

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**HEGEMONIA DISCURSIVA E CAMPO ESCOLAR:
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO
ESTADO DO PARANÁ**

Rodrigo Luis Mingori

Francisco Beltrão – PR

2023

RODRIGO LUIS MINGORI

**HEGEMONIA DISCURSIVA E CAMPO ESCOLAR:
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO
ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Área De Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste - UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de MEstre.

Orientador: Dr. Eduardo Nunes Jacondino;
Coorientadora: Dr Dulce Mari da Silva Voss

Francisco Beltrão-PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Biblioteca do Unioeste.

Mingori, Rodrigo Luis

Hegemonia discursiva e campo escolar: a percepção de professores sobre a militarização de escolas públicas no estado do Paraná / Rodrigo Luis Mingori; orientador Eduardo Nunes Jacondino; coorientadora Dulce Mari da Silva Voss. -- Francisco Beltrão, 2023.
134 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Militarismo. 4. Pós-Estruturalismo. I. Jacondino, Eduardo Nunes, orient. II. Voss, Dulce Mari da Silva, coorient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO
RODRIGO LUIS MINGORI

TÍTULO DO TRABALHO: HEGEMONIA DISCURSIVA E CAMPO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Eduardo Nunes Jacodino (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Sônia Maria dos Santos Marques
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Paulo Ricardo Bavaresco
UNOESC

Francisco Beltrão, 30 de novembro de 2023

RESUMO

MINGORI, Rodrigo Luis. **Hegemonia Discursiva e Campo Escolar**: A percepção de professores sobre a militarização de escolas públicas no estado do Paraná. 2024. 130f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

O presente estudo fez parte da linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação e teve como objetivo geral analisar o processo histórico, social e político de institucionalização da política de militarização da educação pública no contexto brasileiro, via Programas das Escolas Cívico-militares, seus desdobramentos no estado do Paraná e, particularmente, no âmbito de uma escola pública do município de Francisco Beltrão utilizando-se da teoria do discurso produzida pelo argentino Ernesto Laclau e Chantall Mouffe. Nosso estudo teve aporte do pressuposto metodológico pós-estruturalista de análise de discurso e contou com a realização de pesquisa de campo no modo Grupo Focal com os docentes de uma instituição militarizada. Ao analisarmos a adesão e a percepção de professores de uma instituição pública militarizada do estado do Paraná, foi possível perceber o incentivo/endorso dado ao Programa das Escolas Cívico-Militares por estes, posição de sujeito essa que tem relação e atua como evidência do avanço neoconservador contemporâneo nas regiões do sul global frente aos governos de direita e extrema direita instaurados na última década. Assim, foi possível perceber as relações que autorizam o corpo militar a incidir sobre a educação a partir de uma cisão do campo educacional na

atuação sobre a disciplina dos corpos e comportamentos na escola.

Palavras-Chave: Política Educacional; Militarização da Educação; Neoconservadorismo; Programa das Escolas Cívico-Militares.

ABSTRACT

MINGORI, Rodrigo Luis. **Discursive Hegemony and School Field**: Teachers' perception on the militarization of public schools in the state of Paraná. 2024. 133p. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education – Master Degree, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

The present study was part of the research line: Society, Knowledge, and Education and aimed to analyze the historical, social, and political process of institutionalizing the militarization policy of public education in the Brazilian context, through the Civic-Military Schools Programs, their developments in the state of Paraná, and particularly within a public school in the municipality of Francisco Beltrão using the discourse theory produced by the Argentine Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. Our study was supported by the post-structuralist methodological assumption of discourse analysis and involved field research in the Focus Group mode with the teachers of a militarized institution. By analyzing the adherence and perception of teachers from a militarized public institution in the state of Paraná, it was possible to perceive the encouragement/endorsement given to the Civic-Military Schools Program by them, a subject position that relates to and acts as evidence of the contemporary neoconservative advance in the regions of the global south in the face of right-wing and extreme right-wing governments established in the last decade. Thus, it was possible to perceive the relationships that authorize the military body to influence education by dividing the educational field in acting on the discipline of bodies and behaviors in school.

Keywords: Educational Policy; Militarization of Education;
Neoconservatism; Civic-Military Schools Program.

RESUMEN

MINGORI, Rodrigo Luis. **Hegemonía Discursiva y Campo Escolar:** La percepción de los profesores sobre la militarización de las escuelas públicas en el estado de Paraná. 2023. 133p. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

El presente estudio formó parte de la línea de investigación: Sociedad, Conocimiento y Educación y tuvo como objetivo general analizar el proceso histórico, social y político de la institucionalización de la política de militarización de la educación pública en el contexto brasileño, a través de los Programas de Escuelas Cívico-Militares, sus desarrollos en el estado de Paraná y, particularmente, dentro de una escuela pública en el municipio de Francisco Beltrão utilizando la teoría del discurso producida por el argentino Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Nuestro estudio contó con el apoyo del supuesto metodológico postestructuralista del análisis del discurso e involucró investigación de campo en el modo de Grupo Focal con los docentes de una institución militarizada. Al analizar la adhesión y percepción de los profesores de una institución pública militarizada en el estado de Paraná, fue posible percibir el estímulo/apoyo dado al Programa de Escuelas Cívico-Militares por parte de ellos, una posición subjetiva que se relaciona y actúa como evidencia del avance neoconservador contemporáneo en las regiones del sur global frente a los gobiernos de derecha y extrema derecha establecidos en la última década. Así, fue posible percibir las relaciones que autorizan al cuerpo militar a incidir en la educación al dividir el campo educativo en actuar sobre la disciplina de los cuerpos y comportamientos en la escuela.

Palabras clave: Política Educativa; Militarización de la Educación; Neoconservadurismo; Programa de Escuelas Cívico-Militares.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONED – Congresso Nacional da Educação

ECIM – Escola Cívico-Militar

EM – Estado-Maior

EMR – Escola Militar de Realengo

ES – Educação Superior

ESG – Escola Superior de Guerra

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

JK - Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

NEM – Novo Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PNE – Plano Nacional de Educação

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEC – Serviço de Extensão Cultural

UDN – União Democrática Nacional

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

Lista de Apêndices

Apêndice I – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL
PELO CAMPO DE ESTUDO

Apêndice II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – O PROCESSO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	27
1.1 GENEALOGIA DO PODER-SABER MILITAR: OS MILITARES E O EXÉRCITO BRASILEIRO.....	28
1.1.2 O Exército no final do Império.....	32
1.1.3 Entre a Disciplina e a Política: os militares na Primeira República.....	56
1.1.4 O Discurso do Exército como Poder Moderador no Brasil do século XX.....	65
1.1.5 A educação na República Velha.....	77
1.2 A DITADURA MILITAR DE 1964 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	87
1.3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FRERE SOBRE A DISCIPLINA E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....	111
1.4 A RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	119
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.....	146

2.1 – PRODUÇÃO DISCURSIVA: HEGEMONIA, ANTAGONISMO E PÓS FUNDACIONALISMO.....	158
2.1.2 LINGUAGEM, SEMELHANÇA E DIFERENÇA..	165
2.1.3 O CENTRO AUSENTE DA ONTOLOGIA POLÍTICA.....	173
CAPÍTULO III – A IMPLANTAÇÃO DO PECIM E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO ESCOLAR	179
3.1 AS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À ESCOLA, À COMUNIDADE ATENDIDA E À ADESÃO AO PECIM.....	182
3.2 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE O PECIM.....	192
3.2.1 Demandas por disciplina.....	193
3.2.3 Demandas por higienização e ordem moral.....	204
3.2.3 Demandas por ensino noturno.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS.....	253

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou discutir a institucionalização de políticas educacionais calcadas na militarização da educação pública, no contexto brasileiro, via adoção e adesão aos Programas de Escolas Cívico-militares (PECIM), em âmbito nacional, regional e municipal. Em alguns estados, a exemplo de Goiás, Amazonas e Distrito Federal, esse processo já vem acontecendo há alguns anos e serviu de sustentação para a expansão em escala nacional das Escolas Cívico-militares no Brasil.

Esse movimento tem apresentado mudanças significativas nas instituições de ensino públicas do país. Inicialmente os números projetados pelo governo federal, para o projeto, eram modestos e de certa forma não chegaram a significar uma alteração radical no contexto educacional brasileiro. No entanto, com o passar do tempo e o início do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) a quantidade de instituições escolares que buscaram aderir ao programa tornou-se numerosa. Segundo informações do final de 2019, para o ano de 2020 foram 54 escolas públicas selecionadas para receber o Programa (BRASIL, 2020c), com projeção de mais 216 até o ano de 2023 (BRASIL, 2019c).

O crescimento da adesão ao PECIM, desde então, vem aumentando e só não atingiu patamares ainda maiores por conta da pandemia do Covid-19, que atingiu o país de forma grave entre os anos de 2020 e 2021. Situação que colocou dificuldades e desafios e revelou, mais uma vez, a crise programática da educação brasileira (CRESTANI, JACONDINO, MINGORI, SILVA, 2021). Esta condição pareceu ter refreado a adesão ao PECIM, por parte de algumas instituições, visto que a comunidade escolar buscou se adaptar ao inesperado cenário pandêmico, principalmente diante do fato de que parte do processo de adesão ao programa era/é feito através de consultas públicas que ficaram dificultadas devido as medidas de distanciamento efetivadas enquanto tentativa de frear a infecção causada pelo vírus.

Por outro lado, mesmo diante do caos pandêmico, os trâmites burocráticos de organização do PECIM seguiram seu curso, iniciando a adesão de mais escolas, formulação e reformulação de conselhos, cartilhas e apuramento de medidas institucionais entre setores da educação e da segurança pública.

Tais indícios incitaram em nós o interesse em aprofundar estudos acerca do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) a partir da leitura de artigos, matérias jornalísticas, comunicados e documentos

governamentais (oficiais) produzidos recentemente¹. Em suma, fontes bibliográficas, o que possibilitou melhor delinear o tema a ser pesquisado e o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no percurso formativo e investigativo do Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão.

Cabe ressaltar que a partir da banca de qualificação do projeto de pesquisa, o delineamento do tema, da problemática, dos objetivos e demais aspectos do percurso investigativo se tornaram mais precisos e consistentes. Passamos a entender que o PECIM se configura como uma política educacional promovida pelas instâncias de governo, ligada as esferas administrativas brasileiras, federal e estaduais, e, como defendemos nesta dissertação, tal política visa institucionalizar a militarização da educação pública, ferindo princípios e diretrizes educacionais, no que tange a autonomia e gestão democrática, previstas na legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

¹ Boa parte do material pesquisado foi em sítios eletrônicos do governo federal, como site do próprio MEC e do FUNDEB, além da cartilha de orientação das escolas cívico militares e o Manual das Escolas Cívico-Militares, ambos disponíveis no site do MEC. Também consultamos as publicações oficiais do estado do Paraná sobre as alterações regimentais de escolas militarizadas em Francisco Beltrão, publicações essas dispostas no Diário Oficial do Estado, além de leis e portarias (nº 2.015 de 2019 e nº 1.071 de 2020) que regulamentam o programa e o Decreto Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 que institui o programa.

LDBEN n. 9.394 de 1996. Da mesma forma, tal realidade afeta o trabalho docente, a organização curricular e as relações entre educadores e educandos e àquelas direcionadas às comunidades atendidas pelas escolas. Em suma, trata-se de uma política de cunho neoconservador² que estabelece relações de poder-saber voltadas à disciplinarização dos sujeitos educandos/as, a vigilância e o controle como prerrogativas para o êxito do processo pedagógico a ser desencadeado no interior das escolas formais, o que vai na contramão das conquistas democráticas alcançadas no campo educacional brasileiro ao longo do processo histórico.

Afirmamos, portanto, ser de suma importância, neste momento histórico, analisar a força crescente que tem

²Movimento político intelectual bastante diverso. O conservadorismo também figura como movimento político particular, marcado em seu princípio não por uma postura intelectual única e sim por um certo sentimento de que nos processos históricos, notadamente nos revolucionários ou progressistas, há maior risco em algo a se perder do que se projeta ganhar com uma mudança. O conservadorismo é reflexo do pensamento que a promessa de uma mudança política é um risco, sendo que, há garantias e ganhos nas atuais configurações e se questiona sobre a validade ou perigo de se por a perder as instituições existentes em nome de uma promessa de revolução, nesse aspecto há a valorização de tradições historicamente testadas, daí que conceitos como o de família ganham centralidade. (JACONDINO, 2022) O neoconservadorismo é a atual configuração desse pensamento frente às crises econômicas, sociais, políticas e culturais enfrentadas pela ordem capitalista do século XXI. (ALBINO, OLIVEIRA, MELO, 2021).

adquirido no cenário educacional brasileiro a política educacional de institucionalização da militarização da educação pública, via PECIM, tendo presente que cada contexto geográfico configura-se a partir de certas especificidades, o que nos leva a lançar o foco da investigação para o estado do Paraná e deter especial atenção na realidade local de uma das escolas localizadas na cidade de Francisco Beltrão, que aderiu ao Programa, trazendo à baila as percepções de professoras/es a respeito da política.

Logo, a problemática que mobilizou a pesquisa girou em torno da seguinte questão: Como se dá a institucionalização da política de militarização da educação pública, via Programa das Escolas Cívico-militares, no Brasil, de modo geral, e no estado do Paraná, em particular em uma das escolas públicas paranaense que aderiu ao PECIM? Tangenciando essa problemática central surgiram outras questões que buscamos averiguar no decorrer da elaboração e realização do trabalho: Quais as contingências histórico-sociais e políticas que fizeram emergir a política de militarização na educação pública brasileira? Como se dá a adesão do estado do Paraná ao PECIM? Como se dá a configuração desta política mediante as percepções de professores/as que atuam em uma escola estadual, situada na cidade de Francisco Beltrão, e que aderiu ao PECIM?

O objetivo geral que norteou a pesquisa foi analisar o processo histórico, social e político de institucionalização da política de militarização da educação pública no contexto brasileiro, via Programas das Escolas Cívico-militares, seus desdobramentos no estado do Paraná e, particularmente, no âmbito de uma escola pública do município de Francisco Beltrão.

Enquanto os objetivos específicos ficaram assim delimitados: Contextualizar o processo histórico e político de militarização da educação pública no Brasil, problematizando os efeitos da política de militarização da educação pública no Brasil e no estado do Paraná; investigar as demandas em disputa na política de militarização da educação pública, via institucionalização de Escolas Cívico-militares, através de um estudo de caso que envolveu professoras/es de uma escola do município de Francisco Beltrão; analisar os discursos dos/as professores/as que participaram da pesquisa.

O aporte teórico-epistemológico por nós utilizado, advindo do pós-estruturalismo³, especialmente as teorias e

³ O pós-estruturalismo, enquanto perspectiva teórica (que perpassa o campo da filosofia, da sociologia, da política, da psicologia, da linguística), a partir dos anos 1960 se constituiu a partir das mudanças ocorridas no terreno social (político, econômico e cultural) advindo do que se convencionou chamar de período pós-moderno, ou seja, um tempo envolto por profundas transformações

conceitos desenvolvidos por Foucault⁴, Laclau⁵ e Mouffe⁶, serviu de referência para discutirmos os resultados da

de caráter cultural; de caráter político; e de caráter econômico. Deste modo, se a modernidade pode ser interpretada como um período histórico social que se estende do período em que a ciência, a partir de nomes como o de René Descartes, começa a atingir patamares cada vez mais altos, contrapondo-se às antigas formas de racionalização usadas pelos antigos, guiados por perspectivas teológicas; estendendo-se até a primeira metade do século XX, quando novas manifestações sociais/culturais trazem para a arena de discussão outras formas de ser, viver e ver o mundo. Período, então, caracterizado pelo que chamamos de pós-moderno. Na modernidade ocorre o desenvolvimento dos modernos Estados-nação, do capitalismo, da urbanização, da industrialização. Enfim, ocorre a supremacia do modo de vida europeu, que se espalha para o resto do mundo. A pós-modernidade começa com a crise das instituições e/ou dos discursos que buscam legitimar o que fora construído na modernidade (PETERS, 2000).

⁴ Michel Foucault, nascido em Poitiers, França em 1926, um dos mais influentes filósofos e historiadores do período pós-guerra. Desenvolveu um trabalho significativo e de impacto, criticando o marxismo e o hegelianismo da academia francesa e herdando parte de suas concepções de Nietzsche. Parte importante de sua obra foi na área da epistemologia ao ampliar e desenvolver novas interpretações sobre o discurso, primariamente o discurso científico (FAUBION, 2023).

⁵ Ernesto Laclau, nascido em Buenos Aires, Argentina em 1935, foi um teórico político pós-marxista, militante e acadêmico professor de Essex, desenvolveu importante contribuição no debate de teorias sociais contemporâneas trabalhando conceitos como hegemonia discursiva com pressuposto pós-estruturalista. (DA SILVA, 2014)

⁶ Chantal Mouffe, nascida em Charleroi, Bélgica em 1943, é uma cientista política e professora pós-marxista. Desenvolveu e desenvolve significativo trabalho nas ciências políticas, atualmente lecionando na Universidade de Westminster. Filósofa e ativista pelos direitos das mulheres é uma importante pensadora contemporânea. (MOUFFE, S.I.)

pesquisa, quanto à produção de um discurso hegemônico de legitimação ou não da política de militarização da educação pública, de modo a efetuarmos uma análise acerca de possíveis convergências e/ou divergências que sinalizavam ou não para a produção de cadeias de equivalências e/ou antagonismos presentes nos discursos das/os professoras/es, dispostos diante da política estudada.

Percebemos que a produção científica referente ao tema em questão, até o presente momento, não é muito substancial. Provavelmente por conta do PECIM ser uma política relativamente recente. Diante disto, até o momento, é pequena a quantidade de teses e dissertações que abordam especificamente o Programa Estadual de Militarização Escolar no contexto paranaense. Um estudo responsável e profundo, principalmente para analisar um projeto como este, requer tempo. De todo modo, o levantamento de pesquisas e estudos realizado nos bancos e repositórios de teses e dissertações dos cursos de educação de instituições superiores públicas do Paraná mostrou carência de análises mais aprofundadas do tema em questão.

Importa-nos destacar que nossa trajetória profissional como professor da área de Ciências Humanas na educação básica - séries finais e ensino médio, desde 2016, na rede privada de educação, no município de São Miguel do Oeste -, inicialmente no componente curricular de História e,

desde 2021, nas áreas de Filosofia e Sociologia; e o desejo de investir na formação continuada, através do Mestrado em Educação, nos levou a pesquisar estas problemáticas, os movimentos e os discursos que se faziam/fazem presentes nas políticas educacionais contemporâneas, com o intuito de colaborarmos com a produção científica relativa ao tema proposto; bem como, para disseminarmos novos conhecimentos que venham a servir de subsídio para a compreensão das políticas que envolvem as escolas e as práticas docentes.

No decorrer deste trabalho apresentamos, inicialmente, uma contextualização histórica acerca da produção do poder-saber militar no Brasil, com vistas a problematizar a institucionalização da política de militarização da educação pública. Efetivamos tal ação através de uma genealogia do discurso militar, buscando localizar sua legitimação no bojo da sociedade brasileira. Assim, buscamos analisar o processo histórico de institucionalização da política de militarização da educação pública, no contexto brasileiro, via Programas de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e seus desdobramentos no estado do Paraná. Buscamos, da mesma forma, conceber a produção de relações de poder-saber que constituíam/constituem o solo político-social sob o qual as forças militares, principalmente o exército, tendem a se colocar como

instituições dotadas de legitimidade social, em países como o Brasil.

Interessou-nos, portanto, descrever e discutir como se deu a gênese e o processo histórico da institucionalização do poder-saber militar no campo da vida política e social nacional, de modo a contribuirmos para o entendimento do processo de militarização da educação pública, feito por meio das atuais políticas educacionais brasileiras. Ou seja, pensar quais são as bases históricas, políticas e sociais da política de militarização da educação brasileira e compreender como essas ações foram possíveis a partir da organização (e do discurso) militar. Por esse caminho entendeu-se ser possível conhecer a genealogia das políticas militarizadas, incluindo aqui as da educação (que, como veremos, sempre foi um ponto chave para a instituição militar).

Dessa forma nosso estudo está organizado em três divisões de capítulos, o primeiro apresenta um estudo bibliográfico que tenta elaborar a etnologia da autorização social do discurso militarista como resposta aos desafios políticos e político educacionais no Brasil se servindo de um recorte histórico que aborda momentos chave da construção desse discurso, que tenta hegemonizar-se; o segundo capítulo, também bibliográfico, discute os pressupostos teóricos e metodológicos que servem ao nosso estudo, nele

buscamos construir um arcabouço teórico necessário e suficiente afim de conseguir, no capítulo três, ter ferramentas para compreensão dos fenômenos pesquisados em campo. Este último capítulo, o terceiro, contém o resultado da pesquisa de campo, juntamente com a discussão sobre a questão e os objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO I – O PROCESSO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DA POLÍTICA DE MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Neste capítulo buscamos empreender a contextualização e análise das contingências históricas, sociais, políticas, culturais e educacionais que produziram o poder-saber militar como elemento de sustentação e legitimação da política de militarização da educação pública brasileira. Entendemos que relações de poder-saber constituem a instituição militar - na forma do Exército e dos militares-, e que essas se tornam legítimas perante a sociedade brasileira, em certos momentos históricos, mediante a formação de campos discursivos e de disputas políticas. Levamos em conta que toda produção discursiva se constitui a partir de “uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2019, p. 19). Dessa forma, tais regras funcionam como estruturas discursivas sempre em negociação com as condições historicamente produzidas.

Com isso, esse primeiro capítulo constitui-se sob uma análise arque-genealógica de buscar na história, não as origens passadas de um fundamento, mas os processos pelos quais emergem condições favoráveis de um presente formado por diversas camadas constantemente reordenadas e

recompostas de novas conjunturas, que visam delinear os acontecimentos nos quais se configura a política de militarização da educação pública.

Essa escrita visa responder ao objetivo geral da pesquisa, no que se desdobra o primeiro objetivo específico, qual seja, o de contextualizar o processo histórico e político de militarização da educação pública no Brasil, a partir de uma análise conjuntural mais ampla. Importa compreender como se processa a produção de uma cultura de legitimação do poder-saber das forças militarizadas, junto à sociedade brasileira, a qual serve de pano de fundo para a configuração de políticas educacionais voltadas a esse fim, como a que constitui o foco da pesquisa aqui trabalhada, sobre os Programas das Escolas Cívico-militares (PECIM) e seus desdobramentos no atual contexto nacional, regional e local.

1.1 GENEALOGIA DO PODER-SABER MILITAR: OS MILITARES E O EXÉRCITO BRASILEIRO

Ao iniciarmos esta parte do texto chamamos a atenção para o fato de que buscamos manter viva a ideia de que “as intervenções [políticas dos militares] raramente partiram da organização como um todo” (CARVALHO, 2019, p. 23), ou seja, o Exército é uma instituição complexa

e multifacetada, que representa várias camadas e interesses em disputa, na sociedade brasileira. Ligados, por sua vez, à cada contexto/época histórica. Feito este registro, entendemos que não se deve esquecer que as formas armadas exerceram uma influência significativa na vida social do país (CARVALHO, 2019).

Deste modo, entender o exército como um bloco sempre homogêneo se apresenta como um reducionismo que parece negar à análise sua contingência e precariedade histórica. Todavia, entendemos como importantes estudarmos as contingências de participação desta instituição no cenário histórico e político brasileiro, até chegarmos ao tema do PECIM.

