:

[...] a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quíça como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade boa em si mesma*, para o que a razão era absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição de suas faculdades e talentos"(KANT, 2011, p. 25–26).

Assim, ao estabelecer esses critérios distintivos e necessário, ou seja, uma autonomia da vontade, Kant estabelece outro princípio importante, o do *dever*. Têm-se assim, uma capacidade de estabelecer um princípio, e que esse princípio se estrutura como um dever de ação. Isto é, o critério fixado pelo sujeito para a ação, *deve* ser seguido incondicionalmente. Nas palavras de Kant: "[...] este conceito que está sempre no cume da apreciação de todo o valor das nossas acções e que constitui a condição de todo o resto [...]" (KANT, 2011, p. 26).

Neste contexto, uma ação moral - *que, para as pessoas em geral, seria uma ação ética* - e aquela compreendida como um dever, ou seja, que **deve ser praticada**. Na *Fundamentação*, Kant faz uma distinção entre dois tipos de ação que possuem relação com o dever. São elas: a ação *por dever* e a ação *conforme o dever*.

A distinção estabelecida por Kant é importantíssima para compreender a discussão sobre moral. À ação *por dever* é aquela praticada pelo sujeito tomando a razão como princípio, ou seja, uma ação em que o critério principiológico é o próprio sujeito. Já a ação *conforme o dever* é aquela ação praticada em função de um princípio ou regra exterior, ou seja, não determinada pelo próprio sujeito. Ou de forma objetiva, são regras sociais, convenções ou leis jurídicas.

Essa distinção entre ação *por dever* e *conforme o dever* é melhor trabalhada por Kant na obra *Metafísica dos Costumes*, especificamente na *Doutrina do Direito*. Ao

compreender que as leis jurídicas e/ou sociais são cumpridas, não *por dever, mas* por inclinação imediata, medo de sanção social ou legal. Isto é: "Na medida em que se refiram apenas às ações meramente exteriores e à conformidade destas à lei, elas se chamam *jurídicas*; mas, na medida em que exijam também que elas próprias devam ser o fundamento de determinação das ações, então são éticas. Diz-se, portanto: a concordância com as primeiras é a *legalidade*, com as segundas a *moralidade* da ação"(KANT, 2017, p. 20, grifo do autor).

A passagem acima mostra a diferenciação entre às duas leis - ou dois deveres -, além de fazer a diferenciação, Kant argumenta que o cumprimento da lei jurídicas - e também outras leis - devem ser introjetadas ao ponto de se tornarem deveres deverem, aos quais o sujeito age como se elas fossem morais. De todo modo, mesmo que essas leis externas se constituam um dever, esse dever sempre será condicionado por um fator externo; já a lei interna, obedece-se, *por dever*, isto é, a ação "[...] consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever"(KANT, 2011, p. 29).

A inclinação expressa por Kant em sua reflexão moral, deve ser compreendida em sentido bem amplo. Ou seja, é uma ação condicionada por qualquer, exatamente qualquer sentimento, sensação ou sentido que a vontade é condicionada. Pode-se dizer, que uma ação *por dever* não implique, necessariamente, na produção de felicidade, contentamento ou qualquer tipo de benefício que o sujeito pode almejar. Em suma: "Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina [...]" (KANT, 2011, p. 31); conclui-se assim, que o "*Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei*"(KANT, 2011, p. 31–32, grifo do autor).

A partir do exposto até aqui, posso estabelecer a seguinte delimitação. Um sujeito dotado de razão e autonomia da vontade - liberdade -, que em função dessas duas características é capaz de definir princípios para sua ação; princípios esses que podem ser externos - leis e regras gerais da sociedade - e princípios internos. Os primeiros podem ser condicionados pela conveniência social, prazer, felicidade, egoísmo; o segundo, determinado pela razão e pelo dever, ou melhor, por uma máxima ou lei.

Diferentemente da lei jurídica expressa nos mais diferentes códigos, que regem a ação em diferentes circunstâncias, sejam elas temporais, sejam elas geográficas; a lei moral é formulada pelo próprio sujeito, tendo um caráter universal, ou seja, vale para

todos os sujeitos em igual situação decisória. A esta lei moral, Kant definirá como *Imperativo Categórico*. Nas palavras de Kant:

Uma vez que desposei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das acções em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal* (KANT, 2011, p. 34, grifo do autor).

Em sentido mais objetivo, o que Kant está expressando pode ser compreendido de forma mais clara. O sujeito, ao deliberar em relação a uma situação que exija uma deliberação moral, deve estabelecer um princípio que possa ser universalizado a todos os seres racionais, ou seja, na mesma circunstância todo o qualquer ser racional pode e deve tomar o princípio da ação como *dever*. Assim, Kant estabelece uma ideia de uma vontade universal presente em cada ser racional que é "[...] *concebida como vontade legisladora universal*" (KANT, 2011, p. 77, grifo do autor).

Se a leitora observou com certa atenção a exposição da teoria kantiana sobre a moral, percebeu que todos os princípios parte do sujeito e, aparentemente, tendo apenas uma relação principiológica com a coletividade ao dizer que a lei moral é universalizável, mas sempre a partir do sujeito. Outro ponto importante, inclusive apontado pelo próprio Kant, não é possível, tendo em vista que os princípios que determinam a ação são estabelecidos pelo sujeito, não ser possível, sob nenhuma circunstância saber objetivamente se o sujeito está agindo *por dever*. Conforme Kant:

Na realidade, é absolutamente impossível encontrar na experiência com perfeita certeza um único caso em que a máxima de uma acção, de resto conforme ao dever, se tenha baseado puramente em motivos morais e representação do dever" acrescenta mais adiante na mesma página "[...] quando se fala de valor moral, não é das acções visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos" (KANT, 2011, p. 42)

Para responder às objeções, sejam as que afirmam não ser possível a verificação objetiva de que uma ação foi por dever¹⁴⁷, seja da compreensão que a moral kantiana é solipsista, Kant irá formular variações do imperativo categórico. São elas: *lei universal da natureza; a humanidade como fim em si mesma; a autonomia da vontade e o reino de fins*¹⁴⁸. Assim, em sentido oposto às objeções, as variações têm por objetivo vincular "[...] qualquer um à validade de princípio da moralidade [...]"(WOOD, 2009, p. 173).

A ideia de validade universal - capacidade de impor-se a lei, e a capacidade de pensar ela como válida para todos - é o ponto de partida para compreender as duas variações da lei moral. Ou seja, a variação do imperativo relacionada à *humanidade como fim em si mesma e o reino de fins*¹⁴⁹.

Para melhor compreender essas variações, é importante ter em mente, que para Kant, todos os sujeitos racionais, ao estabelecer uma lei moral, partem - *devem partir* - da premissa que os demais, nas mesmas condições, devem tomar aquele princípio como dever. Não é uma lei, por princípio pessoal, individual, é uma lei, que por princípio inclui todos os seres racionais; constituindo-se uma lei que, embora parta do sujeito, ela inclui a humanidade.

Em Kant essa compreensão se expressa pelo conceito de meios e fins. Toda a ação que coloca um sujeito como um instrumento para atingir qualquer fim, acaba por objetivar o sujeito, destituindo-lhe de todas as condições que o tornam homem - racionalidade, liberdade, dignidade -. Para Kant, "[...] o homem não é uma coisa; não é portanto um objecto que possa ser utilizado simplesmente como meio, mas pelo contrário deve ser considerado em todas as suas acções como fim em si mesmo"(KANT, 2011, p. 74).

A diferenciação entre meios e fins a partir da ideia de objeto e homem, é central para compreender o conceito de dignidade. O conjunto de qualidades distintivas que

¹⁴⁷ Logo no início da segunda seção da *Fundamentação*, Kant começa argumentando sobre o conceito *por dever* e o valor moral das ações. Diz ele: "Por isso é que houve em todos os tempos filosóficos que negaram pura e simplesmente a realidade desta intenção nas ações humanas e tudo atribuíram ao egoísmo mais ou menos apurado, sem contudo por isso porem em dúvida a justeza do conceito de moralidade; pelo contrário, deplorar profundamente a fraqueza e a corrupção da natureza humana que, se por um lado era nobre bastante para fazer de uma ideia tão respeitável a sua regra de conduta, por outro era fraca de mais para lhe obedecer, e só se servia da razão, que lhe devia fornecer as leis, para tratar do interesse das inclinações, de maneira a satisfazê-las quer isoladamente, quer, no melhor dos casos, buscando a maior conciliação entre elas"(KANT, 2011, p. 42)

¹⁴⁸ Os pormenores de toda reflexão kantiana sobre as variações do *imperativo* estão entre às páginas 62 e 91 da edição guia da pesquisa. Para o leitor que consultar a obra em outro idioma, a análise kantiana está entre os parágrafos BA 52,53 e BA 88,89. De forma muito didática, o livro *Kant*, de Allen W. Wood, define muito bem essas variações.

¹⁴⁹ Quer dizer que existe uma ligação "[...] sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns [...] pois todos submetidos a esta lei que manda que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou aos outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si"(KANT, 2011, p. 80)

servem de base para compreensão de Kant sobre o que é um sujeito¹⁵⁰, é o que une a todos - *universidade* - e, ao reduzir o sujeito - *ele próprio ou outro* - tornando-o um objeto, reduz-se a humanidade presente em todos. Dessa forma "[...] tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como *equivalente*; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade"(KANT, 2011, p. 82).

O que Kant expõem e definida como dignidade perpassa a compreensão geral/comum e jurídica. O desrespeito à qualquer direito constitucional, por exemplo, colide frontalmente com a ideia de dignidade, já que os que têm o direito negado são reduzidos, pelo aparato do Estado ou por sujeitos individuais, a condição de coisa ou objeto, destituídos de humanidade.

Além disso, a própria noção de conduta, ou melhor, do princípio que move a conduta pode ser compreendida e analisada a partir da teoria moral de Kant. Em sentido mais amplo, as diferenciações e oposições que Kant faz entre natureza e razão, natureza e moral, entre princípio livre e condicionado constituem ainda lugar-comum. Isto é, até hoje, em muitos campos sociais, compreende-se a moral e a razão em oposição à natureza; e a ação ética como aquela destituída de qualquer valor externo.

De todo modo, em sentido mais estrito, se observamos como está estruturada a formação das *Escolas Cívico-Militares* a partir do projeto valores, que tratei no capítulo anterior, é possível vislumbrar - *em tese* - uma semelhança, a formação moral como afastamento ou oposição à natureza, ou instinto. A partir disso, alinham-se um conjunto de diferenças, sem a mais gritante, a ação boa condicionada por notas e ranking. Mas para poder compreender melhor a relação entre moralidade e educação, passo agora à reflexão kantiana sobre o processo educativo.

3.3 Kant e a Educação

¹⁵⁰ Na *Metafísica dos costumes, doutrina do direito*, Kant define o que é uma pessoa. Diz ele: "*Pessoa* é que ele sujeito cujas ações são suscetíveis de *imputação*. A personalidade *moral*, portanto, é tão somente a liberdade de um ser racional submetido a leis morais (a psicologia não passando, porém, da capacidade de tornar-se a si mesmo consciente da identidade de sua existência nos seus diferentes estados), donde se segue que uma pessoa não está submetida a nenhuma outra lei além daquelas que se dá a si mesma (seja sozinha ou, ao menos, juntamente com outras)" (KANT, 2011, p. 29-30, grifo do autor).

Como escrevi na seção anterior, a obra *Sobre a pedagogia*, de Kant, se insere em um conjunto de obras que tratam correlacionados com suas obras principais; fazendo parte também de um grupo de obras que constituem aulas dadas por Kant e publicadas ao fim da vida ou após a sua morte. A obra *Sobre a pedagogia* constitui-se de um conjunto de notas escritas por Kant sobre o tema da educação. São notas redigidas para aulas ministradas no semestre letivo de 1776/7; 1780 e 1786/7. O texto foi publicado pelo amigo e aluno de Kant, Theodor Rink¹⁵¹. No caso da *Pedagogia*, relaciona-se com sua reflexão moral.

Essa relação entre moral e educação se estabelece por um motivo bastante objetivo. Embora os sujeitos tenham razão, sensibilidade e autonomia da vontade - liberdade -, essas características estão em *potência* contidas nele; também, como seres dotados de uma vontade imperfeita, ou seja, "[...] sua ação nem sempre, e na maioria das vezes, está de acordo com o princípio moral"(DALBOSCO, 2011, p. 68).

De forma bastante objetiva, Kant retoma a ideia de perfectibilidade - *tratada no início deste capítulo* - em três perspectivas, a física, a intelectual e a moral. Na perspectiva moral - *que é central aqui, embora eu vá tratar das demais* - conecta-se as formulações do *Imperativo categórico*, especificamente *na humanidade como fim em si mesmo e na autonomia da vontade*¹⁵².

Nesse contexto, Kant parte de uma compreensão genuinamente moderna, de que a moral - *autonomia da vontade* - o desenvolvimento intelectual e física, embora inerentes e diferenciadores do homem em relação aos animais, precisam ser desenvolvidos e cultivados, sendo condição indispensável para o afastamento da natureza e aproximação da civilização. Assim, Kant:

Um animal é já tudo mediante o instinto; uma razão alheia já lhe dispensou tudo que ele precisa. O homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não em instinto e tem de se dotar do plano do seu comportamento. Mas, porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele (KANT, 2019, p. 9–10).

¹⁵¹ A obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, é outro exemplo de publicação das aulas ministradas por Kant de 1772 a 1796.

¹⁵² Cf. Kant: "[...] o conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e as (crase) suas ações [...]" (KANT, 2011, p. 80)

Há na passagem acima uma clara compreensão de que as disposições humanas - razão e moralidade - devem ser formadas ou desenvolvidas, sendo condição indispensável para o afastamento da *rudeza* e aproximação da civilidade. Kant é muito claro neste sentido, afirmando nas primeiras páginas de sua obra pedagógica, que “No homem, por causa do seu pender para a liberdade, é necessário limar o seu estado rude; no animal, pelo contrário, por causa do seu instinto, isso não é necessário” (KANT, 2019, p. 11).

Essa preocupação com o desenvolvimento - *perfectibilidade* - do sujeito e da humanidade aparece de forma bastante detalhada na segunda parte da *Metafísica dos Costumes*, parte denominada como *Doutrina da Virtude*. Nela, Kant detalhará os *deveres* que o sujeito tem consigo, mas que refletem amplamente na humanidade. Esses deveres são o cultivo das faculdades - *físicas e intelectuais* - e o cultivo da vontade. A passagem abaixo, embora longa, sintetiza o horizonte formativa que Kant toma como ponto de partida. Diz Kant:

1) É um dever para o ser humano esforçar-se para cada vez mais alçar-se da rudeza de sua natureza, da animalidade (*quoad actum*), à humanidade, unicamente através da qual ele é capaz de propor-se fins; suprir sua ignorância por meio de instrução e corrigir seus erros; e isto não é meramente aconselhado [...] mas antes a razão prático-moral lho *ordena* absolutamente e faz desse fim um dever para ele, para que seja digno da humanidade que nele habita. 2) [Também é dever para o ser humano] elevar o cultivo de sua *vontade* até a mais pura intenção virtuosa [*Tugendgesinnung*], a saber, lá onde a *lei* se torna ao mesmo tempo, o móbil de suas ações conformes ao dever, e obedecendo-lhe por dever”(KANT, 2017, p. 198, grifo do autor).

Embora Kant aponte em inúmeras passagens de sua obra pedagógicas - também na *Metafísica* - que é necessário um esforço individual, o processo formativo do sujeito não se dá individualizada, sendo necessário uma participação ativa de outros sujeitos, já que, diferente dos animais, os Homens não nascem formados. Neste sentido, afirma Kant:

O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. (KANT, 2019, p. 12).

A partir da passagem acima, é possível uma base para compreendermos o ponto de partida da reflexão pedagógica de Kant. A educação como uma ação relacional entre um sujeito já formado e outro em formação. Além disso, a educação é compreendida

como um processo importante - *até indispensável* - para à saída da rudeza rumo à civilidade¹⁵³. Por fim, o processo formativo está centrado em três aspectos, a formação física, a intelectual e a moral¹⁵⁴.

O texto *Sobre a Pedagogia* parte da tríade formativa intelecto, físico e moral. A obra está estruturada em quatro partes¹⁵⁵. A primeira parte é uma em que Kant faz considerações mais gerais sobre o que ele compreende sobre educação e pedagogia; segunda da segunda parte, intitulada *Dissertação*, que compreende menos de duas páginas. Já, a terceira parte, trata da *Educação Física*, em que Kant trata dos aspectos físicos – constituição do corpo – e dos aspectos intelectuais. Por fim, a quarta parte, intitulada *Educação Prática*, que trata exclusivamente da educação moral.

Ao abordar a questão pedagógica em sentido mais geral - *introdução* - Kant estabelecerá o que ele compreende do processo educativo; tendo como objetivo o cuidado, a disciplina e a instrução (KANT, 2019). Esses três aspectos formativos têm como horizonte desenvolver no sujeito todas as suas potencialidades. Ou seja, "Existem muitos germes na humanidade, e é nossa tarefa desenvolver proporcionalmente as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer que o homem alcance a sua destinação"(KANT, 2019, p. 13–14).

Mas esse processo formativo encontra um impeditivo. O pendor natural do homem para a liberdade, não no sentido da moralidade - *domínio ou autonomia da vontade* - mas aquela liberdade instintiva, de expandir os desejos pessoais. Dessa forma, para o sujeito poder alcançar a sua destinação, é necessário um processo formativo rígido

¹⁵³ É recorrente na obra pedagógica de Kant a ideia de desenvolvimento das disposições. Na introdução ele deixa bem claro isso. Diz ele: "O homem deve desenvolver primeiro as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou já prontas nele; são meras disposições e sem a nota da moralidade"(KANT, 2019, p. 14)

¹⁵⁴ O conceito de *civilização* e seu oposto moderno, a *selvageria ou rudeza*, foi utilizado desde o início da modernidade como fundamento interpretativo do mundo e base discursiva do colonialismo, que buscou - em todos os âmbitos - justificar uma pretensa superioridade de um grupo ou nação europeia em relação aos povos das Américas e África. Não encontrei um termo que substituísse adequadamente *civilização* dentro do contexto da obra kantiana, já que o termo é amplamente referenciado por ele em inúmeras obras. Inclusive, na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant é muito claro em relação à superioridade das nações europeias; na introdução da obra, Kant afirma, em que relação à disciplina e a liberdade, que: "Pode-se também observar isto nas nações selvagens que, ainda que prestem serviços aos europeus durante longo período de tempo, nunca se habituam ao seu modo de vida" (KANT, 2019, p. 10). Há extensa bibliografia sobre a decolonialidade e sobre como o discurso moderno contribuiu para o colonialismo e, ao extremo, justificou posições teóricas que acabaram desembocando no nazifascismo no início de século XX. Não sou especialista na área, mas creio que o livro *Crítica da Razão Negra*, de Achille Mbembe. O livro faz uma importante reflexão crítica sobre a construção de uma visão do negro e da raça a partir da Europa da modernidade e o impacto que essa visão racista possui até hoje.

¹⁵⁵ Em português temos duas edições obra. A edição brasileira publicada pela Editora Unimep, com tradução e notas de Francisco Cock Fontanella, possui uma estrutura diferente. A segunda parte da obra, *Dissertação*, está incorporada no texto introdutório (KANT, 2002, p. 34–35). Na edição portuguesa publicada pela Edições 70, de Portugal, com tradução e notas de João Tiago Proença (KANT, 2019) o capítulo está separado (KANT, 2019, p. 27–28). A mesma separação ocorre na edição francesa disponível na Biblioteca Nacional Francesa(KANT, 1886, p. 59–60).

e construtivo. Rígido no sentido de contenção da liberdade, construtivo no sentido de formação moral. Assim, observa Kant que "A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade"(KANT, 2019, p. 10).

Em Kant, a educação aparece como um importante *instrumento* de construção do homem, do afastamento da *animalidade* - liberdade sem regras - e da sociabilidade. Como esse processo ocorre na relação entre os formados e os em formação, a tarefa educativa e formativa ocorre em duas instâncias. A privada e a pública, a primeira aquela desenvolvida em casa, a segunda nas escolas. Para Kant: "[...] a educação pública é mais vantajosa que a educação doméstica, não meramente do ado das aptidões, como também no atinente ao carácter do cidadão. A última não só produz erros de família como também os propaga"(KANT, 2019, p. 23).

Sobre a educação doméstica Kant trata exclusivamente na *Educação Física*, e diz respeito ao cuidado e a cultura - conhecimento -. A ideia de cuidado compreende todo o tratamento dispensado à criança para sua manutenção física - alimento, roupas, estudo, cuidados para não se machucar - indispensáveis para o bom desenvolvimento da criança. Neste sentido, Kant fará uma longa exposição sobre os cuidados em relação ao bebê e a criança, abordando amamentação, limpeza corporal e dos aposentos, berços, banhos entre outros aspectos. Apenas para exemplificar as considerações kantianos, diz ele sobre o hábito de embalar os bebês. Afirma o prussiano: "O embalar, porém, para nada serve. Pois o ir e vir do balanço é prejudicial à criança. Vê-se até em pessoas crescidas que o hábito que o balaiçoar produz um movimento que conduz ao vômito e às tonturas. O objectivo é entorpecer as crianças para que não gritem"(KANT, 2019, p. 33).

Ademais, o segundo aspecto ligado à educação física é a cultura. Kant faz uma distinção entre dois tipos de cultura. A *cultura física* ou *livre*; que se relaciona diretamente com as brincadeiras e jogos próprios das crianças, ou seja, "A livre é como que apenas um jogo [...]" (KANT, 2019, p. 45); embora seja livre, ela deve ser observada. Já a segunda, a *cultura escolástica*, se constitui de fato como uma atividade pedagógica que deve ser executada pela criança, ou melhor, compreendida pela criança como um trabalho.

A escola, compreende Kant, se constitui em um espaço de socialização¹⁵⁶, o brincar e o estudo, constituindo esse, uma espécie de trabalho. Dessa forma, “A criança tem de ser, pois, habituada a trabalhar. E onde a não ser na escola se deve cultivar a inclinação para o trabalho? [...] Ainda que a criança não vislumbre logo qual seja a utilidade dessa coacção: descobrirá no futuro o maior proveito disso” (KANT, 2019, p. 47). Por óbvio, a posição kantiana de que a criança não deve ter muitas explicações sobre o sentido do que está aprendendo, hoje é controversa¹⁵⁷, mas o ponto que quero destacar é a importância da escola como um local de formação moral, física e intelectual.

Ainda no campo da *cultura escolástica*, o sujeito deve desenvolver aqui a capacidade de pensamento e crítica; tendo um programa formativo que dê conta desses aspectos. Kant falará também sobre importância de memória e de evitar distrações. Sobre este último aspecto: "Nunca podem ser toleradas distrações, pelo menos na escola, pois acabam por produzir um certo pendor para tal, um certo hábito"(KANT, 2019, p. 49).

Embora Kant desenvolva ainda uma interessante reflexão sobre as capacidades do pensamento, direção deste e o julgar; interessa aqui passar para o aspecto moral, que começa a ser desenvolvido ainda no âmbito da *cultura*. Observei na seção anterior deste capítulo que agir moralmente é ter domínio e direcionar a vontade. A questão que se coloca é, como obter esse domínio?

Para Kant a resposta é clara, um processo de educação moral, que tem como alicerce a disciplina da razão - *razão prática*¹⁵⁸ - e, por consequência, do corpo. Neste sentido, observa Kant que "O elemento selvagem é a independência das leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coacção das leis"(KANT, 2019, p. 10). Portanto, aquela educação que começa no âmbito privado e se solidifica na escola. Assim, como observar Dalbosco, a formação moral - autolegislação - "[...] é um longo processo formativo que deve iniciar na infância, período no qual a criança precisa ser educada a viver mediante pequenas regras, para, qual adulta, sentir-se livremente obrigada a(crase) lei moral"(DALBOSCO, 2011, p. 77).

¹⁵⁶ Cf. Kant, um dos aspectos da formação do caráter é a sociabilidade. Para ele, a criança "Deve travar amizade com outras crianças e não estar sempre sozinha" (KANT, 2019, p. 61)

¹⁵⁷ Em outra passagem polêmica, logo na segunda página da obra, Kant afirma: "[...] as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que consigam se habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito, para que no futuro não possam pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça" (KANT, 2019, p. 10)

¹⁵⁸ Razão prática diz respeito à liberdade ou autonomia da vontade (DALBOSCO, 2011)

Esse processo, como fica explícito na passagem acima, ocorre em duas formas, uma *coação negativa*, a outra, *positiva*. A primeira diz respeito as regras impostas exteriormente a criança; a segunda, aquelas que o sujeito se auto-impõe - imperativo categórico ou leis jurídicas -¹⁵⁹.

A formação moral na infância é de suma importância para Kant, mais importante que a formação intelectual, já que um intelecto desenvolvido pode ser condicionado para o mal¹⁶⁰. Assim, a formação moral busca dirimir o elemento selvagem - *deixar-se levar pelo instinto* - por meio de um processo de disciplinamento. O disciplinamento não deve ser compreendido como capacidade de submissão a uma regra, seja coletiva, seja individual, muito menos a obediência ou submissão à autoridade externa. No caso dos militares, essa disciplina está relacionada às regras e normas da vida militar.

Em Kant, a disciplina deve ser compreendida como a capacidade de fixar às próprias máximas. Para Kant, "O primeiro esforço, na educação moral, é fundar o caráter. O caráter consiste na prontidão de agir segundo máximas. De início máximas escolares, em seguida, máximas da humanidade"(KANT, 2019, p. 57). Esse processo formativo - que em última instância leva a liberdade - a criança deve, desde cedo conduzida por regras cujo objetivo é coagir - *conduzir* - a ação de forma absoluta, mas que progressivamente ela possa, dentro de suas possibilidades, estabelecer princípios ou máximas próprias.

Neste sentido, criança deve experimentar a liberdade desde cedo; sendo essa experiência de liberdade está correlacionada ao contato com os outros, já que a liberdade deve pressupor a compreensão que existem resistências, seja de outros indivíduos, seja da sociedade. Aquela *selvageria* inerente à infância - agir segundo instintos - deve, ser progressivamente lapidado para uma liberdade a partir de regras.

Diferentemente do que ocorre muitas vezes na relação entre seres-humanos e animais, em que os primeiros buscam subjugar e dominar os segundos por meio de castigos e punições; com os seres humanos, especialmente no aspecto da formação moral, ocorre de maneira diversa. Para Kant os castigos físicos são extremamente prejudiciais¹⁶¹, nunca surtindo o efeito desejado, já que o castigo incute medo, raiva e rancor. Além disso,

¹⁵⁹ Cf. Kant: "A vontade da criança não tem, como já foi dito atrás, de ser quebrada, mas apenas ser conduzida de modo a que ceda aos obstáculos naturais. É claro que, de início, a criança tem de obedecer às cegas"(KANT, 2019, p. 55)

¹⁶⁰ Cf. Kant: "Uma pessoa pode ser fisicamente muito cultivada; pode ter um espírito muito formado, mas ser em simultâneo mal cultivada moralmente, ser uma criatura má"(KANT, 2019, p. 45).

¹⁶¹ Cf. Kant: "É claro que a criança ainda não tem um conceito de costumes, mas estraga-se-lhes as suas disposições naturais pelo facto de se ter de aplicar castigos muito duros depois, a fim de reparar os estragos"(KANT, 2019, p. 34).

do ponto de vista ético rebaixa a criança a uma condição de coisa, retirando-lhe a dignidade.

Ainda no aspecto punitivo, Kant destaca que conduzir a formação moral a partir de recompensas, torna às crianças "[...] interesseiras e gera-se daí uma índole mercenária"(KANT, 2019, p. 59). Neste aspecto, a formação moral explicitada no capítulo anterior - *projeto valores* - é um exemplo importante para pensar a formação moral a partir de um ranking de pontos que condicionam recompensas e punições. As regras são seguidas não em função da compreensão das mesmas como necessárias, ao ponto de tornarem-se máximas; pelo contrário, são seguidas em função de benefícios - fins - meramente quantitativos e pessoais.

A criança deve aprender pelo diálogo¹⁶² e pelo exemplo, sendo o professor "[...] exemplo admoestador nos outros; pois a imitação é para o homem ainda inculto a primeira determinação da vontade para a aceitação de máximas que ele, em segui, torna suas"(KANT, 2017, p. 296).

O que Kant propõem está em sentido oposto. A formação moral da criança não ocorre em função de um fim pessoal ou da punição. Dessa forma, na perspectiva kantiana, a criança deve compreender que a liberdade dela deve coexistir com a liberdade dos outros. A formação moral, neste sentido, se constitui como uma capacidade de usar adequadamente a razão, não em sentido especulativo, "[...] mas sim à reflexão sobre o que acontece, segundo as suas causas e feitos" (KANT, 2019, p. 53).

Nota-se então, que o processo de disciplinamento proposto por Kant não é o de submissão cega às regras, normas jurídicas ou um líder, mas a construção das capacidades para o sujeito poder, a partir da sua razão prática, deliberar o que compreende ser o melhor caminho ou decisão a seguir. Neste sentido, a educação moral, embora tenha um aspecto coercitivo, já que no início impõe regras, ela não deve ser servil (KANT, 2019).

Sobre este aspecto servil, Kant, na *Metafísica dos Costumes*, doutrina da virtude, é bastante incisivo ao dizer que "Quem faz de si mesmo um verme não pode depois reclamar por ser pisoteado"(KANT, 2017, p. 250). Essa ideia de não rebaixamento está

¹⁶² Kant fala na Pedagogia e na *Metafísica dos Costumes* sobre a importância do método socrático, tanto para desenvolvimento do raciocínio teórico ou especulativo, quanto na razão prática. Diz ele: Na Formação da razão tem dese proceder socraticamente". Na mesma página, mais adiante complementa: A razão não precisa, em muitos assuntos, ser exercitada pelas crianças. Não tem que arrazoar acerca de tudo. Não precisam saber os fundamentos daquilo que nos faz bem-educados, mas, assim que concerne ao dever, tem de ser familiarizadas com esses fundamentos" (KANT, 2019, p. 53). Na fundamentação ele faz até pequenos diálogos para exemplificar. Ver: *Doutrina do método ética, In. Metafísica dos Costumes, p.293-301,*

intrinsecamente ligada a compreensão elevada que Kant possui do ser humano enquanto indivíduo e enquanto portador da humanidade, cabendo a ele "[...] desenvolver a humanidade a partir de seus germes e fazer que o homem alcance a sua destinação" (KANT, 2019, p. 14).

A educação moral contempla uma dupla perspectiva, uma de formação individual, centrada no domínio - disciplina - da vontade, condição essa que contempla a relação do sujeito com ele mesmo, já que só ele pode dizer que está agindo por uma máxima. E contempla também uma dimensão coletiva e relacional. Coletiva, enquanto, ao estabelecer as máximas e agir, pressupõe que aquela máxima também é factível para todos, incluindo também a ideia de humanidade; e relacional, enquanto pressupõe a presença do outro.

Essa perspectiva moral que expus acima, aparecem Kant, tanto na obra *Sobre a Pedagogia*, quanto na *Doutrina da Virtude*, segunda parte da *Metafísica dos Costumes*. Em ambas as obras Kant estabelece dois tipos de deveres, *os deveres para consigo mesmo* e *os deveres para com os outros*¹⁶³.

Os deveres para consigo mesmo estão relacionados a manutenção da dignidade inerente a todos os seres racionais, cabendo ao sujeito "[...] não negar esta dignidade da humanidade em sua própria pessoa"(KANT, 2019, p. 68). Esses deveres também incluem o cultivo e desenvolvimento intelectual, físico moral e autoconservação física. Mas destaque, sobretudo, o dever de cultivo moral. Isto é, cultivar "A maior perfeição moral do ser humano é: cumprir o seu dever e, decerto, por dever (de modo que a lei não seja apenas a regra, mas também o móbil das ações)"(KANT, 2017, p. 204). Já *os deveres para com o outros*, está relacionado ao respeito ao direito dos demais seres racionais. Compreende-se, neste sentido, o respeito a liberdade dos outros - *autonomia da vontade* -, sempre tomando como ponto de partida "A veneração e respeito pelo direito dos homens [...]"(KANT, 2019, p. 69).

A inclusão do outro, seja no âmbito relacional, seja no âmbito da humanidade, é um aspecto central para compreender a moral kantiana, que não se expressa em um solipsismo, muito pelo contrário. Há um horizonte formativo em que "Estaremos, assim,

¹⁶³ Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant explicita os dois termos nas páginas 68-73. Já na *Metafísica dos Costumes*, a reflexão do Kant é mais longa e com inúmeros exemplos casuísticos. Além disso, aborda questões ligadas ao suicídio, aos sentimentos de inveja, avareza, cobiça, alegria, gratidão, entre outros. A reflexão detalhada está entre as páginas 229-283

mais preparados para uma socialização que inclua socialmente o outro em nossa ação [...] preparando-o [o sujeito] sensivelmente para o respeito à diferença e à pluralidade" (DALBOSCO, 2011, p. 74–75).

É por esse motivo, que logo no início da reflexão pedagógica, que Kant irá afirmar que "Um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação das leis com a capacidade de se servir de sua liberdade"(KANT, 2019, p. 23–24). Esse problema se coloca na própria formação, nos sujeitos que participam dela e, sobretudo, na construção desse caminho formativo.

Por fim, estabelecido o horizonte formativo e os meios para se aproximar dele, convém agora analisar *o modelo* de sujeito pensamento por Kant. Passo a ele.

3.4 Esclarecimento e maioridade

Na seção anterior apontei que falaria aqui do "*modelo*" de sujeito o qual é o horizonte formativo kantiano. Em linhas gerais, a partir do exposto anteriormente, o "*modelo*" do sujeito kantiano é cultivado - *possui conhecimento e cultura* - é disciplinado, ou seja, possui as condições objetivas de domar a "[...] condição selvagem" (KANT, 2019, p. 19); condição essa possível pela moralização.

Embora o "*modelo*" possa dar a entender uma ideia fechada de sujeito, aos moldes, por exemplo, dos militares que reconstruí no primeiro capítulo; aqui a ideia de "*modelo*" tem um sentido mais amplo, e compreende um ideal formativo que serve como horizonte. A educação deve ser compreendida como processo de formação humana para uma sociedade aberta e plural, como observei na seção anterior.

No contexto da modernidade, Rousseau e Kant representam muito bem esse modelo formativo. Os dois autores são

[...]construtores do projeto iluminista da modernidade no que se refere a essa perspectiva de uma outra pedagogia de acordo com a qual a formação humana, visada pela educação, passa necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social. A filosofia moderna refere-se aos indivíduos, mas pressupondo-os como partes integrantes de um corpo social que os atravessa de fora a fora. Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social (SEVERINO, 2006, p. 626).

É por ser um horizonte formativo, relacional e social que formação moral é tão importante. Dessa forma, os sujeitos, submetidos às leis morais, devem ter condições de guiar suas vidas, compreender certas inclinações, certas condições internas e guiar-se por elas. Assim, o "[...] modelo ideal de educação do Iluminismo, em que natureza, moralidade e conhecimento racional-científico representavam um contínuo, no qual o ser humano deveria se formar para que alcançasse a maioria intelectual e pudesse viver uma liberdade genuína que guiasse seus passos tanto intelectual quanto moralmente"(SILVA, 2020, p. 161).

Esse modelo ideal, com a moral como fundamento central, se desenvolve a partir da oposição entre autonomia e heteronomia (KANT, 2011). Sendo a primeira, uma vontade livre; a segunda, a vontade condicionada. É, a partir desses dois conceitos que Kant estrutura o seu ensaio *Resposta a pergunta: o que é esclarecimento?* O ensaio, curto em relação aos demais textos kantianos, sintetiza os valores e pensamento iluminista. O texto é paradigmático, sendo retomado, por exemplo, pelos filósofos Theodor Adorno e Michel Foucault.

O ensaio expressa o modelo do sujeito da modernidade, aquele sujeito tematizado por Kant em seus textos morais, além disso, aponta algumas questões importantes, como liberdade de expressão e a relação entre o público e privado. Ademais, o texto retoma a relação entre razão e natureza, ou melhor, entre moral e cultura, mostrando a constante oscilação entre essas duas dimensões. Assim, como destaca Cláudio Dalbosco: "No contexto do referido ensaio kantiano, a fragilidade humana e designada de menoridade, e a possibilidade de sua superação repousa na questão da *Aufklärung* como maioria pedagógica"(DALBOSCO, 2011, p. 91)

No texto, Kant inicia elaborando uma importante diferenciação, que na *Fundamentação da metafísica dos costumes* aparece como autonomia e heteronomia¹⁶⁴, e que no texto *Resposta* aparece, respectivamente, como maioria e menoridade. A

¹⁶⁴ Kant está discutindo uma das variações do imperativo categórico, a variação do *reino de fins*; ao falar da capacidade dos sujeitos de se imporem uma lei do dever, Kant diz: "Chamarei, pois, a este princípio da Autonomia da vontade, por oposição a qualquer outro que por isso atribuo à Heteronomia. O conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas acções, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de *um Reino de fins*"(KANT, 2011, p. 80, grifo do autor).

ideia de maioridade não tem relação com o aspecto jurídico ou legal, de entrada na vida adulta e das responsabilidades legais correspondentes, ou seja,

[...] a menoridade, por exemplo, tomada como conceito jurídico, pode (ainda que não necessariamente) ser compreendida como um estágio de vida superado naturalmente. Seja-me permitido um exemplo anacrônico, quando ele pode ser didático: um indivíduo que hoje possui 17 anos, 11 meses e 29 dias, pela legislação brasileira, é considerado “menor de idade”, condição que seria superada amanhã, quando de seu aniversário (FILHO; EDMAR, 2019, p. 62).

Mas a maioridade, em sentido kantiano, tem relação com a capacidade moral do sujeito de estabelecer critérios próprios - *imperativo* - e segui-los. Neste sentido, o sujeito pode ter a maioridade legal, mas ser incapaz de conduzir e/ou estabelecer princípios da ação; ou seja, há sujeitos que continuam “[...] de boa vontade menores durante toda a vida; e também porque a outro se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores”(KANT, 2016b, p. 10).

A compreensão kantiana de maioridade é exposta nas primeiras linhas do texto. Diz ele:

O iluminismo é a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!" (KANT, 2016b, p. 9)

Kant coloca alguns elementos importantes como a ideia de culpa, incapacidade, falta de entendimento, coragem ou decisão. A incapacidade tem uma relação com a dificuldade de estabelecer juízos e compreender a realidade. Kant, em seu Ensaio sobre as Doenças Mentais, faz uma análise bastante detida do que ele considera doenças mentais, exemplificando muitas dessas doenças a partir de uma falta de entendimento da realidade. Sobre as perturbações mentais, por exemplo, “[...] consiste na produção de juízos de experiência de forma invertida e o primeiro grau desta doença, o delírio

(Wahsinn), atenta contra as regras gerais do entendimento mesmo nos juízos mais próximos da experiência"(KANT, 2010, p. 220)¹⁶⁵.

Ademais, interessa aqui a culpa, a falta de coragem e decisão. Kant, como vimos neste capítulo, que a construção da autonomia moral é um processo que demanda um entendimento de mundo e, sobretudo, da capacidade de estabelecer um dever não considerando as contingências externas. Implicando, muitas vezes, um conflito ou embate do sujeito com o seu entorno. Assim, afirma Kant: "[...] a imensa maioria dos homens (incluindo todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que seus tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles" (KANT, 2016b, p. 10).

Kant compreende que a autonomia da vontade - leia-se também liberdade e maioridade - é uma condição que não se chega ao fim de uma formação escolar ou quando se adentra na vida adulta. Isto é, "[...] a saída (*Ausgang*) denota, no âmbito individual, o esforço humano permanente, guiado pela racionalidade e liberdade, de livra-se dos grilhões tanto internos como externos"(DALBOSCO, 2011, p. 92).

Se em um primeiro momento Kant desenvolve o argumento em um plano mais conceitual, definindo as condições de maioridade e os seus impeditivos; em um segundo momento ele aborda elementos mais concretos que expressam objetivamente a ideia de maioridade e menoridade. Assim, maioridade no plano conceitual se expressa pela capacidade de determinar a própria vontade, e que no plano concreto ela apresenta-se pelas condições materiais para o exercício da autonomia. Portanto, "[...] para esta ilustração, nada mais se exige do que a liberdade; e, claro está, a mais inofensiva entre tudo o que se pode chamar de liberdade, a saber, a de fazer um uso público da sua razão em todos os elementos"(KANT, 2016b, p. 11).

E Kant fará uma importante distinção entre o uso público e o uso privado da razão. O uso público e aquele feito, nas palavras dele, *para o mundo letrado*, compreende-se, as pessoas de uma determinada área do conhecimento. Já o uso privado e aquele feito por alguém em função de um cargo que ocupa.

¹⁶⁵ No mesmo ensaio, ao falar sobre infelicidade, diz Kant: "Quando o infeliz perdeu simultaneamente a capacidade de formular juízos sobre a experiência, então chama-se vesânico (*Aberwitzig*). No caso, porém, em que se baseia num grande número de juízos de experiência correctos, simplesmente a sua sensibilidade seja extasiada pela novidade e pelo cortejo de efeitos que o seu espírito lhe apresenta, de sorte que deixa de atentar na correcção da respectiva articulação coerente, produz-se então a partir dali uma forma brilhante de insânia, um desvario que pode coexistir com um grande génio, visto que a razão na sua lentidão já não consegue acompanhar o espírito revoltado" (KANT, 2010)

Os exemplos trazidos por Kant são oportunos. Ele fala dos militares e dos professores. Em ambos os casos, o uso da razão em sentido privado está relacionado diretamente as suas funções, sendo ambas as funções, delimitadas pelo Estado. Assim, para ambos, "[...] é necessário um certo mecanismo em virtude do qual alguns membros da comunidade se devem comportar de um modo puramente passivo a fim de, mediante uma unanimidade artificial, serem orientados pelo governo para fins públicos ou que, pelo menos, sejam impedidos de destruir tais fins" (KANT, 2016b, p. 12).

Por outro lado, o uso público da razão se refere a exposição crítica efetuada pelo *erudito*, ou em termos mais atuais, pelos pesquisadores ou pensadores da área. Neste aspecto, tanto o professor, quanto o militar, podem, dentro de suas áreas de atuação, participar ativamente dos debates dos temas relevantes relacionados aos respectivos campos de atuação. Dessa forma, "[...] como erudito, tem plena liberdade e até a missão de participar ao público todos os seus pensamentos cuidadosamente examinados e bem-intencionados" (KANT, 2016b, p. 13).

O que Kant expressa é a compreensão de que o debate e o avanço da *ilustração* se dão pela manutenção de um campo livre para se debater, campo esse composto, de fato, por pessoas que estudam e estão diretamente envolvidas. Neste sentido, cabe ao militar, discutir assuntos militares, cabe aos professores discutir assuntos pedagógicos.

De todo modo, a docência possui particularidades - *digo contemporaneamente* - em relação à profissão que os militares não possuem. No âmbito da docência, essa ideia de uso público e privado está relacionada diretamente à liberdade de cátedra, que de forma bem objetiva diz respeito à liberdade de ensinar e de ensino. Na perspectiva kantiana, o professor aparece como um intelectual - erudito - "[...] o qual nada mais é do que o senso crítico e a capacidade de discernimento que o habilita a proceder ponderada e ajuizadamente sobre as coisas" (DALBOSCO, 2011, p. 95); mas, também fala em função do cargo que ocupa.

No Brasil, a partir da Proclamação da República, a liberdade de cátedra aparece textualmente em três constituições. Na Constituição de 1934, no artigo 155: é garantida a liberdade de cátedra"(BRASIL, 1934); na Constituição de 1946, o termo aparece no artigo 168, inciso VII: "A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946). Por fim, na Constituição de 1967, já no governo militar, a liberdade de cátedra é mencionada no artigo 168, parágrafo 3º,

inciso VI. No referido, se lê: [...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: VI - é garantida a liberdade de cátedra" (BRASIL, 1967).

A Constituição Cidadã, de 1988, a liberdade de cátedra aparece de forma mais elaborada no artigo 206, inciso II e III. Expressa o artigo: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"(BRASIL, 1988).

É importante ressaltar que os artigos acima ligam-se diretamente ao artigo 5º, inciso IV, que diz: "IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato" (BRASIL, 1988). É possível notar que a liberdade de cátedra se estende a pesquisa e divulgação do pensamento, etc., além, é claro, em uma perspectiva de adoção construção de novas abordagens pedagógicas. Dessa forma, "[...] a liberdade de cátedra garante que as atuações, docente e discente, estejam imunes à condicionamentos nas atribuições de ensinar, de aprender, de pesquisar e de divulgar o pensamento"(JÚNIOR; CARDOSO; NUNES, 2021, p. 337).

Outros dois exemplos de profissões genuinamente estatais em que seus membros transitam nessa duplicidade entre dimensão pública e privada; são os membros do Judiciário e os membros do Ministério Público¹⁶⁶. Além de representarem um órgão, impedidos, inclusive de expressar opinião crítica e do próprio trabalho, lhes é facultado o exercício da docência; assim, enquanto professores podem exercer um pensamento crítico, que lhes é vedado no exercício direto da profissão. A Constituição Federal é clara em relação ao exercício da docência. Sobre o STF e o Ministério Público Federal, lê-se: Art. 95. Os Membros do STF Parágrafo único. Aos juízes é vedado: I - exercer, ainda que em disponibilidade, outro cargo ou função, salvo uma de magistério" (BRASIL, 1988). O mesmo princípio que se aplica aos membros do Ministério Público. "Na Constituição, artigo 128, inciso II, alínea d cabe aos membros do Ministério Público "as seguintes vedações: d) exercer, ainda que em disponibilidade, qualquer outra função pública, salvo uma de magistério (BRASIL, 1988).

Mas, no que concerne aos militares, a situação é bastante diversa. Embora, como apontei no capítulo anterior, tenha ocorrido modificações legais para os militares atuarem

¹⁶⁶ Usarei o exemplo do Ministério Público Federal e do Supremo Tribunal Federal, já que as instâncias inferiores dos órgãos citados seguem a mesma lógica de funcionamento.

nas escolas; toda a organização regimental e ética condiciona o militar a ter uma vida totalmente integrada à caserna, sendo a vida pública exercida - no âmbito da liberdade de expressão - uma dimensão que lhe é negada. No Estatuto dos Militares e bastante claro ao dizer as circunstâncias em que o militar se abster:

a) em atividades político-partidárias; b) em atividades comerciais; c) em atividades industriais; d) para discutir ou provocar discussões pela imprensa a respeito de assuntos políticos ou militares, excetuando-se os de natureza exclusivamente técnica, se devidamente autorizado; e) no exercício de cargo ou função de natureza civil, mesmo que seja da Administração Pública (BRASIL, 1980)

Os princípios expressos no Estatuto dos Militares, é justamente o oposto do que se espera da atuação dos profissionais da educação, que se constituem enquanto profissionais, como intelectuais - *eruditos em sentido kantiano* - e que a própria natureza da profissão, pressupõem liberdade. Dessa forma, "[...] a Liberdade de Cátedra não somente abrange os aspectos ideológicos das teorias pedagógicas porque se expande pela garantia de todo o ambiente ou contexto democrático para a sua plena realização" (JÚNIOR; CARDOSO; NUNES, 2021, p. 337).

E neste sentido que Kant falará sobre a importância da liberdade de ensino. Na *Pedagogia* Kant fala que a instituição escolar deveria ser fruto "[...] do juízo dos conhecedores mais esclarecidos"(KANT, 2019, p. 18). Além disso, as instituições deveriam gozar de liberdade para desenvolver livremente suas perspectivas pedagógicas, já que, afirma Kant, "[...] nenhuma época humana pode apresentar um plano educativo completo (KANT, 2019, p. 21). E, ao falar dos acertos de um instituto de Dessau, o diagnóstico dele é bastante preciso, ao afirmar a importância da liberdade de ensinar e a ligação dos professores com intelectuais e cientistas da época¹⁶⁷.

Em relação ao exposto nesta seção do capítulo, creio ser possível perceber a atualidade da reflexão kantiana sobre a educação moral, que ela ainda permeia a discussão sobre o papel da escola e dos professores. A estrutura disciplinar e as justificativas para implementação do ensino militarizado corroboram a importância dada à educação moral.

¹⁶⁷ Cf. Kant: "De certo modo, foi a única escola em que os professores tinham a liberdade de trabalhar segundo métodos e planos próprios, e onde estavam em ligação entre si, como também com todos os eruditos na Alemanha"(KANT, 2019, p. 21).

É possível observar também o sentido disciplinar da escola, que pode, a partir de diferentes abordagens, podem ensejar diferentes olhares sobre o que significa disciplina; mas que no sentido kantiano parece ser mais aberta e positiva.

Contudo, ainda falta abordar outro aspecto; o entrelaçamento entre educação institucional e Estado, que a partir da centralidade da questão moral, a educação pode, e muitas vezes é, instrumento político. Neste sentido, Kant, tanto no texto *Resposta a pergunta...*, quanto na *Pedagogia*, observa essa relação com certa reserva, afirmando que no âmbito político "O poder e o dinheiro não o realizam [um projeto formativo amplo], quando muito facilitam-no" (KANT, 2019, p. 18).

De todo modo, essa é uma questão que perpassa a discussão sobre o papel da escola enquanto instituição regulada pelo Estado. Para abordar essa relação, irei caminhar até o início do século XX, e abordar essa questão a partir da abordagem do sociólogo Émile Durkheim.

Passo agora ao francês.

3.5 Émile Dukheim: a síntese de um modelo formativo

Até o momento desta pesquisa, eu busquei, sempre que possível e necessário, articular a análise com as leis do período. Esta busca por articular a dimensão analítica e jurídica tem sua razão de ser. A partir da modernidade - gradativamente - o estado foi tendo uma participação maior na educação. Essa participação ocorre a partir da normatização da profissão docente, que mesmo hoje, mesmo sendo a formação e o exercício da docência livres à iniciativa privada, quem determina as condições de formação e exercício é o Estado.

Além disso, a própria estrutura de ensino, em todos os seus níveis e modalidades, é atribuição do Estado. Mesmo que existam inúmeras instâncias de deliberação, desde a creche até as instituições de classe e pesquisadores universitários, a organização de todo o sistema ocorre na esfera política.

Assim, a educação, e seu sentido formativo, acaba por ter uma influência direta da política e dos interesses ideológicos e também se constitui como um centro de disputa. A estrutura curricular, às horas dedicadas aos estudos, preparação de aula, estrutura escolar,

entre outros aspectos, acaba sendo percebido e determinado em muitos casos em um contexto político; sendo a *vitória* desse embate uma lei ou normativa sancionada.

A lei é a expressão positivada de um pensamento político, de uma visão de mundo. Pensamento esse que acaba condicionando - no caso da educação - a ação pedagógica em sala, a organização administrativa da escola, entre outras coisas. Esse aspecto fica mais evidente como tomamos como base de análise às críticas ao neoliberalismo e sua influência direta na educação; condição em que "[...] o gasto com a educação deve ser rentável para as empresas usuárias do capital humano"(LAVAL, 2019, p. 23).

Essa perspectiva de leitura da educação toma corpo e se impõe como uma política de estado a partir do governo Michel Temer e ficando mais aguda no Governo Bolsonaro. São mudanças que se articulam de forma explícita a relação entre uma visão política e ideológica e um projeto de educação condizente com ela. Quero apontar aqui, uma relação próxima - e muitas vezes perigosa - entre política e educação, entre uma visão de mundo expressa por um grupo político e a visão de educação dos sujeitos que compõem todos os níveis e modalidades da educação. Essa relação - que não é pacífica - foi muito bem compreendida pelo sociólogo francês, Émile Durkheim¹⁶⁸, que compreendeu muito bem o papel que a escola passou a desempenhar a partir do século XIX.

A produção teórica de Durkheim está inserida em um contexto histórico de mudanças na sociedade francesa e europeias. As mudanças políticas e sociais gestadas teoricamente no século XVII e XVIII, começa a se solidificar no final do século XIX e início do XX, em especial a solidificação do capitalismo, dos valores burgueses e liberais. Esse período, em França, como destaca Olga Krell “[...] foi marcado por uma série de fatos históricos conturbados que exigia um posicionamento acadêmico sobre a questão. Politicamente, a Terceira República nasceu em 1875, após lutas acirradas entre republicanos e monarquistas” (KRELL, 2016, p. 362).

É a partir desse contexto de transformação política e social francesa que a obra sociológica de Durkheim deve ser compreendida; em especial sua obra pedagógica, que

¹⁶⁸ Junto com Karl Marx e Max Weber, é considerado um dos fundadores da Sociologia. Durkheim tem uma vasta e importante produção sociológica. Suas principais obras são *Da divisão do trabalho social*, *O suicídio*, *As regras do método sociológico* e *As formas elementares da vida religiosa*. Além de sociólogo, foi professor e possui duas importantes obras sobre educação. A saber: *A evolução pedagógica*, e a obra *Educação e Sociologia*.

está alinhada com as ideias laicização, formação moral, republicana e cidadã (KRELL, 2016; SILVA; GATTI, 2019)¹⁶⁹.

Além desses aspectos de ordem histórico e social, a reflexão pedagógica de Durkheim deve também ser compreendida a partir do problema central que orienta a sociologia do autor, sendo a relação entre o indivíduo e a coletividade e, especialmente “Como pode uma coleção de indivíduos construir uma sociedade?” (ARON, 2008, p. 458).

A resposta a essa questão é oposta ao modelo moderno contratualista, de que a sociedade e o estado são produtos da ação individual, sendo os valores, normas e organização fruto de processo. Para Durkheim [...] não é a ordem social que está baseada em um contrato. São os contratos que estão baseados em uma ordem social prévia, em uma consciência coletiva, na existência de laços de sociabilidade” (NOGUEIRA, 2021, p. 5).

A modificação de perspectiva é importante, pois, a precedência da sociedade em relação ao indivíduo faz com que os laços de sociabilidade entre os indivíduos e próprio processo de sociabilidade ocorra do coletivo para o indivíduo. Assim, os laços que mantém a coesão do grupo e que organizam a relação entre os indivíduos devem ser compreendidos como laços de solidariedade (COSTA; SILVA, 2020), e essa solidariedade se apresenta de duas formas distintas, a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica (DURKHEIM, 1999).

A primeira, *solidariedade mecânica*, está presente em sociedade *primitivas*¹⁷⁰, onde os indivíduos se diferenciam pouco um do outro. Essa forma de solidariedade a coletividade tem predomínio maior sobre os indivíduos. Todos os indivíduos pertencentes ao grupo possuem os mesmos valores, sentimento, tradições, objetos de culto. Nesse tipo de sociedade "Há uma coerência porque os indivíduos ainda não se diferenciam" (ARON, 2008, p. 458).