No estudo realizado, operamos a análise a partir de três recortes histórico-políticos que, por sua vez, se remeteram a presença e atuação político e social das forças militares na sociedade brasileira e geraram desdobramentos nas políticas educacionais correlatas a cada um dos contextos históricos: 1º) O processo de Proclamação da República (1889) e as primeiras décadas do regime republicano; 2º) O Regime Militar (1964 – 1985); 3º) O atual contexto de avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras, que têm causado profunda inflexão nas políticas sociais e da educação (GHIRARDELLI, 2014). Políticas essas instituídas desde a Constituição Federal de

1988 e que se ligam à retomada da legitimidade do poder-saber militar perante as instituições de ensino.

Tomamos como ponto de partida dessa genealogia da política de militarização o envolvimento dos militares no processo de Proclamação da República, datado de 15 de novembro de 1889. Para tal, nos utilizamos da bibliografia de José Murilo de Carvalho (2019): “Forças Armadas e a Política no Brasil” (2019) e Celso Castro: “Os Militares e a República” (2013). Ao mesmo tempo, adotamos duas orientações basilares e que conduziram nossas reflexões na feitura da descrição e posterior discussão voltadas às numerosas interferências militares que ocorreram, do ponto de vista político, em diferentes governos brasileiros, ao longo da história, por parte das Forças armadas: 1) Como a instituição militar entendia seu papel, autorizava ou negava a participação política em sua organização? 2) Quais foram as ações diretas da instituição e de seus membros na vida política e social da nação brasileira?

Deste modo, e na sequência, o próximo tópico aborda a trajetória do exército e da política militarista encabeçadas a partir do fim do império, momento decisivo da história do Brasil, por meio do qual o exército brasileiro teve participação preponderante e atuou a partir de um discurso intervencionista. Para desencadarmos tal leitura nos utilizamos, principalmente, dos estudos de José Murilo

de Carvalho (2019) e da etnografia protagonizada por Celso Castro (2013). O tópico seguinte se constituiu enquanto abordagem acerca da construção do ideal de soldado, criado enquanto base discursiva e de justificação da própria existência do exército em nossa sociedade. O fizemos com base nas leituras que os autores acima citados realizaram dos eventos da República Velha e da Era Vargas. Na sequência foi analisado - dentro do contexto da ditadura militar, iniciada em 1964 -, de que modo a efetivação dos militares, no poder, e a conseqüente concretização do ideal de soldado corporação passou a gerir a educação formal brasileira e quais foram os projetos educacionais, com seus respectivos impactos, desencadeados nas décadas que se seguiram à intervenção militar. Utilizamos, aqui, além dos autores citados, de trabalhos feitos pelo historiador Carlos Fico: “O golpe de 1964” (2014), “História do Brasil Contemporâneo”(2021) e de Paulo Ghirardelli: “História da Educação” (1990) e “História da Educação Brasileira” (2015), enquanto historiador da educação e das políticas educacionais. Outrossim, nas últimas sessões desse primeiro capítulo constam estudos sobre a educação e a redemocratização político social desencadeadas a partir dos anos 1980, com ênfase nos documentos educacionais que passam a ser feitos, enquanto produtos advindos das forças sociais em relação, naquele momento histórico. Para tanto,

estão apresentadas questões relativas à história da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.694 de 1996, o Plano Nacional de Educação. A partir disso, buscamos analisar de que modo o militarismo e a história recente do Brasil constituem a base da política de militarização da educação pública da qual decorrem os Programas das Escolas Cívico-Militares, de forma mais recente. Tais leituras foram acompanhadas de um olhar que dirigimos às obras de autores como Paulo Ghirardelli (2015; 1990) e Dermeval Saviani: “A Lei da Educação: LDB” (2021).

1.1.2 O Exército no final do Império

A formação do corpo permanente do exército nacional, em grande medida, ocorreu devido ao impacto histórico, social, cultural e militar advindo da Guerra do Paraguai (FAUSTO, 1977). A estrutura e organização militar do Brasil à época, juntamente com demais forças - a exemplo da própria Guarda Nacional -, em muitos aspectos reproduzia as questões sociais e culturais do país⁷. Neste

⁷ Ainda no fim do século XVIII o Brasil, colônia de Portugal, experimentaria um momento de pleno desenvolvimento do projeto de dominação colonial que atingiria seu apogeu econômico. Após o intenso ciclo do ouro, renascia a agricultura impulsionada pelo crescimento populacional no mundo, principalmente na Europa,

sentido, para um grupo nada desprezível de autores, a “maldita guerra”, como foi chamado o confronto em sua fase final, foi o precursor e motivador do processo de politização do exército Brasileiro, que, com a eclosão da Questão Militar entre 1883/87 ganhou força a ponto de proporcionar a situação de protagonismo dos militares na queda do governo de Dom Pedro II. Porém, novos estudos (CASTRO, 2013; CARVALHO, 2019, LYNCH, 2018) apontam em uma “direção contrafactual” importante, ao retirarem a fatalidade da derrocada do governo monárquico da equação e abrirem espaço para a contingência na construção histórica.

De todo modo, a situação dos militares há época do fim do império era complexa. Sendo assim, estabelecemos um recorte em relação a questão política existente no interior da corporação, para além da análise da relação existente entre o exército e as demais forças militares, guarda nacional

além da crescente Revolução Industrial que dinamizava as trocas comerciais e abria novos mercados e rotas, principalmente devido aos diferentes conflitos que valorizavam rotas e produtos ultramarinos em relação a Europa. Portugal especificamente se vê numa posição difícil nesse contexto, porém, sua maior colônia produziu grandes riquezas e servirá de abrigo a Família Real Portuguesa quando da fuga para as Américas frente a ameaça napoleônica. A política Europeia é de um imperialismo direto, calcado no projeto de “pacto colonial” e por aqui, na colônia, crescem e movimentos de contestação do domínio Português, como a Inconfidência Mineira e Baiana. Os atritos políticos entre as elites locais e a elite portuguesa vai de vez, por um fim na colônia e separar Brasil e Portugal na segunda década do século seguinte. (PRADO JR., 1989)

e policiais, e demais forças políticas e sociais que agiram, em 15 de novembro de 1889, na direção da Proclamação da República no Brasil.

Importa ressaltar que os ânimos e os eventos que marcaram o fim da década de 1880, envoltos pela participação do movimento militar na destituição do regime monárquico, relegaram ao senso comum a ideia da inevitabilidade da implantação da república, no Brasil. Todavia, um dos detalhes omitidos em estudos sobre o assunto é justamente o fato de que não é possível entender os militares do exército, principalmente no que tange a questões políticas, como um bloco uniforme. Sua ação em 1889, na direção da derrubada do governo, foi feita a partir de um grupo minoritário, e esse grupo se formou como resultado da construção de uma cadeia de equivalências interior à corporação, afeita a grupos diferentes e, em alguns casos, antagônicos, que formulavam ideias e interesses voltados a temas que perpassavam a própria corporação: carreira, promoção e organização. Realidade que desembocou em ações que promoveram a politização da tropa e o envolvimento em questões como a Proclamação da República e a Guerra do Paraguai. Estes eventos são analisados por Castro (2013), da seguinte forma:

No golpe republicano havia militares, mas não “os militares”. Isso não é preciosismo nem desconhecimento de que o recurso à personalização, desde que bem controlado, facilita a descrição de eventos históricos e processos sociais; é o reconhecimento de que apenas um grupo de militares — pequeno e muito específico — participou da oposição à Monarquia, da conspiração e do golpe. A grande maioria das praças, por exemplo, esteve ausente da conspiração e do golpe contra a Monarquia. Da ampla categoria “os militares”, agora reduzida aos oficiais, devemos retirar também a Marinha, pois sua participação foi mínima. Mesmo no Exército, os oficiais que participaram ativamente eram, em grande parte, jovens oficiais, de patentes inferiores. Com exceção de Deodoro da Fonseca, da preparação do golpe estiveram ausentes os generais, e havia muito poucos oficiais superiores. Finalmente, em sua maioria, os oficiais inferiores e alunos militares vinham dos chamados “corpos científicos” do Exército, constituídos pelas armas de estado-maior, artilharia e engenharia — na linguagem da época, eram a “mocidade militar”. Não foi, portanto a “classe militar” que deu o golpe, mas uma parcela muito específica. É preciso desfazer a imagem de que a necessidade de transição para a República era consensual entre a maior parte dos oficiais do Exército. A “classe militar”, menos que uma

entidade e mais que uma palavra, designava um complexo jogo de articulações em torno de alternativas de ação política. (CASTRO, 2013 p.50)

Nota-se que as disputas em relação ao governo de Dom Pedro II e, principalmente, em relação ao Positivismo⁸ são importantes para que se compreenda tanto o momento histórico ocorrido na época, quanto o que este significou e produziu. Mas insistimos, tratar o governo monárquico como decadente ou fadado ao fracasso, entender que a Proclamação da República era inevitável e ou que o governo monárquico “caiu de podre” reforça uma percepção historiográfica teleológica e minimiza a importância do cálculo político feito pelos militares e sujeitos envolvidos, uma vez que estes agiram sem ter a certeza dos resultados de suas ações. Isto porque, de fato, havia um risco diante da tentativa de derrubada do regime monárquico, que poderia implicar na expulsão da corporação, no encarceramento e, mesmo, em caso de combate violento e resistência, na morte.

⁸ Teoria científica filosófica com implicações de ordem política formulada por Augusto Comte que, de forma breve, reivindicava a superioridade da ciência como forma de produção da verdade. O positivismo era dotado de características singulares, primando pela objetividade, neutralidade, exterioridade e empiricidade do conhecimento como pressupostos científicos, e advogava em favor de um evolucionismo social, em que as organizações humanas evoluíam no seu curso histórico na forma de três estágios: teológico, metafísico e positivo. (JACONDINO, 2021)

Além disso a instituição, confrontada pela Guarda Nacional, poderia ser substituída ou aliada da estrutura e organização nacional, no caso de falhar diante do golpe que pretendia implantar a República (CASTRO, 2013; LYNCH, 2018)

Os grupos que compunham a instituição militar - formados e em fase de formação -, na década de 1880 se organizavam politicamente. É notável descrever que a correlação de forças em torno do republicanismo, ou do golpe, segundo a etnografia de Castro (2013), é produto da configuração de grupos hierárquicos que colocavam em disputa distintos interesses. No exército existia uma divisão cindida entre aqueles considerados “tarimbeiros”, uma definição pejorativa para o termo “tarimba” (estrado de madeira onde os soldados dormiam, nos quartéis). Grupo dos militares ligados mais à tropa e aos quartéis, sem formação nas academias de guerra ou em estudos superiores (CARVALHO, 2019; CASTRO, 2013). O próprio Deodoro da Fonseca⁹ fora, muitas vezes, definido como um exemplo de tarimbeiro. Grupo que manteve uma ligação importante com a atividade militar, sendo influenciado pelo

⁹ Marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892) foi um militar e político brasileiro que desempenhou um papel central na proclamação da República no Brasil em 1889. Nascido em Alagoas, ele participou da Guerra do Paraguai e se tornou um dos líderes do movimento republicano sendo o primeiro presidente da República do Brasil quando da proclamação. (SENA, 1999)

corporativismo da tropa e por uma leitura moralizante da figura do militar –que envolvia aspectos como hombridade e idoneidade dos militares (CASTRO, 2013). Essa parece ter sido uma conformação identitária que caracterizou um grupo de militares, em oposição a outro que também fazia parte da instituição, qual seja, a dos “científicos”.

O grupo dos “científicos” tinha como um dos principais representantes Benjamin Constant¹⁰. Esse grupo era formado por militares jovens, que frequentavam e eram formados nas academias militares, notadamente a Academia Militar da Praia Vermelha – mais tarde transformada em Escola Superior de Guerra (CASTRO, 2013). Por isso, o grupo ficou conhecido como “mocidade militar”. Os próprios indivíduos da corporação assim se identificavam. Cabe ressaltar que a “mocidade militar” vai ser importante agente dinamizador e principal defensor da constituição da República, por parte do exército.

As disputas políticas eram bem definidas em torno desses dois grupos, envoltos por querelas. Outrossim, após a década de 1850 surgiu a possibilidade de promoção na

¹⁰ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) foi um militar, professor e político brasileiro conhecido sua participação no movimento que proclamou a república no Brasil. Nascido no Rio de Janeiro, ele estudou na França, onde se influenciou pelos ideais republicanos e positivistas e colaborou em sua disseminação enquanto professor da Escola Militar, (CASTRO, 2013).

carreira dos “científicos”, condicionada à conclusão de seus cursos superiores de arma. Tal fato fomentou uma certa discordância por parte dos “tarimbeiros”, que desde a finalização da guerra do Paraguai amargavam uma lenta ascensão na carreira. Aspecto que exerceu forte impacto na construção da identidade da “mocidade militar” e dos “científicos”, visto que em um Brasil aristocrático tal possibilidade de promoção favorecia a ascensão financeira, o que, muitas vezes, era vista como dependente de mérito pessoal. A carreira militar dos “científicos”, por sua vez, refletia alguns preceitos conceituais presentes em teorias político-sociais da época, como será o caso do positivismo.

Outro ponto de disputa de posições acerca da questão das promoções na carreira foi (e ainda é) o fato de que o exército apresenta uma estrutura bastante endógena. De certo, na época do império tal força não representava o agrupamento militar da aristocracia, que via na Guarda Nacional e na Marinha suas principais armas. Do ponto de vista da promoção, o caminho passava pela filiação e ou parentesco. Até o ano de 1864 mais da metade dos ingressantes no exército eram filhos de militares, sendo que 46,9% dos generais advinham desta situação. Taxa que diminui para um terço de generais, filhos de militares, na década de 1880; reflexo das promoções dos “científicos” e também por conta de um afrouxamento diante do controle do

exército, por parte das elites militares. O que, mesmo assim, representava números bastante significativos (SCHULTZ, 1994). Essa característica, apesar de sofrer alterações, teve início no império e perdurou durante muito tempo, chegando até a segunda metade do século XX, em um momento histórico totalmente diferente, ou seja, caracterizado por não haver mais a Guarda Nacional e pelo fato de o sistema de recrutamento ter mudado consideravelmente o perfil dos recrutas e praças do exército.

Contudo, o caráter da hereditariedade na ocupação da função militar resultou de uma ação planejada, por parte da instituição, como observou Carvalho (2019):

Ao longo do Império, o caráter nobre do recrutamento militar modificou-se no sentido de se tornar cada vez mais endógeno à organização, isto é, a se limitar cada vez mais à nobreza militar, com exclusão da civil. A concessão do direito ao título de cadete a filhos de oficiais favorecia tal evolução. (CARVALHO, 2019, p. 26)

Deste modo, a materialização das promoções e a possibilidade de atingir certos cargos, no exército, por parte dos “científicos” não se deu de forma tranquila. Esse é, inclusive, uma das motivações do acirramento em relação ao governo monárquico. Um exemplo desse processo

conturbado é o próprio “líder” da “mocidade militar”, Benjamin Constant, que teve uma carreira militar tímida, enfrentou muitas dificuldades financeiras, devido a problemas nas promoções, dizendo-se desgostoso da farda. O atraso ou a não promoção dos alferes-alunos, cargo que garantia uma renda mensal por desempenho na escola militar, levou muitos jovens a endossarem as fileiras do republicanismo e verem a aristocracia imperial como uma afronta diante do seu direito à promoção via mérito pessoal. Retratamos, aqui, outro excerto que ampara e ilustra essas considerações.

Entretanto, ao contrário do que essas afirmações sugerem, os oficiais das “armas científicas” não se tornaram profissionalmente privilegiados. Muito pelo contrário. A valorização da performance acadêmica não acarretou, por exemplo, uma ampliação significativa de unidades e vagas para comandos. Com isso, muitos oficiais “científicos” tiveram de passar longos períodos em funções burocráticas ou então dedicar-se ao magistério. Havia, portanto, uma enorme distância entre a afirmação, no curso da Escola Militar, da superioridade do mérito e dos estudos “científicos”, e sua efetivação na realidade de um Exército predominantemente “tarimbeiro” e que custava a se modernizar. (CASTRO, 2013, p. 63)

Juntamente das divisões do oficialato, essas divisões entre “tarimbeiros” e “científicos” figuravam como a principal divisão de posições dentro do exército. Posteriormente, o caráter praticamente compulsório da hereditariedade foi substituído pela tendência ao recrutamento endógeno, como mostram os estudos realizados por Carvalho (2019):

[...] para os alunos da Academia Militar das Agulhas Negras, sucessora da do Realengo, entre 1962 e 1966, indicam que 35% eram filhos de militares. Permanecia a tendência ao recrutamento endógeno, mesmo em uma estrutura social muito mais diversificada do que a imperial. (CARVALHO, 2019, p. 28)

É necessário, ainda, antes de prosseguirmos, analisarmos os cortes antagônicos em relação ao ambiente externo à corporação. Como já mencionado, havia uma disputa entre o Exército e a Guarda Nacional, questão que, mais tarde, na República Velha será resolvida com a extinção da referida guarda. Porém, a formulação da política dos governadores, feita no governo de Campos Sales, fortalecerá outro grupo: as polícias, que se tornarão

contrastantes para com as forças armadas (CARVALHO, 2019). Este ponto será abordado posteriormente.

Outrossim, o Exército brasileiro encontrava-se em disputa com a Guarda Nacional, pois dentre outras coisas esta era entendida como a arma da elite aristocrática, tendo adesão e preferência entre as elites e encontrando sua disputa material no campo do ingresso de novos praças. O exército via como um problema o alistamento forçado, principalmente por entender que boa parte dos “melhores efetivos” (além de recursos) eram destinados a Guarda Nacional. O corpo militar sofria, pois, do alistamento de forma forçada, uma vez que este acarretava um alto índice de deserção. Da mesma forma, desde a criação da Guarda Nacional, feita em 1831, existia o medo de que o exército fosse eventualmente substituído como força de defesa regular e permanente, ponto esse de muita tensão após a Questão Militar, ou seja, a tentativa de fortalecimento de si, feita pela Guarda Nacional, diante do poder e da influência da corporação militar (o exército), feita pelo Chefe do Conselho de Ministros, Barão de Ouro Preto, ameaçado pela crise com o exército (CASTRO, 2013).

Com base nestes episódios observamos que os militares tinham divisões e que se envolviam em disputas internas e externas à corporação. Outros dois grupos externos ao exército era o dos “casacas” e dos “bacharéis”.

Os “casacas” era a terminologia usada no exército para se referir a classe política. Grupo que era visto com desconfiança por boa parte dos militares, tanto entre “tarimbeiros” quanto entre “científicos”. Os “tarimbeiros” presenciaram o escalar máximo das animosidades, para com esse grupo, com a Questão Militar que eclodiu na década de 1880. Como o próprio Floriano Peixoto havia dito para o Marechal Deodoro da Fonseca, quando da iminência do golpe republicano: “se a coisa é contra os casacas, lá tenho ainda minha espingarda velha” (MONTEIRO, 1982. p. 246). Por sua vez, a questão entre “casacas” e “bacharéis” se entrelaça, apontando para uma situação repleta de contingências:

[...] A alta oficialidade, que era o que realmente interessava, não estava contra o regime monárquico em si, mas contra a classe política, designada pejorativamente como “os casacas”. Criticavam a formação bacharelesca dos políticos, geralmente filhos da elite rural, que deteriam as rédeas da política em benefício próprio, valendo-se de conchavos, clientelismo e nepotismo. Eles, militares, ao contrário, oriundos da classe média, se viam como abnegados patriotas a serviço da pátria, injustiçados com seus soldos minguados e desdenhados pelos civis. Daí o ressentimento, que os motivou a se organizarem por meio

de um clube militar, que reagia a cada tentativa do governo de punir os indisciplinados ou simplesmente fazer cumprir a lei como se fossem ataques à honra da corporação. Após o estabelecimento desse cenário, poderemos compreender melhor alguns detalhes sobre o ativo envolvimento e como a política foi vista, realizada e interpretada pelo exército a partir do 15 de novembro. (LYNCH, 2018, p. 207)

Para a pequena parte golpista do alto oficialato o sistema monárquico não era necessariamente um problema, o próprio Marechal Deodoro, o “Generalíssimo”, ou como seria chamado posteriormente por Benjamin Constant, o “Imperador de papelão”, ao prostrar as tropas no gabinete na manhã de 15 de novembro, solicitou imediatamente a renúncia dos ministros do imperador. Ainda, a questão motivadora para o generalíssimo era seu recalque com relação a classe política nas afrontas à honra, o “brio” ou o “pundonor” da corporação militar; somada ao tema da política do Rio Grande do Sul, que Deodoro carregava consigo e que o fez, no passado, a também entrar em conflito com os “casacas” da capital. Ressaltamos, aqui, que Deodoro da Fonseca fora interventor no estado do Rio Grande do Sul, antes de ser removido para o Mato Grosso.

Este protagonismo advindo de um Marechal do exército evidencia a estrutura discursiva, a regra reatualizada

constantemente, atrelada ao fato de a instituição militar – na forma do exército – como capaz de situar a sede do poder político no Brasil, caso se sinta ofendida ou atacada. A percepção não se volta a formas de ação conjunta, de submissão ou mesmo de concorrência, no sentido de se trazer o bem-estar nacional; mas se mantém atrelada a posições de fronteira, conflitantes e em busca de legitimidade.

Os “científicos” e, principalmente, a turbulenta “mocidade militar” via com muito desprezo os bacharéis em direito dominarem a cena política, enquanto eles próprios, diplomados, não gozavam do mesmo prestígio. Inclusive, parece ter sido um ponto de divisão importante que gerou a afirmação de divergências políticas. Os bacharéis fardados e os de “casaca” estudavam temas diferentes. A “mocidade militar” tinha um desenvolvimento significativo em áreas como a matemática (cátedra do positivista Benjamin Constant) e engenharia, e utilizavam a doutrina do filósofo Augusto Comte para reforçar a importância de sua área e disciplina rigorosa, a partir da formulação positivista da hierarquia das ciências. Eles se viam desprestigiados, pois, apesar de todo seu estudo e esforço não se viam reconhecidos, notadamente, pela elite política (CASTRO, 2013). Sobre isso, temos a análise que se reporta a formação da referida mocidade militar.

A “mocidade militar” com estudos superiores sofria, portanto, dupla marginalização: como parte do Exército, dentro da ordem monárquica, dominada pelos bacharéis em direito; e como um grupo de oficiais com estudos superiores, dentro de um Exército que não se modernizava. O isolamento e o ressentimento daí resultantes possibilitariam o desenvolvimento de características ideológicas distintas e em grande parte contrárias às da elite civil. (CASTRO, 2013, p. 23)

Outro aspecto desse contexto diz respeito ao tipo de formação realizada na Academia Militar da Praia Vermelha e na Escola Superior de Guerra. O ambiente intelectual de formação dos “científicos” e da “mocidade militar” preparava os bacharéis fardados em diferentes contextos, como muitos relataram em cartas e discursos no Clube Militar (órgão importante na movimentação política dos militares, feito para defender interesses corporativistas). As associações de estudantes, revistas, clubes e, mais tarde, as repúblicas eram espaços de debate e discussões de filosofia, artes e literatura. Eram publicados poemas, traduções de textos de positivistas europeus. Uma figura exemplar

produzida nesse contexto foi Euclides da Cunha¹¹, que estudou na Academia Militar e depois de um ato de insubordinação, na presença do Ministro da Guerra, foi expulso da corporação (CARVALHO, 2019).

Uma boa parcela dos militares ali formados via a farda como um peso. Ademais, sua formação os habilitava para o rumo da academia, dando-lhes uma formação geral. De todo modo, foi a Questão Militar mobilizada pelo sentimento de ofensa à honra de “tarimbeiros” que possibilitou a união destes para com os interesses dos “científicos” e seu pensamento republicano e abolicionista, advindo da insatisfação dos militares, ofendidos em sua honra, diante de publicações feitas em jornais de políticos, contra a classe (CASTRO, 2013).