Outro elemento característico é como as transgressões de regras são tratadas (SELL, 2008). Nas sociedades que se constituem pelos laços de *solidariedade mecânica*,

¹⁶⁹ Cf. Helena Bomey e Raquel Enrique: “Durkheim viveu durante a Terceira República (1870-1940), momento em que debates fervorosos orbitavam em torno da laicização das instituições escolares. Momento em que, com igual efervescência, se discutiam os progressos da grande indústria e o desenvolvimento das ciências humanas. A conjuntura favorecia alterações incessantes em instituições pedagógicas como respostas aos desafios históricos de amplas repercussões sociais, ou por outra, efeitos de causas que eram, antes de tudo, sociais. (BOMENY; EMERIQUE, 2020).

¹⁷⁰ Durkheim usa esse termo. Não é a discussão aqui, mas hoje, o termo adequado seria sociedade originária.

qualquer transgressão implica em uma ruptura, é aquela ação, segundo Durkheim “[...] cuja ruptura constitui o crime” (DURKHEIM, 1999, p. 39). O crime aqui não é compreendido como eliminação de outro sujeito, mas de uma ação que pode causar a desarmonia ou a dissolução do grupo social.

Por outro lado, a *solidariedade orgânica* está presente em sociedades mais complexas, em que já há uma divisão maior e mais sofisticada do trabalho. É uma forma de organização social na qual as individualidades – as dissemelhanças – não configuram uma situação de desagregação; é uma sociedade na qual os indivíduos “[...] não se assemelham, são diferentes. E, de certo modo, são diferentes porque o consenso se realiza” (ARON, 2008, p. 458).

Assim, no primeiro tipo de solidariedade a coesão do grupo se estabelece pela semelhança, não havendo possibilidade da diferença, havendo assim, singularidade e homogeneidade. O segundo tipo, em função das modificações impostas pela sociedade moderna – divisão do trabalho e especialização do indivíduo – e assim “existe uma maior autonomia dos indivíduos, pois pertencer à sociedade já não depende de se ter as mesmas ideias ou agir da mesma maneira” (SELL, 2008, p. 144).

Estabelecida essa distinção, é importante esboçar os pontos de contato entre os dois tipos de solidariedade. O primeiro ponto diz respeito à compreensão mais geral do funcionamento da sociedade, seja ela do tipo *mecânica*, seja do tipo *orgânica*. Ambas podem ser compreendidas como um organismo.

Esse organismo social é análogo ao organismo biológico; tanto um quanto o outro buscam a preservação e todas as partes que compõem esse organismo complexo e organizado, concorrem para manutenção do todo. A regularidade do sistema garante sua perpetuação (SELL, 2008; WEISS, 2009), e essa regularidade do corpo social possibilita a coesão.

Se o organismo vivo depende dos nutrientes e de um ambiente adequado para sobreviver, a manutenção do corpo social também depende. Ele necessita que as partes novas – *os recém chegados ou nascidos* – sejam adaptados aos mecanismos de sustentação do corpo social, que são seus valores, sentimentos, formas de vida e de relacionamento.

Esse processo de adaptação, ajustamento ou socialização ocorre desde o nascimento em inúmeras instituições formativas como família, em “[...] confissões

religiosas, escolas políticas, literárias, corporações profissionais [...]” (DURKHEIM, 2007, p. 4). Os valores perpetuados por essas instituições sociais são indispensáveis para manutenção do corpo social. Esses valores transcendem as próprias instituições, permeando a sociedade coercitivamente e de forma quase irresistível, de tal sorte que constituem “[...] maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p. 4).

Dentre todas as instituições sociais modernas, uma das que tem maior peso na socialização dos indivíduos é a escola. A escola, na estrutura e fundamentos que temos hoje, e que se constitui a partir do século XVII, passa progressivamente ao papel de “[...] assegurar o bom funcionamento da sociedade” (DURKHEIM, 1995, p. 270). A escola congregaria os interesses da família, da Pátria e da humanidade, delimitando assim um horizonte formativo geral, um *ideal de homem*¹⁷¹. Sendo a escola responsável direta por introjetar os sentimentos, formas de pensar e viver indispensáveis para a vida em sociedade.

A partir do exposto é possível compreender que a escola cumpre um papel social e político de manutenção dos valores sociais. Embora pareça em uma primeira leitura algo teórico, a proposta pedagógica de Durkheim é concreta e possui um caráter tríplice. O primeiro intelectual, voltada às disciplinas, áreas do conhecimento ou profissões. Essa parte da educação obedece às diferentes configurações sociais presentes em uma determinada sociedade, como profissão, classe social, interesses particulares, concepção de política, etc. Assim:

De fato, cada profissão constituiu um meio sui generis que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. É por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização, a se tornar cada vez mais precoce (DURKHEIM, 2014, p. 50).

¹⁷¹ Cf. Émile Durkheim: “[...] cada sociedade elabora um certo ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos (DURKHEIM, 2014, p. 52).

Dessa forma, o sistema educativo seria mais geral no início e progressivamente haveria uma especialização e diferenciação entre os sujeitos. O segundo aspecto da educação é a construção do caráter, da moralidade. Esse é um caráter mais amplo e geral. Se por um lado se um processo de socialização em consonância e em direção à adaptação ao grupo, por outro, ele se socializa pela relação que estabelece seus valores pessoais e sua forma de pensar e agir. Não é desses princípios de ação particular que Durkheim se refere.

A escola contribuiria para formação e manutenção do caráter geral – princípios gerais da sociedade – e a auxiliar na autonomia dos indivíduos. A escola auxilia na construção da autonomia do sujeito para que ele possa, refletidamente, se submeter às regras e autoridades. Pois, “Reconhece-se na obra de Durkheim uma autoridade que é exterior ao indivíduo – a sociedade –, à qual se obedece de forma consentida” (KRELL, 2016, p. 365–366).

Neste contexto, o sistema de ensino prepara, incute e solidifica um sistema de ideias e sentimentos que a sociedade acredita serem necessário para manutenção da sociedade. E dentro desse processo formativo escolar o professor aparece como uma figura central. Sobre o professor e a formação moral, Durkheim afirma que:

[...] cabe constantemente lembrar ao professor que ideias e sentimentos ele deve arraigar na criança para que elas mesma entre em harmonia com o meios social. Se ela não estivesse sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer em um sentido social, esta última se colocaria necessariamente a serviço de crenças particulares, e a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras (DURKHEIM, 2014, p. 62).

O professor, então, não se limita ao simples magistério. Coesão e manutenção futura da sociedade dependem em grande medida de um trabalho sistemático e correto de moralização. Além desse ponto, o professor deve ser um exemplo¹⁷² para os alunos, ele é a autoridade moral (DURKHEIM, 2014).

A educação, dessa forma, deve ser compreendida como um amplo processo de intelectualização e moralização, mesmo quando em níveis e etapas mais elevadas ele se

¹⁷² Cf. Vares: “(a) o mestre deve ser neutro quanto aos assuntos políticos, não devendo utilizar a autoridade do qual está investido para impor aos alunos seus preceitos pessoais; (b) deve ainda trabalhar no sentido de oferecer uma educação que não seja hostil à própria vida coletiva. Sua missão é proteger certos princípios essenciais para a continuidade da vida social, nunca perdendo de vista a tolerância que sua profissão exige. O mestre é o braço do Estado e sua obra consiste na preservação do bem comum” (VARES, 2011, p. 38).

especializa e ramifica. Dessa forma, a “A educação é a ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta ação é constante e geral” (DURKHEIM, 2014, p. 75).

Percebe-se que em Durkheim a educação desempenha uma função coletiva, ou melhor, social. É ela que socializa e *entrega* o sujeito ao meio social. Mas a escola não é uma instituição apartada ou que se estrutura a partir de si mesma. A existência da escola e dos docentes ocorre a partir do interesse do Estado na questão educacional.

A participação do Estado é ativa, não no sentido de monopólio ou de interferência direta, mas tem uma participação diretiva mais geral e de fiscalização das escolas públicas, privadas e dos docentes que atuam nelas. A ação do estado visa, segundo Durkheim, o interesse público (DURKHEIM, 2014).

Neste sentido, o professor passa a ter um papel importante na dinâmica educacional. Ele cumpre um papel de certa forma diretivo em relação aos valores gerais da sociedade, valores esses indispensáveis para a manutenção da coesão social. Portanto, não basta ao professor somente uma sólida formação intelectual, é indispensável uma sólida formação moral. Durkheim é muito claro ao afirmar que: “Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar” (DURKHEIM, 2014, p. 63).

Há ainda um terceiro elemento que compõe a educação. O primeiro seria a intelectualização, que constitui todos aqueles conhecimentos longamente dispostos nos currículos escolares. O segundo elemento, a moralização; que a escola auxilia na solidificação dos valores comuns da sociedade e, também, na construção do caráter de cada sujeito. Por fim, o terceiro elemento, a socialização. Ela possui forte incidência na sociedade e a escola é o local da convivência com os pares, com o contrário e com a resistência. Portanto, a socialização auxilia no processo de coesão social.

O que Durkheim aponta em relação aos professores e ao processo de educação representa uma síntese de uma construção teórica sobre o papel da educação escolar, com início da modernidade e irá se consolidar no início do século XX. A ideia de um sistema de ensino nacional, laico, técnico e universal. Sistema esse organizado e conduzido pelo Estado.

A nossa estrutura de ensino, os valores que estão delineados na Constituição Federal e na LDB confluem para a formação cidadã e democrática, que tem como pilar o respeito à diferença, o livre exercício do pensar e do ensinar. O Estado, neste contexto, é

um ator importante na manutenção desse sistema, para observância da perpetuação dos valores que são a base da sociedade brasileira e que é escola é, e é de fato, o ambiente de solidificação desses valores

3.6 Síntese

Este capítulo buscou situar a base teórica da educação brasileira contemporânea, pelo menos o horizonte formativo pensado com a promulgação da Constituição Federal e posteriormente com a LDB. Compreendo que a modernidade - mesmo com suas contradições e horrores - constitui uma janela interpretativa importante.

Sua importância reside nos retornos aos seus fundamentos por autores contemporâneos como Adorno e Foucault, mas principalmente pela ruptura com um modelo de sociedade unitário e coeso, e a construção de um modelo de Estado, de sociedade, de sujeito e de educação muito diverso daquele do período antigo e medieval. Isso implica uma compreensão e fundamentação de um Estado no qual o sujeito e seus direitos constituem o seu sentido e objetivo.

Essa modificação do papel do Estado, também conhecido como o "homem artificial" (HÖFFE, 2005), e da compreensão do papel do sujeito, faz com que a educação - seja escolar, seja privada - adquira um novo significado. A formação ocorre, sobretudo, para a formação cidadã, mas não de um cidadão apenas com direitos e deveres jurídicos, mas daquele que compreende seu lugar no mundo e seu papel como indivíduo. Esse sujeito, denominado por Kant como portador de maioridade, transcende o mero aspecto jurídico.

Nesse sentido, a formação deve ser ampla, ou seja, uma escola pública, universal, laica, democrática e tolerante. Somente assim, como afirmado por Pinheiro: "[...] o homem poderá desenvolver as artes e as ciências de maneira a fazer uso delas para sua finalidade" (PINHEIRO, 2007, p. 57). " Além disso, a escola deve ser um local onde os docentes são livres e capazes de gerir e organizar todo o processo pedagógico, e, mais importante, não se configura apenas como meros repassadores de conteúdo, mas sim como intelectuais.

Tanto em Kant quanto em Durkheim, a educação desempenha um papel civilizacional no desenvolvimento das disposições humanas, sejam elas intelectuais ou

morais. Portanto, a educação está intrinsecamente ligada à ideia de progresso, seja para o gênero humano, seja para a sociedade como um todo. Por fim, ao término do processo formativo, como observa Kant: "O homem não deve ser apto pura e simplesmente a todos os fins, mas deve também ser dotado de consciência, de modo a eleger a preferência apenas aos bons fins. Bons fins são aqueles que são necessariamente aprovados por todo homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual"(KANT, 2019, p. 19).

Estabelecidos os pilares da modernidade, passo para um ponto importante: a relação entre política, educação e o papel da escola. Passamos então ao último capítulo.

4. A educação como instrumento político.

Neste quarto e último capítulo, farei uma introdução geral um pouco diferente. O problema central deste capítulo é a relação entre política e educação, um tema fundamental para compreender a justificativa mais forte e central para o processo de militarização escolar, especialmente o Projeto Cívico-Militar.

Para desenvolver este problema, tentarei reconstruir criticamente o projeto de poder militar, o qual adota a Escola Cívico-Militar como modelo de gestão e ensino. Nesse sentido, sempre que possível, articularei o conteúdo deste capítulo com os temas, conceitos e abordagens previamente explorados na pesquisa. Após a reconstrução do Projeto, analisarei os pontos centrais da relação entre política e educação, bem como suas possíveis consequências.

4.1 A militarização da política como projeto de poder

Como demonstrado em diferentes partes da pesquisa, os militares e o presidente Bolsonaro sempre adotaram uma postura discursiva caracterizada pela clareza, direção e objetividade. Mesmo antes de assumir a Presidência, o presidente sempre sustentou um discurso permeado por elementos como racismo, homofobia, apologia ao autoritarismo e à ditadura cívico-militar. Além disso, ele empregava uma retórica notavelmente objetiva, sem demonstrar profundidade de pensamento em relação a questões de Estado. Seu programa de governo durante a eleição de 2018, por exemplo, consistia em pouco mais do que frases desconexas, não apresentando um projeto de poder bem estruturado.

É fundamental destacar que o governo Bolsonaro não resultou de acontecimentos aleatórios, e a militarização da política e das escolas não é um fenômeno marginal ou peculiar. Para elucidar essas considerações iniciais, tomaremos dois discursos e um projeto como base deste capítulo.

O discurso previamente mencionado, proferido por Bolsonaro em 2017, no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, revela um modelo de pensamento social intrinsecamente ligado à Doutrina de Segurança Nacional. Nesse discurso, encontramos uma retórica nitidamente anti-comunista e a sugestão de uma ameaça iminente do "perigo vermelho".

Como exemplo da infiltração comunista, o então pré-candidato faz referência a um livro de José Mujica, ex-Presidente do Uruguai¹⁷³, no qual ele teria afirmado o seguinte sobre a ex-Presidente Dilma::

[...] Dilma Rousseff toma decisões de Estado, dentro do Palácio do Planalto, ouvindo as inteligências cubana e venezuelana [silêncio] dá para ter uma noção do que vem acontecendo no Brasil nos últimos tempos. E da minha parte. O que eu posso fazer? Me acomodar no mandato de deputado federal? Ou estar agora, mais do que nunca, honrar o compromisso quando [inaudível] praça do exército de defender a pátria com o sacrifício da própria vida (BOLSONARO, 2017).

Além da retórica do "perigo vermelho," notamos uma retórica que é anti-indígena, pró-garimpo e favorável a um desenvolvimento predatório, remanescente do período militar. Segundo Bolsonaro, o estado de Roraima foi devastado por exilados venezuelanos, restrições à exploração de recursos minerais, intervenção de ONGs estrangeiras e demarcação de terras indígenas. Isso ecoa o discurso propagado nas Forças Armadas e apresentado no livro "A Farsa Ianomâmi" do coronel Carlos Alberto Lima Menna Barreto. Em resumo, esse discurso sugere que a demarcação¹⁷⁴ de terras segue uma lógica de ocupação estrangeira, liderada pelos comunistas, e que os indígenas são meramente instrumentos na tomada do Brasil¹⁷⁵.

Ao longo dos quatro anos seguintes, essa retórica persistiu, denunciando uma aliança entre inimigos internos e externos com o objetivo de transformar o Brasil em uma ditadura semelhante a Cuba, Venezuela ou China. Durante o discurso de lançamento de sua pré-candidatura em 27 de março de 2018, Bolsonaro declarou: "Essa terra é nossa, o Brasil é nosso. O nosso inimigo não é externo, o nosso inimigo é interno [...] Não é uma luta da esquerda contra a direita, é a luta do bem contra o mal [...]". No mesmo discurso,

¹⁷³ José Alberto Mujica Cordano foi Presidente e Senador do Uruguai. Na palestra Bolsonaro não diz o título da obra, dessa forma, não foi possível fazer a conferência da informação.

¹⁷⁴ Bolsonaro, na mesma palestra, fala aos berros que não demarcar um centímetro de terra para indígenas e quilombolas.

¹⁷⁵ Ao fim do discurso, Bolsonaro diz "Hoje, eles [comunistas] estão muito mais preparados que 64. Nós pedimos a Deus que o Brasil possa, mais uma vez, se salvar. Não sabemos o nosso futuro, dada a quantidade de estrangeiros que estão aqui dentro - lógico que eu não generalizo - dentre esses, uma minoria que pode fazer um estrago muito maior, que nós enfrentamos, em especial, de 66 até 73, na luta armada e na guerra de guerrilha dentro do nosso Brasil(BOLSONARO, 2017).

minutos antes, afirma: "devemos conhecer o passado. Os jovens não conhecem o caminho que estávamos indo, como em alguns países como a Venezuela. Estávamos à beira do abismo" (BOLSONARO, 2017).

Nas palavras de Bolsonaro, manifesta-se uma visão de mundo maniqueísta que, no contexto político, assume um caráter perigoso. Ele desqualifica, desde o princípio, qualquer legitimidade que os partidos de esquerda possam possuir. Todas as ações dos adversários são presumivelmente más, destinadas, antes de tudo, a subverter a ordem social. Assim, se no passado o discurso anti-comunista carecia de alvos específicos e direcionamento claro, limitando-se a tratar de inimigos internos, agora, a extrema-direita e o bolsonarismo apontam o campo político da esquerda, notadamente o PT, como inimigo interno a ser erradicado da arena política.

Essa concepção torna-se mais evidente no discurso proferido por Bolsonaro na *CEO Conference 2022*¹⁷⁶. No início da conferência, o presidente questiona a plateia:

[...] eu queria perguntar aos senhores [...] se essas medidas aqui, dezesseis, fossem implementadas. Bem rapidamente: o que vocês acham... que os senhores acham de revogarmos a autonomia do Banco Central, de revogarmos a reforma trabalhista, a reforma da previdência. Retornar o imposto sindical...reestatizar as empresas que foram desestatizadas. Acabar com o teto de gastos. O governo começar a interferir nos preços lá da Petrobras e da energia. Se nós viéssemos a fortalecer o MST. Se fizéssemos uma campanha para recolher armas das mãos dos cidadãos de bem. Se nós desmilitarizássemos as Polícias Militares. Se nós extingúíssemos as Escolas Cívico-Militares e os Colégios Militares. Se nós liberássemos as drogas no Brasil. Se nós legalizássemos o aborto. Se nós voltássemos a nos aproximar de Cuba ou outras ditaduras pelo mundo...São essas perguntas, porque o outro lado defende tudo isso aí (BOLSONARO, 2023).

Por outro lado, é possível observar uma retórica com o propósito de instaurar um pânico moral, com o claro objetivo de levar as pessoas a optarem pelo seu voto, uma vez que, além de denunciar, ele sugere, mesmo que de forma indireta, uma solução ou contenção dos problemas iminentes. Paralelamente, o legado do ex-Presidente estrutura um modo de pensar, uma plataforma de governo, ou melhor, um projeto de nação autoritário, ultraliberal, violento e militarizado. Este projeto guarda notável semelhança com aquele proposto e imposto em 1964.

¹⁷⁶ Evento promovido pelo banco BTG Pactual, que o ex-ministro da Fazenda de Bolsonaro, Paulo Guedes, foi sócio fundador. Palestra completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cyGfImQxywI&t=2303s>

Se, no passado, a ascensão ao poder se deu pela tomada de poder à força e subsequente manutenção da política de Estado com uma burocracia leal ao regime, contemporaneamente a ascensão e ocupação de poder pelos militares ocorreu de maneira lenta, gradual e segura. Essa ocupação, como tentei elucidar no primeiro capítulo, teve seu início com o impeachment de Dilma e a ascensão de Michel Temer.

A partir do governo Michel Temer, diversos generais passaram a ocupar posições-chave no Poder Executivo. O General Silva e Luna assumiu o Ministério da Defesa, cargo que, desde o governo FHC, era tradicionalmente ocupado por civis. Posteriormente, o General assumiu a direção da Itaipu. Por sua vez, o General Santos Cruz ocupou a Secretaria de Justiça e Segurança. Por fim, o General Sérgio Etchegoyen¹⁷⁷, encarregado de reorganizar o Gabinete de Segurança Institucional (GSI), extinto por Dilma, recuperou seu status de ministério ao assumir essa função.

Esse processo de ocupação militar, com seu ponto culminante no governo Bolsonaro, não se restringe apenas ao Poder Executivo, mas, de forma mais discreta e orgânica, atinge também o Poder Legislativo. O boletim especial "O lobby dos militares no legislativo" revela uma crescente ocupação de cadeiras legislativas e, sobretudo, a criação de grupos de pressão pelos militares visando direcionar emendas e/ou outros assuntos de interesse da corporação¹⁷⁸. Os pesquisadores que elaboraram o boletim destacam que:

No contexto de ampla autonomia em relação ao poder político, as FFAA possuem uma estrutura própria de militares atuando diretamente no Parlamento brasileiro. Nota-se que cada Força (Exército, Marinha e Aeronáutica) tem seus próprios representantes que são autônomos entre si e diante do Ministério da Defesa. Trata-se do "Sistema de Assessoramento Parlamentar" que cada Força possui para estabelecer relações políticas com parlamentares das três esferas federativas, visando a defesa de seus interesses ou, em outras palavras, praticando seu sistema de lobby" (PENIDO et al., 2023, p. 5).

¹⁷⁷ Foi um dos militares graduados a atacar publicamente a Comissão Nacional da Verdade, ainda como militar da ativa. Solicitou judicialmente a retirada do relatório os nomes do pai e do tio; respectivamente Leo Guedes Etchegoyen e coronel Cyro Etchegoyen, que foram considerados responsáveis por violações dos Direitos Humanos durante a ditadura, e ambos participaram ativamente do golpe de 1964. O tio Etchegoyen foi nomeado Secretário de Segurança Pública de Porto Alegre, período que recebeu o agente torturador Dan Mitroni.

¹⁷⁸ Cf. O boletim: "[...] as assessorias da Marinha e da FAB, a do Exército tem como uma de suas principais atividades atuar "em defesa" do orçamento da Força, sobretudo em torno dos "Projetos Estratégicos do Exército" chefiados pelo "Escritório de Projetos do Exército", criado em 2010 e tendo como seu primeiro chefe o então general de divisão Eduardo Villas Boas (PENIDO et al., 2023, p. 6). É importante lembrar que o General Villas Boas é responsável pela publicação do twitt ameaçando o STF quando do julgamento do agora Presidente Lula.

O lobby no legislativo, a presença militar em várias esferas do poder legislativo, tanto no âmbito federal, estadual, quanto municipal, pode ser entendido como a construção de um projeto político fundamentado no militarismo brasileiro. O Instituto SAGRES publicou o Projeto de Nação, um instituto associado a outros órgãos militares, como o Instituto Vilas Boas. Esse Projeto de Nação delinea uma visão de mundo, metas e obstáculos para o desenvolvimento do Brasil até 2035.

O *Projeto de Nação* está dividido em duas partes: a primeira, denominada "Cenário Foco," faz uma análise de conjuntura; já a segunda, chamada "Temas, Objetivos Nacionais e Diretrizes Político-Estratégicas," é subdividida em sete eixos. Esses eixos incluem geopolítica mundial, governança nacional, desenvolvimento nacional, ciência, tecnologia e educação, saúde, segurança e defesa nacional, bem como segurança pública. Cada um desses eixos é subdividido em temas, que são tratados da seguinte maneira: incerteza crítica, mini cenário foco, objetivo e diretrizes.

Neste contexto, destaco o tema 25 do eixo IV: ciência, tecnologia e educação, que aborda a educação básica. O foco do *Projeto de Nação* - a incerteza crítica - é aprimorar a qualidade da educação básica, com vistas à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Na análise da conjuntura ou do cenário foco, enfatiza-se a importância que a sociedade atribui à educação, bem como a necessidade de eliminar distorções no sistema. No entanto, gostaria de chamar a atenção para dois pontos específicos. Segundo o Projeto, é crucial dar especial atenção a:

[...] boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos alunos, bem como à formação e ao aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos. A ideologização do ensino básico foi neutralizada, o que facilitou a implementação de reformas com foco no desempenho e na preparação para a vida do futuro cidadão, sem orientação ou ingerência na construção da sua própria opção ideológica (SAGRES, 2022, p. 73)

O primeiro aspecto está relacionado aos valores militares e às Escolas Cívico-Militares, especificamente o civismo e a disciplina. O segundo ponto, vinculado aos elementos discursivos dos militares e do presidente Bolsonaro, diz respeito à eliminação de qualquer forma de ideologização, frequentemente interpretada como doutrinação marxista ou comunista. Além disso, observa-se na passagem que houve uma

neutralização da ideologização, e, considerando a data de publicação do projeto, é razoável supor que essa contenção tenha sido motivada pelo governo Bolsonaro.

Dentro das diretrizes, além das melhorias na gestão, aperfeiçoamento do corpo docente e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há vários itens que merecem destaque. Podemos dividir esses itens em duas categorias: os de natureza moral e os de natureza estrutural. No âmbito moral, há uma orientação para coibir qualquer forma de independência e autonomia por parte dos professores, fortalecendo em seu lugar os valores militares. Entre esses itens de destaque, destacam-se: "1. Aperfeiçoar a formação profissional, ética e cívica dos quadros docentes [...] 8. Coibir a ideologização nociva do ensino. 9. Implementar Políticas Públicas para limitar a ingerência do corporativismo sindical, no que comprometa o cumprimento das atribuições legais do Sistema de Ensino" (SAGRES, 2022, p. 73).

No projeto, prevalece a compreensão de que a prática docente é fundamentalmente técnica, requerendo o uso de instrumentos tecnológicos, uma administração eficaz e uma visão de desenvolvimento educacional bem definida. Isto é: "[...] alcançar os índices do IDEB e os do PISA, este último referido à faixa etária de jovens entre 14 e 16 anos (SAGRES, 2022, p. 73).

No que diz respeito aos aspectos de natureza estrutural, o objetivo é estabelecer diretrizes para a implementação de um novo modelo de gestão. Vale a pena ressaltar, como mencionado nos dois primeiros capítulos, que a militarização é, antes de tudo, um projeto de gestão. No modelo de gestão proposto, destaco:

12. Elaborar estratégias de melhoria da formação de professores do Ensino Básico e do Fundamental, estudando o modelo das antigas Escolas Normais, para resgatar o que ainda hoje for relevante. 13. Implantar nos currículos de ensino assuntos voltados à educação para a cidadania, elaborados em conformidade com cada série escolar. 14. Garantir o ensino híbrido, como complemento e não como substituto do ensino em sala de aula, buscando sua melhoria contínua. [...] 16 Estudar a municipalização do Sistema de Ensino Básico e Fundamental e, caso ela seja vantajosa, propor leis que viabilizem as funções docentes e identificar os apoios necessários das instâncias federal e estadual. 17. Estudar as vantagens de disseminar o modelo das escolas cívico-militares, no tocante às normas de disciplina, respeito, higiene, civismo e práticas pedagógicas sem que, necessariamente, os estabelecimentos de ensino sejam transformados nesse modelo escolar (SAGRES, 2022, p. 74).

A partir da passagem acima, torna-se visível um enfoque na formação de professores com um viés mais técnico, bem como um novo modelo de distribuição de

responsabilidades entre os entes federativos, o que implicaria em uma alteração constitucional. Ademais, nota-se a promoção de um modelo de escola militarizada - em expansão - e de uma escola geral com uma carga horária baseada em ensino à distância (EAD). É de relevância ressaltar que o Projeto de Nação, concebido pelos militares, aprofunda as mudanças que tiveram início durante o governo Temer. Isso inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reduziu e eliminou diversas disciplinas das ciências humanas dos currículos. Além disso, nos momentos finais do governo, houve a intenção de implementar o ensino à distância no ensino médio¹⁷⁹.