Percebe-se, neste momento, a formulação de interesses de grupos distintos que se coadunam, diante de oposição firmada contra o governo de Dom Pedro II. Aos “científicos” a Questão Militar suscitou uma oportunidade de usar a farda, em comum aos “tarimbeiros”, e incentivar o

¹¹ Euclides da Cunha foi um escritor e jornalista nascido em Cantagalo/RJ. Estudou na Academia Militar e formou-se engenheiro. Foi repórter do jornal A Província de S. Paulo e correspondente de guerra em Canudos, experiência essa que o ajudaria a compor a aclamada obra: Os Sertões (BRANDÃO 1996).

próprio Benjamin Constant a assumir um posto de liderança frente a “mocidade militar”.

Daí que o republicanismo declarado era, no fim, uma ação de indisciplina como tantas outras. Além do mais, as escolas militares, principalmente as da capital, tinham um ambiente um tanto descolado das tradições e hierarquia militar, fato admitido posteriormente.

Assim, o Ensino Militar de 1874-1905 não contribuiu para a operacionalidade do Exército. Em Canudos, essa afirmação fica bem transparente. E ela se verifica ainda no Contestado, em célebre relatório do general Setembrino de Carvalho. Não era costume, nessa época, exercícios de tiro, que eram limitados à Escola de Recrutas responsável pela formação dos soldados. Ademais, era uma instrução muito dispendiosa. O Ensino e a Instrução, no Exército de 1889, tinham aspectos doutrinários que deixavam muito a desejar. E disso falam depoimentos de ilustres chefes que foram ex-alunos e críticos abalizados desse sistema, como os generais Tasso Fragoso, Rondon, Estevão Leitão de Carvalho, Tristão de Alencar Araripe e Paula Cidade. (MOREIRA BENTO, 1989, p. 28)

É com base nesse recorte que a ideia de soldado-cidadão começa a ganhar forma, força e adeptos entre a

corporação. A partir daqui começa a ficar cada vez mais marcante outra posição, outro conjunto de concepções que no fim dizem respeito a função do exército no interior da sociedade. Começa a se desenvolver uma oposição entre a noção de soldado-cidadão e soldado-profissional. A primeira concepção é envolta por um princípio que afirma que os militares devem ter acesso aos tramites político-legais, enquanto indivíduos e, mesmo, enquanto instituição. A ideia do soldado-profissional, por sua vez, muito a exemplo do desenvolvimento de algumas corporações europeias, diz respeito ao exército como (na definição francesa) grande mudo (CARVALHO, 2019). Voltaremos a discussão dessa oposição mais adiante, pois esse é um dos pontos relevantes para tentarmos compreender a historiografia da institucionalização do poder-saber do exército brasileiro, como legítimo. Um dos intuitos primeiros de nosso estudo.

Entrelaçada à ideia de soldado-cidadão, de forma praticamente indissociável, temos a questão do patriotismo sobre o qual os militares se colocam de forma bastante distinta e, segundo Carvalho (2013), elemento fundamental para compreendermos essa distinção postural e para entendermos melhor a configuração e as ações praticadas por esta instituição, na história do Brasil. Várias passagens demonstram a ligação discursiva entre a condição de cidadania e o patriotismo, uma das mais significativas pode

ser encontrada na fala de Benjamin Constant, em discurso desafiador ao Ministro da Guerra, no auge das tensões desencadeadas em novembro de 1889: “Sob a farda de cada soldado, pulsa o coração de um cidadão e de um patriota!” (MACHADO, 1980, p. 138).

Os militares, desde o império, parecem comungar dessa ideia quase inquestionável, representada aqui na fala do capitão Serzedelo Corrêa, ao se referir à Deodoro da Fonseca, quando este assume um compromisso abolicionista no Clube Militar: “Era uma das grandes figuras da classe militar, encarnação do civismo, da honra e do patriotismo” (CASTRO, 2013, p. 258). Talvez o trajeto de nosso estudo possa contribuir para o desvelamento do não dito, nessa concepção de encarnação do patriotismo, principalmente tendo em vista os questionamentos de Carvalho, que, em suas publicações, repetidamente indaga por que o exército se ofendia quando era questionado sobre qual sua exata importância ou função na sociedade contemporânea.

Durante os eventos da questão militar, diante da qual os ânimos ficaram exasperados e houve um entrincheiramento dos grupos, algumas declarações vão na direção das análises supracitadas: Nas declarações iniciais sobre a questão militar, em discurso no senado, o general e senador pelo Rio Grande do Sul, José Antônio Coreia da Câmara, o “Visconde de Pelotas”, deixa claro um desagravo

diante das ações do ministério, considerando as ações deste como um ataque aos militares em sua honra; deixando, para além, disso, embutido um ressentimento para com a classe política, pois, na visão dos militares os “casacas” se achavam superiores, sem, contudo, sofrerem as privações da vida militar nem tampouco terem passado pelas agruras advindas da Guerra do Paraguai. Júlio de Castilho também publicou uma série de artigos em jornais da época sobre a questão militar, denunciando o ataque à honra da corporação, feito pelos políticos. Nesta direção, conclui seu quarto artigo apontando para o absurdo das críticas dos políticos, uma vez que para ele e as Forças Armadas seriam, à época, a instituição que se mantinha pura em meio a ruínas (CASTRO, 2013).

O próprio Benjamin Constant, tornado símbolo e líder dos “científicos”, tinha desagrvos para como império e para com o exército. Após sua curta experiência na Guerra do Paraguai teve vontade de largar a farda, preferindo a cátedra. Ele se ressentia com o governo principalmente porque quando de sua tentativa de lecionar matemática lhe foi suprimida a vaga merecida, após concurso feito para a carreira de docente. Neste interim vai ser instigado pela “mocidade militar”, que o idealizava em função do exemplo de positivista que transparecia, a assumir a função de líder deste grupo. Deste modo, se viu desproporcionalmente

homenageado pela mocidade militar, diante de sua promoção por tempo de serviço, ao mesmo tempo em que se percebeu reconhecido e impelido a servir como guia/líder. A partir de então a farda lhe serve a um propósito novo e, apoiado na Questão Militar, vai direcionar sua atuação para uma ação política externa aos quartéis, articulando o golpe de novembro de 1889 (CASTRO, 2013).

Podemos notar que o republicanismo, na luta contra o governo monárquico estabelecido era defendido apenas pela “mocidade militar” e parte dos “científicos”, sendo que os “tarimbeiros” não tinham uma posição de grupo estruturada a esse respeito. Dentre suas fileiras era possível perceber críticas a classe política, porém isso não significava apoio à causa republicana. Nesse contexto, uma parcela dos militares toma a frente do movimento organizado pelo Clube Militar, na direção de confrontar o governo e derrubar a Monarquia. Fato que ocorre quase que sem resistência e estabelece a instauração da república, através de um golpe.

Apesar dos interesses comuns entre grupos distintos e que resultam na derrubada da monarquia, é o grupo dos “científicos” que dá corpo e articulação política à Proclamação da República e, conseqüentemente, quem endossa a concepção de soldado-cidadão como símbolo do patriotismo e da honra militar que irá ecoar daí por diante. Arriscamos afirmar, nesta direção, que em grande parte é

dessa cultura política dos “científicos” e dos embates históricos atravessados por estes que provêm a legitimação do poder-saber militar na sociedade brasileira. Posição política enraizada no pensamento positivista. O que pode ser notado, e de forma correlacionada, no lema positivista existente na bandeira do Brasil.

Os “científicos” faziam coro para a ideia de soldado-cidadão, dada a característica teórica do tipo de ciência da qual eram adeptos e formuladores. A teleologia própria dessa interpretação colocava o Brasil um passo atrás das nações europeias, daí a república lá proclamada ser o parâmetro a ser seguido. A Monarquia aqui existente representaria o atestado do nosso estado de atraso, em termos de desenvolvimento cultural e político. Pensamento este consumado nas publicações e artigos apresentados nas revistas mantidas pela “mocidade militar”, que apontava para a presença de um certo darwinismo social, ou seja, uma adesão ao pensamento colonial/intelectual produzido filosófica e cientificamente na Europa. Segundo Castro (2013), na visão desse grupo de intelectuais militares “a história nacional era pensada como parte do movimento universal, e não como entidade distinta”. (CASTRO, 2013, p. 83). Outro autor que também analisou essa situação específica dos positivistas e cientificistas brasileiros da época, afirma:

Os cientificistas de então sentem-se integrados no mundo ocidental, comungando os seus ideais e lutas. [...] É vencendo o atraso cultural e político do país que se faz obra verdadeiramente positiva e civilizadora. Em outros termos, para usar de uma expressão cara aos homens de então, é preciso pôr o país “ao nível do século” (BARROS, 1959, p. 165)

Essa percepção contribuiu para a gestão do golpe de 1889. Assim, a configuração de forças presentes na nascente república foi feita “[...] por uma coalizão dos conservadores emperrados com os republicanos históricos.” (LYNCH, 2018, p. 211). Este movimento colocara a ala liberal, mais próxima da monarquia, de fora dos círculos do poder. De forma resumida é possível afirmar que a ligação dos “científicos” com os ideais republicanos e o combate à Monarquia se expressou na conjuração de forças que podem ser assim expressas: “Um pouco comtianos e um pouco spencerianos, acreditavam nas ideias de progresso e de modernidade, no sentido de oposição a um passado marcado pela forma monárquica de governo e pelo escravismo”. (MARQUES, 2014, p. 126).

Por fim, os militares não saíram - de fato - da caserna para fazer política institucional apenas no 15 de

novembro de 1889. Várias foram as mobilizações e revoltas que envolveram questões administrativas e políticas, externas aos quartéis, envoltas com os mais variados objetivos. Militares, como a exemplo do próprio Marechal Deodoro da Fonseca, já haviam desempenhado funções administrativas em algumas províncias. Ainda assim, o 15 de novembro pode ser compreendido como um momento marcante e diferenciado, uma vez que agora os militares se viam ditando os rumos da política nacional, alterando drasticamente o regime político e se colocando totalmente à frente da política institucional da nação. Momento histórico em que se delineia, em grande medida, a construção da trajetória da política nacional por meio da ação do exército brasileiro.

1.1.3 Entre a Disciplina e a Política: os militares na Primeira República

A aliança desse grupo político, formada no contexto precário e contingente da proclamação da república, não perdura por muito tempo. O generalíssimo Deodoro da Fonseca entra em atritos com a “mocidade militar” e com o próprio Benjamin Constant, ainda durante seu governo provisório, sobre a rápida ascensão dos “científicos”. A velha oposição entre “científicos” e “tarimbeiros” marca um

ponto crucial de discórdia entre os dois. A aliança é desfeita ainda na República da Espada, como é conhecida a primeira fase da república comandada por Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. O fim do movimento vultoso da “mocidade militar” se dá no fechamento da Academia Militar da Praia Vermelha, quando, mais tarde, os alunos apoiaram os revoltosos contra o governo do civil Rodrigues Alves, em 1904, na Revolta da Vacina. (CARVALHO, 2019; CASTRO, 2013).

Um ponto importante a ser destacado na atuação do exército, na primeira república, se liga a velha questão que se arrastava desde o Império, ou seja, às regras do recrutamento, que definiam a forma de entrada dos praças na corporação. Esse processo vai organizar a forma e os contingentes, tanto numéricos quanto sociais, dos indivíduos que comporão a maior quantidade de pessoas na tropa. Ponto que se funde também, neste novo contexto político social, com o princípio do soldado-cidadão. Ambas as situações impactam na organização, forma e função do exército, uma vez que representam distintas visões acerca de quem era e como era o exército. A oposição entre soldado-cidadão e soldado-profissional diz respeito ao interior conceitual de quem ou como era o indivíduo que pertencesse a tropa, portanto, mais uma vez, a questão do recrutamento e desse princípio organizador estavam intimamente ligadas.

Esses princípios de soldado-cidadão e soldado-profissional são modelos ideais configurados como modelos identitários, manejados de forma oficial pelo exército (MARQUES, 2014). Manejos que são regulamentados e definidos de forma institucional, tanto pelo Código de Conduta Militar quanto pela legislação constitucional e infraconstitucional, para além de outros mecanismos. De todo modo, a legislação e os códigos são resultados dessa construção identitária, baseada em mitos e ritos militares (MARQUES, 2014), regulados pela disciplina que, como afirmou o filósofo francês Michel Foucault (2014), é um mecanismo de promoção do controle individual e populacional que, desde a modernidade, diz respeito não apenas ao mundo militar, mas a sociedade como um todo. Por ser um modelo de produção de sujeitos que se baseia no controle do tempo, do espaço e das atividades dos indivíduos dispostos perante as sociedades modernas/capitalistas/disciplinares. Ou seja, compreendemos aqui que os modelos ideais e/ou identitários de soldado-cidadão e soldado-profissional constituem enunciados da função do próprio exército – enquanto práticas discursivas que, ligadas as formas de disciplinamento dos corpos/comportamentos, visam legitimar determinada conformação profissional, militar – no interior da sociedade.

Se retomarmos a questão do recrutamento, pensado no início da chamada República Velha, veremos que as demandas e enunciados acerca deste ponto se mantiveram as mesmas. Todavia, agora dispostas diante de uma visão, advinda dos civis no poder, que consolidava uma leitura acerca da identidade dos militares, atrelada a pontos como: Quais os direitos políticos e os limites da política pública a ser desenvolvida no meio militar? Cabe salientar que os problemas surgidos perante a questão do recrutamento levarão, neste momento, à extinção da Guarda Nacional e beneficiarão os militares, atendendo suas demandas e mudando as percepções, dentro e fora do exército, diante de sua função.

A ideia de soldado-cidadão presente nas escolas e nas instruções legais advindas do Império, que a tomavam como matéria estranha a ação militar (ZIMBARG, 2001), significou na ação de sublevação de parte dos militares em diferentes ocasiões (1889, 1895, 1897), resultando no fechamento da Escola da Praia Vermelha e nas movimentações de 1904. Essas primeiras manifestações dos oficiais, subalternos, acima elencados apresentaram similaridades com os movimentos tenentistas¹²,

¹² Movimento político militar com forte expressão na década de 1920 marcado por um grupo de jovens membros das camadas medianas do exército que gozava de certo prestígio social com

posteriormente realizados, notadamente o de 1922 – chamados, os acima descritos, de Primeiro Tenentismo; e de segundo Tenentismo as revoltas militares ocorridas nas décadas de 1920 e 1930 (CARVALHO, 2019; ZIMBARG, 2001).

Os “Jovens Turcos”¹³ foram um importante grupo que existiu durante esse processo, no sentido de defenderem o afastamento dos militares da política e a adoção de uma postura de reforço estrito à ordem hierárquico/disciplinar. Ressaltamos que a atuação política, nas forças armadas, parece sempre ter sido vista como um entrave à disciplina e à hierarquia (ZIMBARG, 2011). Apesar de que um de seus herdeiros, Góis Monteiro¹⁴, um dos integrantes de uma

pretensões políticas interiores e exteriores à corporação: não incorporavam necessariamente as demandas da classe média e lutavam tanto contra as chamadas oligarquias regionais que, na posição desses tenentes, reduziram o Brasil a feudos. Também atacavam os altos escalões do exército, devido as dificuldades de ascensão na carreira. Eram críticos do federalismo e defendiam a centralização do poder com base na pauta moral e vazia de regenerar o país. (FAUSTO, 2019)

¹³ Referência irônica dada à um grupo de jovens oficiais com pensamentos similares, ganham esse nome após terem estagiado no exército alemão entre 1906 e 1912 (CARVALHO, 2019).

¹⁴ Pedro Aurélio de Góis Monteiro foi um general e político brasileiro nascido em Alagoas em 1889, foi general de exército e comandante do Terceiro Regimento de Cavalaria exército brasileiro formado pela Escola Militar de Porto Alegre além senador da república eleito em 1947, responsável por descobrir o Plano Cohen sendo Chefe do Estado-Maior do Exército e Ministro da Guerra durante a Era Vargas (BRASIL, 2004).

missão francesa, mais tarde mudará profunda e significativamente sua posição e ação em relação a esse tópico (CARVALHO, 2019; ZIMBARG, 2001).

Na década de 1910 o principal envolvimento dos militares em questões políticas, para além da caserna, foi justamente sobre o tema do recrutamento. Com a predominância do discurso de soldado-profissional divulgado e defendido pelos jovens turcos, em sua revista: “Defesa Nacional”¹⁵, somado à experiência da Primeira Guerra Mundial e ao surgimento de uma urgência social em profissionalizar o exército, tema bastante difundido; os militares se voltam a essa questão com o objetivo de melhorarem a corporação, do ponto de vista disciplinar. Isto porque para muitos oficiais os praças representavam um problema, devido à sua insubordinação e resistência diante do ato de incorporarem as forças armadas. Tema chamado de o problema do “material humano qualificado” a adentrar o exército (CARVALHO, 2019). A luta pela implementação da lei do sorteio, no recrutamento, e a alteração das juntas

¹⁵ Revista criada para difundir, expor e explicar os posicionamentos dos Jovens Turcos. A utilização de revistas para publicação de textos, ensaios e reportagens seguindo um editorial específico acabou se tornando uma ferramenta bastante utilizada pelos grupos políticos ainda no fim do império. Outras revistas similares circularam, expondo os posicionamentos positivistas e spenceristas dos “científicos”, por exemplo. (CARVALHO, 2019; CASTRO, 2013)

que realizavam tal tarefa se apresentavam como tema de ordem política, a ser sanada, pois a antiga lei imperial - na prática -, significava o uso político do alistamento obrigatório. (CARVALHO, 2019; CASTRO, 2013; ZIMBARG, 2001).

Já na década de 1920 o movimento tenentista, muito ligado ao contexto de sua formação feita na década anterior, vai significar uma sublevação que será combatida com as reformas da missão francesa, que se inicia após a formação da geração tenentista (ZIMBARG, 2001). A ideia do soldado-cidadão, advinda do Império, tem similitudes com a do tenentismo, inclusive em seu alegado início, marcando mais uma vez um episódio recorrente na história do Brasil, ou seja, o fato de que o corporativismo fala alto, em nome da honra, diante da publicação de cartas falsas pretensamente advindas de Arthur Bernardes¹⁶. Esse episódio vai desencadear uma certa radicalização dos tenentes,

¹⁶ Arthur da Silva Bernardes nascido em Viçosa Minas Gerais foi presidente de Minas entre 1918 e 1922 e eleito Presidente da República em 1922. Eleição marcada pelo episódio das “Cartas Falsas”, que foram publicações no jornal Correio da Manhã em que Bernardes, supostamente, atacava Hermes da Fonseca. O conteúdo inapropriado e ofensivo das cartas serviu durante a campanha militar para incompatibilizar e afastar os militares do presidente colocando-o como uma figura contrária aos militares. Após as eleições a autoridade das cartas foram reveladas com a confissão dos falsários que as produziram, porém, o estrago político já havia sido feito. (CASTRO, 2019; FAUSTO, 2019, ARQUIVO NACIONAL)

mobilizados em defender a honra e a integridade da corporação. O movimento político dos tenentes, da década de 20, apoiado no ideal dos jovens oficiais da Proclamação da República, não precisou do positivismo para tomar forma, e, mais uma vez, se vê a mobilização política dos tenentes. No interior desse movimento, parte dos tenentes vitoriosos em suas demandas vão arquitetar o golpe de 1930. Fato que vem acompanhado de ações que visam resolver a questão das baixas patentes, diante do fato de o alto oficialato não ter aderido ao movimento. Nesta direção foram realizadas rápidas promoções, logo após os acontecimentos de 1930 (CARVALHO, 2019).

As gerações anteriores aos tenentes de 1920, de mais alta patente e treinados nas missões europeias, eram adeptos do princípio da profissionalização e afastamento dos militares da política, bem como de cargos políticos. Porém, a força política do exército estivera muito ligada ao tamanho da corporação, e em análises que contabilizam os números, para a década de 1920, aparecem quantidades desproporcionais de tenentes em relação a anos posteriores. De forma geral, organizam-se duas tendências, os tenentes da década de 20 atentam contra a disciplina do alto oficialato, composto no contexto da década anterior, tanto da missão francesa quanto dos jovens turcos. Os novos tenentes, oficiais de baixa patente, embrenham-se em

disputas políticas novamente. Alguns poucos antigos componentes do exército preocupados com sua modernização conforme a tradição europeia, que priorizavam a disciplina sobre a ação política mudam de posição, um exemplo marcante deste é Góis Monteiro. (CARVALHO, 2019; ZIMBARG, 2001).

Estas oposições em relação a intervenção e participação política do exército na política existente na década de 1920, tendo, de um lado, os defensores do ideal de soldado-cidadão, ativo na política e insubmisso à hierarquia, justamente diante de motivações políticas; e de outro lado, os adeptos do conceito de soldado-profissional, que condenam a atuação política, entendendo ser esse um empecilho grave para a estrutura militar e hierarquização da tropa –defendem que os militares sejam responsáveis apenas por questões estritamente militares –;produziu uma nova forma de interpretar essa questão, ou seja, o que passou se chamar de intervenção moderada ou moderadora (CARVALHO, 2019). Esta provavelmente seja a gênese do entendimento em relação à corporação militar que passou a predominar e se estendeu aos dias atuais. Essa produção discursiva, da qual tentamos refazer sua genealogia, contribuiu para a produção dos golpes militares de 1930 (Getúlio Vargas), 1937 (Estado Novo), 1945 (fim do Estado Novo), 1955 (golpe legalista do general Lott), 1964 (golpe

cívico-militar) e o próprio processo que envolveu o fim da ditadura, envolvendo resquícios advindos da formulação da nova república. O discurso, neste contexto, foi chamado de soldado-corporação ou intervenção moderadora.

1.1.4 O Discurso do Exército como Poder Moderador no Brasil do século XX

Em meio aos tumultos da década de 1920, parte dos militares começaram a (re)produzir um discurso que colocava em marcha elementos intervencionistas. Essa posição era ancorada no diverso cenário político e militar da República Velha. Se compreendermos a constituição republicana da época como resultado das disputas sociais entre as elites que a produziram em 1891, temos ali evidências de que não era exclusividade dos militares a visão intervencionista direcionada à corporação. Assim, neste contexto de heranças históricas e contingenciais começa a proliferar a posição que via no exército a ferramenta reguladora das turbulências políticas, internas. Um editorial da revista de jovens turcos: “Defesa Nacional”, escrito por um de seus líderes, Bertholdo Klinger, que inclusive foi preso em represália a textos publicados no jornal, publicou:

“O Exército precisa estar aparelhado para sua função conservadora e estabilizante dos elementos sociais em marcha e preparado para corrigir as perturbações internas, tão comuns na vida tumultuária das sociedades que se formam”. (apud CARVALHO, 2019, p.60)

Estava inaugurada uma posição intermediária, dentre os discursos que historicamente debatiam a questão da função a ser exercida pelo exército, diante da nação. Ela era única, pois não adotava plenamente a concepção europeia do exército como grande mudo, mas afirmava a profissionalização e hierarquia militar. Ela também não coadunava inteiramente com o posicionamento do soldado-cidadão, pois a natureza da intervenção deveria ser própria da corporação, e não dos indivíduos ou grupos isolados, pertencentes ao exército; movidos por sua própria interpretação e ou compreensão do cenário político-social. Essa postura começa a ser adotada por parte dos, agora antigos, Jovens Turcos e acabará por se transformar em quase hegemônica dentro do exército devido, principalmente, a ação de expurgo ideológico realizado mais tarde, como explicaremos adiante. Com a passar do tempo, a proliferação da defesa desse discurso de intervencionismo formulado no contexto a seguir, com a imunização política das tropas, embasou o ideário militar de 64. Importante

ressaltar que não há uma relação direta de causa e consequência, pois, a formulação deste discurso não pressupunha os eventos posteriores, nem isso explica totalmente o golpe de 1964 que contou com uma série de contingências específicas, internas e externas ao exército, nacionais e internacionais. Essa nos parece ser a genealogia da forma de intervenção/ideal de corporação presente através da continuidade histórica em 64.