Além disso, o Projeto de Nação estabelece obstáculos à realização das mudanças necessárias para o aprimoramento da educação básica brasileira. A lista de elementos que constituem esses obstáculos é breve, composta por oito itens que indicam inadequação das escolas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deficiências na gestão, falta de formação técnica dos professores, ausência da participação da família na escola e insuficiente valorização do conteúdo. Contudo, destaco alguns dos impedimentos, tais como: "1. Ideologização radical do ensino. 2 Deficiente formação profissional e cívica dos quadros docentes. 3. Práticas comportamentais distorcidas, afetando o comportamento e as atividades de ensino, com prejuízo para a formação do cidadão"(SAGRES, 2022, p. 73).

Até o momento, o que foi apresentado revela uma visão bastante clara, tanto por parte dos militares quanto do próprio Bolsonaro, de que as instituições de ensino, desde a educação básica, estão moralmente corrompidas e profundamente ideologizadas¹⁸⁰, o que acarretaria prejuízos para o Brasil. Nesse sentido, torna-se imperativa a implementação de uma nova gestão técnica, livre de ideologias.

É essencial compreender que o sistema de ensino delineado, de maneira caótica por Bolsonaro e de forma sistematizada no Projeto de Nação, representa um instrumento de significativa transformação social. Esse sistema engloba a reformulação da gestão

¹⁷⁹ Em 20 de março de 2018, a Folha de São Paulo publica uma reportagem sobre as intenções do Governo Michel Temer de implementar o ensino à distância em escolas de ensino médio. Segundo a reportagem: "O Governo Michel Temer (MDB) quer liberar 40% da carga horária total do ensino médio para ser realizada a distância. Para a educação de jovens e adultos, a proposta é permitir que 100% do curso seja fora da escola. A reforma do ensino médio, aprovada em 2017, abriu a brecha ao ensino online - possibilidade vetada anteriormente" (FOLHA, 2018). A proposta estava sendo discutida no Conselho Nacional de Educação; devido às reações negativas, a proposta não foi adiante.

¹⁸⁰ Em relação ao ensino superior o discurso é mais virulento. Nas diretrizes fala em reduzir as ideologias nocivas nas universidades e escolas, permitir a liberdade de expressão e: "Ampliar o universo de pesquisadores nos centros de pesquisa acadêmicos, de modo a admitir distintas linhas de pensamento, democratizando a pesquisa e evitando a formação de "círculos fechados"(SAGRES, 2022, p. 75). Além disso, dentre as diretrizes esta a mudança na escolha dos reitores, modificação essa, semelhante à adotada pelo ex-Presidente Bolsonaro.

escolar, a capacitação dos professores e a transformação dos alunos. Conforme destacado no *Projeto*:

A qualidade de Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico nacional, como considera a maioria das pessoas que ocupam posição de destaque em seu ambiente social ou de trabalho. Ao longo dos anos 2020, os governos e a sociedade civil, cientes dessa premissa, atuaram para corrigir ou mitigar um rol de pontos fracos que comprometiam a qualidade da Educação Básica no Brasil. As políticas públicas e as PPP visaram os gargalos e distorções do sistema de Educação Básica, particularmente, no tocante à necessária reforma de currículos, às práticas pedagógicas, às infraestruturas físicas, aos equipamentos didáticos, especialmente os tecnológicos, no que concerne à sua provisão e técnicas de utilização pedagógica (SAGRES, 2022, p. 73).

Pode-se observar, a meu ver, que o projeto de nação liderado pelos militares apresenta uma visão bastante definida do país e do papel que a educação desempenha dentro desse projeto. Embora expressem uma rejeição à ideologia e à política, sustentando que a escola deve ser compreendida como um ambiente apartado do cenário político, neutro, imparcial e despolitizado, a posição deles revela o contrário.

Não se pode negligenciar o fato de que a escola não é isenta, neutra ou desvinculada da política. Pelo contrário, o sistema educacional construído desde a era moderna está intrinsecamente ligado à política. Embora a discussão sobre a politização da escola tenha ganhado destaque com as denúncias da direita, é fundamental considerar dois aspectos na relação entre política e educação. Primeiro, é preciso avaliar o grau de intervenção e influência da política na escola e na educação em geral. Segundo, é importante entender até que ponto a escola pode ser instrumentalizada por movimentos políticos que historicamente souberam utilizar o sistema de ensino como meio de disseminação de suas ideologias.

Dessa forma, neste capítulo, será discutido o papel das escolas e a constante tensão - muitas vezes acompanhada de receio - da politização do ambiente escolar. Para analisar esse tema, utilizaremos como base analítica e interpretativa os textos da filósofa alemã Hannah Arendt. A filósofa fez valiosas contribuições para o pensamento político, abordando de diversas maneiras como a política influencia várias dimensões da vida das pessoas. Ela contribuiu para a compreensão de como o terror nazifascista pôde ocorrer na Europa em "As Origens do Totalitarismo" (1951) e explorou a relação entre trabalho, vida e política em "A Condição Humana" (1958). Além disso, analisou o processo revolucionário como uma ruptura política em "Da Revolução" (1963) e examinou como

um regime ideológico de morte pode destruir qualquer senso ético e político dos indivíduos em "Eichmann em Jerusalém" (1963).

Minha análise se concentrará em dois textos fundamentais: o ensaio "Crise na Educação," que faz parte do livro "Entre o Passado e o Futuro" (1961), um livro que explora as implicações da ruptura com a tradição operada pela modernidade na educação contemporânea. O segundo texto é "Reflexões sobre Little Rock," que se encontra na segunda parte do livro "Responsabilidade e Julgamento." Portanto, o primeiro ensaio aborda as consequências da ruptura com a tradição promovida pela modernidade e seu impacto na educação contemporânea.

Por fim, o primeiro tópico específico a ser abordado neste capítulo é a relação entre o público e o privado, dimensões que possuem fronteiras definidas para os civis, mas que são praticamente inexistentes no âmbito militar.

4.1 Dimensões da vida civil e militar

O Projeto Valores, abordado no segundo capítulo, pode ser interpretado como um mecanismo para promover a unidade e coesão dentro do grupo. Mesmo que essa unidade seja construída por meio de uma espécie de gamificação, com atribuição de pontuações para comportamentos considerados bons ou ruins, resulta em uma unidade de valores e comportamentos. Essa busca por coesão formativa foi discutida no contexto da formação militar, como explorado no primeiro capítulo, com um impacto profundo na subjetividade dos soldados a ponto de diferenciarem o mundo civil do mundo militar, atribuindo características negativas ao primeiro e positivas ao segundo.

Há um aspecto crucial na formação militar que merece compreensão. O militar é integralmente militar, mesmo quando não está em serviço ativo. Como mencionado no primeiro capítulo, a formação militar tem o objetivo de suprimir a individualidade do sujeito para que ele se integre plenamente à instituição. Ele deve obediência e zelar pela integridade do corpo militar, seja em sua atividade profissional, seja em suas atividades civis.

Essa formação totalizante faz com que as regras de conduta e suas respectivas punições afetem o indivíduo em todas as dimensões de sua vida, inclusive após a

passagem para a reserva (aposentadoria). No estatuto dos militares, na seção II, capítulo 28, que trata da ética militar, destaco alguns incisos:

Art. 28. O sentimento do dever, o pundonor militar e o decoro da classe impõem, a cada um dos integrantes das Forças Armadas, conduta moral e profissional irrepreensíveis, com a observância dos seguintes preceitos de ética militar [...] IX - ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada; [...] XIII - proceder de maneira ilibada na vida pública e na particular; [...] XV - garantir assistência moral e material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar; XVI - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar (BRASIL, 1980).

A partir da passagem anterior, nota-se que no mundo militar não existe uma distinção nítida entre as esferas privada, social e pública; o sujeito está sujeito a escrutínio ético em todas as ações que realiza. Nesse contexto, as Normas e Condutas das Escolas Cívico-Militares (MEC, 2020b) seguem uma abordagem semelhante, porém de maneira mais atenuada e adaptada ao ambiente escolar. Um dos elementos que faz parte dos procedimentos em situações adversas, que trata da conduta dos alunos em espaços públicos, é formulado da seguinte maneira: "É proibido se portar mal uniformizado e comportar-se de maneira incompatível para com os padrões da Ecim, em locais e vias públicas (shoppings, praças, parques, etc.), comprometendo a imagem de sua escola e de seus integrantes (MEC, 2020b, p. 23).

No âmbito educacional e político, a dissolução dessas dimensões que compõem a vida torna-se problemática. Na esfera pedagógica, essa separação é de extrema importância e foi historicamente construída, assim como em outras esferas. A escola foi estabelecida como um ambiente que não replica nem simula a casa ou um ambiente de convivência mais íntima, e também não equivale ao espaço público do debate e da política. Portanto, é fundamental compreender e analisar a relação entre a dimensão privada, a escola e a política.

Antoine Prost descreve, em seu texto "Fronteiras e Espaços do Privado"¹⁸¹, as transformações ocorridas na sociedade francesa entre o século XIX e o início do século XX. O foco do texto é a progressiva fragmentação da vida das pessoas, especialmente a separação entre vida íntima, vida social e vida profissional. Essa fragmentação foi

¹⁸¹ O texto faz parte do volume 5 da coleção *História da vida privada*.

fortemente influenciada pelas mudanças trazidas pela industrialização à sociedade francesa. Nesse contexto, Prost afirma o seguinte: “[...] durante o século 20 vamos testemunhar uma lenta generalização em toda a população de um organização da existência em que dois campos são inteiramente opostos diferente: público e privado” (PROST, 2009, p. 16).

Essa transformação ocorre de forma acentuada na classe trabalhadora urbana e rural, enquanto a elite desfrutava de espaços claramente definidos para intimidade, lazer e trabalho. Por outro lado, a classe trabalhadora, em sua maioria, habitava, convivia e trabalhava no mesmo ambiente. Isso implicava em: “[...] relativa abertura para estranhos. A costureira às vezes recebe seus aprendizes; o tecelão ou o goleiro abrem suas portas para os comerciantes ou seus dependentes. O quarto onde mora a família, também um lugar de trabalho, pode até se tornar um local de conflitos de trabalho” (PROST, 2009, p. 21).

À medida que as relações de trabalho evoluem ao longo do tempo, as condições de vida passam por modificações significativas. O trabalho deixa de ser predominantemente doméstico e, progressivamente, é realizado em fábricas, com horários definidos, salários fixos, hierarquia e uma estrutura organizacional específica. Os pequenos comércios, por sua vez, passam a se estabelecer em locais dedicados, frequentemente afastados da residência dos proprietários.

Essas mudanças resultam na universalização¹⁸² de um modelo de vida compartimentado em esferas privadas, sociais e públicas. Os indivíduos ficam condicionados a vivenciar diferentes formas de interação, obedecer a regras diversas, explícitas ou implícitas, e estabelecer relações de poder e submissão variadas. Portanto, em teoria, as relações que se estabelecem em uma esfera podem não ter influência ou significado em outra.

Em teoria, também, as fronteiras entre as dimensões da vida são nítidas. Por exemplo, uma criança não participa da política de maneira ativa da mesma forma que políticos ou funcionários públicos não participam da vida privada familiar. Da mesma forma, um chefe no ambiente de trabalho não tem autoridade sobre a vida íntima e social de seus funcionários. É possível afirmar, portanto, que: “Conforme suas fronteiras [entre

¹⁸² Cf. Prost (2009, p. 17 “A história da vida privada será depois, a história de sua democratização”

público e priva] mudam de necessidade, sua substância é transformada” (PROST, 2009, p. 18).

Embora a distinção entre o público e o privado tenha se consolidado no século XX, suas raízes estão na modernidade, em particular na nítida separação entre as dimensões privada, social e pública - política. O Estado é concebido como uma criação artificial que cuida dos assuntos públicos, assegura direitos e administra a justiça; interferindo pouco, ou em algumas visões teóricas, não interferindo de forma alguma na vida social e privada dos indivíduos. Pode-se dizer que, para os modernos, a política desempenha unicamente uma função social. (ARENDRT, 2003).

É precisamente nessa organização formalmente tripartida da vida que Hannah Arendt concentra sua análise crítica. A crítica de Arendt aponta para o fato de que, na modernidade,¹⁸³ essa divisão entre a dimensão privada e a dimensão política começa a se desfazer. Segundo ela “No mundo moderno, as duas esferas constantemente recaem uma sobre a outra, como ondas no perene fluir do próprio processo da vida”(ARENDRT, 2003, p. 43)¹⁸⁴.

Na modernidade, a vida se desenrola por meio de uma passagem constante e ininterrupta entre o mundo privado, o mundo social e o mundo público. Cada uma dessas dimensões possui sua própria organização, hierarquia e modo de funcionamento. Os laços e relações que sustentam a coesão dos grupos políticos, sociais ou familiares são diversos e muitas vezes não podem ser intercambiados entre si.

A dimensão privada, que é a mais íntima e restrita, compreende: “[...] onde eu me abrigo e me retiro, mas, ao contrário, é isto que é o objeto do debate e da curiosidade pública. De modo que o privado se reduz às dimensões do íntimo, do interior profundo, ou seja, em última instância ao sentimento como sentimento”(CANIVEZ, 2021, p. 286).

Nessa esfera de intimidade, existem diferentes relações de poder e submissão, não permitindo a igualdade em termos políticos. A esfera privada, devido à sua capacidade de acomodar diversos arranjos, possibilita que as relações entre os membros da família

¹⁸³ Cf. Resende (RESENDE, 2016, p. 17): “A modernidade se constitui como um emaranhado de grandes fenômenos que foram capazes de redefinir o modo como o indivíduo humano se faz presente no mundo. Destes fenômenos, há críticas, acusações, recusas e elogios por parte de Hannah Arendt quando esta pensadora analisa o dito período moderno”.

¹⁸⁴ A passagem citada se encontra na obra *A condição humana*. No capítulo II (ARENDRT, 2003, p. 31–88), intitulado *As esferas pública e privada*, Arendt faz um longa exposição e análise da dimensão pública e privada no mundo antigo e como a modernidade modificou essas duas dimensões. Esta não é a abordagem que será utilizada aqui. O fio condutor da análise será *Crise na educação*, já que ele aborda a questão do público e privado interconectada com a educação.

sejam iguais em alguns aspectos e desiguais em outros. Por exemplo, a relação entre pais e filhos geralmente se baseia na desigualdade e na superioridade dos pais em relação aos filhos (ARENDDT, 2004, p. 275).

As formas de coesão e os vínculos que sustentam a vida privada podem variar amplamente, desde famílias com uma estrutura mais horizontal até famílias mais conservadoras que mantêm uma hierarquia mais rígida entre os membros familiares.

No ambiente privado, as relações se estabelecem e se fundamentam na extrema exclusividade, onde os membros da família constroem seus laços afetivos e sua forma particular de compreender o mundo, entre outros aspectos.

Na esfera privada, as relações que se estabelecem, especialmente entre pais e filhos, frequentemente apresentam um grau de discriminação e assimetria. Portanto, na esfera privada, o Estado e a sociedade teriam pouca ou nenhuma ingerência¹⁸⁵, e assim: “[...] é no privado que o indivíduo se liberta da necessidade natural, ou seja, cuida das suas próprias necessidades e das necessidades ligadas à reprodução ” (CANIVEZ, 2021, p. 277).

A dimensão social é um pouco mais ampla que a dimensão privada, ela é uma dimensão híbrida (MULLER, 2018). Nela impera uma certa exclusividade. A entrada e permanência dos indivíduos em determinados espaços ou grupos sociais depende da observância de um conjunto de regras de aceitação e permanência. São ambientes, como afirma Arendt, discriminatórios.

Essa dimensão se constrói e se mantém pela livre associação dos indivíduos em clubes, comunidades, associações de toda sorte. São grupo que mantém sua coesão social tendo em vista regras próprias de entrada e permanência no grupo. Esses grupos, que podem ser exclusivos ou privados, devem/podem comportar um certo grau de discriminação, já que ali é um local de iguais, daquele que preenchem certos requisitos para entrada e permanência no grupo, pois mundo social “[...] semelhante atrai semelhante [...]” (ARENDDT, 2004, p. 273), e sem essa homogeneidade, o grupo entraria em anomia e desapareceria. Neste caso:

¹⁸⁵ Hoje essa relação entre interferência ou não do estado na esfera privada é objeto de debate. O Estado brasileiro compreende a dimensão privada não é blindada do escrutínio do estado e da sociedade. Os partidários do ensino domiciliar argumentam, por exemplo, que o estado não deveria obrigar os pais a enviar seus filhos para a escola, já que esse seria um direito dos pais. Arendt, no ensaio *Crise...* dá a entender algo neste sentido, mas esse não é o objeto de análise aqui.

[...] a discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando ela legítima, e impedir que passe a esfera política e pessoal, quando é destrutiva (ARENDDT, 2004, p. 274).

Aqui, a discriminação é compreendida no sentido de distinção entre os indivíduos, como, por exemplo, entre leigos e pessoas pertencentes a um congresso religioso, ou ainda entre civis e militares. É percebida como uma aproximação de pessoas semelhantes em termos de ideias, interesses e pautas, como grupos de mulheres, coletivos LGBTQIA+, movimento negro, entre outros. Em outras palavras, trata-se da livre formação de grupos de pessoas semelhantes¹⁸⁶. A discriminação não possui um sentido penal que visa separar ou negar direitos a uma pessoa, grupo ou classe social.¹⁸⁷ Portanto: “A esfera social não deseja a individuação – a singularidade – e, por conseguinte, a diversidade de opiniões, mas a equalização, ou seja, indivíduos que se comportam de maneira uniforme de acordo com uma conduta social pré-estabelecida [...]” (MULLER, 2018, p. 51).

No entanto, é no âmbito dos direitos e garantias mais abrangentes que encontramos a dimensão pública. Essa é a esfera do discurso, da expressão, da igualdade entre os indivíduos. A dimensão pública ou política, ao contrário da dimensão privada ou social, é frequentada por adultos, e as restrições, imposições e hierarquia impostas pela dimensão privada e social desaparecem (DIAS, 2013; GONZAGA; COUTO, 2019; MULLER, 2018).

Nessa estrutura tripartite que apresentamos, as formas de socialização e convivência seguem regras específicas de coesão. A maneira de viver na esfera íntima não pode, em teoria, ser a mesma da esfera social, e as regras e estruturas da esfera pública

¹⁸⁶ Na página posterior da citação, a autora tenta esclarecer quando a discriminação social não pode ocorrer. Para um termo tão forte, o exemplo é um tanto quanto vago. Para autora, ambientes exclusivos ou privados que têm função pública não podem de forma alguma discriminar. Diz ela Embora não pertençam estritamente à esfera política, esses serviços estão claramente no domínio público em que todos os homens são iguais” (ARENDDT, 2004, p. 275).

¹⁸⁷ Na *Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, aprovada pela ONU em 1965, e ratificada pelo Brasil em 1969, trás uma definição sobre o conceito de discriminação racial. No seu artigo I lemos: “Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública” (BRASIL, 1969b).

não são as mesmas das duas esferas anteriores. Não há e não é possível um intercâmbio entre essas dimensões.

Por exemplo, a estrutura de funcionamento de uma empresa, com suas regras de divisão do trabalho, relações hierárquicas e de poder, e uma cultura de concorrência para atingir metas e objetivos quantitativos, não pode ser transposta para a dimensão íntima da família. Da mesma forma, as relações na esfera pública e política não podem ser transpostas para a dimensão íntima, e o contrário também é verdadeiro.

Essa dificuldade de intercâmbio entre as formas de relação entre as dimensões se torna mais evidente nas relações privadas, especialmente na relação entre adultos e crianças. Nas relações que se estabelecem na esfera pública, o princípio da igualdade supera as diferenças entre os indivíduos. Força, poder, prestígio ou qualquer outra forma de distinção não têm lugar na esfera pública, pois é uma esfera de autonomia e liberdade (ARENDR, 2003). Na esfera social e na esfera privada, prevalece uma assimetria nas relações entre os sujeitos, principalmente na esfera privada, na relação entre adultos (pais e responsáveis) e crianças, bem como no ambiente escolar, entre professores e alunos.

Essa assimetria, ou desigualdade, é devida à condição da criança. Ela difere dos adultos, ou seja: “[...] é um ser humano em desenvolvimento [...]” e acrescenta Arendt, a “[...] infância é uma etapa temporária, uma preparação para a vida adulta” (ARENDR, 2009, p. 233). O desenvolvimento se dá no plano moral, intelectual, social e político. A criança não está em pé de igualdade com o adulto, ela não, como muito se acreditou, um adulto em miniatura (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, a criança não teria a capacidade de desempenhar um papel ativo na dimensão social e política. Portanto, todo o processo educativo, quer seja na esfera privada, dentro da família, quer seja na esfera escolar, visa prepará-la para atuar ativamente no ambiente público.

Arendt deixa bem claro que o processo educativo é voltado para as crianças, enquanto o ambiente público e político é destinado aos adultos (ARENDR, 2009). Portanto, a criança deve ser orientada, educada e protegida do mundo público, que ainda não faz parte de sua vida, uma vez que ela: “[...] pedem, por natureza, e segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento” (ARENDR, 2009, p. 238).

Essa proteção, cuidado e segurança destinados a preservar a criança se estabelecem por meio de uma estrutura hierárquica e assimétrica, com a figura de autoridade desempenhando um papel central. Tanto a autoridade paterna quanto a autoridade docente desempenham esse papel, e este será o tema da próxima seção.

4.2 Política e educação: a relação entre tradição e autoridade.

Um dos princípios fundamentais das instituições militares é a observância da hierarquia, o que implica em estabelecer uma relação vertical entre os sujeitos. Em primeiro lugar estão os mais graduados, e, em caso de dois indivíduos com a mesma patente, o mais velho entre eles assume uma posição hierárquica superior. Os militares mantêm, portanto, uma relação constante de hierarquia e autoridade.

Entretanto, essa relação entre hierarquia e autoridade se torna menos evidente no Projeto Cívico-Militar, especialmente nas questões relacionadas a faltas comportamentais e atitudinais. No item 7, encontramos a seguinte disposição: "Deixar de comunicar ao superior à execução de tarefa recebida" (MEC, 2020b). O termo "superior" aqui abrange não apenas os professores, mas também os monitores militares e, em determinadas circunstâncias, o líder da turma, geralmente aquele com notas comportamentais mais altas, que desempenha o papel de bedel ou fiscal da turma. Essa mesma estrutura hierárquica e de autoridade se reflete no conjunto de identificações que diferenciam as turmas, que podem ser comparadas às patentes militares, como medalhas de honra ou outras distinções.

Considerando essa organização hierarquizada, na qual a autoridade desempenha um papel fundamental, podemos afirmar que as instituições militares, incluindo as escolas militarizadas, são essencialmente anti-modernas. Isso se deve ao fato de que a modernidade representou uma ruptura com um modelo de pensamento e sociedade que tinha na autoridade e na hierarquia seus pilares fundamentais (CAMBI, 1999).

Em um período histórico relativamente breve de 146 anos¹⁸⁸, a modernidade promoveu profundas transformações nas estruturas políticas, epistemológicas, morais e

¹⁸⁸ Toma-se aqui como referência para o início da modernidade a publicação do *Discurso de Método* (1637), de René Descartes, e a publicação do ensaio kantiano *Resposta à pergunta o que é Iluminismo*, que fecharia a modernidade. De fato, é uma simplificação didática, mas serve para delimitar com um pouco mais de precisão os períodos históricos. A divisão feita aqui, é parecida com a feita por Giovanni Reale e Dario Antiseri em seus volumes III e IV da *História da filosofia*.

educacionais do Ocidente. Embora essas mudanças tenham sido evidentes, a raiz desse processo de transformação remonta ao Renascimento e à revolução científica que ocorreu nesse período, influenciando, assim, toda a reflexão subsequente na era moderna.

A partir do Renascimento, a busca por fundamentar reflexões em diversas áreas do conhecimento com base em evidências científicas marcou uma ruptura significativa, abandonando a dedução de premissas a partir de ideias reveladas. Essa mudança não se limitou ao âmbito científico, estendendo-se igualmente ao campo político, onde os efeitos da transformação foram igualmente evidentes, assim como nas ciências matemáticas, físicas e biológicas¹⁸⁹.

A justificação teológica para a existência do Estado e a relação simbiótica entre o clero e a nobreza, que se justificavam mutuamente, começam a ser questionadas e substituídas por explicações fora da esfera teológica. Este é um aspecto evidenciado na obra de John Locke, nos "Dois Tratados sobre o Governo Civil". A primeira parte do Tratado é dedicada à reconstrução das ideias absolutistas de base teológica de Sir Robert Filmer. No segundo Tratado, Locke empreende um esforço de fundamentar o Estado em outra base¹⁹⁰.

Assiste-se a um deslocamento do princípio que fundamenta o Estado e a autoridade. Anteriormente, a sustentação de ambos se baseava em uma interpretação da lei divina; agora, tanto o Estado quanto a autoridade são fundamentados por um discurso racional e lógico dedutivo, no qual a autoridade desempenha um papel crucial na manutenção do Estado. Ou seja, o Estado não pode existir sem autoridades que o legitimem, e vice-versa.

Para os pensadores modernos, o Estado, referido como "aquele homem artificial" (HÖFFE, 2005), existe para garantir direitos, propriedade, igualdade, vida e observância à autoridade. Nesta perspectiva, a autoridade se justifica pela mesma razão que

¹⁸⁹ Kant, no prefácio da *Crítica da Razão Pura*, deixa claro que a metafísica, se quer se sustentar como ciência, deveria seguir o caminho seguro que a física e a matemática seguiram.

¹⁹⁰ Locke deixa bem claro no início do segundo Tratado as falhas na fundamentação do Estado por uma via divina. Cf. Locke: "Tendo sido mostrado no discurso precedente, 1º Que Adão não tinha, nem por direito natural de paternidade, nem por doação de positiva de Deus, autoridade alguma sobre seus filhos ou domínio sobre o mundo, como se pretende; 2º Que, se ele a tivesse, seus herdeiros, contudo, não teriam direito a ela; 3º Que, caso seus herdeiros a tivessem, por haver lei da natureza ou lei positiva de Deus que determine qual é o legítimo herdeiro em todos os casos que possam surgir, o direito de sucessão, e consequentemente de deter o mando, não poderia ter sido determinado com certeza [...] é impossível que os soberanos ora existentes sobre a Terra devam haurir algum benefício ou derivar que seja a menor sobre de autoridade daquilo que é considerado a fonte de todo o poder, o domínio particular e jurisdição paterna de Adão [...]"(LOCKE, 1998, p. 279–280).

fundamenta o Estado, não mais pela submissão a uma ordem teológica/monárquica unitária.

A nova reorganização e função do Estado, que visa garantir os direitos individuais e coletivos, reorganiza também as relações de poder, estabelecendo uma correlação com as autoridades constituídas pela tradição. Assim:

Com a modernidade, as comunidades políticas deixaram de ser sustentadas pelos valores e costumes tradicionais. A tradição, segundo a autora, perdeu o poder de organizar e dar um sentido para a vida política e comunitária. Em se tratando dos valores tradicionais, que antes reuniam os valores máximos da humanidade, estes perderam a validade objetiva e foram desmascarados como parciais e ideológicos” (OLIVEIRA, 2019, p. 460).