Os elementos apresentados acima também podem se aplicar ao tenentismo, que ignorava e recusava a presença da corporação enquanto instituição, do ponto de vista do cálculo político a ser feito diante das intervenções militares. O próprio Góis Monteiro, antes um jovem turco, defensor do afastamento do exército da vida política, embora articulador militar do golpe de 1930 e um dos sustentadores militares do governo Vargas, vai formular a ideologia básica do discurso que vê as forças armadas como poder moderador. (CARVALHO, 2019).

A proposta de Góis tinha a seguinte premissa:

No livro *A finalidade política do Exército*, escrito depois da revolução, Góis, ex-aluno da Missão Francesa e brilhante oficial de Estado-Maior, via o Exército como uma organização nacional que devia desenvolver política própria: “Ficam só o Exército e a Marinha como instituições

nacionais, únicas forças com este caráter, e só à sombra delas é que, segundo a nossa capacidade de organização, poderão organizar-se as demais forças da nacionalidade”. E com mais clareza ainda: “Sendo o Exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército e não a política no Exército”. [...] Era uma combinação do intervencionismo tenentista com as transformações estruturais da organização militar promovidas pelos reformadores. (CARVALHO, 2019, p. 60-61)

O novo discurso de soldado-corporação colocava o Estado-Maior como principal elemento garantidor do poder estatal, atuando como o fiel da balança do jogo político. A partir desse ponto a maior parte das grandes transformações ocorridas na história do país foram feitas contando com a participação de certa cúpula militar, sendo uma das primeiras a própria derrubada de Washington Luís, feita pelo “Movimento Pacificador”¹⁷, liderado por Bertholdo

¹⁷ O Movimento Pacificador, apesar de não ter grande destaque de historiadores e analistas políticos foi um dos responsáveis em 1930 na deposição de Washington Luís, o movimento “[...] teve grande importância dentro das intervenções políticas do Exército. Foi a primeira tomada do poder pelos militares planejada e executada pelos altos escalões das duas forças sob liderança de Bertholdo Klinger.” (CARVALHO, 2019, p. 72)

Klinger¹⁸. O segundo movimento, que seguiu esta mesma característica, ou seja, organizado a partir de uma cúpula advinda do Estado-Maior do exército, foi a instauração do Estado Novo em 1937.

Essa concepção coexistiu com ações de expurgo, dirigida a oficiais indesejados advindos das escolas militares de formação de oficiais, feitas através de exonerações e expulsões após o movimento do tenentismo e após o golpe de Getúlio Vargas, em 1932 (CARVALHO, 2019). Todavia, o expurgo não foi a única maneira de formar uma elite militar coesa, pois houve também reformas na Educação Militar de escolas preparatórias à oficiais, na década de 1910 e 1920, impactadas pela primeira guerra mundial e pela Missão Francesa¹⁹, com o objetivo de construir um modelo

¹⁸ Bertholdo Klinger foi um militar e político brasileiro nascido em 1884 na cidade de Rio Grande (RS). Formado na Academia Militar de Realengo após sua reabertura foi um dos chamados Jovens Turcos, pois, estagiou no 24º Regimento de Artilharia alemão. Trabalhou como adido militar no Peru e em 1925 organizou as tropas legalistas na luta contra a Coluna Prestes. Em 1930 foi um dos articuladores do golpe que levou Vargas ao poder. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009)

¹⁹ Grupo de oficiais franceses contratados em 1920 pelo ministro civil Calógeras que veio ao Brasil realizar três missões: aperfeiçoamento de oficiais (a qual viria a se tornar permanente); aperfeiçoar o Estado-Maior e Revisar o Estado Maior. Era uma missão de consultoria e treinamento que excluía a Escola Militar, focava nos mais altos escalões, e, apesar dos protestos dos Jovens Turcos, que preferiam uma missão alemã (o que não foi possível devido a recente derrota na primeira guerra), teve efeitos

mais profissional de corporação. Mais tarde, no fim da década de 1920 e durante 1930 houve a tentativa de se formar uma “elite militar” na Escola Militar do Realengo. Uma elite militar coesa e que compartilhava de ideais políticos ideológicos similares, além de um forte componente antissemita e racista. Momentos que caracterizam a tentativa de preparar um oficialato que servisse de forma unificada ao ideal do soldado-corporação.

Observei que, a partir de 1931, foram implantados, na EMR, instrumentos para dificultar ou mesmo impedir a entrada, num primeiro momento, de candidatos indiferentes ao novo modelo exigido para ser oficial do Exército Brasileiro, ou seja, candidatos que fossem indisciplinados e associados à política, e, num segundo momento, depois das mudanças executadas pelo Coronel José Pessoa, de comunistas, a entrada de negros, de judeus e de islâmicos, grupos considerados subversivos ou inferiores racialmente para a formação de uma nova elite militar. (RODRIGUES, 2013, p. 8)

Da mesma forma, as missões estrangeiras efetivadas para modernizar o exército brasileiro, que resultaram na promoção de oficiais intervencionistas, relegaram às forças

prolongados ao espalhar a concepção francesa da corporação militar como grande mudo na política (CARVALHO, 2019)

armadas uma leitura alarmista, na década de 1930, diante do avanço da democracia na América Latina. Crivada de cientificismo e de racismo a formação de oficiais, neste período, mais prática e menos teórica do que a que ocorrera na República, forma o comando do exército enquanto corpo de servidores públicos que acabam por desempenhar funções administrativas e gerenciais no estado, desempenhando papel importante nas reformas sociais e políticas. O próprio golpe que instaura o Estado Novo – acompanhado de teorias racistas e radicais de direita, repercutidas da Europa aqui – forma um pensamento autoritário, no Brasil, com forte presença dos militares (RODRIGUES, 2013). Essa mudança, porém, não foi produzida de forma simples ou rápida.

Klinger e Góis eram típicos representantes da nova geração de profissionais. A mudança no papel do Exército foi lenta, mas ainda permitiu que os tenentes de 1922, interventores reformistas, se transformassem, quando generais, em interventores moderadores. (CARVALHO, 2019, p. 61)

Cabe ressaltar que em 1937 houve uma tentativa de controlar a participação militar, na política, com a alteração do dispositivo constitucional que abria a possibilidade para o soldado-cidadão, ao relegar ao militar a capacidade de

interpretar as ações legais e políticas públicas. Tentativa essa que não se concretizou devido a transformação do texto, nesse quesito, numa determinação de obediência fiel a autoridade do presidente da república, retirando também o direito ao voto dos militares e que o Estado-Maior do exército viria a servir como base de sustentação política do governo autoritário de Getúlio Vargas, com seus soldados afastados do fazer político governamental. Assim, começa a surgir e se consolidar, na organização política nacional, a prática da corporação militar ou da classe militar no seio da política nacional no século XX. (CARVALHO, 2019).

O protagonismo político do exército, a partir de 1932, quando parte de seus líderes abandonaram as posições profissionalizantes da década de 1910 - garantiu certa estabilidade nesse decênio, e após os choques de 1920 - fez parte do oficialato abandonar suas posições de neutralidade. Assim, o Estado-Maior passou a ser cada vez mais atuante na política nacional, agindo inclusive de forma institucionalizada, partindo do princípio de soldado-corporação em direção ao poder moderador. Os expurgos e as reformas na formação dos oficiais aos poucos operaram uma maior coesão do Estado-Maior, fazendo do exército um poder de intervenção reguladora. Existia, de forma geral, uma clivagem vertical na corporação, entre praças e baixos oficiais e o alto oficialato. As mudanças na estrutura de

carreira e, mais uma vez, a profissionalização e as regras de reforma para praças aos poucos retiraram de cena a forte divisão até então existente (uma vez que a profissionalização reforçou a hierarquia militar). A segunda divisão se deu de forma horizontal e política, separando as posições políticas que oscilavam entre esquerda e direita. A esquerda acabou expurgada por meio do impedimento ao acesso do oficialato à Escola Militar. O regimento militar previa o impedimento de estudantes pelos mais variados e arbitrários motivos, que incluíam inclusive perspectivas racistas e antisemitas. (CARVALHO, 2019; RODRIGUES, 2013; ZIMBARG, 2001). Assim, sob a marca das contingências históricas, a posição que prevaleceu pode ser compreendida por meio da análise de José Murilo de Carvalho (2019):

As circunstâncias políticas tornavam totalmente utópicas as posições neutralistas e as defensoras do Exército popular. Por outro lado, a incapacidade dos reformistas em controlar a organização tornava-os impotentes. Provocando conflitos internos, eles punham em risco a própria capacidade da organização de manter a posição de poder a que chegara. Como consequência, fortaleceu-se aos poucos uma terceira concepção das relações do Exército com a política, a que chamamos no capítulo anterior de intervencionismo controlador. Ela se concretizou

graças a uma aliança dos profissionalizantes com os intervencionistas, aceitando os primeiros a intervenção, e concordando os segundos em mudar os métodos e o conteúdo da intervenção. A transformação foi progressiva e teve como marcos principais a Revolução Constitucionalista de 1932, as revoltas de 1935 e 1937. (p. 104)

De todo modo, o que vai garantir a impermeabilidade da política ao baixo oficialato (tenentes e capitães), para além das praças, não foram apenas os mecanismos citados acima, pois operou-se uma ação conjunta e que resultou no fortalecimento ainda maior da capacidade de agir enquanto poder moderador, por parte do exército, durante o Estado Novo. Houve, desde a Primeira República, mudanças na carreira militar e na forma de entrada de indivíduos às armas. Essas mudanças e as emergências das guerras europeias resultaram numa certa abertura do exército à sociedade. As praças passaram a ser compostas de vários indivíduos que, após reformados, eram devolvidos à sociedade doutrinados no anticomunismo, em um patriotismo pulsante, sensível e na ideia de inevitabilidade de guerras, acreditando na necessidade de se preparar para elas. Essa abertura alterou a relação do exército para com a sociedade brasileira, fazendo com que

parte do oficialato percebesse o perigo diante da existência de divisões externas à leitura predominante por parte da corporação, uma vez que àquelas eram vistas como podendo adentrar a tropa, trazendo problemas, sobretudo de ordem disciplinar.

Diante deste ponto cresceu a leitura de que havia a necessidade, em paralelo à abertura/ingresso na tropa, de imunizar a mesma. Manobra que se deu diante de disputa e não ocorreu de forma consensual. Mas no fim representou uma vitória por parte da corrente conservadora, advinda de parte do alto oficialato. De forma geral dificultou-se a promoção de praças a generais e se acirrou a seleção de oficiais para integrarem a Escola Militar, em paralelo a uma preparação ideológica que passou a ser feita pelo e para o alto comando e o Estado-Maior. Como resultado tivemos:

A abertura da sociedade ao Exército, o fechamento da organização, a formação de um grupo hegemônico de oficiais que constituía parte da estratégia de fortalecimento da corporação militar para consolidar e ampliar a posição de poder que conquistara dentro do Estado. (CARVALHO, 2019, p. 120)

Esse processo pavimentou e assegurou a noção de exército como poder moderador, ao mesmo tempo que

amadureceu o modelo ideal de soldado, visto como soldado-corporação e, portanto, como garantidor da ordem. A instituição passou a ser vista, de certa forma, como aquela que autoriza o mundo civil a organizar-se. Somado ao contexto histórico das décadas seguintes, esses poderosos discursos irão servir de base à atuação dos militares (e de seus apoiadores) nas décadas de 1950 e 1960, atingindo seu ápice com a tomada do poder em 1964 e a o agravamento da repressão no final de 1968.

Todo este movimento sofre certa inflexão com a derrocada do chamado ‘milagre econômico’, que entre as décadas de 1980 e 1990 vê seu apogeu e decaída. O que abre espaço – em paralelo aos movimentos de resistência diante da ditadura militar – para a abertura política e o crescimento dos movimentos progressistas, que proliferam nas ruas, no meio artístico e nas universidades. Se contrapondo, de forma nada desprezível, ao poder das forças armadas. Todavia, embora arremetida de forma estratégica dentro dos quartéis, a partir de então, as forças armadas não deixam de compor posições de poder na sociedade brasileira.

Analisemos, todavia, a partir de agora a questão mais específica da educação no contexto brasileiro, desde o período republicano; àquele que efetivamente passou a consolidar – mesmo que de forma lenta - formas mais precisas de políticas educacionais, no Brasil. Processo

importante por nos levar a refletir acerca das influências direcionadas ao campo escolar, que aconteceram em paralelo ao protagonismo/intervencionismo das forças armadas, no país. O que, assim entendemos, ajudará a compreender a política de militarização da educação pública e o surgimento das Escolas Cívico-Militares, no contexto contemporâneo.

1.1.5 A educação na República Velha

O início do período republicano foi marcado por dois movimentos na educação. O primeiro ficou conhecido como “entusiasmo pela educação” e se caracterizou pela reivindicação em prol da ampliação da oferta da educação, sob responsabilidade do Estado, com a criação de mais instituições de ensino na rede pública, e pela necessidade urgente de se organizar o sistema nacional de educação. Política que não se consolidou, uma vez que as ações políticas concernentes à oferta e gestão da educação permaneceram regionalizadas e, assim como no período imperial, descompassadas. Isto porque os estados realizavam suas políticas educacionais de forma fragmentada, diante de um órgão como o Ministério da Educação que não se fez presente durante a maior parte da República. Este fato contribuiu para que certo vácuo acometesse a política educacional nacional. Em 1920 a constatação de que cerca

de pelo menos 75% da população era analfabeta trouxe a sensação de que a República não transformara a educação em “coisa pública” de fato (GHIRARDELLI, 2015, p. 39-40).

Haja visto que, durante toda a República Velha o Estado Brasileiro não atuou na organização de políticas educacionais que minimamente respondessem às necessidades existentes. Como já mencionado a maior parte da população era analfabeta, e no estado de São Paulo (o mais rico, desde então), além de um quarto das crianças em idade escolar não estarem frequentando a escola, as divisões entre os tipos de escola produziam uma verdadeira cisão vertical em todo o sistema. As escolas ambulantes²⁰, provisórias e intermetidas²¹ escancaravam a não presença do poder público na organização e oferta de ensino à população. Essas unidades escolares eram subfinanciadas e voltadas para a população pobre e rural.

²⁰Modalidade escolar itinerante, com apenas um professor, que atendia os estudantes do ensino primário (ensino público preliminar). Ela atendia cada semana em um bairro afim de aproveitar o esforço de um profissional. A instauração da escola dependia do local onde estava inserida, conforme definido em 1904 na Lei nº 930 e no Decreto 1.239. Assim temos “A localização das escolas isoladas deveria atender à conveniência da disseminação do ensino e à importância do núcleo de população escolar.” (CARDOSO, 2013, p. 204; GUIMARÃES, 1894)

²¹Modelo auxiliar das escolas preliminares, atendiam crianças de ambos os sexos dos 7 aos 12 anos. (CARDOSO, 2013)

O segundo movimento, denominado “otimismo pedagógico”, representava a preocupação com uma filosofia educacional de cunho pragmatista, que se pautava no fazer pedagógico o mais prático possível, ou seja, um ensino de caráter utilitarista que preparasse as juventudes para o mercado de trabalho. A falta de diretrizes pedagógicas nacionais fazia com que as práticas pedagógicas, realizadas até então, nas escolas e colégios seguissem certa herança jesuítica, calcada em um ensino tradicional, bem como na cultura eurocêntrica e cristã. Esse movimento estava sob influência do Escolanovismo, principalmente advindo do pensamento pedagógico do americano John Dewey²² e do sociólogo Emile Durkheim²³, que foi o precursor do funcionalismo clássico.

²² John Dewey (1859-1952), Vermont/EUA. Estudou Artes na Universidade de Vermont e Filosofia na Universidade Johns Hopkins. No campo da filosofia foi pioneiro na Filosofia da Educação Americana no século XX, seu trabalho tem profunda influência no sistema escolar moderno, e principalmente, Dewey argumentava em favor de uma educação centrada no ato de aprender, principalmente aprender fazendo, do que o princípio utilizado pela pedagogia tradicional de memorização. (OLIVEIRA; PAIVA; SANTOS, 2022)

²³ David Émile Durkheim, Épinal/França, (1858-1917), nascido numa família formada por gerações de rabinos, entrou no ensino superior na Escola Superior Normal da França em Paris formando-se em filosofia. Estou os maiores nomes do iluminismo e fez um estágio na Alemanha antes de ser nomeado professor da cátedra de Ciência Social da universidade de Bordeaux em 1887. Foi, portanto, um importante sociólogo cujo “legado liga-se tanto à

Foi nessa época que o movimento de intelectuais brasileiros elaborou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, já no Governo Provisório da Era Vargas. Documento que traz à tona o problema que a pedagogia tradicional representava e propõe novos fundamentos para educação pública e para as práticas pedagógicas a serem implantadas nas escolas. Seus signatários se colocarão na vanguarda dos debates educacionais no Brasil, durante as próximas décadas, e o “Manifesto” acabou por influenciar a política educacional debatida na constituinte de 1933/34. Os Pioneiros da Educação criticavam o tradicional, parco e ultrapassado fazer pedagógico existente no Brasil de então, propunham alternativas e políticas educacionais. Justificavam a importância e a necessidade fundamental de se produzir uma escola unificada, acessível, pública e gratuita, obrigatória e laica. A abertura de seu Manifesto revelou o grave desafio educacional enfrentado pelo país, justificando a urgência de ações concretas. Afirmava-se nesse Documento que nenhuma crise econômica representaria ameaça tão grande e grave, ao país, quanto o problema da educação (AZEVEDO, 2010).

consolidação da sociologia como disciplina científica quanto à formação de uma escola de pensamento fundada nos conceitos de fato social, de representações coletivas, de função, integração, regulação e anomia, entre outros.” (MOISÉS, 2022)

O embate entre a Nova Pedagogia e a Pedagogia Tradicional se estenderia (e se estende) até hoje. Naquela época esse embate era atravessado, de um lado, por uma coligação de frente ampla, efetivada por um grupo marcado por vertentes filosófico-pedagógicas distintas; e de outro, por uma união de interesses educacionais/financeiros. Mais detalhadamente, temos:

O “Manifesto de 1932” foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo Frances Émilie Durkheim, entre outros – compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. (GHIRARDELLI, 2015, p. 50-51)

Todavia, a educação brasileira da década de 1930 não se resumiu ao debate e confronto de ideias/propostas desencadeadas entre adeptos da Escola Nova e da Pedagogia Tradicional. Nesse momento histórico houve uma divisão política bem demarcada, mesmo dentre as elites, acabando por produzir quatro grupos distintos no pensamento educacional: 1) Liberal, 2) Católico, 3) Integralista, 4) Comunista. Como afirmamos, o Manifesto e seus signatários advinham de grupos variados, porém, com predominância

liberal e comunista. O principal redator do texto, Fernando Azevedo²⁴, um liberal de fato, teve uma atuação importante nos anos subsequentes. A forte ótica fascista/integralista do regime autoritário de Vargas, principalmente após a implantação do Estado Novo, utilizou-se do discurso liberal como base de apoio também para a política educacional brasileira. Durante os ataques de comunistas, de um lado; e fascistas, de outro (bastante frequentes no decorrer da conturbada década de 1930, tanto por questões internas quanto externas, ou seja, o crescimento dos movimentos nazi/fascistas e Comunistas na Europa), o ideário liberal não foi abandonado no campo educacional. (GHIRARDELI, 2015).

Fazendo frente ao princípio de laicidade, defendido pelo Manifesto de 1932, a Igreja Católica reagiu utilizando as mudanças políticas da década, principalmente a chegada de Vargas no poder, em 1930, para se aproximar do mesmo. Dali em diante houve uma estreita ligação entre grupos ligados a instituições privadas de educação e o ideário

²⁴Fernando de Azevedo (1894 – 1974), São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais/BR, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro, divulgador da obra de Émile Durkheim no Brasil. Formou-se em Direito na USP, sua participação marcante nos movimentos de reforma pela educação lhe conferiu a posição de redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Escreveu mais de 30 livros com foco na área da sociologia e da educação. (ALMEIDA; CIMINO, 2012)

católico que tentava reverter a separação da Igreja e do Estado, feita pela república em 1889. Neste contexto a Igreja vai passar a defender a pedagogia tradicional e a volta do ensino religioso, juntamente com esses grupos educacionais privados. Juntos, fazem frente ao Movimento Escolanovista, que, mais uma vez, advogava a educação laica como princípio.

A constituinte que seguiu entre 1933 e 1934, do ponto de vista da educação, deixou claro, ainda na introdução, seus princípios liberais. Esse liberalismo, por sua vez, colocou para a educação a questão da escola única (de modo a suprimir a existência de uma divisão do ensino, em função dos gêneros masculino ou feminino, o que tendia a reproduzir as desigualdades sociais também na educação). Todavia, tal questão não foi aceita.

Cabe destacar que houve alguns avanços, advindos desta discussão, pois uma parte das questões levantadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foram acatadas, principalmente em função da ação da Associação Brasileira da Educação (ABE). Em comparação com a constituição anterior, por exemplo, a de 1934 previu um investimento de não menos de 10% dos impostos arrecadados pela união, destinados à educação. Porém, foi admitido que parte destes impostos – registre-se, com a resistência dos membros da ABE–, fossem transferidas para a rede privada. Deste modo,

à rede privada de educação foi assegurada, em caso de necessidade, uma ajuda suplementar de recursos, e sua existência estava garantida desde que seguidos os princípios educacionais estabelecidos pelo Estado e garantido o salário dos professores.

Os avanços e conquistas da educação obtidos em 1934, registramos aqui, duraram pouco. O Estado Novo instalado em 1937 desobrigou o poder público de promover a educação. Diferente de 1934, onde a educação foi vista como um direito de todos e obrigação do Estado, no Estado Novo o governo federal passou a ser apenas um subsidiário da educação, não tendo mais a responsabilidade de expandir o ensino público. Da mesma forma, a gratuidade do ensino foi relativizada, mantendo e aprofundando um dualismo perverso na educação, entre setor público e privado. Na prática o que seguiu foi que na rede pública ou privada o ensino primário, único que se pautava pela obrigatoriedade da oferta, deveria ser de caráter profissionalizante; principalmente nas escolas que atendiam às camadas populares. O índice de dotação orçamentária prevista para a educação, anteriormente fixado no mínimo de 10%, também fora subtraído do texto constitucional. As contingências históricas, porém, se impuseram, e a política populista de Vargas necessitou do apoio das camadas mais pobres e populares para se sustentar no poder.

Com a Reforma Capanema, ou a Lei Orgânica da Educação²⁵, a organização da educação - mesmo após o fim do Estado Novo -, definiu a estrutura do ensino brasileiro: ensino primário; secundário; industrial; comercial; normal e agrícola. Uma organização elitista, que teve como marca a preservação das relações e da desigualdade social ao estabelecer um modelo educacional com instituições características para cada área ou setor da sociedade, o objetivo era formar o trabalhador para o trabalho alienado, como a escola produzida no contexto da revolução industrial, que se preocupava apenas em fornecer as primeiras letras aos trabalhadores, instruindo-os o mínimo necessário para realização do trabalho nas fábricas. A reforma mencionada fez com que o desenho da política pública para a educação

²⁵ Reforma realizada durante o Estado Novo no ensino secundário devido a percepção de mudança econômica recente que o Brasil vinha passando, mudança oriunda da entrada do país na produção industrial. Assim fora realizada atualização no ensino secundário com vistas na formação de novos profissionais para a nascente indústria nacional. A reforma regulamentara o ensino médio de jovens em dois ramos: aquele de característica profissionalizante e outro objetivando a preparação para o ensino superior. Nesse contexto foi criado do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial responsável pela educação industrial em nosso país. Por fim, as reformas entram num contexto histórico geral que “[...] evidencia sua visão intelectual elitista, ao implantar um modelo de formação que reforçava a divisão da sociedade, investia na modernização econômica e industrial do país, mas não na modernização social, não contemplando no seu projeto educacional atuar sobre a secular segregação social do Brasil.” (MARTINS, 2022 p.33)

no Brasil continuasse atravessado por essas cisões no modelo educacional, reservando o incentivo e o desenvolvimento ao pensamento crítico, filosófico, apenas a uma parcela da sociedade. Assim, na tentativa de preservar a estrutura social, foi uma reforma conservadora.

O desenvolvimento industrial promovido no final do Estado Novo e a crescente urbanização do país espalhou uma série de instituições escolares pelo território nacional. Reafirmando o sistema de ensino crivado pelo dualismo presente até na própria letra da lei. O ensino secundário, normal, orientado a formar “elites condutoras” por meio de conhecimento politécnico e/ou propedêutico, frente a formação para o mercado de trabalho, advinda dos ensinos técnicos: sistema industrial, comercial e agrícola, garantia a manutenção da estrutura social por parte do ambiente educacional. Este modelo perdurou até o período democrático, pós Estado Novo, com poucas alterações. Daí a “Legislação” ser “bem clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRARDELLI, 2015, p. 109).

Aqui temos um ponto crucial em nosso estudo, pelo fato de que fez parte do ensino secundário, normal - construído para possibilitar a formação das elites -, a educação efetivada pelos colégios militares, organizados

pelo próprio Ministério da Guerra. (GHIRARDELLI, 2015). O que retrata a ligação das elites com os militares, bem como o lugar de prestígio que a formação militarizada ocupa em nosso país, à medida que, na história recente, a sociedade brasileira ainda atribui maior valorização as escolas militares e tende a desqualificar a educação promovida em instituições públicas sob encargo do Estado. Ecos desse passado que constitui o poder-saber militar no escopo social do presente.

1.2 A DITADURA MILITAR DE 1964 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De fato, desde os anos finais do Estado Novo se configura um regime discursivo de identificação entre uma educação militarizada, ou mesmo militar, e um ensino de qualidade pautado na manutenção da ordem e da disciplina. Todavia, parece razoável considerar que a produção dessa lógica de militarização da vida social e, conseqüentemente, da educação sofreu certo abalo no período da Guerra Fria, diante do cenário internacional de polarização entre os países do centro do capitalismo e o socialismo soviético.

Na Era Vargas havia, inicialmente uma clara aproximação do Brasil com a Alemanha nazista, marcada pela centralização do poder, perseguição política à toda expressão de oposição ao regime ditatorial e forte violência

contra os movimentos de resistência deflagrados no período do Estado Novo. A demarcação do esgotamento dessa configuração política se deu no momento em que o governo de Vargas, que já apresentava sinais de esgotamento, foi levado a mudar de lado, passando a apoiar as forças aliadas (Estados Unidos, Inglaterra, França e União Soviética) na guerra contra o nazifascismo na Europa. O Brasil ingressou na Segunda Guerra Mundial enviando tropas para o combate ao nazifascismo alemão e italiano. Essa aliança dos países capitalistas contra o nazifascismo teve profundos impactos na vida brasileira, especialmente na educação marcadas pela propaganda anticomunista, aversão aos partidos, movimentos sociais e organizações sindicais, o que assevera conflitos e agrava a conturbada estabilidade da República brasileira, no período de 1945 a 1964, abrindo precedentes para um novo golpe na frágil e inconsistente democracia.

Cabe ressaltar que o acordo firmado entre o Brasil e os EUA previa uma aproximação cultural entre os países, a fim de diminuir a distância cultural e o reconhecimento mútuo que havia entre suas populações. Da mesma forma, nos anos da Guerra Fria o governo norte americano preocupou-se em monitorar e influenciar a política da América do Sul, principalmente após a Revolução Cubana de 1959. Assim firmaram-se diversos acordos para o desenvolvimento da política desenvolvimentista no contexto

latino-americano. Ações que tiveram um forte caráter de propaganda, que abarcava, por meio das obras inauguradas, o uso de selos que destacavam a união entre os países adeptos do capitalismo aos moldes dos EUA. Do ponto de vista da educação, os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *United States Agency for International Development* (Acordos MEC-USAID) forneceram material didático e planos pedagógicos, ideologizados, para a educação no Brasil.

De todo modo, a ação norte americana também visou a desestabilização da política nacional. A premissa era de que o grupo de esquerda, herdeiro do “getulismo” ou “queremismo”, estaria com planos de realizar uma revolução brasileira à esquerda, por meio do estabelecimento de uma república sindicalista. Os dois principais partidos políticos atacados eram o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD). O PTB, com grande adesão entre trabalhadores urbanos e com mobilização entre os respectivos sindicatos; e o PSD, com o apoio de considerável parcela da população do campo formavam uma força política que, quando unida, obtinha bons resultados nas conturbadas eleições de então. Essa articulação política, que vinha obtendo sucesso nas eleições, após o período getulista, levantava uma preocupação elitista. O grupo político conservador, capitaneado pela União Democrática Nacional

(UDN), por vezes desacreditou o resultado das eleições e colocou em xeque a validade das eleições ora vencidas por PTB ou por PSD, em função da legitimidade de uma votação feita por analfabetos ou indivíduos politicamente despreparados. Nesse contexto, calculadas ações de pânico moral anticomunista eram realizadas por instituições como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), com financiamento americano (FICO, 2014; 2021).

A aliança internacional entre os países capitalistas também viabilizou financiamentos diretos a governadores da UDN, contrários a Juscelino Kubitschek e, posteriormente, a João Goulart. Entre os beneficiados com recursos americanos estava o governador do estado da Guanabara, Carlos Lacerda, e o Governador de Minas Gerais, José Magalhães Pinto, na legislatura de 1960-1965. Essas ações pressionaram a democracia e as instituições brasileiras e culminaram na operação *Brother Sam*, uma ação articulada para apoiar a instalação da Ditadura Militar a partir do golpe Civil-Militar de 1964. A operação citada articulava recursos financeiros destinados para propaganda e da mesma forma reconhecia a implantação de um governo alternativo ao de João Goulart; além de executar um exercício de guerra estadunidense próximo a águas brasileiras. Fato destinado a garantir que, em caso de resistência e guerra civil, seria dado

aporte aos militares brasileiros, por meio do abastecimento de comida e combustível (FICO, 2014; 2021).

No cenário interno, a nova conjuntura política, gerada com o fim do governo Vargas, se formou em torno de dois grupos políticos. As demandas políticas acabaram por estabelecer uma dicotomia entre a União Democrática Nacional (UDN), que representava o bloco conservador e antigetulista; e os herdeiros do Getulismo, ou queremismo, o Partido Social Democrático (PSD), com forte adesão por parte do interior do Brasil e de regiões agrícolas, e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (FICO, 2021; FIDELIS, 2017).

Na corporação militar havia especificidades em relação à nova conjuntura política. De todo modo, todas as forças sociais tinham seus motivos para estarem presentes nos debates políticos, de forma influente, seja por conta de questões nacionais, seja pela influência do contexto internacional da Guerra Fria. A aeronáutica, por exemplo, enquanto parte constitutiva das forças armadas, executou forte pressão política nos anos que se seguiram ao suicídio de Getúlio Vargas, visto que um major da corporação fora baleado e morto no atentado contra Carlos Lacerda, realizado na rua Toneleiros. Rubens Florentino Vaz, major-aviador, servia de guarda-costas do político, governador da Guanabara, quando do atentado, e fora morto no incidente, levando a aeronáutica a inflamar suas posições, dentre outras

coisas, no sentido de culpabilizarem Getúlio Vargas pelo atentado (FIDELIS, 2017).

Da mesma forma, o grupo antigetulista, principalmente por meio da figura de João Goulart, era visto com extrema desconfiança pelos militares, que entendiam que estes pretendiam instaurar uma república socialista-sindicalista. As reformas de base do conturbado governo de João Goulart (Jango), foram a desculpa final para encerrar as eleições por meio de um golpe de estado, visto que as relações do então presidente para com o Congresso já vinha se deteriorando desde a renúncia atabalhoada de Jânio Quadros; o que, na prática, já representava um retrocesso democrático (FICO, 2014).

Os militares, por conta de questões corporativistas e internas, entraram em atrito com o petebista João Goulart. A clivagem vertical estrategicamente construída na década de 1930, ocasionando mudanças na corporação militar – já analisadas neste documento –, mais uma vez apresentava consequências. Apesar de, após os expurgos, a divisão horizontal de posições políticas serem praticamente insignificantes, questões internas da corporação dividiam os oficiais dos praças. Os cargos mais baixos requeriam direito ao voto e a serem votados, pois havia vedação feita na constituição da época. Diante de tal realidade, organizaram mais de um movimento público, contestando a carta

constitucional. A alta cúpula do exército, por sua vez, condenava a ação dos praças, pois temia o enfraquecimento da hierarquia e a ameaça que tal fato feria a integridade da corporação. Outrossim, João Goulart declara apoio às reivindicações dos subalternos membros do exército, e pressiona o Congresso na tentativa de alteração desse ponto constitucional. O que obviamente causou a ira do comando militar (FICO, 2014).

Os militares de baixa patente, movidos por um ideal de soldado-cidadão, queriam ter a expressão de sua voz política aceita pela sociedade, acreditando que isso não entraria em confronto com a ordem democrática posta. Já o alto oficialato, que continuava a interferir e a fazer política institucional, sob uma lógica corporativa – desenvolvendo uma concepção e imagem na qual reafirmavam o poder do exército como guardião das demandas justas do povo e da nação brasileira -, o que mantinha a lógica discursiva do soldado-corporação, revivida na caserna.

A partir dessas condições, resumidamente elencadas, ocorreu a produção do golpe de 1964. Um golpe civil-militar que contou com o apoio e a manifestação de diferentes grupos, que tinham interesses e demandas diferentes, mas que se aglutinaram para a derrubada do governo de João Goulart e o cerceamento do regime democrático. Cabe salientar, aqui, que do outro lado o

próprio Jango aumentou o tom de suas posições, ao afirmar, dentre outras coisas, que faria as reformas necessárias para que o país pudesse se desenvolver e que, inclusive reverteria a ordem constitucional, se necessário fosse. Atitudes que justificaram a ideia de que os militares efetivaram um contragolpe preventivo, no governo Jango, afim de evitar o verdadeiro golpe que seria dado pelo presidente em exercício, na direção da instauração do “famigerado sistema socialista sindicalista”. Ato que, assim entendemos, não passava da disseminação de um discurso de forte apelo moral, voltado à manutenção da ordem social vigente. Isto porque Jango não era comunista.

Outro fato que contribuiu para a construção da imagem perigosa de Jango, e do PTB, foi o fato de muitos comunistas usarem o PTB como forma de disputarem eleições, pois desde o governo Dutra²⁶ os partidos comunistas haviam sido postos na ilegalidade. Outrossim, e

²⁶Eurico Gaspar Dutra (1883 – 1974), Cuiabá, Mato Grosso do Sul/BR, militar, General do Exército Brasileiro e 16º presidente do Brasil, comandou o 1º RM de 1935-1936; foi Ministro da Guerra no período 1936-1945; e eleito Presidente da República exercendo o cargo entre 1946-1951. Em 1902 entrou para a Escola Preparatória e de Tática do Rio Grande do Sul, onde foi colega estudante de Getúlio Vargas, concluindo os estudos em 1904, mesmo ano em que entrou para a Escola Militar da Praia Vermelha no Rio de Janeiro. Depois da Era Vargas foi vencedor das eleições promulgado a Constituição de 1946 durante seu governo. (MALIN, 1998)

como respostas a estas questões, surgiram as famosas “Jornadas da Família com Deus Pela Liberdade”²⁷, que acabou se transformando em outra estratégia política de cunho moralista a operar a legitimação do golpe militar (FICO, 2014; 2021).

O golpe contou também com a articulação política de figuras da UDN, governadores, e o reconhecimento quase que imediato – após a instauração do novo governo –, por parte dos EUA. Muitos jornais e instituições civis, a Igreja Católica, o *Lions Club* e outros grupos deram seu apoio e seu aval para a movimentação dos militares, na tomada do poder. O caso mais emblemático, nesta direção, foi o de Carlos Lacerda²⁸ que apoiara o golpe, acreditando na linha do

²⁷Segundo Presot (2004, p. 8) as jornadas, configuradas em marchas, foram “manifestações inicialmente organizadas em oposição ao governo e às políticas de Goulart e que, posteriormente ao 1º de abril de 1964, revestiram-se de caráter oficial enquanto comemoração da intervenção militar. As marchas possuíam um forte apelo cristão e anticomunista”

²⁸Político e Jornalista Brasileiro, Carlos Frederico Werneck de Lacerda, nasceu no Rio de Janeiro em 1914 (apesar de registrado no município de Vassouras). Na juventude, durante a faculdade de direito, foi militante comunista, porém, após 1939 desliga-se do movimento e passa a ser um ferrenho anti-comunista ao longo de sua vida. Fundou o jornal *Tribuna da Imprensa* em 1949 para divulgar o ideário do partido que fazia parte, a UDN e fez forte oposição ao Getulismo, quando em 1954, foi envolvido no atentado da rua Toneleiros que vitimou um major da Aeronáutica levando ao agravamento político do governo Vargas. Fora o primeiro governador eleito do Estado da Guanabara quando de sua autonomia e, incentivou o golpe de Carlos Luz para impedir a

General Castelo Branco, que defendia (inclusive no seu discurso de posse, como novo presidente, em abril de 1964) a interferência militar –curta e eficaz – como forma de resolver o problema do comunismo no país. O discurso, de todo modo, ia na direção de afirmar que os militares fariam eleições limpas, no próximo ano, seguindo o calendário constitucional comum, e que o golpe de 64 seria apenas uma forma de garantir a continuação da ordem democrática; como fora o golpe legalista do controverso general Lott (controverso, uma vez que Henrique Lott parecia ter como valor fundamental, para sua atuação no exército, a defesa da hierarquia e da lisura dos militares, no sentido de se manterem afastados do poder político institucional). Contudo, este mesmo General acabou por interferir na vida política do país, anos antes, de modo a garantir a posse do presidente eleito, Juscelino Kubitschek, após as turbulências advindas do governo Café Filho/Carlos Luz/Nereu Ramos (FICO, 2014; 2021).

De todo modo, cabe ressaltar que o golpe de 1964, encabeçado pelos militares contou com a decisiva adesão de forças civis reacionárias e, durante sua execução, não previu

posse de JK e apoiou a ditadura militar contra João Goulart. Posteriormente, em 1968 articulou o movimento de frente ampla contra o regime militar, tendo seus direitos políticos cassados. Faleceu em 1977 na cidade do Rio de Janeiro. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2021)

antecipadamente a instalação da ditadura militar que o seguiria. Mas em 1965 os militares não retornaram a ordem democrática, e os Atos Institucionais (AI) se avolumaram, cassando e suspendendo direitos, substituindo (na prática), a constituição e, por fim, instalando um estado persecutório de exceção, no Brasil, no ano de 1968, com a instauração do AI-5. Diante destes atos grande parte dos grupos civis e de figuras políticas, que apoiaram o golpe de 1964 logo se afastaram ou foram afastado por parte da truculência política advinda dos militares, que não estavam dispostos a abrir mão do governo. Neste sentido, se o golpe contou com apoio civil, o governo instaurado foi capitaneado pelos militares. Exemplo deste processo foi a movimentação jurídica ocorrida para impedir que Pedro Aleixo, vice do segundo presidente militar, General Costa e Silva, assumisse o poder após o adocimento e morte deste, ocorrida durante o exercício do cargo, em 1968. Deste modo, não se observa uma ação civil direta nos governos militares de então, até o fim dos mesmos e o retorno das eleições gerais, ocorridas no ano de 1985, período conhecido como redemocratização brasileira.

Salientamos que, nos tempos atuais, a narrativa idílica sobre a história incruenta do Brasil mais uma vez transborda sobre os ocorridos em 1964. Deste modo, persiste uma tentativa na atual conjuntura de encobrimento das

violências produzidas na história do país, notadamente gerada pelos governos militares. Do ponto de vista do que passou a ocorrer no país a partir de 1964, por exemplo, é mister aludir ao fato de que houveram mortes em protestos ocorridos logo nos primeiros dias da instauração da ditadura, principalmente de estudantes da capital, São Paulo; bem como em alguns estados do nordeste, a partir do uso de armas de fogo e de perseguições perpetradas por membros das forças armadas, contra estes grupos. Estudantes de direito se organizaram em frente às faculdades e foram atacados por militares. Outra violência perpetrada contra estudantes foi a que ocorreu com o incêndio do prédio onde funcionava a União Nacional dos Estudantes (UNE), ainda nos primeiros dias do governo militar. De todo modo, quantificar a violência com base no número de mortos é um problema histórico agudo e infelizmente repetido em nossa memória coletiva e história nacional.

Cabe ressaltar, de todo modo, que o distanciamento dos militares, a partir do golpe de 1964, fica bastante evidente, notadamente no campo educacional, como afirma Ghirardelli (2014):

Os militares, paulatinamente, se desgarraram das forças sociais civis que proporcionaram o golpe de 1964 e passaram a governar o país através

de uma tecnoburacracia que, em certos momentos, não satisfaziam interesses de nenhum setor social amplo. Um exemplo claro deste descompasso crescente entre os governantes diretos e os próprios interesses das elites do nosso país pode ser observado, em especial, na política educacional da Ditadura Militar e mais propriamente nas reformas do ensino universitário (Lei nº 5.540/1968) e do ensino médio (Lei nº 5.692/1971). Observando a legislação, sua montagem e desdobramentos, essa tese do descompasso pode ficar mais clara. (p. 147)

A educação, para os militares, sempre foi e parece ainda ser uma área de relevante importância. Durante a ditadura militar “o poder se concentrava na Escola Superior de Guerra” (GHIRARDELLI, 2014, p.146). De forma direta ou indireta o fato é que o campo educacional parece elemento fundamental para que se depreenda uma análise do projeto militar presente na história do Brasil. Assim, entre a ditadura militar instaurada em 1964 e a redemocratização política ocorrida em 1985 a educação, sob o comando dos militares, pode ser sumarizada da seguinte forma:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na presidência da República, foi pautado

em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular, sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos, com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério, através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRARDELLI, 2014, p. 146-147).

Ainda para Ghirardelli (2014) apenas por meio de muita condescendência um analista poderia encontrar saldos positivos nas propostas e políticas educacionais efetivadas neste período. Ademais, ações como as que firmaram os doze acordos, MEC-USAID, entre 1964 e 1968, tiveram objetivo cientificista, ou seja, de submeter as diretrizes da educação brasileira ao mercado de trabalho - conforme a ação e as palestras do ministro da educação, do período, Sr. Roberto Campos, ratificaram. Uma instituição que atuou a favor de estabelecer políticas educacionais de cunho tecnicista, submetendo a educação estritamente ao mercado de trabalho, foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), por meio do qual eram promovidos palestras, eventos e estudos, a fim de fixar e promover essa agenda no

campo da educação. (GHIRARDELLI, 2014; SOUZA, 1981)

[...] Em suma, de acordo com suas próprias palavras [presentes nos acordos MEC-Usaid], fazia-se necessário conseguir a formação do “espírito cívico e da consciência social”, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social. Era uma fórmula vazia, que revelaria seu verdadeiro conteúdo nas disposições internas da organização universitária. (GHIRARDELLI, 2015, p. 152).

Vale destacar que a atuação e composição do IPES foi importante, do ponto de vista da concatenação de políticas educacionais. O referido instituto foi formado em 1961 e atuante até 1971. Era formado por empresários de São Paulo e Rio de Janeiro, além de contar com a participação de figuras expressivas do alto escalão militar que governou o país, partícipes apenas devidos sua ligação com o poder decisório militar, como foi o caso de Golbery do Couto e Silva²⁹. Tal órgão contou com a participação de

²⁹ General Golbery do Couto e Silva nasceu em 21 de agosto de 1911 natural da cidade de Rio Grande/RS, foi um militar e político brasileiro. Formou-se na Escola Militar do Realengo em 1930 e concluiu o curso da Escola do Estado Maior do exército em 1943, atuou como informante da Força Expedicionária Brasileira na Itália. Também foi um dos fundadores do IPES, e atuou coletando

empresas e de pessoas civis, além de militares; tanto que parte significativa de seus postulados e agenda foi incorporado às ações de estado, durante o governo de Castelo Branco. Deste modo, é possível afirmar que o instituto teve “papel singular na história recente de grupos de pressão e de propaganda ideológica que tiveram atuação na sociedade brasileira”. (SOUZA, 1981, p. 19).

A plataforma programática diante da qual se constituiu o IPES abordou pontos como: Dar respostas diante da pressão popular que pedia o avanço da empresa pública; se contrapor às críticas adereçadas ao capitalismo e à presença de empresas internacionais, no país; realizar propaganda que combatesse as visões socializantes e voltadas ao desenvolvimento econômico nacional. A atuação do grupo tinha o objetivo de “conscientizar a sociedade”, a fim de salvaguardar as estruturas e o regime capitalista existente no Brasil, através de “contrapropaganda” e por meio da formulação de propostas tecnicistas e autoritárias, efetivadas com este fim. Para isso, contaram com a atuação

informações para combater o “avanço comunista” no Brasil, principalmente na década de 50 e 60. Trabalho como Ministro de Estado do Serviço Nacional de Informações do governo de Castelo Branco produzindo informativos secretos. Teve discordâncias da atuação da “Linha Dura” e em 67 assumiu vaga no Tribunal de Contas da União tornando-se chefe da casa civil do governo Geisel em 1974. Afastou-se da política e da mídia por discordâncias da política monetária de Delfim Netto, durante o governo de João Figueiredo. Faleceu em São Paulo em 1987. (CHAIA, 2023)

de professores universitários, técnicos e especialistas alinhados com seus propósitos. (SOUZA, 1981).

No campo educacional o IPES realizou convênios com universidades e diferentes instituições de ensino, como a Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Católica de Campinas, o Instituto Universitário do Livro, o Movimento Universitário de Desfavelamento, dentre outros. Nesse ínterim, o instituto realizava pesquisas e grupos de estudos, eventos e seminários em colaboração com essas instituições, a fim de produzir documentos e conhecimentos que contribuíssem para constituir e fortalecer as demandas privatistas. Além disso, o IPES funcionou como plataforma organizadora e propulsora do documento: “A educação que nos convém”, e dentre suas publicações, estudos e pautas fica evidente uma clara opção por um regime político autoritário, dando passagem e justificativa ao regime militar, visto pelo próprio IPES como ferramenta necessária para salvaguardar o capitalismo privado e garantir o desenvolvimento econômico do país (SOUZA, 1981).

Tanto o IPES quanto o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)³⁰ foram instituições atuantes na guerra

³⁰ Organização fundada em 1959 por Ivan Hasslochler atuava no combate e contenção da propagação do comunismo no Brasil. Contava com financiamento nacional e internacional, atuou de forma direta financiando parte da campanha contra João Goulart.

psicológica que se desenvolveu a partir da ditadura militar, e que a própria Escola Superior de Guerra (ESG) - em documento de 1971 -, concebe como tal. Cabe lembrar que a ESG era uma instituição relativamente recente, sendo criada em 1949. Porém, como anteriormente explicado, a ESG surgiu a partir de uma mobilização interessada em separar e organizar os currículos da Escola Militar da Praia Vermelha. Escola que, por sua vez, exerceu influência importante nos movimentos políticos da década de 1960 e desempenhou papel marcante durante o governo militar, fornecendo estofo teórico, jurídico e estratégico (principalmente no campo educacional), para as ações do governo.