Com a perda das referências de autoridade e poder, ocorrerá, em muitos casos, uma tentativa de transpor de uma esfera para outras relações de poder. Nesse sentido, Hannah Arendt observa que: “[...] há tempos imemoriais nos acostumamos, em nossa tradição de pensamento político, a considerar a autoridade dos pais sobre os filhos e de professores sobre os alunos como modelo por cujo o intermédio se compreendia a autoridade política” (ARENDR, 2009, p. 241). A visão equivocada, como veremos adiante, se construiu a partir da proximidade entre a dimensão privada e social da dimensão política e do alargamento dos limites para o exercício da autoridade.

Embora esteja sob o mesmo nome, autoridade, os pais, o professor, o político/funcionário estatal possuem relações de autoridade em relação à criança. A autoridade exercida no âmbito político perdura no espaço e no tempo. Ela não exerce seu poder a partir de uma pessoa em particular, mas a partir da representação de uma instituição de poder estatal e por tempo ou ambiente determinado.

Já a relação de autoridade entre pais e filhos é de natureza distinta, fundamentando-se na tradição – embora esteja positivada também – e possui limitações no tempo. Se nossa relação com o estado é de longa duração, do nascimento até a morte, a relação dos pais com os filhos cessa, ao menos juridicamente, quando a criança/jovem atinge a maioridade.

Cabe aos pais, que trouxeram a criança ao mundo, o dever de criar, cuidar, instruir e conduzir a criança, pois a relação de ambos: “[...] baseia-se em uma superioridade puramente temporária, tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relação que

por natureza não são temporárias – como as relação entre governantes e governados” (ARENDDT, 2009, p. 241).

A autoridade do professor se manifesta de maneira diversa, oscilando entre uma autoridade fundada na tradição e aquela baseada em seu papel como autoridade intelectual em uma determinada área do conhecimento. Essa autoridade, é claro, foi moldada ao longo da história, adaptando-se e evoluindo de acordo com o contexto histórico.

O que muda no ato de ensinar uma criança, do período antigo até hoje, é a progressiva institucionalização da docência. Essa institucionalização começa com uma permissão estatal para o exercício do magistério em pequenos grupos escolares¹⁹¹ ou, em alguns casos, como preceptor; posteriormente, exige-se a formação específica em instituições dedicadas à preparação de professores¹⁹².

A institucionalização da docência, promovida pelo Estado, atribui um papel e uma função bem definidos ao professor no processo educativo. Em um passado anterior à disseminação da escolarização, os preceptores eram responsáveis pela educação, muitas vezes de forma individualizada, voltada às classes sociais e aos interesses da família. Apesar de ser administrada por alguém de fora da família, a educação domiciliar ainda não atuava como mediadora da dimensão pública.

É crucial destacar essa mudança, pois, com a universalização do ensino escolar, sua obrigatoriedade e a profissionalização do magistério, o professor assume uma posição intermediária entre o âmbito privado e o público. Sua autoridade, outrora ancorada na tradição, agora está relacionada à sua expertise intelectual e ao papel de mediador entre a esfera privada e pública. Conforme afirma Arendt: “[...] seria aquele sujeito que conhece o mundo – dimensão pública – e é capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade por este mundo” (ARENDDT, 2009, p. 239).

¹⁹¹ A profissionalização docente no Brasil foi extremamente lenta. Além de políticas pouco efetivas, o professor ainda era vista como um serviçal das classes abastadas, mesmo quando já havia sistemas de ensino básico na Europa. Fabiana G. Minhoz e Diana G. Gonçalves (MUNHOZ; VIDAL, 2015), analisam o caráter endógeno da educação no período do império. Observam as autoras que famílias de professores exerciam a docência de uma mesma localidade. Sobre o tema ler: *Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil*.

¹⁹² Hoje a LDB é clara sobre as condições para o exercício do magistério. Em seu artigo 61 lê-se: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996).

A instrução sobre como o mundo é não deve ser compreendida como o mundo ideal, mas sim como a representação do mundo real. Isso requer que o professor seja capaz de articular o conhecimento historicamente construído, fundamentado nas ciências, cultura, entre outros, e estabelecer conexões com o mundo das crianças e jovens. Em última instância, o professor desempenha um papel fundamental na conexão entre o passado e o futuro.

Em todas as dimensões abordadas aqui, a autoridade desempenha um papel crucial na manutenção da coesão de nossas vidas. Na esfera política, é necessário, pelo menos em teoria, reconhecer as autoridades responsáveis por organizar a vida em sociedade. No âmbito social, também é essencial reconhecer que alguns indivíduos ou grupos detêm autoridade para conduzir e manter a coesão do grupo. Nesse sentido, Arendt afirma que “[...] sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo” (ARENDR, 2009, p. 240).

No contexto pedagógico, que é o foco principal aqui, o reconhecimento da autoridade do professor é indispensável. A diminuição e o enfraquecimento da autoridade em outras dimensões da vida acabaram afetando diretamente a esfera em que ela é fundamental (OLIVEIRA, 2019). Abordaremos essa relação entre autoridade e educação mais adiante, antes de tratarmos do sentido e do objetivo da educação.

4.3 O processo educativo: o sentido e objetivo da escola

Diante de todas as questões que envolvem a educação, a primeira pergunta que deve ser sempre respondida é: qual o sentido e objetivo de todo o processo educativo? Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) forneça uma visão abrangente, que vê a escola como um espaço de formação para o exercício da cidadania, o respeito aos Direitos Humanos, o desenvolvimento dos educandos e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como mencionei no capítulo anterior, a educação, de maneira geral, tem um sentido intelectual, moral e de socialização (DURKHEIM, 2014). Portanto, de forma objetiva, podemos compreender que o processo formativo desenvolvido nas escolas deve proporcionar “[...] uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano

(SEVERINO, 2006, p. 621). Além disso, também foi apontada uma das premissas do processo de militarização, que as escolas e professores estavam instrumentalizando o processo de ensino e aprendizagem para fins políticos

No entanto, mesmo com esse horizonte formativo estabelecido, existe no campo acadêmico, político e social uma disputa interpretativa entre o que está definido nos textos legais e as ações dos governos com o propósito de atingir esse horizonte formativo. Em todas as posições, tanto à direita quanto à esquerda, existe uma certa desconfiança, que eu considero saudável, de que as normas, as escolas, os professores e todo o processo de ensino e aprendizagem estão sendo instrumentalizados para fins políticos. Esse ponto se torna mais claro na relação entre as escolas públicas, os professores e os governos, sendo este último frequentemente visto com desconfiança pelos profissionais de educação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Isso acontece porque a escola pública muitas vezes foi e ainda é instrumentalizada para fins políticos.

Os dois governos de Fernando Henrique Cardoso foram marcados por críticas às políticas públicas relacionadas à educação, com denúncias sobre a imposição de um sistema de ensino alienante e centrado no mundo do capital. A educação era vista, aos olhos dos críticos, como um instrumento político de manutenção da pobreza.

Os três governos do PT, liderados por Lula e Dilma, sofreram e ainda sofrem críticas severas devido a mudanças no sistema de ensino público e por proporem uma educação e uma escola engajadas na transformação social¹⁹³. Críticas mais contundentes, muitas vezes desconectadas da realidade, acusavam os governos petistas de propagarem ideias subversivas no ambiente escolar. Dessa forma, pode-se afirmar que: “[...] os conservadores e os progressistas, igualmente, assumem certo ar de suspeita justificada em relação à educação escolar e aos educadores – que são presumidos culpados até que se prove o contrário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 6).

A desconfiança em relação à educação e à escola tem uma razão de ser, como apontam Masschelein e Simons (2017). Segundo os autores, essa desconfiança tem suas raízes na elite econômica e intelectual grega. Ela decorre do surgimento das primeiras escolas públicas no contexto grego, já que essas escolas se estruturavam de forma oposta ao modelo estamental vigente na sociedade da época.

¹⁹³ Os governos petistas sofreram e sofrem inúmeras críticas pela continuidade de políticas neoliberais na educação, sobretudo no ensino superior (TELES, 2019; VIEIRA NUNES; SILVA BRAGA, 2016).

A escola constituía-se como um ambiente no qual as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais se diluíam. Devido à proximidade e convivência de pessoas de classes distintas, sendo educadas da mesma maneira e no mesmo ambiente, a elite grega via a escola como um ambiente deseducador, corrompido e inadequado para as crianças.

A partir da perspectiva apontada, é fundamental compreender a escola estruturada em uma lógica diferente da dimensão familiar, social e pública. Nas duas primeiras, impera uma relação de desigualdade e hierarquia. A escola seria um ambiente de convívio igualitário, no qual se encontra: "[...] para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 18).

Neste sentido, a escola funciona com uma lógica diversa que se opõe à dinâmica do tempo da família, da sociedade e do trabalho. Nessas dimensões, as relações entre indivíduos ocorrem mediadas pelas relações de hierarquia e desigualdade, frequentemente por um tempo determinado. Em casa, em ambientes sociais e profissionais, é evidente a existência de relações hierárquicas e de desigualdade. No entanto, a militarização do ensino faz com que essa relação se torne uma das bases de sustentação do sistema, seja na relação entre professores e militares, entre professores e alunos ou entre os próprios alunos. Essa relação transcende um tempo determinado, estendendo-se por todas as dimensões da vida.

Em contraste com o sistema militarizado, na perspectiva apresentada aqui, a escola proporciona um espaço e um ambiente nos quais as crianças estão entre iguais, não sujeitas aos excessos de atenção ou à falta dela por parte dos pais e familiares. Assim, a escola não representa a dimensão íntima com seus privilégios de convivência e hierarquias de funcionamento; também não está inserida na dimensão social, pois é pública e as diferenças de qualquer tipo não podem impedir ninguém de frequentá-la. Além disso, ela não obedece à lógica de mercado, muito menos representa relações políticas.

Dessa forma, a escola seria um ambiente afastado das demais esferas da vida, no qual as crianças teriam tempo livre para desenvolverem-se (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A escola seria um enclave que não é íntimo, que não é político; e temos o professor como ponto de conexão entre as duas dimensões.

A tese de Masschelein e Simons - que adoto aqui - é muito próxima da compreensão que Arendt tem sobre o papel da escola na sociedade. Para Arendt, e para Masschelein e Simons, a escola seria o local de apresentação do mundo, não como ele foi, muito menos como deveria ser, mas como ele é. Essa apresentação do mundo ocorreria paulatinamente ao longo da formação escolar da criança até a fase adulta. Arendt afirma que:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo como o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo adulto” (ARENDR, 2009, p. 238).

A partir dos termos mencionados acima, é possível compreender melhor o papel do professor, aquele que apresenta o mundo e faz a mediação entre o antigo, representado pelo passado cultural e científico, e o novo, representado pelas crianças e jovens. Nesse sentido, a educação possui tanto um caráter propedêutico e explicativo em relação ao mundo como um caráter mais prático e objetivo, visando a aprendizagem e a formação técnica dos alunos.

Arendt argumenta que a educação escolar possui “[...] um fim previsível [...]” (ARENDR, 2009, p. 246), ou seja, uma formação intelectual técnica e profissional, entre outros objetivos. Isso não significa que seja uma educação tecnicista ou conteudista, mas sim uma educação escolar que não se desvia de seu principal propósito, que é criar um ambiente de aprendizagem¹⁹⁴ e formação intelectual sólida.

A compreensão desenvolvida por Arendt abrange a ideia de permanência, especialmente em relação aos conteúdos sólidos presentes em cada disciplina, que não sofrem mudanças tão rápidas em comparação com o desenvolvimento das ciências. Além disso, há uma continuidade na relação entre a escola e o mundo público. Ao apresentar o mundo como ele é, a escola não estaria introduzindo um passado no presente - ou seja, não estaria retirando o elemento de natalidade da educação - e tampouco estaria moldando um futuro predefinido para os jovens. Portanto, a educação, na concepção de Arendt, tem um caráter conservador

¹⁹⁴ Cf. Hannah Arendt “[...] uma educação sem aprendizagem é vazia, e, portanto, degenera, com muita facilidade, em teórica moral e emocional”. (ARENDR, 2009, p. 247)

O conservadorismo, como compreendido por Arendt, não possui um sentido político e ideológico que busque preservar determinados valores sociais, ideológicos, morais ou religiosos. Nos âmbitos mencionados, o conservadorismo teria um caráter negativo, uma vez que tenta estabelecer (perpetuar) um passado idílico no presente, o que não é possível de ser concretizado, considerando as diversas ¹⁹⁵ mudanças no tempo histórico e nas condições sociais.

Por outro lado, o conservadorismo, em sua acepção positiva, se caracteriza por um considerável grau de: “[...] satisfação em relação à determinada ordem social. Neste apreço, reside a convicção de que seus fundamentos merecem ser preservados, pois encerram elementos positivos que não devem ser ameaçados por expectativas abstratas” (GAHYVA, 2017, p. 317).

Conforme a perspectiva de Arendt, o conservadorismo na dimensão educacional assume outro significado. Ela alega que, no contexto educacional, o conservadorismo tem como propósito conservar a “[...] essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o ovo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 2009, p. 242). Nesse sentido, a educação se configura como um mecanismo de proteção contra a possível destruição do passado ou a imposição do passado sobre o futuro. A educação:

[...] cuida do que é velho e de sua preservação, por outro lado, deve cuidar do novo, que vem ao mundo, e da singularidade que lhe é inerente. A singularidade, de certo modo, é o contraponto ao mundo comum. Precisamos proteger o novo contra o velho, porque a singularidade é muito frágil em relação ao peso do mundo (ALMEIDA, 2008, p. 471).

Hannah Arendt identifica esse caráter conservador na educação dos EUA, e o mesmo pode ser aplicado à educação brasileira. Nos Estados Unidos, a educação desempenha um papel crucial na integração e na promoção da coesão social¹⁹⁶. Além de

¹⁹⁵ Há diferentes interpretações para o termo conservadorismo. A visão mais corrente é o conservadorismo inglês de Edmund Burk. Ele era “Defensor da ordem, da hierarquia, dos direitos herdados e da continuidade histórica, mas também da economia de mercado, da tolerância religiosa e dos princípios liberais que caracterizavam a Constituição Inglesa” (VARES, 2016, p. 87). O conservadorismo negativo que se fala aqui, hoje, tem o nome de tradicionalismo, que busca instituir o passado no presente.

¹⁹⁶ O contexto de colonização dos EUA e do Brasil é completamente diverso. O que os aproxima é o fato de os dois países terem sido construídos pelas mãos dos imigrantes. A escravidão e o massacre indígena também aproximam os EUA do Brasil. De qualquer modo, creio que no Brasil a educação também cumpre o mesmo papel.

seu caráter formativo intelectual, o sistema educativo tem uma dimensão política ao buscar a americanização de imigrantes e seus descendentes (ARENDDT, 2009).

Esse processo tem sido essencial desde o início da colonização e continua a ser relevante. Para os recém-chegados ao mundo, a educação representa um processo formativo que os introduz a essa nova realidade. Para os recém-chegados ao país, é um processo de renascimento no qual rompem com seu passado – antigo país, cultura e valores – e são preparados para fazer parte desse novo mundo. Nesse sentido, Arendt afirma que: “[...] criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação”(ARENDDT, 2009, p. 235).

A desconfiança em relação ao processo formativo, especialmente o escolar, surge da tentativa de bloquear a abertura do processo formativo para o novo. A militarização do ensino é um exemplo paradigmático da tentativa de instrumentalizar o sistema. Talvez devido a essa desconfiança, a escola tenha, em maior ou menor grau, sido invadida pela vida pública, visto como um espaço de resistência por certos grupos ou como um local fundacional para um modelo político de sociedade.

Se a escola deve, de fato, funcionar como uma antessala do mundo, oferecendo um espaço de tempo livre para o aprendizado sobre o mundo, é fundamental que ela se mantenha dissociada das esferas íntima, social e pública (ARENDDT, 2009; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). O ambiente escolar não deve ser instrumentalizado pela direita ou pela esquerda, seja para restaurar o passado ou construir um futuro utópico, nem deve servir a interesses econômicos. A escola é um ambiente que destoa, que coloca aqueles que a frequentam em contato com o diferente. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

Desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que procuram proteger a propriedade. Estes podem ser a elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade e, desse modo, assume a posse do futuro dos jovens (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9–10).

A tentativa de controlar o futuro dos jovens é o que podemos definir como instrumentalização do ensino, ou seja, o uso político e doutrinário da escola. Agora que

estabelecemos o sentido e o objetivo da educação, avançaremos para os elementos que compõem a crise quase crônica que afeta a educação

4.4 A crise na educação como instrumento de mudança

Não seria exagero afirmar que *a crise na educação se transforma em uma crise permanente, no sentido mais amplo do termo: ela só termina com o triunfo de uma nova solução e a instauração de uma nova crise*. Essa ideia de crise constante permeia a desconfiança em relação à escola que foi abordada anteriormente. Além disso, em momentos de mudanças de época ou de tempo histórico, ou seja, na mudança e consolidação de novos paradigmas políticos ou epistemológicos, a escola e a educação são consideradas vetores da crise.

Platão, ao discutir a questão educacional em "A República", vislumbra um novo sistema de ensino que corresponde a um novo tipo de sociedade. Santo Agostinho, em "De Magistro", também compreende que a educação deve ser diferente daquela predominantemente pagã. Na modernidade, as propostas de Rousseau e Kant, por exemplo, fazem severas críticas ao modelo de educação vigente.

Os casos acima mencionados são paradigmáticos ao perceberem que a educação é um vetor de tensão entre um modelo ou uma visão de sociedade antiga e um novo que está surgindo ou se tornando evidente. Dessa forma, as tensões que se desenvolvem no âmbito privado, social ou público acabam refletindo em uma crise na educação.

Historicamente, as crises ocorreram com intervalos maiores, como na transição do período antigo para o medieval, deste para o Renascimento e posteriormente para a modernidade. No entanto, desde o final do século XIX e início do século XX, as crises parecem ser uma constante nas reflexões sobre a educação. Émile Durkheim, em "Educação e Sociologia", afirma: "As profundas transformações que as sociedades contemporâneas sofrem ou estão sofrendo demandam transformações correspondentes na Educação Nacional" (DURKHEIM, 2014, p. 119). O filósofo alemão Theodor Adorno, em "Educação e Emancipação", faz uma reflexão bastante contundente sobre o papel da educação após Auschwitz. Ele afirma: "Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação" (ADORNO, 2012, p. 119).

Christian Laval, no livro "A escola não é uma empresa," afirma: "A escola passa por uma crise crônica, cujo quadro clínico é regularmente apresentado por uma literatura abundante. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida" (LAVAL, 2019, p. 19); e Martha Nussbaum, em "Sem fins lucrativos," também aponta: "Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global [...] uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação" (NUSSBAUM, 2015, p. 3).

Essa percepção de crise crônica permeia o debate sobre o papel da educação. A educação poderia ser responsável pela estagnação ou declínio econômico brasileiro devido à baixa escolaridade e à formação da mão de obra. A educação também desempenha um papel na crise política devido à baixa escolaridade do eleitorado, reforçando uma visão elitista de que os eleitores de baixa renda votam apenas por motivos imediatos ou pela influência externa (MESSENERG, 2017). Por fim, a educação poderia ser responsável pela degradação moral e sexual dos jovens, bem como pela violência social.

De qualquer forma, compreende-se que existe uma crise, sendo que as diferenças entre os autores citados se referem à resposta dada ou às teses que apontam para explicar a crise. Em seus contextos, eles compreendem muito bem o que, naquele momento, é a expressão da crise; isso pode ser a implementação de um modelo de pensamento neoliberal (LAVAL, 2019), a diminuição do foco nas disciplinas de humanidades (NUSSBAUM, 2015), a mudança ou implementação de um novo modelo político (DURKHEIM, 2014) ou ainda uma tentativa de reformar o próprio sistema de ensino com bases diferentes (ADORNO, 2012).

Hannah Arendt também observa que a educação atravessa um período de crise e que esta se tornou [...] um problema político de primeira grandeza; aparecendo quase que diariamente no noticiário jornalístico" (ARENDR, 2009, p. 221). Nesse contexto, Arendt, assim como os outros autores mencionados, desenvolve uma tese diferente para explicar as causas da crise. Para ela, a crise decorre de questões políticas que remontam aos séculos XVIII e XIX, caracterizando-se como uma crise de autoridade e o surgimento das ideias progressistas.

O problema da autoridade desempenha um papel emblemático e central na compreensão da estrutura epistemológica da modernidade. A modernidade tem como

fundamento a rejeição de qualquer autoridade que não seja a razão e/ou a ciência. Esse processo de ruptura, que já abordamos em um capítulo anterior e discutiremos posteriormente, começa com as ciências, mais especificamente a matemática e a física, rompendo com os elementos teológicos já na Renascença e influenciando outras disciplinas, como filosofia, política, moral e educação.

A crítica de Arendt destaca o elemento central dessa ruptura radical da modernidade, que quebra com a tradição, rompendo os laços com o passado. Para ela, essa ruptura não ocorreu na transição do mundo grego para o mundo romano, muito menos na passagem do período antigo para o medieval. Em ambos os casos, há uma referência ao passado. Ela compreende que:

[...] os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes; crer que toda grandeza jaz no que foi, e, portanto, que a mais excelente qualidade humana é a idade provecta, que o homem envelhecido, visto ser quase um antepassado, pode servir de modelo para os vivos (ARENDR, 2009, p. 244).

A presença dessa referência ao passado como modelo de vida, como um espelho, é notável, por exemplo, nos estoicos e epicuristas do período romano¹⁹⁷. Também podemos observar esse tipo de referência em Montaigne em seus Ensaios, já durante o Renascimento. Essa conexão com o passado, seja ele histórico ou seja com pessoas mais velhas, envolvendo tradição e autoridade, pode ser melhor compreendida quando associada ao conceito de conservadorismo, o qual foi abordado anteriormente. O conservadorismo preserva uma determinada tradição, um senso de pertencimento, comunidade, e garante a continuidade de elementos que mantêm a coesão social.

O processo de atomização das esferas da vida, que a modernidade promoveu, também resultou em uma progressiva emancipação dessas esferas da vida. No entanto, essa emancipação acabou por afetar a educação e o mundo infantil. Isso resultou na construção de um mundo infantil separado do mundo adulto, com suas próprias regras de

¹⁹⁷ Cf. Cícero na obra *República*: “Costumava dizer que nossa superioridade política tinha como causa o fato de que os outros Estados nunca tiveram, senão isolados, seus grandes homens, que davam leis à sua pátria de acordo com seus princípios particulares; Minos em Creta, Licurgo na Lacedemônia, e, em Atenas, teatro de tantas revoluções, Teseu, Drácon, Sólon, Clístenes e tantos outros, até que para reanimar seu desalento e debilidade achou Demétrio, o douto varão de Falero; nossa República, pelo contrário, gloriosa de uma longa sucessão de cidadãos ilustres, teve para assegurar e afiançar seu poderio, não a vida de um só legislador, mas muitas gerações e séculos de sucessão constante. Nunca, acrescentava, se encontrou espírito tão vasto que tenha abarcado tudo, e a reunião dos mais brilhantes gênios seria insuficiente para abraçar tudo com um só olhar, sem o auxílio da experiência e do tempo (CÍCERO, 1985, p. 163)

funcionamento e dinâmica de relacionamento, bem como uma hierarquia própria, submetendo-se à tirania de seus pares (ARENDDT, 2009).

Isso, por sua vez, levou ao óbvio apagamento e à supressão da noção de autoridade do adulto sobre a criança. Quando a criança está inserida em seu grupo, ela não se submete ao adulto, pois ele não faz parte desse grupo. Esse processo de autonomia da criança faz com que a convivência com seus pares imite o mundo público, embora a criança, por natureza, faça parte do mundo privado.

Essa separação da criança do mundo adulto, e a sua emulação da dimensão pública em uma dimensão privada, contribuíram para o processo de diminuição das fronteiras entre o público e o privado, como já mencionado anteriormente. Nesse sentido, é que Arendt vai afirmar que:

[...] a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, e segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento” (ARENDDT, 2009, p. 238).

Conforme já destacado anteriormente, a ocultação da esfera pública é um fator essencial para o completo desenvolvimento da criança. A diluição da fronteira entre o público e o privado resultou em uma igual diluição e falta de reconhecimento da autoridade quando esta era necessária.

Embora esse processo tenha se manifestado principalmente na dimensão política e moral, acabou por ter reflexos nas esferas pré-políticas, como a esfera privada, social e, em particular, na educação (ARENDDT, 2009). A consequência prática dessa influência foi a redução da importância do poder das autoridades historicamente estabelecidas, tais como pais, professores e políticos.

Enquanto as autoridades políticas ou da esfera pública ainda podem impor respeito pela força da lei ou pela coação policial, com regras claras e objetivas que regem o estabelecimento e o exercício de sua autoridade, a situação é bem diferente para pais e professores. O desaparecimento das barreiras entre o público e o privado resultou na falta de um local específico para o exercício de sua autoridade e, mais importante, sua legitimação.

A relação dos sujeitos com uma autoridade estabelecida é sempre vertical, e a sua diluição faz com que as relações entre os sujeitos, tanto na esfera privada quanto na pública, aconteçam de forma horizontal. No contexto educacional, essa perspectiva mais horizontal tem um impacto significativo nas relações professor/aluno e aluno/conteúdo.

Para Arendt, essa mudança de perspectiva no âmbito educacional, que é um dos fatores da crise, foi causada pela generalização e implementação de abordagens pedagógicas progressistas ou progressivistas. Essas abordagens pedagógicas, segundo Arendt, priorizam as práticas de ensino ou ensinam ao aluno os mecanismos do ensinar, ao mesmo tempo que promovem a diminuição da formação específica do professor. Tudo isso foi influenciado pela predominância da psicologia da educação e do pragmatismo¹⁹⁸ (ARENDR, 2009, p. 231).

Uma das primeiras consequências dessa mudança na maneira de conceber o papel e o propósito da educação foi a redução da formação específica do professor. A segunda consequência foi a redefinição do próprio objetivo e sentido da escola. Antes, a escola era um ambiente de aprendizagem e proteção, mas com a predominância dessas novas abordagens pedagógicas, houve uma mudança em direção à aprendizagem através do lazer e das brincadeiras, e, acima de tudo, um ambiente voltado para o cultivo das habilidades e disposições individuais.

Segundo a compreensão da autora, essa corrente de pensamento prioriza um currículo centrado em habilidades práticas, as quais devem ser desenvolvidas de forma personalizada, uma vez que os indivíduos possuem habilidades, disposições e talentos diversos. Nessa nova perspectiva do processo pedagógico: “A intenção consciente não era de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, o resultado foi a transformação das instituições de ensino em instituições vocacionais [...]” (ARENDR, 2009, p. 232).

Anteriormente, o exercício do ensino demandava um conhecimento sólido na área, o que era um dos fundamentos da autoridade do professor. Contudo, na abordagem pragmatista, o professor assume o papel de tutor, auxiliando o aluno no desenvolvimento de suas habilidades vocacionais. A escola, nesse contexto, perde a sua função de intermediar entre o mundo privado e o mundo público, horizontalizando a relação entre

¹⁹⁸ Arendt se refere ao pragmatismo americano, em especial ao filósofo John Dewey. O filósofo foi muito influente no Brasil, tendo como principal tradutor, divulgado e expoente o educador Anísio Teixeira.

professor e aluno. Isso torna mais complexo: “[...] caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 2009, p. 245–246).

O rompimento com a tradição e a perda dela são as duas chaves para a compreensão da crise na educação. Após estabelecer esses dois pontos, podemos abordar um problema que foi anteriormente mencionado de forma periférica, que é a relação entre a esfera pública e a escola, mais especificamente o uso da escola como instrumento político.

4.5 O uso da educação como instrumento de transformação política

No capítulo anterior, foram discutidos três autores, a saber, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e Émile Durkheim, que abordam a relação entre educação e política. Por um lado, esses três autores acreditam que o Estado deve desempenhar um papel ativo na condução da educação. Por outro lado, eles compreendem que essa participação deve ser orientada por uma perspectiva de um horizonte formativo, que não é necessariamente político - vinculado a um partido -, mas que representa os anseios daquela sociedade.

Há uma linha tênue entre um projeto político e um projeto para o país. É justamente essa fronteira tênue entre política e educação que será objeto de análise nesta seção. Para uma melhor compreensão desse tema, que é também abordado por Hannah Arendt, utilizaremos dois autores que ela aponta como exemplos da relação em análise: Platão e Rousseau.

A obra "A República" de Platão é uma das primeiras, senão a primeira, reflexão sistemática sobre o papel, sentido e objetivo do Estado. Platão busca na obra expor os fundamentos de um Estado justo. Embora a obra tenha caráter político, Platão dedica partes dos livros V, VI e VII para analisar e expor o papel da educação escolar na consolidação e manutenção do Estado. A educação no livro não é tratada de forma genérica, mas é apresentado um programa educativo que começa na infância e se estende até a vida adulta.

Esse extenso processo formativo tem como objetivo o desenvolvimento completo das qualidades e disposições inatas dos indivíduos. Platão concebe a cidade como sendo

composta por três classes de indivíduos: os guardiões, os militares e os artífices. A identificação de cada alma e a sua alocação apropriada na cidade resultam na justiça ou injustiça. Sobre esse aspecto, Platão afirma:

Mas quando, penso eu, um homem for, de acordo com sua natureza, um artífice ou negociante qualquer, e depois, exaltado pela sua riqueza, pela multidão, pela força ou qualquer atributo deste gênero, tentar passar para a classe dos guerreiros, ou um guerreiro para as dos chefes e guardiões, sendo indignos disso, e forem esses que permutem entre si instrumentos e honrarias, ou quando os mesmos homens tentar exercer estes cargos todos ao mesmo tempo, nessa caso penso que também acharás que esta mudança e confusão serão a ruína da cidade (PLATÃO, 2017, p. 187).

Observa-se, a partir do exposto, que o processo educativo estabelece as condições para uma sociedade justa, sendo responsabilidade do governante exercer controle sobre esse processo¹⁹⁹. Com base nessa compreensão, Platão desenvolve um programa educativo para cada categoria de sujeito, incluindo as mulheres²⁰⁰. Dessa forma, cada categoria de sujeito passa por uma formação direcionada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, visando ao cumprimento de sua função na cidade.

Esse determinismo²⁰¹ é claramente ilustrado nas alegorias do barco e da caverna. Na alegoria do barco, Platão descreve as funções necessárias para conduzir o barco, destacando que uma pessoa não pode desempenhar múltiplas funções, uma vez que sua formação está relacionada à natureza de sua alma. A eficaz condução do barco depende do comandante, que é o indivíduo mais bem formado da tripulação. Ele é aquele que compreende a situação como um todo e é capaz de liderar os demais.

Esse indivíduo é o filósofo, aquele que conseguiu sair da caverna e ter acesso às verdades. O comandante, que é o filósofo, é preparado ao longo de um extenso processo formativo para liderar e guiar os outros. Para Platão, somente esse indivíduo:

[...] quando os governantes, um ou vários, forem filósofos verdadeiros, que desprezem as honrarias actuais, por as considerarem impróprias de um homem livre e destituídas de valor, mas, por outro lado, que atribuam a máxima importância à rectidão e às honrarias que dela derivam, e consideram o mais e

¹⁹⁹ Cf. Platão: “[...] devem os encarregados da cidade apegar-se a este sistema de educação, a fim de que não lhes passa despercebida qualquer alteração, mas que a tenham sob vigilância em todas as situações [...]” (PLATÃO, 2017, p. 168).

²⁰⁰ Livro V ele fala da educação das mulheres e dos guardiões e no Livro VI ele fala sobre a educação do chefe da cidade, o Filósofo.

²⁰¹ Ao final do Mito da Caverna, Livro VII, Platão afirma que não é possível educação uma alma que não é talhada para tais conhecimentos. Diz ele: “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos” (PLATÃO, 2017, p. 320).

alto e o mais necessário dos bens a justiça, à qual servirão e farão prosperar, organizando assim a sua cidade? [...] Todos aqueles que tenham ultrapassado os dez anos, na cidade, a esses mandá-los-ão todos para os campos; tomarão conta dos filhos deles, levando-os para longe dos costumes actuais, que os pais também têm, criá-los-ão segundo a sua maneira de ser e as suas leis, que são as que já analisámos. E assim, da maneira mais rápida e mais simples, se estabelecerá o Estado e a constituição que dizíamos, fazendo com que ele seja feliz e que o povo em que se encontrar valha muito mais. (PLATÃO, 2017, p. 358–359).

Percebe-se que a existência e manutenção da república concebida por Platão são possíveis apenas por meio de um rigoroso processo formativo/educacional. A escola, em última instância, é o instrumento utilizado pelo Estado para manter e perpetuar o seu objetivo último, que é a justiça.

Quem compreendeu muito bem o caráter educativo da obra de Platão foi Jean-Jacques Rousseau, expressando isso no livro I de "Emílio". Rousseau afirma: “Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a *República* de Platão. Não é uma obra política, como pensam os que só julgam o livro pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito” (ROUSSEAU, 2014, p. 13)²⁰².

Embora a obra "Emílio" não aborde diretamente a relação entre política e educação em outras passagens, ela deve ser lida em conjunto com "O Contrato Social". Essas obras foram escritas no mesmo período e se complementam²⁰³. Embora a articulação entre política e educação exija uma interpretação ou uma leitura atenta em "O Contrato" e "Emílio", na obra "Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada", Rousseau é bastante claro nessa articulação.

Rousseau afirma que:

Este é um ponto importante. Cabe à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade. Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela. Quando está só, não é nada; se deixa de ter uma pátria, deixa de existir: se não está morto, está pior do que morto. (ROUSSEAU, 2003, p. 237).

²⁰² Algumas páginas adiante, Rousseau, reafirma em outra perspectiva o compromisso político da educação. Afirma ele: “Um pai, quando gera e sustenta seus filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadão ao Estado”(ROUSSEAU, 2014, p. 27).

²⁰³ Robert Derathe aponta essa articulação na obra *Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*. O autor faz uma longa exposição articulando *Contrato Social*, *Emílio* e *Manuscritos de Genebra* (DERATHE, 2019, p. 328–363).

Embora em contextos históricos distintos, a proposta rousseauiana é muito próxima da platônica. Ambos compreendem que o Estado também se constitui como uma instância educativa, determinando o percurso formativo que os cidadãos devem seguir. Em outras palavras, a organização política e o sucesso da república dependem de sujeitos bem preparados para atender às demandas do Estado²⁰⁴. É nessa perspectiva que Rousseau afirma que o Estado, por meio das leis, deve: “[...] regular o conteúdo, a ordem e a forma desses estudos (ROUSSEAU, 2003, p. 238).

O que Rousseau afirmou no século XVIII sobre o Estado, política e educação, embora também esteja presente em outros autores anteriores, se solidifica e se estreita a partir de suas contribuições. Essa relação aparece, por exemplo, em Immanuel Kant, Stuart Mill e de forma bastante explícita em Wilhelm von Humboldt (PALMER, 2005).

A relação que se solidifica a partir do século XVIII, Hannah Arendt a vê como problemática e perniciosa para a educação. A autora compreende que as utopias políticas, incluindo os processos revolucionários do século XX, utilizaram a educação como instrumento de transformação social e manutenção dos princípios revolucionários ao longo do tempo. O sistema de ensino tornou-se um instrumento de: “[...] uma intervenção ditatorial [...]” (ARENDRT, 2009, p. 225) e da imposição de uma única visão de mundo²⁰⁵.

Arendt é bastante incisiva ao afirmar que a educação não

[...] pode desempenhar nenhum papel na política, pois, na política lidamos com aquele que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que já é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem deseja seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, me através da persuasão, se virá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado” (ARENDRT, 2009, p. 225).

²⁰⁴ É importante deixar claro que a organização do Estado em Platão e Rousseau é muito diferente. No caso de Rousseau, o Estado é fruto da vontade geral e a organização administrativa é muito diversa daquela proposta por Platão. Contudo, a ideia da participação ativa do estado na educação é a mesma.

²⁰⁵ Na obra *Sociedade aberta e seus inimigos*, Karl Popper faz críticas mais agudas e, em muitos aspectos desproporcionais a Platão. De todo modo, ambos os autores compreendem que no estado idealizado por Platão, a educação é um instrumento de ideologização, coletivização e eliminação do indivíduo. Sobre Popper, ver: *A sociedade aberta e seus inimigos. Volume I. Capítulo 4, mudança e repouso, item IV* (POPPER, 1974, p. 63–69).

A incisiva afirmação de Arendt possui sua justificativa, pois ela compreende que a educação desempenha uma função instrutiva, formativa e, como observado em uma seção anterior, conservadora. Nesse sentido, atribuir um papel de transformação social à educação acaba por impor às crianças e jovens um papel que não lhes pertence.

Essa atribuição dada às crianças e jovens é duplamente problemática. Por um lado, nega a possibilidade de construção do novo pelos jovens, uma vez que eles se tornam instrumentos políticos na construção de uma sociedade específica. Por outro lado, essa abordagem rompe com a tradição ao marginalizar e expulsar os mais velhos.

É interessante analisar o que isso implica e as consequências práticas desse banimento ou rompimento com o passado. Essa ruptura com essa estrutura epistemológica e com esse ethos é essencial, no caso platônico, para a construção de um estado justo, e na visão de Rousseau, para a construção de um estado igualitário.

A instauração dessa utopia também pressuporia a redução ou quase erradicação dos conflitos e dos problemas sociais e políticos. Em última análise, um estado justo só seria possível por meio de uma formação linear e bem-sucedida. Nesse contexto, a escola se tornaria um mecanismo de contenção social por excelência. É exatamente essa compreensão que permeia todo o discurso que atribui à escola e aos professores a responsabilidade por resolver todos os problemas psicológicos, sociais e políticos. Dessa forma, problemas que são, na verdade, de natureza política, são transformados em questões pedagógicas a serem resolvidas no ambiente escolar, quando, na realidade, deveriam ser tratados em seus locais de origem.

O problema da escola como campo ou dimensão política é um dos temas centrais do polêmico texto "Reflexões sobre Little Rock"²⁰⁶. Na época da publicação desse texto, havia um grande movimento social em prol da garantia dos mesmos direitos civis e sociais para os negros no sul dos EUA em comparação aos brancos. Nos estados do sul, desde o fim da escravidão, vigoravam leis segregacionistas que proibiam casamentos interracialis, segregavam negros e brancos em transportes públicos, banheiros, escolas e universidades²⁰⁷.

²⁰⁶ É importante dizer sem meias-palavras: discordo de forma veemente da posição da autora sobre a integração escolar. No texto ela acerta na forma como aborda a questão da politização do ambiente escolar, sendo o texto uma das chaves analítica e interpretativa da pesquisa. Por outro lado, a abordagem que ela faz da integração é equivocada e de certa forma condescendente com a situação dos negros do sul dos EUA.

²⁰⁷ Essas leis eram conhecidas como Jim Crow. Essas leis estaduais datam do século XIX e foram extintas definitivamente em 1965. O termo Jim Crow vem de um personagem que satirizava e caricaturizava os negros de forma negativa. O ator sempre era branco e tinha o rosto pintando negro (Blackface).

Nesse contexto, havia uma contradição interna no sistema legal dos Estados Unidos. Arendt, com grande precisão, afirmou que: “[...] a igualdade como tal tem uma importância na vida política de uma república maior que qualquer forma de governo” (ARENDR, 2004, p. 268). Essa discussão sobre igualdade é encontrada em muitos autores contratualistas, especialmente em Rousseau. O genebrino compreende que no estado de natureza, as diferenças e superioridades individuais prevalecem, mas com a transição para o estado civil, as diferenças são eliminadas no âmbito político e a igualdade é imposta.

Por um lado, nos Estados Unidos, o alicerce do Estado é a liberdade e a igualdade. Por outro lado, em termos políticos e sociais, havia restrição da liberdade e supressão da igualdade, já que o próprio estado segregava e rebaixava uma parcela da população com base em uma característica natural (ARENDR, 2004). Esse é o problema, de natureza política e jurídica, que permeou o ambiente escolar, sendo a escola - professores e alunos - responsabilizada por sua resolução.

Arendt propõe duas vias para solucionar o problema. A primeira seria uma mudança legislativa nacional ou uma alteração de entendimento pelos tribunais superiores. A segunda, a qual foi adotada, envolveu a integração compulsória entre negros e brancos. Essa integração forçada culminou na cena que inspirou o ensaio de Arendt, na qual uma menina negra é hostilizada por alunos de uma escola branca. A autora afirma que: “A fotografia revelava a situação em poucas palavras, porque aqueles que nela apareciam foram diretamente afetados pela ordem do tribunal federal, as próprias crianças” (ARENDR, 2004, p. 261).

Com base na fotografia e na decisão da Corte Federal, o argumento de Arendt repousa sobre dois eixos fundamentais. O primeiro é de natureza social. Segundo ela - um fato inegável - a convivência entre negros e brancos não ocorria de maneira espontânea e desejável. A imposição da convivência acabaria por confrontar os valores privados de parte da sociedade²⁰⁸ com aqueles impostos pelo Estado e ensinados na escola. A solução a longo prazo proposta por Arendt é a criação de escolas-piloto integradas, onde crianças brancas e negras pudessem conviver de forma natural, com o consentimento dos pais (ARENDR, 2004)²⁰⁹.

²⁰⁸ Deixo claro e registrado que segregação e discriminação não constituem um valor no sentido moral; no máximo poderiam ser classificadas como *valor negativo*.

²⁰⁹ Nota: reforço que a posição de Arendt neste ponto é bastante problemática. Ela é condescendente com a segregação ao deixar “o tempo” resolver o problema. Este é um dos pontos criticados por boa parte dos pesquisadores. Os artigos sobre *Little Rocke*, no geral, apontam criticamente a postura de Arendt.

O segundo motivo, o qual é o nosso foco aqui, é a instrumentalização política da educação. A Suprema Corte e a Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor²¹⁰ utilizaram uma menina negra e o ambiente escolar como ferramentas políticas, ou, nas palavras de Arendt, para: “[...] travar a sua batalha pelos direitos civis na esfera da educação e escolas públicas [...]” (ARENDR, 2004, p. 265).

Embora o objetivo da ação da Suprema Corte seja legítimo, a instrumentalização da escola deturpa o seu propósito protetivo. Os problemas raciais têm raízes no passado escravocrata que persistem em um sistema jurídico e social que perpetua essa herança. Arendt argumenta que atribuir à escola, e aos alunos em particular, a responsabilidade de resolver esses problemas acaba por transferir, de acordo com a nossa autora: “[...] a carga de responsabilidade do ombro dos adultos para o das crianças”, acrescentando ainda que “[...] há em todo o empreendimento uma implicação de tentar evitar a questão real” (ARENDR, 2004, p. 262).

Quando apontamos a dissolução da autoridade, talvez aqui se revele a consequência mais abrangente. Ao dissolvê-la e, como resultado, instituir um igualitarismo onde não deveria existir, acaba-se por atribuir à criança e ao jovem uma condição de modificação do mundo que não lhes é própria.

Se, em Platão e Rousseau, a educação seria um instrumento para a construção de uma sociedade utópica, uma sociedade sustentada por uma autoridade constituída, reconhecida e, no caso de Platão, forte, a modernidade, por outro lado, enfraqueceu-se ao ponto de quase anular qualquer resquício de autoridade. Isso resultou, finalmente, na transferência: “[...] toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las” (ARENDR, 2009, p. 240).

4.6. Síntese

Uma palavra pode resumir o pensamento de Hannah Arendt sobre educação: cuidado. Ela propõe o cuidado com a criança, um cuidado que pressupõe uma estrutura familiar, escolar e social de proteção e que exige dos adultos uma responsabilidade objetiva em relação à criança e ao mundo que ela fará parte quando adulta. Essa noção de responsabilidade está presente em inúmeras passagens do texto. Ela compreende que:

²¹⁰ NAACP (National Association for the Advancement of Colored People).

“[...] as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo” (ARENDDT, 2009, p. 240).

Ela faz uma crítica pontual bastante interessante à modernidade. Se, por um lado, a modernidade construiu a ideia de infância, por outro, ela emancipou a criança ao ponto de transformá-la em um adulto em miniatura, inclusive, segundo ela, construindo um mundo infantil apartado do mundo adulto.

A diluição das esferas da vida, a progressiva deslegitimação da autoridade, seja política, seja científica, seja educacional, tem como resultado a perda de sentido das instâncias sociais e a consequente perda de poder das autoridades constituídas para direcionar e resolver questões. Com a crise instaurada, os sujeitos adultos que deveriam propor soluções não o fazem, ou ainda transferem para a escola e para os estudantes a obrigação de tomar medidas, embora nem a escola nem as crianças e jovens tenham os recursos necessários para solucionar a crise.

O processo de militarização se dá justamente no vácuo de autoridade, na incapacidade que o campo progressista teve para resolver os problemas e propor soluções concretas. A solução encontrada e apoiada por boa parte da sociedade para resolver os problemas educacionais não surgiu sob a égide dos especialistas, como pesquisadores e pedagogos, mas sim da caserna.

Ao reduzir os problemas pedagógicos à disciplina militar, afasta-se a criança do seu mundo, inserindo-a em um mundo que não lhe pertence, um mundo diverso daquele em que ela estará futuramente inserida.

Considerações finais

A análise do Projeto Cívico-Militar me proporcionou uma abordagem analítica e crítica do ambiente militar. Embora provenha de uma família de militares e tenha passado parte da minha infância em quartéis, sempre mantive uma postura distante e desinteressada em relação aos assuntos relacionados às forças armadas.

Minha percepção sofreu uma transformação ao longo da elaboração desta tese. Inicialmente, o foco central do projeto não era a militarização escolar, mas essa questão emergiu como um dos elementos fundamentais para entender as possíveis mudanças no modelo educacional brasileiro, construído desde a redemocratização.

O Projeto Cívico-Militar, implementado pelo governo Bolsonaro no início de 2020, não é um evento aleatório. Ele representa a federalização de um processo gradual de militarização das escolas nos estados, que teve início de maneira incipiente nos anos 1990 e ganhou força e apoio social a partir de 2010. Gradualmente, o modelo militarizado de escola consolidou-se com base nos princípios de qualidade, segurança e disciplina.

Esse processo de militarização ganhou força e aceitação social durante quase vinte anos de avanços significativos na expansão da educação básica e nas políticas públicas de combate à fome, à pobreza e à desigualdade social. Houve também uma rápida expansão e interiorização do ensino superior e de cursos técnicos e tecnológicos. No entanto, à medida que esses direitos eram ampliados, uma parcela da população passou a resistir e reagir, alegando que esses benefícios sociais eram prejudiciais ao desenvolvimento individual e representavam um fardo para o estado, uma forma de subjugação. Programas como o Bolsa Família e as Cotas Raciais foram duramente contestados.

Essa resistência e reação tornaram-se mais evidentes a partir dos protestos de 2013, que, após serem cooptados por movimentos de direita e extrema-direita, passaram a atacar programas sociais e até mesmo a visão da Constituição Federal sobre o papel do Estado, acusando-os de perpetuar a pobreza e promover doutrinação política e ideológica²¹¹. No âmbito educacional, surge um ataque direcionado ao educador

²¹¹ Reportagem de Marina Barbosa publicada no portal de notícias Congresso em Foco, em 02.11.2019. A reportagem trata da proposição de uma nova constituinte. Lê-se na reportagem: Em meio às discussões sobre a possível volta da ditadura militar, a ideia de convocar uma nova Assembleia Nacional Constituinte começa a circular nos corredores da

brasileiro Paulo Freire, que passou a ser encarado como um dos principais responsáveis por uma suposta ineficiência e violência nas escolas públicas. Essa reação à expansão dos direitos resulta em: “[...] em todos os aspectos e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mas as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferente dos outros”(ARENDT, 2004, p. 268).

No campo social, a oposição ou contrariedade à expansão dos direitos persiste no âmbito discursivo, mesmo que este seja por vezes veemente. No cenário político, porém, o discurso se transforma em ação. A partir do governo de Michel Temer, observa-se uma acelerada e progressiva mudança na estrutura política e social. A imposição de um teto de gastos e a reforma trabalhista representam o primeiro passo na redução dos direitos constitucionais.

Tais transformações, ocorridas durante o governo Temer, não se limitam apenas aos aspectos trabalhistas, econômicos e políticos. Nesse período, os militares recuperam um protagonismo político com a reativação do Gabinete de Segurança Institucional (GSI), tendo como articulador e, posteriormente, ministro, o General Sérgio Etchegoyen.

A educação também sofreu impactos, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi substancialmente desfigurada em relação ao seu propósito original, a aprovação do Novo Ensino Médio e a inclusão do critério do "notório saber" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Por fim, houve uma quase aprovação do Ensino Médio a distância, tema que estava em discussão no Conselho Nacional de Educação²¹².

Na campanha de 2018, o então candidato Jair Bolsonaro vocalizou a ideia de diminuição do Estado, que ele considerava ineficiente e corrupto. Essa visão se estendia

Câmara. Deputados como Capitão Augusto (PL-SP) e Fábio Ramalho (MDB-MG) argumentam que a Constituição de 1988 precisa ser revista porque tem excessos e está desatualizada. Eles já estudam até formas de como é possível fazer isso e prometem levar o assunto a outros parlamentares nos próximos dias. “A Constituição de 1988 foi um grande erro. Inseriram muitas coisas ali. Cada capítulo tem vários erros”, argumentou o Capitão Augusto, que é presidente da bancada da bala. “Fizeram uma Constituição pensando no regime militar, pensando em preso político, aí deram mais direito do que dever. Afrouxaram a legislação. Ficou muito confusa. Então, tudo acaba sendo competência do Supremo Tribunal Federal (STF) analisar e decidir”, acrescentou” (BARBOSA, 2019)

²¹² Cf. reportagem do Jornal Folha de São Paulo: “Governo Michel Temer (MDB) quer liberar 40% da carga horária total do ensino médio para ser realizada a distância. Para a educação de jovens e adultos, a proposta é permitir 100% do curso seja fora da escola. A reforma do ensino médio, aprovada em 2017, abriu a brecha ao ensino online - possibilidade vetada anteriormente. [...] O texto, obtido pela Folha, já teve uma primeira discussão no CNE (Conselho Nacional de Educação). Após a definição das diretrizes, caberá a cada rede pública ou escola privada regulamentar formatos e ferramentas do ensino”(FOLHA, 2018)

também ao sistema de ensino público, percebido como ineficaz e ideologizado. Para Bolsonaro, a militarização da política e da educação representava uma solução.

Nesse contexto, Bolsonaro habilmente canalizou um discurso pró-ditadura e pró-militar, no qual parte da sociedade enxergava o regime ditatorial como um período de ordem, paz e ausência de corrupção. Ao expressar o anticomunismo e defender os valores de Deus, da Pátria e da Família, ele conseguiu agregar diversos grupos em torno do governo militarizado, como integralistas, neopentecostais, conservadores, olavistas e monarquistas.

Do ponto de vista desses grupos, a militarização das escolas desempenharia um papel político e ideológico crucial, agindo para conter ou suprimir um estilo de vida mais diversificado e uma estrutura social mais inclusiva. Esses setores conservadores, e muitos reacionários, passaram a enxergar nos militares um modelo de cidadania. Qualquer coisa que se afastasse do padrão heteronormativo, branco, liberal, conservador e masculinista era vista como algo a ser combatido.

Assim, as discussões e a implementação de políticas igualitárias, bem como a defesa dos direitos das minoriasdos LGBTQIA+, dos negros e das mulheres, passam a ser percebidas como mecanismos ideológicos que promovem a degradação moral e social. Dessa forma, os militares, considerados o modelo de cidadania, representam o oposto, ou seja, simbolizam a ordem e a moral.

Essa visão social dos militares como modelos de cidadãos, gestores e restauradores da ordem política, social e moral, vem sendo construída desde a Proclamação da República. Essa percepção não é meramente simbólica, mas, ao contrário, os militares desempenharam um papel ativo na vida política brasileira, sendo o período entre a eleição de Collor e a eleição do segundo mandato de Dilma o mais longo de não intervenção militar na política.

No entanto, não se pode negar que houve tentativas de afastar os militares da vida política. O fechamento da Escola da Praia Vermelha e, décadas depois, a transferência da formação realizada na Escola de Realengo para a Academia Militar das Agulhas Negras indicam uma tentativa de setores militares de distanciar o oficialato da política.

Esse afastamento dos centros políticos resultou em uma formação e socialização diferentes do restante da população. A endogenia imposta pela cultura militar aos oficiais em formação não dissipou a visão social construída pela corporação desde a Proclamação

da República; pelo contrário, aprofundou a perspectiva de tutela e superioridade em relação aos civis (CASTRO, 2004). Nesse sentido, parece ter se perpetuado em setores das Forças Armadas a percepção que o então tenente Bertoldo Klinger possuía do papel do Exército, que afirmava: "Dada a nossa situação toda especial, o exército assim constituído, a funcionar devidamente será o volante que transmitirá o movimento a toda a máquina: será uma fonte perene de propagação do trabalho intenso, da iniciativa, da disciplina, do civismo e até do alfabeto (sic)" (KLINGER, 1916, p. 340).

No tocante a essa dinâmica de aproximação e afastamento dos militares na política, parece haver um movimento cíclico, fundamentado na ideia de restauração moral e política do país. Durante minha banca de qualificação, fui questionado e orientado a analisar se o Tenentismo não representaria uma retomada do Positivismo da Escola da Praia Vermelha. A questão suscitada é intrigante, e a resposta a ela é afirmativa. Contudo, não se trata de um ressurgimento do ideário positivista, mas sim do retorno de uma postura intervencionista em relação ao Estado, à política e aos civis.

Dessa forma, o Tenentismo constitui uma reaproximação dos militares nesse movimento cíclico de participação política. Entre o golpe republicano e o golpe de 1964, presenciamos inúmeras tentativas de tomada de poder por meio de revoltas, quarteladas ou tentativas diretas de golpe.

Já o golpe de 1964 parece ter uma dimensão qualitativa na tomada de poder. O rompimento institucional é precedido pela formação de quadros civis e militares através da Escola Superior de Guerra (ESG), os quais passam a ocupar setores estratégicos da burocracia estatal e de empresas civis. Além disso, antes do golpe, é montado um aparato de segurança destinado à manutenção do governo pela força e violência.

Esse movimento cíclico dos militares exigiu a construção de uma narrativa que justificasse a intervenção militar nas circunstâncias políticas e sociais. Essa narrativa se sustentava em três elementos: em primeiro lugar, um discurso moralista sobre a corrupção e sua erradicação, identificando um grupo político como a raiz da corrupção e/ou denunciando a corrupção em todo o sistema político.

O segundo elemento de sustentação narrativa era o pânico moral, mais precisamente o perigo comunista. O discurso que alertava sobre a ameaça vermelha se configurava como um atrativo muito persuasivo. Desde o governo Vargas, ele havia sido um instrumento para desqualificar e difamar opositores. No período que precedeu o golpe

de 1964, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) tiveram a responsabilidade de disseminar - em todos os meios de comunicação - a ameaça e o perigo comunista²¹³.

Para encerrar, o terceiro elemento de sustentação da narrativa é o patriotismo, que surge como um remédio restaurador. Pode-se estabelecer um paralelo com a compreensão de que o mal e o pecado decorrem da distância entre os sujeitos e Deus; da mesma forma, a degradação política, social e moral corresponde à distância dos sujeitos em relação aos valores da pátria. Nesse contexto, salvar e resgatar os valores da pátria equivale a salvar e restaurar a própria pátria, e vice-versa.