A partir de 1964, a ESG assume papel estratégico no governo, sendo possível identificar de forma mais explícita a presença de sua Doutrina na política de Estado. A fim de conhecer melhor essa proposta, o Manual Básico da ESG é essencial, dada sua minúcia, em especial no aspecto conceitual. Cada termo tem sua acepção explicitada e os conceitos apresentados são inter-relacionados, de forma sistêmica. (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 18)

Foi fechado em 1963 acusado de exercer atividade contrária a segurança nacional. (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2009)

É nesse documento que temos a conceituação da supracitada Guerra Psicológica³¹, em que as ações educacionais estavam inseridas. Os conceitos e formulações conceituais presentes no documento são reflexo direto do contexto de Guerra Fria, na tentativa de combater uma ameaça comunista e proteger o bem nacional em nome do patriotismo – que, na prática, significava a defesa dos interesses do grande capital internacional. Característica marcante do governo militar (GONÇALVES; RANZI, 2012). O documento tinha como objetivo geral criar ações estratégicas direcionadas ao desenvolvimento nacional. Neste contexto é que são empregados os termos: Guerra Psicológica, que traz consigo o entendimento de que a educação é um Capital Humano a ser acumulado para a evolução da sociedade e desenvolvimento econômico do país, pensamento afinado com a teoria desenvolvida na Universidade de Chicago na década de 50 e 60 pelo economista Theodore Schultz que seria, mais tarde, a base

³¹ O manual estabelece esse e outro conceito atrelado, à saber: “Ação Psicológica – Ação que congrega um conjunto de recursos ou técnicas para gerar emoções, atitudes, predisposições e comportamentos de indivíduos ou coletividades, favoráveis à obtenção de um resultado desejado”. 2.3 “Guerra Psicológica – É o emprego planejado da propaganda e da exploração de outras ações, com o objetivo de influenciar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos adversos ou neutros, de modo a apoiar a consecução dos Objetivos Nacionais” (ESG, 1975, p. 316)

do pensamento neoliberal da escola de Chicago para a área da educação (ALBINO, OLIVEIRA, MELO, 2021).

Desse modo, a educação passa a ser pautada na Teoria do Capital Humano, preconizada por pensadores americanos de escolas ligadas a administração e que marcaram forte presença no Brasil, devido aos acordos MEC-USAID. Teoria assim concebida:

A acumulação do capital humano através da educação tem fundamentalmente dois efeitos: - o aumento de produtividade do fator trabalho, que se reflete no mercado por aumento no salário real; - o aumento de mobilidade do fator trabalho, que passa a explorar, de maneira mais efetiva, as diferenciações de produtividade setorial existente na economia. [...] Caracteriza-se, pois, a importância fundamental da educação do homem como “investimento” mais produtivo para o desenvolvimento. É através do preparo profissional técnico-científico que uma sociedade se coloca em condições de assimilar a tecnologia já criada e de aplicar e ampliar tecnologia mais desenvolvida (ESG, 1975, p. 153 apud GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 21)

Outro ponto fundamental, possível de ser analisado nesse contexto, é o que se volta justamente ao tema da

educação enquanto central para as forças armadas. Seja enquanto elemento endogâmico, voltado ao recrutamento e ou para a constituição dos agentes, forças, instituições e capacitação da corporação; seja enquanto elemento exogâmico, ao pensarem a educação formal do país como área estratégica de formação moral e preparatória para o mercado de trabalho. Daí as reformas educacionais propostas pelos militares terem esse caráter bem explícito, baseado na Teoria do Capital Humano de um “*administracionismo*” pedagógico que acabaria por ter o mesmo objetivo buscado pela própria corporação, como um todo, a de reproduzir a divisão social – corporativa –, para o campo social. Isto porque enquanto as camadas mais populares, segundo essa lógica, deveriam ter uma educação apenas instrutiva, preparando-se para o trabalho (a partir de um patriotismo a ser instalado, somado ao pânico moral diante do comunismo), as elites econômicas desfrutavam de uma formação elevada, que permitia ascender socialmente e ocupar altos cargos políticos e administrativos.

As ações de propaganda que contribuíram para a desestabilização política do governo de João Goulart já denunciavam as premissas de Ação Psicológica propostas pela ESG, aplicando na prática o princípio de Guerra Psicológica no campo da educação, uma vez que é no projeto educacional que essas ações terão maior impacto.

Da mesma forma, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 5.692/71, editada durante o regime de ditadura militar, também previa que: “A orientação pedagógica [...] tinha por objetivo o aconselhamento profissional afim de ‘formar bons cidadãos, bem ajustados às leis, patrióticos e contribuindo para o bem comum’” (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 23), Como podemos observar na seguinte análise: “Elementos presentes na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, proposta pela ESG, podem ser observados [...] na Lei n.º5.692/71” (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 21), a qual estruturou a reforma do então 1º e 2º grau, substituindo a divisão anterior dos níveis elementar e secundário. No segundo grau, além das aulas de Moral e Cívica, havia uma descrição de carga horária específica voltada aos estudos e atividades de preparação para o trabalho. O estudo de Moral e Cívica, segundo o próprio presidente General Médici, era importante por apresentar aos jovens, “no seu aprendizado de cidadania, os pró-homens de nossa nacionalidade, ao mesmo tempo em que se lhe fortalece a crença nos superiores princípios da democracia brasileira”. (MÉDICI, 1971, p. 151)

Outrossim, o financiamento da educação – neste período em análise –, era garantido ao nível de educação chamado de primeiro grau, ainda que constituído por poucas

vagas. Além disso, havia uma difusão de responsabilidades entre os diferentes entes federados e a sociedade, que resultava num sistema complexo. (GHIRARDELLI, 2015). Ações como formação acelerada de professores e ensino de jovens e adultos, resultavam de discursos e prerrogativas como: “O aluno que, por falta de oportunidade, tiver de interromper o seu curso antes de completá-lo deverá receber uma formação mais terminal que o habilite a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade”; são efetivadas de forma parcial. (RELATÓRIO, 1971, p. 135 *apud* GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 22) Note-se que o Relatório (1971) é resultado da produção conjunta de um Grupo de Trabalho que teve como intuito proporcionar as soluções que constariam na reforma educacional promulgada enquanto Lei n°.5.692/71. Vale ressaltar que fizeram parte da produção desse relatório membros do IPES. (SOUZA, 1981).

Diante do exposto compreendemos que a instituição militar no Brasil construiu ao longo do século XX o discurso de uma genealogia que permitiu a ela ocupar posição privilegiada de poder-saber no seio da sociedade brasileira, fazendo das políticas educacionais dispositivos potentes para fortalecer e legitimar suas práticas discursivas e o regime de verdade que sustentaram ações políticas autoritárias. A elite do exército constituiu uma organização ideologicamente

coesa, representando um alinhamento com outras elites do campo econômico nacional e internacional formadoras de um capitalismo ocidental.

Afirmamos que o golpe militar de 1964 reflete a configuração de uma conjuntura política nascida com o conceito de soldado-corporação. A principal evidência, neste sentido, é que a partir de 1964 não houve apenas um indivíduo que governou de forma personalista, como ocorrera na ditadura Vargas ou em outros países latino-americanos e mesmo Europeus (Portugal, Espanha, Alemanha e Itália, para citar alguns). Deste modo, o poder decisório ficou concentrado no estado-maior, a instituição “cérebro” da corporação militar. A institucionalização da cadeia de comando, diante deste quadro, funcionou como um republicanismo militar, adicionando uma camada de impessoalidade às decisões e aos planos traçados, reforçando a justificativa de que a política militar representava, de fato, um movimento moralizante da política brasileira, garantidor dos direitos cívicos, do sentimento patriótico, do progresso, da honra, valores forjados na própria imagem inabalável do exército brasileiro.

Enfim, o contexto histórico analisado até o momento, relacionado às contingências históricas que permitiram a configuração genealógica do poder-saber militar e a militarização da educação desvelam disputas entre

interesses de grupos e camadas sociais específicas que, muitas vezes, constituem alianças entre si de modo a estabelecer uma ordem estável e contingente de manutenção do sistema vigente. Tudo isto analisado a partir de uma acepção fundamental, qual seja, a de que o real é, sempre, mediado por discursos e ou por práticas discursivas. Ou seja, a realidade de cada indivíduo/grupo se dá a partir de suas contingências, ligadas por sua vez a uma posição de sujeito, que olha para o mundo de determinada maneira, e não de outra. Neste sentido, a realidade é, sempre, atravessada por distintas leituras, por oposições aí colocadas. Que podem, contingencialmente, estabelecer acordos diante de um ‘inimigo’ que, em certo momento, se apresenta como o representante de uma situação limite.

Diante deste quadro as políticas educacionais, notadamente àquelas desenvolvidas durante o golpe militar de 1964, sofrem tensões e impactos que se mantêm presentes mesmo na reordenação de forças e disputas que deram vazão à novas políticas no campo educacional.

1.3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FRERE SOBRE A DISCIPLINA E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Paulo Regulus Neves Freire foi um educador brasileiro, nascido em Recife em 1921, que teve uma

contribuição fundamental para a história da educação no Brasil e na América Latina, ainda com forte influência em outros países do mundo. Seu trabalho é famoso e celebrado. Profundamente enraizada nos contextos populares, a práxis de Paulo Freire revela situações ainda presentes no contexto histórico educacional contemporâneo, e, em vista do avanço do programa das Escolas Cívico-Militares ele se torna cada vez mais atual.

O desenvolvimento do trabalho do educador apresentou alguns pontos marcantes, reveladores do poder teórico de Freire. Um deles foi em 1962, quando assumiu a Direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. À frente desse projeto Paulo Freire já demonstrou a importância da chamada “cultura popular”, ou seja, da valorização da cultura e do conhecimento das pessoas advindas do campo e das periferias. Esse reconhecimento do contexto histórico, vivências, experiências e subjetivações do estudante foi e ainda seria algo marcante no trabalho do Educador. Em 1962 ele inicia o trabalho de “alfabetização de jovens e adultos”, desenvolvendo seu famoso método que seria divulgado pela Secretaria de Estado de Educação, e que posteriormente seria mundialmente reconhecido (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 2014; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER; SOUZA, 2021).

Para o autor a ação educativa é de formação humana e inseparável da dimensão política. Nas palavras de Paulo Ghirardelli (2012, p. 382), que foi aluno de Freire e relatou essa experiência:

Ora, Paulo Freire viu a educação, nesse projeto [...], segundo uma ótica antes antropológica que psicossocial. Defendia um ensino respeitador até mesmo do que pudesse parecer idiosincrasias de indivíduos e grupos. Seria, então, exatamente, um ensino respeitador da cultura do desenraizado, que havia sido negada como cultura. Era justamente na cultura negada e vista como idiosincrasia bárbara ou folclore tolo que Freire imaginou mexer. Paulo Freire passou a insistir que o educador ganhasse vivência no meio do educando. Nesse caso, o meio não seria o meio natal, é claro, mas a ideia era a de saber “ler o mundo” pela ótica com a qual o desenraizado estaria tentando fazer o seu novo mundo ganhar sentido. O educador também deveria, de alguma maneira, sentir-se como o desenraizado. A vivência do educador no meio novo do educando não deveria nunca ser algo do âmbito da pesquisa, e sim da real e efetiva vivência mesmo. O folclore deveria deixar de ser folclore para se tornar cultura. Cultura tão válida quanto a cultura hegemônica no novo local. Talvez se pudesse dizer, até mesmo, que se trataria da criação de um estatuto axiológico

cultural sem qualquer disparidade. Em boa parte dos casos, poder-se-ia pensar até na destruição de qualquer escada epistemológica entre a cultura negada como cultura e a cultura dominante no novo local. Paulo Freire forçou a antropologização da noção de cultura exatamente para poder criar mecanismos contra a opressão, o resultado do desenraizamento.

Esse desenraizamento pode ser entendido como um reflexo da opressão sofrida por alguns grupos e classes, por vezes, nações inteiras, como o próprio autor explica.

Dizem alguns que não se pode destituir uma pessoa de seu espírito. De certo modo, Paulo Freire contestou essa crença. Ele se esmerou em indicar circunstâncias em que povos, e até mesmo nações inteiras, e não apenas classes sociais, poderiam ver toda a sua cultura deixar de ser cultura da noite para o dia. As pessoas se viam roubadas. O ladrão havia levado suas almas. Foi aí que lhe veio a ideia de criar uma pedagogia cujo primeiro passo fosse de combate à destituição da cultura de origem do indivíduo desenraizado. Paulo Freire criou então aquilo que se tornou uma de suas marcas mais conhecidas: como ponto de partida da educação dever-se-ia considerar a cultura – em um sentido amplo – com a qual o oprimido chega ao ambiente

de ensino. (GHIRARDELLI, 2012, p. 354)

Adicionar ao processo de formação educacional esses princípios não significa apenas observar as condições socioeconômicas do estudante, como foi entendido por certo grupo e em certo tempo. Isso pode incorrer justamente na reprodução de certas relações de poder assíncronas. Resumir o oprimido a condição de oprimido, por meio de um questionário socioeconômico, é uma forma superficial de abordar a questão levantada por Paulo Freire. Essa ação precisa figurar como princípio e objetivo do processo educativo, considerando a subjetividade e a cultura local como matéria prima para o processo de formação. Para tal, no processo de formação, isso significa respeitar o educando em sua integridade, enquanto ser humano, afastando a prática de desenraizamento ou mesmo a produção e reprodução da violência simbólica e do capital cultural arbitrário presente na educação³². (GHIRARDELLI, 2012)

³²Segundo Claudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) capital cultural para Bourdieu consiste na “conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores

Paulo Freire (2022) em uma de suas principais obras, “Pedagogia do Oprimido”, escrita durante seu exílio e entre tantas outras, visa organizar sua atuação e sistematiza algumas ideias que pontuaram como latentes à época. Ela atravessou décadas e causou grande impacto na educação brasileira, e nela está articulada uma de suas principais construções teóricas: a ideia da libertação através da educação além da elaboração e crítica do que chama de educação bancária. Para o autor um elemento fundamental na educação é o fato de que o agente do processo de educação é o professor, e o aluno é o receptáculo. O professor deve descrever ou narrar a realidade como algo estático e o aluno ali é um ouvinte, um espectador no processo. Essa ideia se liga com a concepção de que a tarefa do professor é dar a aula e a do aluno é receber, guardando-a como puder, assim afirma o autor

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sabidos aos que julgam nada saber”. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da

arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2022, p. 81).

Essa é uma das raízes fundamentais da violência simbólica que a educação, tida como modelo bancário, apresenta. Uma dicotomia entre figuras diferentes, alicerçado, também numa dicotomização do conhecimento, entre aquele que sabe e aquele que nada sabe. Coloca o aluno como nada mais que um aluno, um depósito. Despido da dimensão humana, alijado de qualquer conhecimento, técnica, tecnologia ou cultura que tenha. O aluno ideal e idealizado é aquele que, inclusive, não atrapalha a dimensão sonora, principal, pelo qual opera a educação nesse molde, o som. A narração do sabido não pode ser interrompida sob pena de se impedir qualquer aprendizagem, o aluno então deve aquietar-se, não tem lugar de fala. Apenas pode agir quando é chamado para tal e deve mais que resignar-se diante desta situação de opressão, docilmente. Essa situação, conforme afirma o autor, nega à educação o processo de busca, de formação. Por um lado, existe o que sempre sabe; e, de outro, aquele que nunca sabe, e as relações se dão nessa pressuposição de lugares fixos. Existe aí uma contradição fundamental: educador/educando (FREIRE, 2022)

Assim, os seres humanos são vistos como aqueles que devem se adaptar ao mundo, anulando o poder ou potencial criador e criativo do educando. Ele é pensado, não

pensa. Ele é objeto do processo e não sujeito. A intenção do opressor, nesse modelo, é tentar agir para transformar a mentalidade do oprimido, sem jamais agir ou pensar nas condições ou contextos que o oprimem. A contradição educador/educando se revela numa tentativa de um encher o outro com “pedaços seus”, na metáfora produzida por Freire (2022, p.87). Não raro o estudante é visto como marginalizado, aquele que está fora, fora do conhecimento, fora da comunhão dos valores intelectuais do ser humano, produzido pela ciência; e deve ser, portanto, transformado (pela ação externa do opressor-educador) em membro de dentro, interno, trocando sua condição de marginalizado pela ação do educador. Freire (2022) ainda ressalta a importância de não se culpar o educador do modelo bancário pela desumanização que causa (Freire usa especificamente esse termo: “desumanização” ao se referir a essa ação, em mais de uma vez), pois esses reproduzem o sistema educacional construído com esse viés, através dessa percepção modeladora do que é e o que deve ser a educação.

Essa desumanização, portanto, é praticamente o único resultado possível desse processo de educação bancária. Ela é incapaz de perceber o ser humano como criatura inconclusa, ciente de sua inconclusão e na busca do devir, do “ser mais” (FREIRE, 2022, p.101). Ignora, pois não pode produzir o perigo do pensamento autêntico;

condição de sua ruína. Desterritorializa, desterra, descaracteriza os estudantes, transforma-os em alunos: seres sem luz. Um sistema organizado por meio de uma contradição dicotômica, cruel e violenta, própria de um sistema de linha de montagem, de coisificação do humano, retirando do processo fundamental de libertação e construção humana a capacidade justamente do ser humano de construir-se de forma minimamente consciente. (FREIRE, 2022).

1.4 A RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As passagens acima, que de forma sintética retratam o pensamento do educador Paulo Freire, nos parecem pertinentes, uma vez que se insere na discussão que aqui passamos a estabelecer, qual seja, a da reconstrução da educação brasileira, feita a partir de 1988.

A partir do final de 1980 e ao longo dos próximos anos, a conjuntura política brasileira altera-se sobremaneira com o fim da Ditadura Militar, a Lei de Anistia e o reestabelecimento do Estado Democrático de Direito, mediante a convocação de eleições para composição dos governos estaduais e em âmbito nacional, que significaram a saída dos militares do controle direto do poder político.

Também, nesse período, grandes mudanças ocorreram no campo educacional. A Constituição de 1988 assinalou um momento de grande importância para a história nacional, pois marcou a retomada dos direitos sociais individuais e coletivos. A educação aparece na Constituição como um direito fundamental, dever da família, da sociedade e do Estado. Segundo a Constituição, o direito à educação deve ser garantido por meio da fixação do financiamento público, tendo estabelecido percentuais mínimos de recursos públicos a serem investidos na área educacional pelas três esferas administrativas: União, Estados e Municípios e distribuídas as competências específicas de cada instância, de modo a priorizar o acesso das crianças às escolas, conforme consta no artigo 205. (BRASIL, 1988, GHIRARDELLI, 2015). Da mesma forma, a educação passou a ter como princípios básicos “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, art. 205).

Na mesma direção a Constituição de 1988 instituiu que não menos que 18% da receita pública anual deve ser aplicada na educação, para sua manutenção. Elemento importante. Todavia, segundo Saviani (2019), o termo manutenção se refere, a priori, há um sistema já em funcionamento e que deve ser, então, mantido. O que não era o caso, no Brasil, do ponto de vista educacional. Ao menos

não de um ponto de vista de um sistema existente e elaborado de forma planejada e unificada. Dessa forma, mesmo com o estabelecimento deste índice mínimo a ser aplicado na educação, os recursos não demonstraram ser suficientes para sanar o atraso estrutural, educacional, brasileiro.

Porém, no período de 1985 e 1992 a efetivação de políticas que garantissem o direito à educação oscilou entre alguns avanços e sucessivos fracassos, causados pela instabilidade econômica. A “Emenda Calmon”, aprovada durante o governo do presidente José Sarney, destinou 13% do orçamento federal para a educação, e o Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Ministro, Marco Maciel, incentivou o programa de distribuição do livro didático nas escolas, aumentando significativamente sua distribuição. Da mesma forma, houve aumento da distribuição da merenda escolar, incluindo a mesma no período de férias escolares. Outrossim, foram criadas novas universidades e o Programa “Educação para Todos”³³; além de serem criadas as primeiras escolas técnicas federais do país.

³³ Série de ações articuladas ao redor da conferência de educação, que resultaram na criação dos Planos Decenais para a educação que, também segundo as previsões constitucionais, visavam a erradicação do analfabetismo até o ano 2000. Como consequência dos planos decenais a Conferência Nacional Educação Para Todos de 1994 estabeleceu o pacto nacional para valorização do

Já no início da década de 1990, durante o governo do presidente eleito Fernando Collor de Mello (1990-1992), que sofreu *impeachment*, vemos a educação ser alvo de discursos hiperbólicos, que na prática desmobilizaram institutos de pesquisa e fomento à ciência, no Brasil (CAPES e CNPq)³⁴; deixando um saldo bastante negativo para a educação. Conforme a definição de Ghiraldelli (2015), Fernando Collor de Mello deixou o “país em frangalhos, em particular o MEC e todo o aparato estatal de fomento à cultura, educação e ciência”. (p. 223).

Em âmbito estatal, um dos primeiros projetos educacionais que surtiram efeito positivo e que, posteriormente, se tornariam modelo para escala nacional foi proposto por Darcy Ribeiro³⁵, no governo de Leonel Brizola,

magistério e qualidade da educação resultando, entre outras coisas, na formulação do piso do magistério para educação fundamental, além de mais tarde a criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF). (VIEIRA, 2002)

³⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação que tem como objetivo expandir e consolidar o sistema de pós-graduação *strictu-sensu* do país. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é um órgão federal que tem como objetivo o incentivo e fomento da pesquisa científica e formulação de suas políticas no Brasil. (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b)

³⁵ Professor, escritor, historiador, antropólogo e sociólogo brasileiro, nascido na cidade de Monte Carlo/MG, em 1922. Imortal ocupou a 11ª cadeira da Academia Brasileira de Letras a partir de 1993, foi reitor da Universidade de Brasília (1961-1962),

no estado do Rio de Janeiro. A inovação proposta foram os Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs) que ficaram conhecidos por “Brizolões”.

Eram escolas de tempo integral voltadas para a infância pobre carioca. O ponto positivo dos CIEPs logo veio à tona: uma vez instalados, obrigaram os demais políticos, pelo menos verbalmente, a dedicarem atenção especial à educação popular, dado o sucesso que Brizola vinha conseguindo com a construção de tais escolas. Os CIEPs, apesar de representarem inicialmente uma solução prática de política educacional que investia num projeto arquitetônico e menos num projeto essencialmente pedagógico, e apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral. (GHIRARDELLI, 2015, p. 217).

chefe do gabinete da presidência da república (1963-1964), senador da república pelo Rio de Janeiro (1991-1997) e ministro da educação (1962-1963). Atuou na área da educação desde o governo de JK designado por Anísio Teixeira ao mesmo tempo que era militante comunista. Produziu uma vasta obra educacional e teórica e foi um dos principais produtores da LDB de 1996. Autor da obra “O Povo Brasileiro” em que trabalhou durante 30 anos faleceu em 1997. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009)

De todo modo, como o governador não conseguiu, em tempo hábil, construir todas as escolas necessárias e ou prometidas, os CIEPs projetados por Darcy Ribeiro sofreram retrocessos. Todavia, esta proposta pedagógica estava baseada em princípios advindos do movimento escolanovista, já citado anteriormente, e se fundamentava no caráter pragmático de formação técnica para o mercado de trabalho. O próprio Darcy Ribeiro escreveu um livro em que critica o que chama de “pedagogias descabeladas”, calcadas no verbalismo, na exclusão, na decoreba, no mandonismo. Critica, da mesma forma, o uso de novas tecnologias educacionais (como rádio e TVs), afirmando que estes recursos, em verdade, reproduziam desigualdades entre os alunos e não promoviam, de fato, um processo formativo de qualidade. (GHIRARDELLI, 1990, p. 18).

Cabe ressaltar que embora os pontos acima citados representassem, na época, acertos institucionais voltados à educação e que receberam apoio popular, os investimentos no acesso à educação estão sujeitos a um quadro de instabilidade econômica crescente, o que implica no arrefecimento dos planos e programas educacionais, que sofrem pausas e descontinuidades. (GHIRARDELLI, 2015).