Considerando os elementos discursivos apresentados, bem como a construção histórica das instituições militares e os valores que as norteiam, os militares acabaram por se constituir como os responsáveis por preservar os valores nacionais. O preâmbulo do Ato Institucional nº1, de 9 de abril de 1964, esclarece a justificação da "revolução" como o único caminho para a restauração nacional. De acordo com o referido Ato: "[...] se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil [...]" (BRASIL, 1964).

O Ato Institucional nº1 desempenha o papel de elemento legal que fundamenta os discursos mencionados anteriormente. Além disso, ele assegura a legalidade da criação e consolidação de um aparato repressivo baseado na Doutrina de Segurança Nacional. Essa perspectiva de segurança, que implica em um estado policial, terá impacto direto em setores estratégicos, como combustíveis, telecomunicações e educação (MATHIAS, 2003).

A educação emerge como um setor estratégico, não apenas sob a perspectiva da segurança nacional, mas também do ponto de vista econômico e moral. As reformas implementadas pelos militares se concentram nesses aspectos. O alinhamento econômico e ideológico com os Estados Unidos²¹⁴ também condicionará as mudanças no Ensino

²¹³ Cf. pesquisa IPEC divulgada em 19 de março de 2023, mostra que o “espantinho” do comunismo ainda está presente na sociedade hoje. Segundo a pesquisa: “44% dos brasileiros concordam que o Brasil corre o risco de virar um país comunista. [...] Os indicadores de quem acredita que o país corre o risco de virar um país comunista são mais altos nas regiões Norte e Centro-Oeste (47%) e na região Sudeste (48%). Já entre os evangélicos, 57% acreditam em parte ou totalmente que este risco existe. O índice é bem mais baixo entre os católicos (39%)” (G1, 2023).

²¹⁴ Capitalismo dependente e predominantemente extrativista.

Superior, reestruturando a grade curricular e enfocando os cursos de engenharia e agronomia²¹⁵.

Iniciando, no Ensino Médio, que à época correspondia ao segundo grau, ocorre uma mudança curricular com um impacto direto na formação geral. O Ensino Médio passa a focar na formação técnica e nas necessidades econômicas de cada contexto social, adotando um modelo educacional desprovido de um currículo geral e comum.

Outra mudança de grande relevância, agora no âmbito moral e ideológico, é a implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)²¹⁶) em todos os níveis da educação. Essas disciplinas possuíam um forte caráter nacionalista e tinham como propósito estabelecer uma visão unificada sobre o regime político vigente e o papel do Brasil no contexto nacional e internacional. Desse modo, o decreto institui um mecanismo para resgatar e consolidar os valores nacionais.

Portanto, o golpe de 1964 representa o ponto inicial na construção de um modelo de sociedade, uma sociedade conservadora, hierarquizada e ordeira, baseada em um sistema político e social fundamentado e mantido pelo uso da força. A mudança ocorre com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que substitui o Estado policial pelo Estado de direito. Além disso, a redemocratização resulta no retorno dos militares aos quartéis.

Entretanto, o governo Bolsonaro marca o retorno dos militares ao cenário político. Ainda no contexto da campanha de 2018, e até mesmo antes dela, o então candidato retoma integralmente, no campo político e social, os elementos narrativos que possibilitaram e sustentaram o regime de 1964, ou seja, a denúncia da corrupção generalizada no sistema político²¹⁷.

²¹⁵ O relatório produzido por Rudolph Atcon serviu de base para as modificações do ensino superior brasileiro.

²¹⁶ Cf. o Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, que institui a obrigatoriedade: "Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui. (Redação dada pela Lei nº 6.660, de 1979) f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade"(BRASIL, 1969)

²¹⁷ A Operação Lava-Jato, com suas operações midiáticas e vazamentos seletivos, contribuiu significativamente para a visão geral de que o ambiente político está corrompido em toda sua extensão.

Bolsonaro articula e dissemina o pânico moral, o qual engloba, por um lado, o anticomunismo frequentemente direcionado a partidos de esquerda no Brasil, mas também a cubanos, venezuelanos e chineses. Por outro lado, promove a disseminação do medo em relação a grupos minoritários e vulneráveis, como negros, pobres, LGBTQIA+, sem-terra, entre outros.

Por fim, ele resgata o discurso patriótico, que pode assumir a forma de exaltação dos valores nacionais ou a defesa destes contra os supostos inimigos da pátria. Essa defesa dos valores nacionais se manifesta através do sacrifício, como expresso por Bolsonaro em seu discurso pré-eleitoral de 2020, quando afirmou que: "Nós militares juramos dar a vida pela pátria. Todos vocês aqui [o público presente] juraram dar a vida pela sua liberdade" (BOLSONARO, 2022).

Se, por um lado, é evidente o paralelismo narrativo entre o discurso articulado por Bolsonaro e o discurso dos militares em 1964, por outro lado, o desfecho foi diferente. Enquanto anteriormente o acesso ao poder ocorreu por meio de um golpe, agora o processo cíclico de aproximação e conquista do poder se deu por meio do voto.

Essa ascensão ao poder não se limitou ao Executivo Federal (com a militarização da cúpula do governo e de todas as instâncias da burocracia), mas também envolveu a eleição de uma significativa bancada de militares e de parlamentares civis que endossam as posições defendidas pelo bolsonarismo e pelos militares.

Além desse avanço eleitoral, a participação política dos militares se consolidou com a publicação, no segundo semestre de 2022, do Projeto de Nação, que materializa o plano de país almejado pelos militares. Esse projeto abrange todas as esferas do Estado, como economia, saúde, infraestrutura e educação.

Nesse contexto de projeto político de poder, insere-se o Projeto das Escolas Cívico-Militares. O discurso construído para justificar a militarização das escolas em âmbito nacional é o mesmo que embasou o golpe de 1964 e levou ao governo Bolsonaro. O Projeto resgata em seu nome a parceria estabelecida entre militares e civis, expressa no preâmbulo do Ato Institucional nº 1, em que a parceria entre ambos abre uma "[...] nova perspectiva sobre o seu futuro" (BRASIL, 1964) visando a reestruturação política, administrativa e moral.

Assim como a política e a sociedade, a escola pública torna-se alvo de denúncias que a retratam como um ambiente em crise, obsoleto, violento, moralmente corrompido

e ideologicamente direcionado. Esse denunciismo é uma constante nos discursos públicos de Bolsonaro, estando, inclusive, em seu programa de governo de 2018, no qual afirma que os "Conteúdos e métodos de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE" (BOLSONARO, 2018, p. 41, grifo do autor).

No mesmo viés discursivo, encontramos no Projeto de Nação a afirmação de que um dos obstáculos para a implementação de um sistema de ensino adequado é a "Ideologização radical do ensino"(SAGRES, 2022, p. 74). O projeto ressalta que essa ideologização não se limita ao ensino básico, alcançando também o ensino superior. Portanto, a militarização do ensino e a adoção de uma gestão militar seriam o caminho apropriado para direcionar a educação na trajetória desejada.

Além desse aspecto discursivo, de caráter denunciativo, o Projeto busca legitimar-se no âmbito legal, fazendo referência a artigos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Plano Nacional de Educação (PNE). No artigo 53 do ECA, o único citado no Projeto, que trata do direito à educação e dos aspectos garantidos aos alunos, destaco:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II - direito de ser respeitado por seus educadores**; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. **Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais** (BRASIL, 1990, grifo meu).

Importante mencionar que a referência ao artigo 53, especialmente o parágrafo em destaque, não é gratuita, visto que a implementação do Projeto Cívico-Militar depende da aprovação em votação pela comunidade escolar. O referido artigo e seu respectivo parágrafo justificam unicamente a ciência do processo pedagógico da escola militarizada, uma vez que não há qualquer outra forma de participação da comunidade escolar na modificação da proposta.

Ao citar a Constituição Federal, mais especificamente o artigo 206, que aborda os princípios norteadores do ensino, destaco o terceiro inciso, que diz: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] III - pluralismo de idéias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”(BRASIL, 1988). Esse inciso oferece uma chave interpretativa interessante para o lugar que a escola militarizada ocupa

Com base nos termos expressos nesse inciso, a escola militarizada assume uma posição ambígua em diversos aspectos. Em primeiro lugar, ela não é estritamente pública nem estritamente privada. Utiliza-se da estrutura pública, incluindo prédios, recursos e professores, ao mesmo tempo que cobra mensalidades disfarçadas de contribuições voluntárias. Isso a distingue consideravelmente dos Institutos Federais e das Escolas de Aplicação.

A militarização estabelece um sistema peculiar dentro do próprio sistema regular de ensino, um sistema autorregulado que faz uso de toda a infraestrutura da escola pública, mas não opera como tal. A escola militarizada assemelha-se às Charter Schools, um modelo de administração privada de escolas públicas, ou até mesmo a uma Organização Social (OS), amplamente presente na área da saúde, mas que também se expande para a educação²¹⁸. Em última análise, a militarização equivale a uma forma de privatização da escola pública sob gestão estatal.

Embora a escola militarizada compartilhe com instituições confessionais e escolas militares valores morais diversos, ela não visa impor adesão forçada, ao contrário das escolas militares. Além disso, outra distinção importante é que as escolas militares possuem sua própria estrutura e financiamento, operando em um sistema educacional à parte.

De forma objetiva, o Projeto Cívico-Militar não é uma abordagem pedagógica; trata-se, na realidade, de um projeto de gestão no qual uma escola pública é administrada por militares. No Projeto Cívico-Militar, não há inovação pedagógica, seja por meio de construção interna ou importação de práticas, tampouco há uma base epistemológica ou

²¹⁸ Cf. Ariane Silva e Zara Figueiredo Tripodi: “A possibilidade de atuação de OS no âmbito educacional pode ser pensada a partir de três ordens de razões. Uma delas, de natureza financeira, refere-se aos recursos necessários para fazer face ao direito à educação e às políticas daí decorrentes, positivadas na Carta de 1988 (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2013); uma segunda razão, de conteúdo político, diz respeito à opção de se manter uma estrutura tributária regressiva, com poucas possibilidades de financiar um Estado social que se delineava (GOBETTI; ORAIR, 2016); uma terceira razão, de natureza ideológica, orienta-se pela premissa da superioridade do terceiro setor em ganhos de eficiência e melhoria do controle social dos produtos oferecidos à sociedade (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999). É sobre esse plano de fundo que se erigem as OS como atores privilegiados para oferta educacional, básica ou superior, por supostamente superar dilemas que envolveriam os limites do Estado e do Mercado como produtores de serviços sociais”(SILVA; TRIPODI, 2021, p. 6)

inovação curricular. O que prevalece é um modelo de gestão hierarquizado, antidemocrático e policialesco.

Anteriormente, contrapôs o Estado de direito ao Estado de polícia, no qual o primeiro garante e amplia os direitos, enquanto o segundo os restringe e retira. A administração militarizada é estruturada no sentido de um Estado de polícia, caracterizada por uma administração que se baseia no apagamento das individualidades dos alunos e professores.

É um modelo de gestão concebido para ser organizado de maneira hierarquizada e comandado de forma verticalizada. A autoridade, seja uma pessoa, uma instituição militar ou um código de normas e condutas, emana os princípios da ação, da organização da vida, dos limites e dos deveres. Nesse contexto, a eliminação da individualidade, por meio da imposição de um único padrão de vestimenta, cabelo e comportamento, dentro e fora da escola, torna-se uma condição indispensável para a manutenção da coesão do grupo. A transcendência das punições para além dos muros da escola reforça a ideia de uma instituição totalizante, em que a instituição está presente no indivíduo, mesmo quando ele está fora dela.

Esse modelo militarizado pode levar ao apagamento das dimensões que compõem a nossa vida, conforme analisado por Hannah Arendt. De forma sutil, o conjunto de regramentos impostos pela militarização acaba por eliminar as barreiras que existem entre a dimensão privada, a social e a pública. Guardando as devidas proporções, esse apagamento se assemelha ao que ocorre no processo de formação e socialização dos militares; ou seja, a vida em grupo e para o grupo se torna predominante.

Enquanto a escola deveria ser um ambiente diferenciado do mundo social e público, a militarização acaba transformando a escola em um simulacro de um quartel. A gestão militarizada, com seu rígido código de conduta, suprime a horizontalidade do ambiente escolar, especialmente a horizontalidade nas relações entre os alunos. Esse simulacro de quartel suprime a individualidade, restringe a liberdade e dissolve as esferas da vida ao estender seus mecanismos de coerção para além dos muros escolares.

É evidente que o foco central da militarização não é o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não há nada pedagógico que distinga uma escola militarizada de outras escolas públicas ou privadas. O projeto não visa despertar o desejo pela vida

militar, ao contrário das escolas militares. O cerne do projeto de militarização é a produção de uma subjetividade militar.

No Projeto Cívico-Militar, acredito que existe clareza em relação aos mecanismos necessários para a formação de uma subjetividade muito particular. Essa clareza está presente na narrativa que justifica o projeto e na centralidade de certos valores que repetidamente aparecem no Projeto. Portanto, o processo formativo tem como horizonte a militarização dos sujeitos, não com o intuito de formar soldados, mas de solidificar o culto à pátria, o respeito à ordem, a observância da hierarquia e a obediência à ordem vigente. Essa compreensão do processo formativo e da formação de uma sociedade de soldados remonta às primeiras décadas do século XX, com a ideia do Soldado Cidadão.

A ideia do Soldado Cidadão surge no contexto das discussões sobre a implantação do alistamento universal e a reestruturação do Exército. Com o alistamento universal, no qual todos os homens deveriam se alistar, surgiu um contingente expressivo de soldados com formação intelectual e técnica precária. Caberia ao Exército atuar como instância formativa tanto intelectual quanto moral. Ao final do serviço militar obrigatório, o sujeito estaria moral e tecnicamente formado para ser um cidadão útil.

Essa ideia do Exército como uma instância formativa aparece em uma série de discursos publicados sob o título "A defesa nacional", nos quais Olavo Bilac, poeta e grande entusiasta do Exército, descreve o Exército como uma instituição formativa. Em um discurso proferido em Porto Alegre, em 2 de outubro de 1916, intitulado "Aos estudantes do Rio Grande do Sul", Bilac afirma: "Quero e sempre quize a instrução e a defesa do país pelos livros e pelas armas. Quero a escola dentro do quartel, e o quartel dentro da escola. A segurança das patrões depende da inteligência e da força: o estudo defendendo a civilização, e a disciplina defendendo o estudo"(BILAC, 1917, p. 99-100).

A ideia do Exército como uma instância formativa foi mencionada na citação do então tenente Bertond Klinger, e a implementação dessa ideia ocorreu em dois momentos distintos. Primeiramente, na Escola Superior de Guerra (ESG), desempenhando um papel crucial na formação de quadros civis e militares. Posteriormente, essa concepção se reflete no Projeto Cívico-Militar. Nesse contexto, a afirmação de Olavo Bilac se mostra precisa, pois o processo de militarização, sem dúvida, consiste em "colocar o quartel dentro da escola", subvertendo o propósito formativo que a escola atualmente possui. Enquanto a escola se dedica a acolher, debater e transformar, a caserna identifica o

inimigo, combate e elimina. Assim, escolas e instituições militares ocupam lugares distintos, talvez até antagônicos, em nossa sociedade.

Diante da incompatibilidade funcional, moral, técnica, formativa e, sobretudo, cultural dessas instituições, não há motivos justificáveis para entregar a gestão de uma escola e criar um sistema de ensino paralelo administrado por um órgão estatal que não possui qualificação adequada para atuar no ambiente escolar. A mentalidade militar, o estilo de vida militar e os valores militares que foram moldados ao longo da história da República entram em contradição com os princípios que fundamentam a educação brasileira. O Projeto Cívico-Militar é resultado dessa perspectiva militar de entender a sociedade brasileira, que parece ser incongruente com a missão educativa, com os princípios legais e filosóficos que delineiam o horizonte formativo do Brasil.

Nesse contexto, o Projeto Cívico-Militar acaba contribuindo para a militarização da sociedade brasileira e para a simplificação dos problemas educacionais. Dentro do contexto de militarização social, que busca produzir uma subjetividade militar, a escola deixa de ser considerada um espaço amplo e diverso de socialização, proteção e formação intelectual e moral (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Em vez disso, a escola passa a ser vista como um local de construção de um modelo de vida, cultura, comportamento e moral restritos e específicos. Portanto, a escola se torna um instrumento de transformação política e cultural de um grupo particular na sociedade (ARENDET, 2004).

O Projeto Cívico-Militar, ao abordar os complexos problemas educacionais, simplifica-os em dois binômios: gestão e segurança/vigilância. Defende que a gestão hierarquizada e militarizada é a solução para questões como a reprovação, evasão e melhoria dos índices nas avaliações em larga escala, bem como a redução de comportamentos inadequados e da violência, através da imposição de disciplina militarizada.

Entretanto, a militarização escolar negligencia a origem de muitos problemas, especialmente nas escolas de periferia, que têm raízes em questões políticas, sociais, históricas e culturais. O Projeto Cívico-Militar desconsidera, por exemplo, que a indisciplina e a violência - foco central do Projeto - estão relacionadas a problemas sociais, culturais, de sociabilidade e adaptação, em vez de serem meros desvios de caráter ou falta de disciplina (AQUINO, 2011, 2016).

Considerando o público-alvo do projeto, que são escolas em situação de vulnerabilidade, e a perspectiva dos militares em relação aos aspectos ligados à violência, o Projeto Cívico-Militar acaba por reforçar a ideia de que a violência é uma característica intrínseca das comunidades carentes e periféricas, sugerindo a necessidade de uma abordagem militar para conter esses problemas. Em resumo, a escola se transforma em uma espécie de unidade de pacificação.

No entanto, esse simplismo na abordagem dos problemas que afetam as escolas públicas acaba por negligenciar o propósito formativo, os valores da liberdade, da cidadania, do respeito aos direitos humanos e da diversidade de estilos de vida e compreensões da realidade. Impõe um modelo de socialização e formação cidadã que se diferencia do ideal.

Pesquisadores, professores e educadores têm buscado, pelo menos desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação, estabelecer um modelo de educação pública inclusivo, plural, aberto e acolhedor, em consonância com os princípios democráticos. A escola deve ser um dos espaços de socialização responsáveis pela consolidação desses valores (DURKHEIM, 2014).

Acredito que o processo formativo deve ser orientado para a construção de sujeitos autônomos ou para a consecução da maioria (KANT, 2016b), não apenas no sentido jurídico, mas também no aspecto moral. Essa maioria não se restringe à dimensão jurídica, individual ou meramente intelectual; ela é, principalmente, uma dimensão ética. A maioria implica um compromisso consigo mesmo, com a comunidade e com a humanidade como um todo.

Tornar-se maior é contribuir, mesmo que a princípio possa não parecer, para a aperfeiçoamento da natureza humana. Nesse sentido, tanto do ponto de vista pessoal como coletivo, pois: "Uma época não pode coligar-se e conjurar para colocar a seguinte num estado em que se deve tornar impossível a ampliação dos seus conhecimentos (sobretudo os mais urgentes), a purificação dos erros e, em geral, o avanço progressivo da ilustração"(KANT, 2016b, p. 14). Considerando o que foi exposto até o momento, concluo que o Projeto Cívico-Militar pode ser interpretado como uma ameaça às gerações futuras.

Para finalizar, retomo a pergunta inicial desta pesquisa: O Projeto Cívico-Militar representa um modelo educativo adequado? A resposta é negativa. O Projeto Cívico-

Militar carece de justificativa tanto do ponto de vista legal quanto administrativo. No contexto educacional, não apresenta fundamentação pedagógica, didática ou epistemológica sólida.

A militarização da educação em qualquer nível ou modalidade representa um desvio em relação ao modelo de escola pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, e plural.

Sem mais, encerro aqui.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. [s.l: s.n.].
- ALMEIDA, V. S. DE. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 465–479, dez. 2008.
- ALMEIDA, V. S. DE; SOUZA, R. H. C. E. PARALELOS ENTRE A REFORMA DO ENSINO DE 1942 E O MOVIMENTO TENENTISTA. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 38, 1 jun. 2020.
- ALMEIDA, R. S. A PRÁTICA DA AUTOMUTILIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: O OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR/ EDUCACIONAL. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, v. 4, n. 3, p. 147–147, 22 maio 2018.
- ALVES, M. F. et al. O processo de militarização de uma escola estadual pública em goiás. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 633, 31 dez. 2019.
- ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- AMADO, J. DA S. Construir a disciplina para um ensino de qualidade. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 5, p. 11–26, 30 jul. 2008.
- AMAN. **Gen Paulo Sérgio visita a AMAN**. Disponível em: <<http://www.aman.eb.mil.br/ultimas-noticias/652-comandante-do-exercito-visita-a-aman>>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 456–484, ago. 2011.
- AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 664–692, set. 2016.
- ARAÚJO, G. C. C. DE. GEOPOLÍTICA E GEOESTRATÉGIA APLICADAS AO TERRITÓRIO BRASILEIRO NO PERÍODO DO REGIME MILITAR. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 34, n. 70, p. 96–115, 18 abr. 2019a.

- ARAÚJO, T. DE S. Proclamação da República: A instalação do novo regime político no Brasil. **REVISTA ELETRÔNICA HUMANA RES**, v. 1, n. 001, p. 8–8, 2019b.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10^o ed ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARENDT, H. Reflexões sobre Little Rock. Em: **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2009.
- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.
- ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira: Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura**. [s.l.] MEC, Diretoria do Ensino Superior, 1966.
- BEN, M. D.; SILVA, D. A. DA. O fenômeno do estresse em professores do Ensino Fundamental: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e24710212589–e24710212589, 14 fev. 2021.
- BENTO, C. M. Controvérsias sobre a Proclamação da República. **A Defesa Nacional**, n. 749, 1990.
- BENTO, C. M. **2010, 200 anos da criação da Academia Real Militar da Academia Militar das Agulhas Negras**. Resende, RJ: Academia de História Militar Terrestre do Brasil, 2010.
- BILAC, O. A defesa nacional. 1917.
- BOLSONARO, J. M. **Projeto de Lei 2968/2015. Estabelece a competência dos Comandantes da Marinha, Exército e Aeronáutica para aprovar, em caráter final, os Regulamentos dos estabelecimentos de ensino militares.** , 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1715850>>
- BOLSONARO, J. M. **Jair Bolsonaro - Palestra no Hebraica Rio de Janeiro - YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LPj4KyLw8Wc&t=5s>>. Acesso em: 21 maio. 2023.
- BOLSONARO, J. M. **Plano de Governo Jair Bolsonaro**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair->

bolsonaro.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BOLSONARO, J. M. **Discurso Presidente Bolsonaro lançamento candidatura 2022**.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UfPGfWiZVdo>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BOLSONARO, J. M. **Jair Bolsonaro na CEO Conference 2022 | BTG Pactual - YouTube**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=cyGfImQxywI&t=2303s>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BOLSONARO, J. M. **Projeto de Lei 7050/2006. Autoriza o Poder Executivo a criar um Colégio Militar no Bairro de Realengo, Município do Rio de Janeiro, capital do Estado do Rio de Janeiro.** , 2006b. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=324629>>

BOMBARDA, A. R. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, p. p.246-268, 30 set. 2019.

BOMENY, H.; EMERIQUE, R. CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE DURKHEIM E DE FLORESTAN FERNANDES. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 17–48, 18 set. 2020.

BOMFIM, A. P. et al. Influência da Administração Militar nas Escolas Públicas de Ensino Básico. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 11, n. 37, p. 484–499, 2017.

BORTONE, E. DE A. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) na construção da reforma do estado autoritário (1964-1968). **Tempos Históricos**, v. 18, n. 1, p. 44–72, 2014.

BOSI, A. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. **Do Positivismo à Desconstrução–Idéias Francesas na América**. São Paulo: Edusp, 2004.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizado: O século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. . 1934.

BRASIL. Constituição Federal de 1946. . 1946.

BRASIL. **Lei no 785, de 20 de agosto de 1949. Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências**. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/1785.htm>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. . 1961.

BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. . 1964.

BRASIL. Constituição Federal de 1967. . 1967.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. . 1969 a.

BRASIL. DECRETO Nº 65.810. Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação racial. . 1969 b.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. . 1971.

BRASIL. **LEI Nº 6.880, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6880.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200). . 1983.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. . 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. . 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. . 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências.** Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9786.htm>. Acesso em: 8 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.874, de 15 de agosto de 2006. Aprova o Regulamento da Escola Superior de Guerra - ESG e dá outras providências.** Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2006/Decreto/D5874.htm#art4>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. . 2014.

BRASIL. Decreto Nº 9.940, de 24 de julho de 2019 Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). . 2019 a.

BRASIL. Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. . 2019 b.

BRASIL. Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental do MEC. . 2019 c.

BRASIL. Portaria Nº 1. 071, de 24 de dezembro de 2020 Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. . 2020.

BRASIL. Portaria Nº 40, de 22 de janeiro de 2021. Altera a Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. . 2021.

BRASIL DE FATO. **Comissão no Senado aprova nome do marujo João Cândido no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria**. Disponível em:

<<https://www.brasilefato.com.br/2021/11/02/comissao-no-senado-aprova-nome-do-marujo-joao-candido-no-livro-dos-herois-e-heroínas-da-patria>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, estado-nação e formas de intermediação política.

Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 155–185, abr. 2017.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 844, 2019.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, p. 123–140, jun. 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: UNESP, 1999.

CANIVEZ, P. A relação privado / público em Hannah Arendt e Eric Weil. 2021.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 26, p. 22–40, 21 maio 2015.

CARVALHO, J. M. DE. República, democracia e federalismo Brasil, 1870-1891.

Varia Historia, v. 27, p. 141–157, jun. 2011.

CARVALHO, J. M. DE. **Forças armadas e política no Brasil**. Edição revista e ampliada ed. São Paulo: Todavia, 2019.

CASTRO, C. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, C.; GAGLIARDI, J. A revolta da Escola Militar da Praia Vermelha (1904). p. 47–64, 1 jul. 2009.

CASTRO, C. C. P. DE. Inventando tradições no Exército brasileiro: José Pessoa e a reforma da Escola Militar. **Revista Estudos Históricos**, v. 7, n. 14, p. 231–240, 1994.

CECCHERINI, M. **Jango tinha 70% de aprovação às vésperas do golpe de 64, aponta pesquisa**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/429807-jango-tinha-70-de-aprovacao-as-vesperas-do-golpe-de-64-aponta-pesquisa/>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

CERQUEIRA, E. M. História militar e usos do passado em gustavo barroso. 2014.

CÍCERO. República. Em: **Os Pensadores: Epicuro Lucrécio Cícero Sêneca Marco Aurélio**. [s.l: s.n.].

CNV, C. N. DA V. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade - Parte V - Conclusões e recomendações**. Brasil: [s.n.]. Disponível em:

<<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Capitulo%2018.pdf>>.

CODATO, A. O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação [The Concept of Ideology in Classical Marxism: A Review and an Application Model]. v. 15, p. 311–331, 1 ago. 2016.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. Em: **Os pensadores**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978a.

COMTE, A. Discurso sobre o espírito positivo. Em: **Os pensadores**. São Paulo, SP: [s.n.].

CONJUR. **Carcereiro da Casa da Morte na ditadura responderá por tortura e estupro, diz TRF-2**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2023-mar-29/carcereiro-casa-morte-respondera-tortura-estupro>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

- COSTA, B. F. **Estresse militar: causas e consequências no desempenho dos cadetes durante a formação dos oficiais combatentes.** [s.l: s.n.].
- COSTA, I. G.; REZENDE, R. DE C. LIBERDADE, IGUALDADE E DEMOCRACIA. **Revista Em Tempo**, v. 18, n. 01, p. 272–299, 6 dez. 2019.
- COSTA, J. F.; SILVA, F. L. DA. A educação enquanto constituinte da relação indivíduo e sociedade no pensamento de Durkheim. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 65 (Marzo), p. 9, 2020.
- CUNHA, P. R. DA. **Militares e a Militância: uma relação dialética e conflituosa.** São Paulo, SP: UNESP, 2020.
- DALBOSCO, C. A. **Kant & Educação.** São Paulo, SP: AUTENTICA EDITORA, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Human condition and educability: a nuclear problem of classical educational theories. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 14 jan. 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo, SP: Boi Tempo, 2016.
- DERATHE, R. **Jean-jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo.** São Paulo, SP: Discurso Editorial, 2019.
- DEUSDARÁ, P. A Conquista do Estado para além das Armas. O IPES como órgão produtor de consenso. 2007.
- DIAS, L. B. CARACTERÍSTICAS E DECLÍNIO DA ESFERA PÚBLICA SEGUNDO HANNAH ARENDT. **Polymatheia - Revista de Filosofia**, v. 6, n. 9, 2013.
- DREIFUSS, R. A. **1964: a Conquista do Estado.** Resende, RJ: Vozes, 1981.
- DREIFUSS, R. A.; DULCI, O. S. As forças armadas e a política. **As forças armadas e a política**, Sociedade e Política no Brasil pós-64. p. 132–181, 2008.
- DURKHEIM, É. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- DURKHEIM, É. **Da Divisão do Trabalho Social.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia.** 5. ed. [s.l.] Editora Vozes, 2014.
- EXÉRCITO BRASILEIRO. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Regulamento dos Colégios Militares. . 2008.

FARIAS, J. A. DE; OLIVEIRA, D. R. DE. Ensino de ditadura civil-militar em tempos de “Escola Sem Partido” (Teaching of civil-military dictatorship in times of “School Without Party”). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 0, p. 271-2020, 2020.

FARIAS, O. C. DE. Razões que levaram o governo a pensar na organização da escola superior de guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, n. 20, p. 133–147, 1991.

FILGUEIRAS, L. PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL E CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL ATUAL. **Caderno CRH**, v. 31, p. 519–534, dez. 2018.

FILHO, L.; EDMAR, J. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. **Trans/Form/Ação**, v. 42, p. 59–84, 15 jul. 2019.

FILHO, S. A. A. DE L. O que a Escola Superior de Guerra (ESG) ensinava. 2011.

FOLHA, S. P. **Governo Temer quer liberar até 40% do ensino médio a distância - 20/03/2018 - Educação - Folha**. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/governo-temer-quer-liberar-ate-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FONSECA, V. DA. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365–384, 2016.

FORJAZ, M. C. S. A organização burocrática do Exército na exclusão do tenentismo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, p. 05–15, 1983.

G1 MINAS GERAIS. **Imagens mostram alunos do Colégio Militar de BH passando mal após horas sob o sol em treinamento para visita de ministro da Defesa | Minas Gerais | G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/09/10/imagens-mostram-alunos-do-colegio-militar-de-bh-passando-mal-apos-ficarem-horas-sob-o-sol.ghtml>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GAHYVA, H. Notas sobre o conservadorismo: elementos para a definição de um conceito. **Política & Sociedade**, v. 16, n. 35, p. 299–320, 9 jun. 2017.

GENERAL PETERNELLI [@GENPETERNELLI]. **Surgimento do Exército Brasileiro**. **Twitter**, 19 abr. 2020. Disponível em:

<<https://twitter.com/GenPeternelli/status/1251845921727483906>>. Acesso em: 21 fev. 2023

GENERAL VILLAS BOAS [@GEN_VILLASBOAS]. **Twitt General Villas Boas**. **Twitter**, 3 abr. 2018. Disponível em:

<https://twitter.com/Gen_VillasBoas/status/981315174660485122>. Acesso em: 14

ago. 2022

GONZAGA, A. C. M.; COUTO, D. R. T. DO. A DICOTOMIA PÚBLICO/PRIVADO EM HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS: Interações e reflexões a luz da teoria crítica contemporânea. **Complexitas – Revista de Filosofia Temática**, v. 2, n. 2, p. 18–33, 25 jan. 2019.

GUIMARÃES, U. A.; ZIMMERMANN, J. A. T.; TANAKA, G. A. D. INDISCIPLINA ESCOLAR E A NECESSIDADE DE UM PSICOPEDAGOGO. 30 jul. 2022.

HELENO, A. **Identidade nacional foi criada quase 200 anos antes da Independência**. , 5 set. 2022. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-09/identidade-nacional-foi-criada-quase-200-anos-antes-da-independencia>>. Acesso em: 21 fev. 2023

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 579–598, 5 jun. 2020.

HOBBSAWM, E. Introdução: A invenção das tradições. Em: **A invenção das tradições**. 6. ed. [s.l.] Paz e Terra, 1997.

HÖFFE, O. **Justiça política**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

HUNTINGTON, S. **O soldado e o Estado: Teoria e política das relações entre civis e militares**. Tradução: José Lívio Dantas. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 1996.

INEP, I. DE E. E P. E. A. T. **Censo Escolar 2022: Divulgação dos Resultados**.

Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023a.

INEP, I. N. DE E. E P. E. A. T. **Censo Escolar: Resumo técnico**. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023b.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p. 89, 17 jul. 2002.

JUNIOR, L. O. M. Contra a foice e o martelo: a invenção do anticomunismo no Exército Brasileiro. **Revista Aedos**, v. 8, n. 19, p. 255–276, 2016.

JÚNIOR, W. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Avaliações nacionais em larga

- escala, controle estatal e liberdade de cátedra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 326–343, 1 fev. 2021.
- JURT, J. O Brasil: um Estado-nação a ser contruído. O papel dos símbolos nacionais, do Império à República. **Mana**, v. 18, p. 471–509, dez. 2012.
- KALIL, M. A. DA C. **O fim da escravidão africana na historiografia brasileira : pressão externa, valores e poder brasileiros no Segundo Reinado**. [s.l: s.n.].
- KANT, I. **Traité de pédagogie**. Tradução: Jules Barni. Paris (FR): [s.n.].
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- KANT, I. Ensaio sobre as doenças da cabeça de 1764. **Revista Filosófica de Coimbra**, v. 19, n. 37, p. 201–223, 2010.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- KANT, I. **Críticada Razão Prática**. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2016a.
- KANT, I. Resposta à pergunta: Que é Iluminismo. Em: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016b. p. 9–18.
- KANT, I. **Metafísica dos Costumes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 1. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2019.
- KLINGER, B. Editorial. Da província. **A Defesa Nacional**, v. 3, n. 35, 1916.
- KRELL, O. J. G. Ponderações sobre a Teoria da Educação moral de Émile Durkheim e seus limites para a educação em direitos humanos. v. 32, n. 1, p. 20, 2016.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo, SP: Boi Tempo, 2019.
- LEITE RIBEIRO, G. Profissão de fé: a retórica anticomunista dos deputados clérigos da Ação Democrática Parlamentar nos anos 1960. **Religião & Sociedade**, v. 41, p. 175–198, 11 jun. 2021.
- LIMA, M. M. B.; PONTE, M. D. Federalismo e governabilidade: da proclamação da república ao estado novo. Em: **I Encontro de Internacionalização do CONPEDI - Barcelona - Espanha**. Barcelona: Ediciones Laborum, 2015. p. 273–289.
- LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- LONGHI, C. R. Neoliberalismo e violência produtiva - uma gramática em construção durante a ditadura civil-militar. **História Unisinos**, v. 25, n. 2, p. 204–217, 9 jul. 2021.
- LUCENA, C. **A era da ignorância**. Disponível em:
<<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/colunas/artigos/a-era-da-ignorancia>>. Acesso em:

20 jul. 2023.

MACHADO, S. F.; ALVES, S. H. DE S.; CAETANO, P. F. Relação entre habilidades sociais, estresse, idade, sexo, escola e série em adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, p. 210–217, jun. 2020.

MADEIRA, R. M.; TAROUÇO, G. DA S. ESQUERDA E DIREITA NO BRASIL: 2011.

MAQUIÁVEL, N. **O Príncipe**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, A. M.; BOTLER, A. M. H. Conflitos, indisciplina e violência em escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 560–564, set. 2016.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 566–592, set. 2016.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**.

Tradução: Cristina Antunes. [s.l.: s.n.].

MATHIAS, S. K. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação - 1963-1990**. [s.l.] SciELO – Editora UNESP, 2003.

MEC. **Regulamento das Escolas Cívico-Militares**. , 2020a.

MEC. **Normas de conduta e atitudes**. , 2020b.

MEC. **Normas de psicopedagogia escolar**. , 2020c.

MEC. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. , 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf>

MEIRELLES, J. G. O legado científico na sustentação do Império português: a Real Academia Militar do Rio de Janeiro. **Revista Maracanan**, n. 15, p. 181–199, 2016.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 621–648, 2017.

MIRANDA, M. G. DE. Crise na educação: A retórica conservadora. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 567–579, 2016.

MOLINA, R. S. O AGRO E USAID: O CONVÊNIO ESALQ/USP E OHIO

- UNIVERSITY* (1964-1985). **História da Educação**, v. 23, p. e77912, 26 set. 2019.
- MOLINA, R. S. Educação sem partido: golpes de estado e governos militarizados (1964 e 2016). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. e4719001–e4719001, 15 jul. 2022.
- MORAES, L. F. R. DE; MAESTRO FILHO, A. D.; DIAS, D. V. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 2, p. 57–71, jun. 2003.
- MOTTA, R. P. S. Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 237–266, jun. 2010.
- MULLER, M. C. O declínio do domínio público e o encantamento com o privado. **Pensando - Revista de Filosofia**, v. 9, n. 17, p. 36–63, 16 out. 2018.
- MUNHOZ, F. G.; VIDAL, D. G. Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil. **Revista Mexicana de Historia de la Educación, Cidade do México**, 2015.
- MUNIZ, J. A Crise de Identidade das Polícia Militares Brasileiras: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 187–198, 2001.
- NAPOLITANO, M. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 395–420, 12 ago. 2019.
- NASCIMENTO, Á. P. DO. “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). **Revista Brasileira de História**, v. 36, p. 151–172, 14 jul. 2016.
- NASCIMENTO, E. O. DO. Violência Política e Justiça de Transição no Brasil: Disputas em Torno da Memória do Passado Político Recente. **Revista Direito e Práxis**, v. 13, p. 723–751, 10 jun. 2022.
- NASCIMENTO, F. DE S. Exército e Nação: A construção da nacionalidade brasileira e os militares. 2011.
- NASCIMENTO, M. M. Jean-Jacques Rousseau: os princípios do Direito Político e a História | Discurso. 13 set. 2018.
- NOGUEIRA, C. M. Da atualidade de Durkheim para a sociologia da educação. **Perspectiva**, v. 39, n. 4, p. 1–25, 20 dez. 2021.
- NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2015.

- O GLOBO. **Ministério da Defesa exonera general que criticou governo - Jornal O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/ministerio-da-defesa-exonera-general-que-criticou-governo-17918775>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- OLIVEIRA, A. M. B.; BOLDARINE, R. F.; BARBOSA, R. L. L. Considerações sobre a (in)disciplina no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba – MG. p. 22, 2018.
- OLIVEIRA, C.; TURGEON, M. Ideologia e comportamento político no eleitorado brasileiro. **Opinião Pública**, v. 21, p. 574–600, dez. 2015.
- OLIVEIRA, M. N. DE. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 447–460, dez. 2004.
- OLIVEIRA, M. R. F. DE. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 456–469, 1 jan. 2019.
- PAI, R. A. D. A teoria “anarco”capitalista pelos artigos publicados no site do Instituto Ludwig von Mises Brasil (IMB) e a noção “libertária” de anarquismo. **Temporalidades**, v. 10, n. 2, p. 173–185, 28 set. 2018.
- PALMER, J. A. **50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2005.
- PAVÓN-CUÉLLAR, D. Psicología y Destrucción del Psiquismo: La Utilización Profesional del Conocimiento Psicológico para la Tortura de Presos Políticos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 11–27, 2017.
- PENIDO, P. A. et al. **O lobby dos militares no Legislativo**. [s.l.] . Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2023. Disponível em: <https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2023/06/20230531_Lobby_final.pdf>.
- PERES, C. R. Eventos comemorativos dos 75 anos da AMAN em Resende. **Sangue Novo**, v. 18, n. 29, p. 16–21, 2019.
- PINHEIRO, C. DE M. **Kant e a Educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.
- PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. DE F. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 667, 2019.
- PINTO, F. R. O papel do Exército Brasileiro na construção e no fim da Era Vargas (1930-1945). 2018.
- PLATÃO. **A República**. 15. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian,

2017.

POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo, SP: Editora Universidade de São Paulo, 1974. v. 1

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. Em: **História da vida privada**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009. v. 5.

QUADRAT, S. V. A preparação dos agentes de informação e a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). **Varia Historia**, v. 28, p. 19–41, jun. 2012.

RAMÍREZ, C. E. N. **Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RATTO, A. L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 481–510, ago. 2007.

REIS, D. A. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 23, n. 45, p. 171–186, 2010.

RESENDE, M. C. O conceito de alienação do mundo no pensamento de Hannah Arendt. **ConTextura**, v. 8, n. 8, 28 jul. 2016.

ROESLER, C. R.; SENRA, L. C. DE M. Lei de Anistia e Justiça de Transição: a releitura da ADPF 153 sob o viés argumentativo e principiológico. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, v. 33, n. 64, p. 131–160, 2012.

ROESLER, R. HISTÓRIA E MEMÓRIA – A MISSÃO INDÍGENA NA ESCOLA MILITAR DO REALENGO (1919-1922). p. 15, 2014.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. Considerações sobre o Governo da Polônia. Em: **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAGRES. **Projeto Nação | SAGRES**. , 2022. Disponível em:

<<https://sagres.org.br/projeto-nacao/>>. Acesso em: 16 abr. 2023

SANTOS, A. P. DOS; CERQUEIRA, E. A. DE. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. p. 17, 2009.

SANTOS, M. DE O. **Berço de heróis: o papel das escolas militares na formação de**

“salvadores da pátria”. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. DE. Os perigos da escola sem partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 68–84, 2017.

SARDENBERG, I. Princípios fundamentais da escola superior de guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, n. 8, p. 9–15, 1987.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEDGWICK, S. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes: uma chave de leitura**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SELL, C. E. **Sociologia Clássica**. 4. ed. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

SEPULVEDA, J. A. M.; SEPULVEDA, D. O PENSAMENTO CONSERVADOR E SUA RELAÇÃO COM PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LAICIDADE. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 141–154, 10 ago. 2016.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 619–634, dez. 2006.

SILVA, A.; TRIPODI, Z. F. ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PERFIS E TENDÊNCIAS EM MARCOS LEGAIS NORDESTINOS. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e241677, 5 mar. 2021.

SILVA, C. Z. A desconstrução da educação iluminista em Heinrich von Kleist.

Pandaemonium Germanicum, v. 23, p. 158–185, 2020.

SILVA, E. H. B. DA; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 327–340, dez. 2020.

SILVA, K. N. DA; GATTI, G. C. DO V. AS IDEIAS DE DURKHEIM NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CIENTIFICIDADE E MORALIDADE LAICA NA VIDA SOCIAL E NA ESCOLA. **História da Educação**, v. 23, 25 nov. 2019.

SILVA, V. G. DA. **O Instituto Brasileiro brasileiro de ação democrática (IBAD): contextos históricos de surgimento e trajetória de Ivan Hasslocher**. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1627851446_ARQUIVO_

dfc570f9b8c75bd175eacb7d4556f2c5.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, R. L. et al. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O FUTURO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NOTURNO. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 17–17, 30 dez. 2020.

SILVA, W. A.; MORAES, R. A. DE. Direita e esquerda no pensamento de Norberto Bobbio. **Agenda Política**, v. 7, n. 1, p. 168–192, 27 maio 2019.

SOARES, M. G. F. et al. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 786, 2019.

SOCIEDADE MILITAR. **Almirante negro impõe novamente derrota aos almirantes de branco! Senado aprova inserção de João Cândido no rol dos Heróis, onde estão Tamandaré e Barroso - Revista Sociedade Militar**. Disponível em:

<<https://www.sociedademilitar.com.br/2021/11/almirante-negro-impoe-novamente-uma-derrota-nos-almirantes-de-branco-senado-aprova-insercao-de-joao-candido-no-rol-dos-herois-da-patria-ao-lado-de-tamandare.html>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUSA, F. D. P. DE. Considerações sobre as concepções rousseauistas de liberdade, igualdade e desigualdade no Segundo Discurso. **Aufklärung: revista de filosofia**, v. 6, n. 1, p. 77–90, 10 jul. 2019.

SOUZA, C. B. S. A psicologia social aplicada à formação de valores e atitudes nos cadetes da AMAN | Revista Agulhas Negras. 2018.

TCHINHAMA, L. Tensões políticas e reconfigurações no sistema internacional (Dossiê SimpoRI 2019) vol. 1 Chapter- O COMPREHENSIVE PEACE AGREEMENT (2005) E O SETOR DE SEGURANÇA SUDANÊS: AS DISPUTAS INTERNAS E O CONTROLE MILITAR. Em: [s.l: s.n.].

TELES, G. A conformação neoliberal das políticas educacionais de ensino superior no governo Lula. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 2, p. 122–138, 21 nov. 2019.

TELES, J. DE A. As disputas pela interpretação da lei da anistia de 1979. **Ideias**, v. 1, n. 1, p. 71–93, 2010.

TENAGLIA, M.; RODRIGUES, G. M. As recomendações das comissões da verdade no Brasil sobre os arquivos da ditadura militar (1964- 1985): uma análise dos relatórios

finais. **Em Questão**, v. 24, n. 2, p. 280–299, 19 abr. 2018.

TERRA. **Fundador suspende “Escola Sem Partido” e critica Bolsonaro**. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sem-apoio-fundador-do-escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-e-critica-bolsonaro,8958d117da38282fee67e3daebe81d19a13d89pi.html>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

TIELLET, M. DO H. S. Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 3, p. 806, 2019.

TROTSKI, L. **A revolução permanente**. São Paulo, SP: Kairós, 1985.

VARES, S. F. DE. A EDUCAÇÃO COMO FATO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE DURKHEIM. **Revista Educação - UNG-Ser**, v. 6, n. 1, p. 29–44, 2011.

VARES, S. F. DE. A sociologia durkheimiana e a tradição conservadora: elementos para uma revisão crítica. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 79–120, ago. 2016.

VIEIRA NUNES, I. C.; SILVA BRAGA, L. A reforma da Educação Superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **Revista Desafios**, v. 3, n. 1, p. 68–79, 2016.

VITOR, A. G. A gênese do tenentismo no Brasil e as revoltas tenentistas na Primeira República. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de historia da UESPI**, v. 10, n. 1, p. 59–78, 2019.

WEBER, M. **Max Weber: Sociologia**. 7. ed ed. São Paulo: Ática, 2006.

WEISS, R. A Concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivismo e Normativo. Em: **Durkheim: 150 anos**. São Paulo, SP: [s.n.].

WOOD, A. W. **Kant**. [s.l.] Artmed Editora, 2009.

XAVIER, P. S. **O currículo da academia militar das agulhas negras e a formação profissional : das origens ao início do século XXI**. [s.l: s.n.].

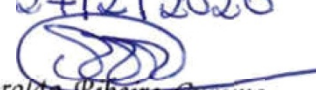
ANEXOS

Anexo I

Escolas selecionadas para o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares

ESCOLAS SELECIONADAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES - EDIÇÃO PILOTO- 2020			
ESTADO	MUNICÍPIO	MUNICIPAL/ESTADUAL	NOME DA ESCOLA
AC (2)	CRUZEIRO DO SUL	ESTADUAL	Escola de Ensino Fundamental e Medio Madre Adelgundes Becker
	SENADOR GUIOMARD	ESTADUAL	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio 15 de junho
AP (2)	MACAPÁ	ESTADUAL	Escola Estadual Antônio Ferreira Lima Neto
		ESTADUAL	Escola Estadual Prof. Antonio Munhoz Lopes
AM (3)	MANAUS	ESTADUAL	Escola Estadual Professor Nelson Alves Ferreira
		ESTADUAL	Escola Estadual Professora Tereza Siqueira Tupinambá
		ESTADUAL	Escola Estadual Professor Reinaldo Thompson
PA (5)	BELÉM	ESTADUAL	EEEFM Maestro Waldemar Henrique da Costa Pereira
	ANANINDEUA	ESTADUAL	EEEM Prof. Francisco Paulo do Nascimento Mendes
	SANTARÉM	ESTADUAL	EE José de Alencar
	PARAGOMINAS	ESTADUAL	Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Castelo Branco
	BELÉM	MUNICIPAL	Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso
RO (1)	PORTO VELHO	MUNICIPAL/ESTADUAL	EEEFM Ulisses Guimarães
RR (2)	CARACARÁ	ESTADUAL	Escola Estadual Sebastião Benício da Silva
	BOA VISTA	ESTADUAL	Escola Estadual Fagundes Varela
TO (3)	GURUPI	ESTADUAL	Escola Estadual Hercília Carvalho da Silva
	PALMAS	ESTADUAL	Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros
	PARAÍSO	ESTADUAL	Escola Estadual José Operário
BA (1)	FEIRA DE SANTANA	MUNICIPAL	Escola Municipal Quinze de Novembro
CE (2)	SOBRAL	ESTADUAL	EEFM Ministro Jarbas Passarinho
	MARACANAÚ	ESTADUAL	EEFM Tenente Mário Lima
MA (1)	SÃO LUÍS	MUNICIPAL	Unidade Integrada Duque de Caxias
PB (1)	JOÃO PESSOA	MUNICIPAL	Caixa Escolar Chico Xavier
PE (1)	JABOATÃO DOS GUARARAPES	MUNICIPAL	Escola Municipal Natividade Saldanha
RN (1)	NATAL	MUNICIPAL	Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo
DF (2)	SANTA MARIA	ESTADUAL	Centro Educacional 416 de Santa Maria
	GAMA	ESTADUAL	Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama
GO (4)	ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	ESTADUAL	Colégio Estadual de Águas Lindas
	NOVO GAMA	ESTADUAL	Colégio Estadual Céu Azul Valparaíso de Goiás
	LUZIÂNIA	ESTADUAL	Colégio Estadual Maria Abadia Meireles Shinohara
	SANTO ANTÔNIO DO DESCOBERTO	ESTADUAL	CAIC José Elias de Azevedo
MT (2)	CUIABÁ	ESTADUAL	Escola Estadual Salim Felício
	CUIABÁ	MUNICIPAL	Escola Professora Maria Dimpina Lobo Duarte
MS (3)	CAMPO GRANDE	ESTADUAL	Escola Estadual Professor Alberto Elpidio Ferreira Dias (Prof. Tito)
	CAMPO GRANDE	ESTADUAL	Escola Estadual Marçal de Souza Tupã Y
	CORUMBÁ	MUNICIPAL	Escola Municipal José de Souza Damy
MG (3)	BELO HORIZONTE	ESTADUAL	Escola Estadual Princesa Isabel
	IBIRITÉ	ESTADUAL	Escola Estadual dos Palmares
	BARBACENA	MUNICIPAL	Escola Municipal Embaixador Martim Francisco
RJ (1)	RIO DE JANEIRO	MUNICIPAL	3ª CRE
SP (1)	CAMPINAS	MUNICIPAL	EMEF Profa. Odila Maia Rocha Brito
PR (4)	CURITIBA	ESTADUAL	Colégio Estadual Beatriz Faria Ansay
	COLOMBO	ESTADUAL	Colégio Estadual Vinicius de Moraes
	FOZ DO IGUAÇU	MUNICIPAL/ESTADUAL	Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves
	LONDRINA	ESTADUAL	Colégio Estadual Profª Adelia Barbosa
RS (5)	ALVORADA	ESTADUAL	Escola Est. de Ensino Médio Carlos Drummond de Andrade
	CAXIAS DO SUL	ESTADUAL	Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zattera
	ALEGRETE	ESTADUAL	Instituto Estadual Osvaldo Aranha
	BAGÉ	MUNICIPAL	Escola Municipal Cívico Militar de Ensino Fundamental São Pedro
	URUGUAIANA	MUNICIPAL	EMEF Do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC
SC (4)	BIGUAÇU	ESTADUAL	EEB Emérita Duarte Silva e Souza
	PALHOÇA	ESTADUAL	EEB Prof. Ângelo Cascaes Tancredo
	CHAPECÓ	ESTADUAL	EEB Professora Irene Stonoga
	ITAJAÍ	MUNICIPAL	Escola Básica Melvin Jones

Modalidade pessoal!
Modalidade Repasse de

27/2/2020

 Arolto Ribeiro Cursino
 Subsecretário de Fomento às Escolas Cívico-Militares
 Secretaria de Educação Básica
 Ministério da Educação

Anexo II

Protocolos de solicitação de acesso à informação ao número de escolas militarizadas e militares por unidade federativa. A solicitação foi feita em março/abril de 2021.

Estado	Protocolo
Acre	00717.000062/2021-88
Alagoas	2118/2021
Amapá	1310722022
Amazonas	1418/2021
Bahia	2535660
Ceará	5926587
Espírito Santo	2021121733
Goiás	2021.1227.110929-89
Maranhão	00001.002734/2021-56
Mato Grosso	311777
Mato Grosso do Sul	02789.2022.000059-09
Minas Gerais	1260003830202120
Pará	4015/2021
Paraíba	00099.003061/2021-2
Paraná	Via e-mail
Pernambuco	2021119998
Piauí	Via e-mail
Rio de Janeiro	23333
Rio Grande do Norte	7022022151232300
Rio Grande do Sul	000 031 345
Rondônia	20211228134303400
Roraima	01384.2021.000114-33
Santa Catarina	2021028607
São Paulo	552152124153
Sergipe	15166/21-3
Tocantins	Protocolo não informado
Distrito Federal	80000580202125
Pecim.	23546.007689/2022-55

--	--

Anexo III

Número de escolas militarizadas e militares por unidade federativa e força militar responsável pela administração. A solicitação foi feita em março/abril de 2021.

Estado	Total	Polícia/Bombeiro	Forças Armadas	Pcim
Acre	8	3		5
Alagoas	2	2		
Amapá	0	0	0	0
Amazonas	17	9	3	5
Bahia	15	15	1	
Ceará	5	5		
Espírito Santo	0	0	0	0
Goiás	62	62		
Maranhão	8	8		
Mato Grosso	8	8		
Mato Grosso do Sul	8		1	8
Minas Gerais	30	30	2	
Pará	6		1	6
Paraíba	1	1		
Paraná ²¹⁹	213	7	1	206
Pernambuco	3	3		
Piauí	0	0	0	0
Rio de Janeiro	13	13		
Rio Grande do Norte	Não informado			
Rio Grande do Sul	Não informado		2	
Rondônia	16	13		3
Roraima	18	18		
Santa Catarina	7			7
São Paulo	Não informado		1	

²¹⁹ Os dados do Paraná apresentam uma distorção significativa. A Secretaria de Educação reportou os dados da tabela, envio feito depois de insistência via e-mail e ligação da Secretaria questionando a finalidade do pedido de informação.

Sergipe	1	1		
Tocantins	25	25		
Distrito Federal	12	12	1	

Anexo III

Número de escolas que aderiram ao programa até janeiro de 2023. Na lista consta os valores destinados à cada escola. Em função do formato enviado, a lista segue em anexo em arquivo separado.