Em meio a isso, o Brasil, após os anos de ditadura, ocupava uma posição superior entre os países com os maiores índices de analfabetismo. Tal situação forçou o

governo brasileiro a engajar-se na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990. Dali foi estabelecido um acordo com a UNESCO e o Banco Mundial, entidades promotoras da Conferência, e que disseminam o discurso de combate à pobreza via função estratégica da educação. A assinatura de um Documento intitulado Plano Mundial de Educação para Todos fez com que o governo brasileiro se comprometesse com a expansão da oferta de vagas na educação pública, em investir maiores investimentos nesse setor e que iria combater a evasão e repetência, metas que foram instituídas nas seguintes direções:

Elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos

escolares ou equivalentes.
(BRASIL, 1998)

Em meados dos anos de 1990 as políticas educacionais são forjadas pelas movimentações políticas de elaboração e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), fruto de outro cenário político e resultado da articulação de forças que diferem daquelas que elaboraram a Constituição. De todo modo, a nova LDBEN, Lei n.º. 9.394 de 1996, foi produzida por meio de proposições advindas do parlamento e de instituições extraparlamentares, entidades educacionais da sociedade civil e, também, ligadas à iniciativa privada. O resultado dessas articulações e negociações políticas foi um amálgama que teve como predominância o projeto do Senador Darcy Ribeiro.

De todo modo, ressaltamos que a proposta do Senador Darcy Ribeiro teve pontos positivos como os ligados à educação superior (ES), por meio de uma carga horária mínima para professores atuarem como docentes, o que impede a sobrecarga de trabalho em atividades de ensino e favorece o desenvolvimento das demais áreas que compõem o tripé de sustentação da atuação das Instituições de Educação Superior (IES) – ensino, pesquisa e extensão. Da mesma forma, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB)³⁶, que delimitou a destinação de investimentos na manutenção das escolas públicas, o custo por aluno, a determinação de planos de carreira e de uma lei própria para remuneração dos professores. Note-se que a década de 1990 foi instituída, no Brasil, como a década da educação.

Diante disso, autores como Demerval Saviani (2019) atentam que a construção da nova Lei, inicialmente, “criou novas esperanças”, todavia, estas “resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990”. (p. 295). Podemos afirmar que essa chamada ofensiva neoconservadora esteve, desde o início, atrelada ao avanço das políticas neoliberais no campo da educação que ampliam cada vez mais a privatização, abrindo espaços para a

³⁶ O FUNDEB é um fundo especial de natureza contábil estatal, hoje ao todo são 26 fundos, recebem recursos de impostos da união, de estados e distrito federal além de municípios a ele vinculados. Ele foi regulamentado em 2006 na Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela lei 11.494/2007 e pelo decreto 6.253/2007. Ele surge para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB hoje é um dos principais mecanismos de repasse de verbas para financiamento do sistema educacional no Brasil, já que, os diferentes níveis da educação básica tem coresponsabilidade entre as esferas de administração pública, e o plano de financiamento nacional proporcionado pelo FUNDEB contribui muito na manutenção do orçamento para a área. (BRASIL, 2018b; 2023)

gerência dos interesses de grupos econômicos, o que afeta o âmago da educação como política pública de promoção da equidade social.

Segundo Saviani (2019), tal realidade produziu “o déficit histórico em matéria de educação [que] foram se acumulando de forma a neutralizar os pequenos avanços obtidos”. (SAVIANI, 2019, p. 295). Da mesma forma, “a situação acaba por se agravar, atingindo limites intoleráveis, num contexto em que o Estado busca demitir-se de suas responsabilidades transferindo-as para outras instâncias.” (SAVIANI, 2019, p. 296).

O documento elencou as diretrizes orçamentárias e as metas a serem alcançadas, para cada nível e modalidade da educação. Foi um plano amplo e basilar para tentar, de forma democrática, organizar os princípios e diretrizes nacionais da educação. Neste sentido, representou um avanço significativo e, como consequência, setores da sociedade e as esferas de administração pública se mobilizaram na tentativa de estruturarem ações para garantir sua execução. Foi um momento de proliferação de estratégias administrativas, pedagógicas e de produção de diversos documentos - e ações -, que foram empreendidos. Nesse contexto, houve diversos projetos para o PNE, um de autoria do MEC, outro substitutivo (bastante similar), de autoria do Deputado Federal Nelson Marchesan (PSDB/RS).

E ainda outro, surgido como resultado do II Congresso Nacional da Educação (CONED), realizado no ano de 1997. O texto final, que foi para sanção do presidente da República, é originário do documento proposto pelo MEC, muito similar ao do referido deputado, e, apesar de apresentar um avanço legislativo fundamental para a área da educação:

[...] precisa ser visto no contexto maior das políticas governamentais, que, sob o pretexto da existência de uma crise fiscal e gerencial do Estado, propõem a redução dos gastos sociais e/ou seu redirecionamento para setores supostamente mais carentes, a privatização, e incentivo à participação da sociedade na manutenção de serviços públicos. (DAVIES, 2001)

O processo político demarcado com a elaboração do PNE de 2014 também refletiu a disputa de interesses e demandas que cobram responsabilidades do Estado na garantia do direito à educação pública de qualidade social em contraposição a escalada neoliberal e neoconservadora que fere a dimensão da educação enquanto política social. Segundo o estudo de Davies (2001), por exemplo, as

políticas educacionais têm favorecido o crescimento de instituições privadas de ensino superior e o afrouxamento da participação pública. Cabe ressaltar, aqui, que o documento produzido pela Conferência Nacional de Educação do qual resultou o PNE ficou restrito a análises de questões pedagógicas, atacando a evasão escolar e as dificuldades enfrentadas pelas escolas, no cotidiano. Não adentrando, por sua vez, em questões mais afetas aos aspectos estruturantes da educação, principalmente diante de temas como os da retração do investimento e da responsabilidade pública frente ao capital privado; em expansão (DAVIES, 2001).

Para Saviani (2019)

Observa-se, pois, que o problema da manutenção e desenvolvimento do ensino estaria satisfatoriamente equacionado nos termos constitucionais, se o sistema já estivesse implantado e funcionando plenamente como o fizeram os principais países que instituíram os respectivos sistemas nacionais de ensino a partir do final do século XIX e início do século XX. Porque nós assim não procedemos, o déficit histórico foi se acumulando. O nosso problema, portanto, consiste no fato de que o sistema

não está instalado. Será necessário fazê-lo. Mas para isso os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Impõe-se um plano emergencial que permita investir maciçamente na construção do sistema, elevando-se substantivamente e em termos imediatos o percentual do PIB destinado à educação, o que implica o status de prioridade 1 e a vontade política de que se falou antes. (p. 270)

De fato, o financiamento da educação brasileiras, desde o estabelecimento do porcentual mínimo de investimento do PIB a ser endereçado à educação, nunca chegou a alcançar os níveis pretendidos. Para se ter uma ideia, com o passar dos anos o investimento em educação foi de 4,2%, em 2000; para 6,2% do PIB, em 2018. Algo que, por um lado, pode ser lido como nada insignificante, representando, diante de outros países, um aporte importante, segundo dados do próprio Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁷, em 2020.

³⁷ O INEP tem uma longa atuação na história da educação brasileira. Ele foi criado durante a reorganização do estado brasileiro feito no golpe que instaurou o Estado Novo de Vargas em 1937. Ele tinha como objetivo promover pesquisa e estudo para orientar a políticas públicas para área da educação. O educador Anísio Teixeira assumiu a direção do órgão em 1952 e amplia o escopo de atuação da instituição abrindo centros regionais de

Porém, o acúmulo da dívida histórica, educacional, se mantém. Soma-se a esse cenário o sempre renovado debate sobre a retirada e ou diminuição do Estado—tanto do ponto de vista do financiamento quanto da efetiva responsabilização pela condução da educação.

Contemporaneamente, apesar do fôlego que o financiamento da educação atingiu – passou dos 6% do PIB em 2013—, e do cuidado para com a tentativa de lidar com o tema da qualidade da educação, principalmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, os debates e forças políticas tenderam a orbitar em torno de velhas demandas, ou seja, a ação de grupos empresariais, portadores de uma agenda neoliberal, passou a pautar políticas educacionais emanadas do Estado, sendo mais significativo, no contexto das primeiras décadas do século

pesquisa em educação que seriam fechados mais tarde no governo Geisel. O INEP teve importância fundamental no plano de metas de JK, além também participar como agente de destaque nas articulações para fundação da Universidade de Brasília. Em 1964 o INEP realiza o primeiro Censo Escolar após a implementação do Regime Militar e o afastamento de Anísio Teixeira da direção do instituto. Durante a ditadura o INEP vira órgão autônomo da administração, muda sua sede para Brasília, se instala no MEC e tem seu escopo de atuação ampliado com a extinção de outros órgãos similares. Na década de 90 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é criado, e após o INEP quase ser extinto em crises do governo Collor, ele instaura as avaliações do Ensino Superior, se torna Autarquia, e elabora o ENEM dentre outras ações importantes. (BRASIL, 2023b)

XXI, a atuação do grupo “Todos Pela Educação”. Esse grupo surgiu de um:

[...] movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2022, p 49)

Entre as políticas educacionais norteadas pelas demandas neoliberais e efetivadas no contexto brasileiro cabe citar a política de avaliação em larga escala, feita mediante exames nacionais como a “Provinha Brasil”³⁸, que

³⁸ Programa de avaliação em larga escala realizado em duas etapas no segundo ano do Ensino Fundamental I, foi previsto no PDE

contava com a ação integrada do governo federal, estados e municípios, no sentido de se alcançar as metas do PDE, como a alfabetização das crianças de até 8 anos de idade. Fato que atrela o campo da educação à ideia de uma “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2022) que tende a ignorar a complexidade educacional e cultural do país (JESUS; REGO; SOUZA, 2022)³⁹ e coloca, por sobre o problema histórico do atraso do processo político/educacional, persistente em um país como o Brasil, uma racionalidade tecnoburocrática que tende a situar estes complexos problemas diante de uma perspectiva unilateral (avaliações quantitativas), que podem, sim, apontar para déficits educativos a serem combatidos; mas que precisam ser acompanhados por ações – políticas – que efetivamente enfrentem os contextos educacionais. Muitas das vezes

iniciado em 2007 com objetivo avaliar o nível de alfabetização nas séries iniciais, servir como ferramenta pedagógica para os docentes, oferecer as redes de ensino ferramentas para identificar dificuldades de aprendizagem e concorrer na melhoria da educação Brasileira. (SANTOS LIMA; SILVA, 2014)

³⁹Alguns estudos apontam problemas nas provas de larga escala, um deles é categórico em sua conclusão, ao afirmar que “a racionalidade e a rigidez dos critérios estabelecidos em normativas do Inep, acerca das avaliações em larga escala, não apagam a existência de uma grande parte da população em idade escolar cujos dados e médias não são valorados pelo processo de avaliação em larga escala hoje vigente” (WELTER; WERLE, 2021, p. 460). O que resulta, por exemplo, em invisibilização de dados e de análises que levem em conta situações diversas existentes no país.

envoltos por problemas sociais que envolvem fragilidade financeira, familiar; baixo capital cultural; inexistência de planos de carreira e de cursos de qualificação, continuados, de docentes; sobrecarga de trabalho de docentes; inexistência de concursos públicos e, mesmo, de planejamento para a garantia de formação de docentes, via fortalecimento de cursos de licenciatura; infraestrutura escolar deficitária e que requer atualização/investimento.

De fato, documentos como o PNE, que detém um peso importante, do ponto de vista de definir políticas educacionais mais abrangente, bem ora representem avanços – justamente no sentido de deliberarem sobre ações coordenadas, voltadas a educação – por outro lado, refletem uma relação estreita com demandas neoliberais e neoconservadoras em disputas no campo das atuais políticas educacionais.

A Reforma do Ensino Médio e a produção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atuam como instrumentos que aprofundam a perda do caráter público da educação e, conseqüentemente, sua configuração como política social de direito de todos cidadãos e cidadãs brasileiros/as. A BNCC é uma contrarreforma, calcada em um projeto atomista de sociedade que transfere à esfera individual questões de ordem social; procurando munir os estudantes com habilidades e competências socioemocionais

e técnicas, a fim de que possam se tornar gestores de suas vidas; o indivíduo como empreendedor de si e que deve assumir os riscos dos seus êxitos ou fracassos, em um mundo altamente competitivo, desigual (do ponto de vista, justamente, das condições materiais culturais/familiares). Com isso, a maioria da população perde direitos trabalhistas Projeto que, grosso modo, mantém similaridades com a pedagogia tradicional *administracionista* presente nos acordos MEC-USAID e que aparecem como continuidade histórica do fazer pedagógico do período da ditadura. Daí autores afirmarem:

[...] o documento analisado [BNCC] impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 803)

Alguns estudos já apontam a ligação umbilical e o beneficiamento direto de empresas com o novo modelo de ensino (*re*)implementado com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. O grupo ‘Todos Pela Educação’ e o ‘ITAU Cultural’ fomentaram a reforma e em documento afirmaram ser, a mesma, a solução para a educação ligada ao Ensino Médio. Como verificou Catini (2020).

De todo modo, após as instabilidades políticas recentes vivenciadas no Brasil a partir da ocorrência dos manifestos de 2013 (que foram tomadas pela extrema-direita⁴⁰), observamos o recrudescimento, no cenário político, das disputas pelo poder. No caso dos grupos aqui citados, neoliberais e neoconservadores, e do ponto de vista da educação, a busca por soluções passa pelo que nomeiam “crise da educação” – entenda-se, aqui, a presença de pessoas e de ideias de esquerda, comunistas, da nefasta ideologia de gênero presente nas escolas, das tentativas

⁴⁰ Como apontado no livro documento jornalístico sobre a década 2013-2023, *A Verdade Vos Libertará*, de Gabriela Biló (2023). A autora, presente e fotografa das manifestações de 2013, inicia a obra pontuando, através de entrevistas de líderes do movimento e com fotos das manifestações, que próximo de seu fim, os grupos que mobilizaram as manifestações contra o aumento da tarifa inflamaram um descontentamento geral na manifestação que acabou cerceada e sequestrada pela extrema direita. Outro apontamento que colabora essa análise está no apanhado *O Ódio Como Política* (MIGUEL, 2018), que dentre seus capítulos, mostra como esse grupo consegue ressoar com a insatisfação, o recalque e o ódio instalado no Brasil.

subversivas, imorais, de se querer – via escolas –, destituírem as famílias tradicionais do poder sobre seus filhos, seja sobre a influência a ser dada por estes diante de temas como religião, etc. Daí trazerem para a arena de discussão a ideia de que esta crise da educação passa, necessariamente, para além da educação, ou seja, está fora da educação (CASSIO, 2021; MIGUEL; GALLEGO, 2018). Por isso, a presença de discursos moralizantes, ancorados em formas de pânico moral. O que, para nós, faz estes mesmos grupos se aproximarem de demandas de setores que defendem as Escolas Cívico-Militares pela “qualidade” de resultados e preservação dos valores tradicionais de civismo, patriotismo e moralidade. Ponto que, para nós, traz à tona o tema das escolas cívico-militares, interrelacionadas às demandas do movimento Escola sem Partido, a BNCC e a reforma do Ensino Médio⁴¹.

⁴¹ A Reforma do Ensino Médio foi uma reestruturação curricular dessa fase do ensino realizada no governo de Michel Temer (PMDB) através da Medida Provisória 746/16 e regulamentada pela Lei 13.415/2017. Ela visava corrigir o número excessivo de disciplinas que não estariam adequadas ao mundo de trabalho criando uma abertura pra instauração de itinerários formativos, disciplinas a seres construídas de forma descentralizada, pelas instituições e redes de ensino valorizando a escolha do estudante e o protagonismo juvenil. A medida provisória foi percebida como um instrumento inadequado para alteração tão drástica da estrutura educacional, visto que não deu margem para debate social e/ou críticas a alteração devido a uma pretensa criação de urgência na

Dito isto, é mister ratificar o fato de que a política de militarização da educação deve ser analisada como uma decorrência da articulação de demandas provenientes de setores neoliberais e neoconservadores que passam a exercer um poder-saber preponderante no campo de disputas das políticas educacionais contemporâneas.

Pode-se afirmar que o conservadorismo é uma corrente de pensamento que, originalmente, adveio do Reino Unido, tendo com fundamento o Ceticismo do filósofo David Hume e o empirismo do filósofo John Locke (JACONDINO, 2022). Embora o conservadorismo seja situado à direita do espectro político, se estende para além dos quadros partidários. Neste sentido, pode ser entendido como um movimento social mais amplo e ancorado em ideias como a existência de uma natureza humana, ligada a relação de Deus com os homens e a defesa de um Estado – da Lei – regendo as ações humanas, desde que estas não se coloquem acima dos costumes e ou da tradição histórica. Uma de suas características notórias é justamente seu apego ao caráter histórico/geracional⁴², no sentido de entender que

proposta. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2017; FERRETTI, 2018)

⁴²Apesar de ser este um ponto de importante e forte negação tanto para o conservadorismo quanto para o neoconservadorismo. Dentre seu arcabouço discursivo não há possibilidade para abertura contingente da arbitrariedade

cada geração contribui para o desenvolvimento das sociedades. Daí o conservadorismo ser reticente em relação às ideias políticas que pregam mudanças drásticas, revolucionárias na sociedade (Idem, 2022). Em última análise, o conservadorismo é demarcado por um sentimento que aponta para o fato de que, provavelmente, temos mais a perder do que a ganhar com as mudanças sociais. Notadamente se estas se derem de forma radical. (JACONDINO, 2022).

Para além de ser um pensamento meramente reducionista, ou seja, que não quer trocar “o certo pelo duvidoso”, existe uma característica fundamental do pensamento conservador, voltada aos costumes e tradições, vistas como elementos que sedimentam efetivamente as sociedades, compondo valores confiáveis – testados com o decorrer do tempo. Não buscam manter, pura e simplesmente, as relações e condições sociais; mas, outrossim, se norteiam por princípios tradicionais, de modo a orientarem as mudanças históricas para que estas não afetem os valores e costumes arraigados na vida social.

subjetiva do ser humano, portanto, se desenvolve a defesa e o apego a uma gama de tradições operando na direção de fundamentar uma ordem ahistórica, elencando valores derivados de tradições idealizadas como naturais, essenciais e imutáveis. (ALBINO, OLIVEIRA, MELO, 2021; JACONDINO, 2022; VOSS, 2022)

O conservadorismo é caracterizado por um apego às instituições postas, apresentando resistências aos movimentos que questionam a ordem estabelecida pela moral burguesa e cristã. O que há é visto como mais importante do que é cogitado pelas grandes ideias, envoltas com promessas de mudança, evolução, melhoria social; visto que há algo a se perder de concreto e isso deve ter um peso maior do que a promessa de uma mudança. Daí o empirismo e ceticismo conservador. (JACONDINO, 2022).

De todo modo, o conservadorismo pode ser interpretado – por um viés crítico –, como ligado à preservação das estruturas que estão a serviço de grupos dominantes. Neste sentido, o conservadorismo denota um limite muito claro, uma incapacidade de lidar de forma consistente com as relações sociais desiguais e excludentes, já que defende a existência de divisões hierarquizadas entre os homens/grupos sociais calcadas em uma natureza humana pretensamente imutável. Da mesma forma, o conservadorismo tende a se apegar a princípios como os de ordem/preservação social, adotando certa forma de funcionalismo, ao produzir seu pensamento na direção da defesa da preservação das funções institucionais/sociais estabelecidas. Essas características fazem com que o pensamento conservador tenda a querer preservar a institucionalidade e a forma costumeira de se fazer o rito

educativo, nas escolas. Daí sua atuação em defesa da militarização da educação.

Da mesma forma, e de modo mais recente, em países como o Brasil, têm se constituído certa hegemonia em torno do chamado neoconservadorismo, uma vez que parece se fazer abarcar pelo “senso comum”. (APPLE, 1997; 2003b) na direção do pânico moral, diante da percepção da perda de controle, da desordem, da anarquia, do comunismo, e outros pretensos perigos que estariam cercando a civilização ocidental. Perigos que teriam adentrado campos como os da educação, interpretado como estando fora de controle e longe dos anseios e necessidades do “povo”. (APPLE, 2003a).

O neoconservadorismo é um movimento mais recente, historicamente, e pode ser compreendido como uma prática discursiva, ancorada no conservadorismo; todavia, travestido com nova roupagem. Torna-se uma prática discursiva presente no interior de uma complexa rede de poder, nomeada também por Apple (2003a) como modernidade conservadora. Esse amplo movimento, que se dá em rede e que nem sempre encontra um campo pacífico de coesão, constrói suas narrativas ao redor de alguns pontos: A defesa ao mercado e mercadorização liberal da sociedade, feita pelo grupo neoliberal; a defesa dos valores tradicionais, advindos do passado idealizado, feita pelo

grupo neoconservador; a defesa mais enfática/fundamentalista, que se dá em nome de formas de institucionalização de monoteísmos, feita pelo grupo de populistas autoritários; a defesa de uma perspectiva avalista, em política, efetivada pelo grupo denominado nova classe média.

A partir desta prática discursiva que preconiza e valoriza um passado tido como glorioso, podemos observar que “o pensamento e a ação neoconservadora valem-se da concepção de uma certa ordem naturalizada do mundo e da vida social, pública e privada, calcada em valores tradicionais e morais”. (VOSS, 2022, p. 2). Essa ordem naturalizada é associada e expressa pela permanência e sucesso de valores tradicionais, como se estes fossem a expressão da natureza humana - essencial e imutável -, que, em se transformando, perderia justamente seu caráter constitutivo, decaindo em direção a uma condição inumana e ou antinatural.

O neoconservadorismo, de todo modo, tal qual colocado no parágrafo acima -, se constitui a partir de contingências históricas particulares, situadas notadamente nos países do Ocidente, onde são promovidas políticas que objetivam a recuperação de princípios, regras, valores, condutas e tradições fortemente atreladas a questões morais -

, que, por sua vez, apelam a um patriotismo/civismo nacionalista, burguês, cristão. (VOSS, 2022).

A partir do exposto, o governo que se utilizou desses elementos brevemente descritos acima, no Brasil, foi eleito em 2018, momento entendido como ápice do neoconservadorismo no Brasil, pois são reiteradas as análises que colocam o presidente então eleito como símbolo desse movimento neoconservador (LYNCH, 2022; RODRIGUES; GALLETI, 2022). Jair Messias Bolsonaro é uma das figuras de grande expressão do neoconservadorismo, pois, articula ao redor de seu projeto político os supracitados elementos, “[...] Bolsonaro deu forma e força a uma nova cultura política de extrema direita que une elementos novos e velhos de ideologias reacionárias e fascistas do Brasil e do Mundo” (LYNCH, 2022, p. 190). Os elementos novos e velhos citados pelo autor são entendidos, aqui, justamente como o neoconservadorismo, pois não se trata apenas da repetição do conservadorismo do século passado.

O discurso neoconservador e neoliberal encontrou no Bolsonarismo uma câmara de eco, o presidente eleito, ele próprio militar, recorreu a política de militarização da escola como forma de solução da “desordem” na área, esse conceito vazio que pode significar muita coisa – e acaba por não significando nada – mas que motivou o cumprimento da

promessa de campanha, ou seja, de inserir na esfera da educação pública o saber-poder militar como forma de solução diante do caos predominante. O neoliberalismo do projeto presidencial encontrou seu lugar de discurso na figura do Ministro da Economia, Paulo Guedes. Ele próprio defensor e estudioso das teses produzidas pela escola de economia de Chicago, chega ao poder junto de Bolsonaro nessa simbiose neoconservadorismo/neoliberalismo. Assim o projeto montado como consequência dessa união discursiva representada pelas figuras políticas Jair Bolsonaro e Paulo Guedes atuou na educação trazendo os militares para que, de certa forma (como analisado no capítulo III) privatizassem o serviço público educacional, retirando a ação dos profissionais da área da educação uma parcela de responsabilidade sobre o fazer escolar e, de certa forma, também do poder público civil.

CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

O foco da pesquisa se direcionou à política de militarização da educação pública, via institucionalização do PECIM no contexto brasileiro e paranaense, sendo a temática abordada sob a perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, com vistas à análise da construção hegemônica do discurso e das demandas provenientes de professores/as de uma escola pública de Francisco Beltrão (PR) que aderiu ao Programa.

Assim, consideramos necessário apresentar uma breve discussão sobre a perspectiva teórico-epistemológica e metodológica pós-estruturalista a partir do aporte teórico que subsidiou a pesquisa. Um primeiro aspecto a ser salientado acerca da perspectiva pós-estruturalista refere-se à negação do sistema de pensamento moderno e de correntes teórico-epistemológicas como o Marxismo e a Dialética, que deram vazão à produção de metanarrativas, tais como: Deus, Homem, Pátria, moral, razão, justiça. A ideia de estrutura é parcialmente abandonada, pois na concepção de alguns membros dessa heterogênea escola de pensamento – o pós-estruturalismo –, não existe um centro a-histórico dotado de poder de organização da vida social.

Jean-François Lyotard, na famosa obra: “A condição Pós-Moderna” (LYOTARD, 2009), uma das primeiras obras que se referem ao tema, aponta para a questão da crise das metanarrativas (religiosas, políticas, morais, etc.), advindas da modernidade, que acompanham a pós-modernidade. Já Zygmunt Bauman (1988; 2001) analisa a pós-modernidade não como o fim da modernidade, mas a modernidade em estado de liquidez, na qual a felicidade é elevada a valor supremo e está associada ao consumo, apelo à segurança, flexibilidade nos modos de agir e pensar que elevem a capacidade de mobilidade dos indivíduos adaptados a intensificação das mudanças tecnológicas, rapidez e afrouxamento de laços, relações e certezas (BAUMAN, 1988; BAUMAN, 2001).

Logo, a pós-modernidade não representa um avanço em relação à modernidade, mas parte do projeto moderno, que colocou a razão, a ciência e a técnica, ao lado do HOMEM (do antropocentrismo), como centro de tudo. Os acontecimentos do século XX (duas guerras mundiais, ocorridas a partir da Europa, o ‘centro’ do mundo até então; a derrocada do projeto comunista soviético, que pretendia acabar com a exploração do homem pelo homem; as crises do capitalismo, mas, em simultâneo, sua aparente capacidade de se reerguer; a ‘explosão’ de movimentos contestatórios – movimentos culturais –, ocorrida a partir dos anos 1960),

causaram desgastes significativos das metanarrativas advindas da modernidade.

Outro aspecto a ser destacado quanto à perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista refere-se ao procedimento metodológico de análise do discurso. Conforme Foucault (2019) todo discurso é produzido por meio de práticas discursivas e não-discursivas, formadas a partir de conjuntos de enunciados e enunciações que engendram relações de poder-saber e geram efeitos de subjetivação, fabricando sujeitos de certo tipo a partir do próprio discurso em funcionamento.

Daí os autores pós-estruturalistas apontarem a análise do discurso como ferramenta para compreensão de um determinado processo histórico, político e social, o que requer a problematização das práticas discursivas e não-discursivas. Por isso não cabe nesta perspectiva qualquer interpretação que redunde em pressupostos universalizantes, como a afirmativa de que: “[...] o ser humano é o soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, que seus pensamentos e ações são, fundamentalmente, racionais e conscientes” (SILVA, 2000, p. 14-15).

As teorias pós-estruturalistas se contrapõem ao logocentrismo inaugurado pelo pensamento moderno que sustenta a lógica de um indivíduo cartesiano, autocentrado, livre, racional, contemplativo, emancipado, consciente na

sua relação de desvelamento e clarificação do mundo, via razão. A crítica se dá não no sentido de esvaziar a produção subjetiva, mas como forma pensar os modos pelos quais se estabelece um sujeito de determinado tipo. Daí a ‘desconfiança’ em relação ao tema da consciência individual, cartesiana, e da predominância exagerada da razão (com suas consequências), por sobre as demais esferas da vida.

Tanto o racionalismo quanto o empirismo, embora distintos quanto à origem do conhecimento e dos princípios da moralidade, encontram-se no plano comum da valorização da razão. Por aí vemos que as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, supostamente capaz de dominar os princípios naturais e morais em proveito dos homens, estimulando a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, conduziria a sociedade para um estágio melhor. Em outros termos, o projeto moderno sintetiza-se pela fé na razão como indutora e garantidora do progresso humano, tanto científico/técnico quanto moral. (GEORGEN, 2012. p. 152)

Essa crença no projeto secular, científico, de evolução teleológica é uma das principais críticas apontadas pelos teorias pós-estruturalistas. Crença que aparece em boa

parte das teorizações e das perspectivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas, ainda que antagônicas entre si, advindas da modernidade (positivismo, funcionalismo, marxismo). Parte dos filósofos franceses da década de 60 observaram que essa crença na evolução secular – mesmo que científica – da humanidade nos levou ao trágico caos do século XX, marcado por teorias científicas nefastas (tais como as ancoradas em leituras biologizantes e que buscaram legitimar olhares xenófobos, racistas) e a produção da epítome hedionda da ciência moderna: as bombas atômicas. Afirmar isto não significa, em absoluto, negar a ciência e/ou sua importância; significa, isto sim, reafirmar aquilo que os teóricos da Escola de Frankfurt já o fizeram, ou seja, que transformar a ciência em um mito – sem considerar que ela pode ser usada para o bem ou para o mal da humanidade – é, no mínimo, ingênuo. A ciência não tem valor em si mesma, como se acreditou durante muito tempo, durante o período da modernidade, mas vale como produção do pensamento e dos conhecimentos que produz – conteúdo e expressão.

Ainda quanto a concepção teleológica do projeto moderno, autores pós-estruturalistas importantes como Michel Foucault (1979) elaboraram uma considerável crítica, utilizando a base conceitual do trabalho feito por Nietzsche, em obras como: “A Genealogia da Moral” (2019). Apoiado em Nietzsche, Foucault afirma que a história científica tenta

extrair a essência das coisas, as identidades puras e primeiras, por meio de um esforço em direção a segurança ontológica, mais do que qualquer outra coisa. Daí que a busca por se encontrar um início puro e ideal – um começo histórico nodal dos fatos, eventos e processos – tende a produzir totalitarismos interpretativos, processos de identificação, produções identitárias que, em nome de alcançar a totalidade, a verdade absoluta, universal, produzem visões perspectivas acerca desta mesma verdade. É nesta direção que autores como Ernesto Laclau (2015) afirma que a construção do social é discursiva, antes de tudo. E que os discursos hegemônicos (que articulam demandas diferenciais e equivalentes na arena social), são contingentes, pois são produto de uma historicidade “parcializada” de valor, identitária (que tende a excluir o diferente e/ou a tentar agregar o diferente, mas sempre a partir de uma posição de sujeito); que enquanto garantidora de um sentido universal é nula. Algo que será exposto posteriormente (LACLAU, MOUFFE, 2015)

Nietzsche, em diversas obras, já sugeria a importância da desrazão frente ao racionalismo opressor da modernidade, numa de suas frases mais famosas dizia: “Temos a arte para não morrer da verdade” (NIETZSCHE, 2008), indicando a saída em direção ao discurso artístico e estético, como resolução do dilema da vida moderna:

burocratizada, niilista, empobrecida de força criativa. Nos primeiros aforismos de: “Além do Bem e do Mal” (2002) o filósofo alemão descreve as assustadoras semelhanças da razão e da desrazão e de como o antagonismo de ambas constitui o próprio ser humano que busca, dentro da lógica clássica, fazer vencer uma por sobre a outra (NIETZSCHE, 2002). Trabalho dialético que se dá, por norma, pela exclusão do diferente. Esse conceito vai culminar no irônico e aclamado sábio da terra de: “Assim Falou Zaratustra” (1977), alegando a conjugação de Apolo e Dionísio na construção de um novo projeto de ser humano (NIETZSCHE, 1997), lido por Edgar Morin como Homo Sapiens Demens, sujeito racional imbuído da subjetividade artística (MORIN; 2001). Por fim, para desatar o nó do logocentrismo, a subjetividade ganha o campo do debate, e é com essa análise que o pós-constitutivismo baseia a teoria do discurso, que considera o uso e função social da língua enquanto ferramenta discursiva imbuída e mecanismo de aferição de sentido e significado na vida social.

Toda essa delimitação conceitual não é despropositada, pois é bastante difundida a ideia que “[...] qualquer que seja a escolha metodológica do pesquisador, ela implica em aspectos teóricos, e vice-versa.” (LOSEKANN, 2012. p. 2). Não apenas por tentar empreender uma análise discursiva, voltada as escolas cívico

militares, é que adotamos a teoria de Ernesto Laclau em nosso estudo; mas por percebermos que é necessariamente essa pertinência em relação à formação discursiva, que retrata disputas entre demandas, que expressa distintas posições de sujeitos envolvidos na produção das políticas. É uma mútua relação de ganho analisar o discurso utilizando uma teoria que vê a centralidade do discurso.

Daí que conceitos como os de contingência e precariedade são utilizados pelos pós-estruturalistas para compor parte importante das análises desencadeadas. Analisar a construção da hegemonia do discurso político (em um sentido laclauiano) significa poder compreender o jogo de demandas diferenciais presentes no processo de construção da política, os sentidos atribuídos à política que permitem constituir equivalências e antagonismos em relação ao discurso que tende a tornar-se hegemônico. Deste modo, por meio da análise de discurso buscamos compreender o jogo político, através dos pontos e posições que tecem e constituem, na materialidade, a militarização da educação pública. A análise de discurso permite observar, de forma crítica, a relação entre demandas diferenciais que expressam posições de sujeito no interior do campo político – discursivo –; o que significa uma maneira singular de estabelecer uma forma de compreensão da materialização

dos discursos nas arenas sociais, políticas e culturais, incluindo o campo educacional.

Aqui, as sociedades (assim como os sistemas linguísticos) são vistos como um conjunto de significação da ação social humana, de caráter vazio, precário, contingente e histórico (MENDONÇA, 2014; PETERS, 2000). Estruturas sociais existem, mas são construídas sem que haja um fundamento universal, a-histórico, que possa servir como parâmetro de análise da condição humana. Não há teleologia no pós-estruturalismo. Insistimos, neste momento, que os autores pós-estruturalistas nos dão ferramentas teórico-metodológicas de leitura, interpretação e compreensão dos discursos que sustentam políticas educacionais voltadas à militarização da educação pública: como as escolas cívico-militares, que vem crescendo em todo o Brasil, lançando a análise para o contexto local paranaense e, mais propriamente, beltronense. Partindo da constatação inicial sobre as implicações teóricas da escolha do método, e vice-versa, compreendemos como tarefa importante analisar as leituras feitas por professores que vivenciaram, nos últimos anos, o processo de militarização de uma escola pública. Mas por que análise do discurso?

[...] pensar em termos de discurso
significa romper com qualquer
expectativa de encontrar

simplesmente o “real”, o “verdadeiro”, o “correto”, o “objetivo”. Mas também significa romper com o puro idealismo. (LOSEKANN, 2012)

O discurso é um fenômeno social e aparece como elo umbilical entre o material e o simbólico, entre a materialidade e a mente, e mais: a própria consubstanciação do vivido. Conforme já dito por Foucault (1995), somos atravessados por discursos, formamos e somos formados por eles. O que Foucault chamava de práticas discursivas. Através desses sistemas linguísticos, transformados em ação e intenção, compreendemos e nos relacionamos com o mundo. Por isso, nosso intuito é de construirmos um arcabouço de conceitos como ferramentas teórico-metodológicas de leitura do campo social de modo que, “através desses conceitos” possamos “provocar uma análise desconstrutivista capaz de evidenciar a natureza discursiva de determinados fenômenos” (LOSEKANN, 2012, p. 2).

O discurso é um fenômeno social que enfeixa cadeias de significado e as respectivas formações discursivas, por meio de associação para com as posições de sujeito, que se consolidam tanto diante de suas demandas identitárias quanto diante de suas relações sociais caracterizadas pelo corte antagônico, por meio das quais podem ser compreendidas as lógicas de significação,

simbolização, ou seja, as possibilidades de ser, existir e de compreender a realidade, consolidadas pelos sujeitos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Ademais, não há um fora do discurso, pois sua fronteira é interna.

Cabe ressaltar que do ponto de vista da perspectiva pós-estruturalista, com a qual nos afinamos, não se faz pesquisa para descobrir “a verdade”, do ponto de vista do jogo social. O que se busca fazer é compreender as distintas interpretações de mundo, leituras advindas dos grupos sociais, dos indivíduos; bem como, as relações que se estabelecem entre estes grupos em conflitos que, em grande medida, são produzidos a partir de “vontades de verdade”, ou seja, cada grupo ou indivíduo constrói e tende a considerar verdadeira e valorar sua perspectiva e/ou visão de mundo. Diante do exposto, cabe ressaltar não haver “um sujeito a salvar”, “uma verdade e ser descortinada”. Mas sim uma análise acerca das interpretações advindas dos discursos/posições de sujeito que colocam em jogo suas demandas e buscam legitimá-las como fundamento de uma coletividade mais ampla, a exemplo da totalidade de um social inexistente. Elementos que, via discursiva constituem sociabilidades, os embates que se dão, por exemplo, diante de temas educacionais e que se desdobram a partir de políticas como a que defende a militarização da educação pública via institucionalização de escolas cívico-militares.

Para a concretização do trabalho foram realizados grupos focais com 11 professores de uma escola que não será identificada para preservação dos dados, integridade e segurança tanto da instituição quanto dos profissionais que participaram da pesquisa de campo. Os indivíduos escolhidos para compor o grupo focal são parte do corpo docente da instituição militarizada que participaram do processo, trabalhando na escola antes e depois do processo de militarização da instituição para comentar sobre sua experiência com o programa munidos de experiência capaz de propor uma construção discursiva sobre as mudanças advindas da adesão do programa.

O próximo item da dissertação aprofunda questões teóricas fundamentais para nossa interpretação do tema: escolas cívico-militares, a partir de perspectiva teórico-epistemológica e metodológica embasada nas teorias laclauianas. Como a leitura construída por este autor não é conhecida, na mesma medida de outras leituras já consagradas na área da educação, entendemos como importante apresentarmos a mesma, de forma mais detalhada, a partir da análise de categorias fundamentais desta perspectiva de análise social, tais como hegemonia, antagonismo e pós-fundacionalismo.

2.1 – PRODUÇÃO DISCURSIVA: HEGEMONIA, ANTAGONISMO E PÓS-FUNDACIONALISMO

Neste capítulo dedicamos um espaço importante, de modo a apresentarmos o teórico base da pesquisa, Ernesto Laclau juntamente de pressupostos e questões metodológicas. Primeiramente: Laclau foi um teórico-político argentino que construiu extensa e impactante teoria. É considerado um autor pós-marxista, conforme sua própria determinação, consolidada no artigo de sua autoria: “Pós-marxismo Sem Pedido de Desculpa” [tradução livre] (1987). A partir deste e de vários outros materiais, produzidos – muitos deles em parceria com a intelectual Chantal Mouffe, como o próprio “Hegemonia e Estratégia Socialista” (1985), “Pós-marxismo Sem Pedido de Desculpa” e “Contingência, Hegemonia e Universalidade” (2000) – Laclau realizou importante contribuição para o debate da filosofia política. Sua obra seminal é: “Hegemonia e Estratégia Socialista”, de 1985, traduzida para a língua portuguesa apenas em 2014.

Antes de iniciarmos a apresentação da obra e dos conceitos fundamentais desenvolvidos pelo autor é necessário acrescentar que tanto a obra de Laclau quanto de Mouffe podem ser compreendidas como sistemas político-filosóficos extensos, complexos e imbricados, uma vez que suas publicações seguem uma lógica própria e versam sobre

diversas áreas, utilizando variados conceitos. Nosso estudo não pretende encerrar e dar por finalizada a discussão acerca dos autores e de suas obras. O que implica, inclusive, o fenômeno da democracia, abordada a partir de uma leitura que revolucionou parte das ciências sociais, ou seja, a partir da ideia de democracia radical, apresentada na obra supracitada. Dito isto, reforçamos que nossa ideia não foi a de dividir ou de excluir parte da teoria do autor; mas a de nos utilizarmos de conceitos que consideramos mais latentes ao nosso estudo e que serviram diretamente ao propósito de analisarmos a construção hegemônica do discurso que se volta, nos últimos anos, a institucionalização das escolas cívico militares. Notadamente os discursos encontrados a partir de um grupo de professores/as que tem atuado nesta instituição.

Ernesto Laclau e Chantal Mouffe desenvolvem importante obra na década de 80, uma das grandes contribuições, a qual nesse momento está para além de nosso objetivo de análise, é justamente a ideia de democracia radical, que serve de horizonte para abordagem dada pelos autores na direção da construção efetiva da política. Ancorada em discursos que tendem, com o passar do tempo, a alcançar maior legitimidade.

O pensamento dos autores serve primeiramente como uma revisão crítica, ao analisarem o fato de que alguns

postulados marxistas não conseguiram atingir sua concretização, no século XX, em boa parte dos países, ao redor do mundo; tanto no que se refere à construção revolucionária, quanto em algumas de suas dimensões mais propriamente teóricas. Para tal, os autores farão uma análise profunda dos principais trabalhos efetivados pelo materialismo histórico-dialético, trazendo para a realidade argentina, do século XX, a potencialidade conceitual desta perspectiva.

O livro se utiliza de alguns suportes teóricos, notadamente do conceito de hegemonia de Gramsci, para observar as organizações sociais e políticas surgidas durante e após a década de 1960. Muitas delas chamadas de movimentos culturais, tais como as lutas pelos direitos civis – ocorrida nos EUA, que trouxe para a pauta de discussão a questão racial e étnica -; o movimento de contestação hippie, que apresenta uma crítica aos valores e costumes da família burguesa; os movimentos feministas, que protagonizaram a crítica aos padrões machistas e patriarcais e mostram que as desigualdades sociais decorrem não apenas da assimetria na distribuição das classes sociais e da exploração do trabalho, mas que, associada à elas, as relações de gênero, étnico-raciais e sexistas geram o aprofundamento e acirramento da exclusão social; o movimento ambientalista, que adquire mais visibilidade e faz a crítica do modo de produção

capitalista, ancorado em um industrialismo que destrói o planeta; o movimento LGBT, que passa a discutir as questões relativas às sexualidades não hegemônicas; os movimentos estudantis, que dentre outras coisas criticam tanto o capitalismo quanto os comunismos, que foram ancorados em perspectivas anti democráticas. (TOURAINÉ, 1970; 1998)

Diante deste procedimento Laclau e Mouffé tentam constituir uma nova chave de análise para o debate político do século XX, dentro do campo progressista, em oposição a uma ala mais ortodoxa, que via/vê as demandas supracitadas como mero reflexo das contradições do capitalismo, dispostas diante da luta de classes. Visão, esta última, atrelada a boa parte das análises marxistas, que continua se apoiando na interpretação advinda do Manifesto do Partido Comunista (2009) junto de outros texto seminais de Marx e Engels, afirmando, mais uma vez, que as demandas advindas da década de 1960 eram meros reflexos da luta de classes, embasada, no que lhe concerne, na questão do conflito capital-trabalho. Pressuposto que advoga que superando esta questão fundamental, segundo esta perspectiva, as demais questões seriam superadas.

De todo modo, em “Hegemonia e Estratégia Socialista” (2014), a visão dos autores é de desconfiança diante desta premissa. Afirmam, dentre outras coisas, que a

luta de classes (ambientada no campo econômico) não resolve nem atende, em absoluto, as diferentes demandas sociais/culturais. Além disso, alguns movimentos sociais (como os de gênero e relativos às sexualidades dissidentes), tendem a ser tratados de forma secundária e, por muitas vezes, preconceituosa pelos próprios movimentos sindicais. Da mesma forma, Laclau afirma que a leitura marxista, direcionada ao campo econômico, não contempla a pluralidade de demandas, instâncias e campos sociais. Sendo, portanto, incapaz de consolidar uma leitura acerca da complexidade social, típica do século XX.

Leitura semelhante, podemos afirmar, da do sociólogo Alain Touraine (TOURAINÉ, 2008; 1970; 1998), que em suas obras vai desenvolver uma ideia sobre a sociedade pós-industrial, a que surge em determinados lugares, do ocidente, a partir dos anos 1960. Trazendo para a arena de discussão os movimentos decoloniais, críticas crescentes diante do padrão eurocêntrico, a mudança de postura diante do capitalismo – visto não como um mal e algo a ser, necessariamente, superado, caso se queira consolidar avanços teleológicos, do ponto de vista social. Touraine vai falar, inclusive, em movimentos culturais, decorrentes da década de 1960, voltados mais para uma produção de si, para um processo que considera ressignificações diante de si, das demais pessoas e do

mundo, do que para algum tipo de revolução macrosocial. Leituras que, de certa forma, se aproximam daquelas realizadas por Laclau e Mouffe.

A análise histórica das correntes e pensamentos marxistas e não marxistas são vistas a partir do conceito de hegemonia, que Laclau e Mouffe recuperam em Gramsci e renovam seu entendimento. Os autores percebem, por exemplo, como a teoria de Rosa de Luxemburgo, por exemplo, atingiu certo limite de análise sobre a questão da determinação política. A tensão entre o espontaneísmo e o dever histórico, na análise da articulação das lutas contra o capital, feita por Rosa de Luxemburgo e outros, é analisada pelo autor sob nova ótica, desatando alguns dos nós teóricos ali produzidos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Utilizar o conceito de hegemonia para perceber como se dá a instauração da ideologia dominante, no seio do senso comum, autorizando e exteriorizando o interesse da classe dominante, na direção da manutenção da sociedade (GRAMSCI, 1978), adicionando a essa chave de leitura pressupostos pós-estruturalistas, que salientam a importância fundamental da teoria geral do discurso e da questão da importância crescente dos processos de legitimação identitária, diante dos novos movimentos sociais e da ambientação do século XX; parece ser uma das questões encampadas por Laclau e Mouffe, diante da incapacidade do

materialismo histórico dialético, no sentido de compreender este processo de forma detalhada.

Outrossim, uma das principais diferenças entre o conceito de hegemonia utilizado por Laclau e Mouffe, do utilizado por Gramsci, é a concepção do discurso vista como síntese de duas lógicas, da equivalência e da diferença. A hegemonia, então, para Laclau e Mouffe é uma formulação teórica calcada na incapacidade de alguma proposição política superar o antagonismo (que pressupõe a existência de figuras opostas, disposta em um limite radical, inegociável e, principalmente, irreconciliável). A equivalência é produzida em sistemas antagônicos, construindo, a partir de significantes vazios, a universalização de um conteúdo particular (conforme abordaremos adiante). Já a dispersão discursiva ocorre quando não há possibilidade de a hegemonia acontecer, diante de momento de crise generalizada da política, momento que os campos discursivos contra hegemônicos se encontrarem dispersos. (LACLAU, 2011; 2014). Essas movimentações de demandas diferenciais na construção dos discursos hegemônicos, através do antagonismo e da equivalência, constituem parte significativa da ontologia política de Laclau e revelam a constante situação de remenda e sutura do político (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011).

2.1.2 LINGUAGEM, SEMELHANÇA E DIFERENÇA

A teoria pós-estruturalista, a partir de Laclau e Mouffe, fornece novas maneiras de interpretar a realidade. Os autores argumentam que a realidade é construída na simbolização discursiva e destacam a ausência de um centro conceitual imóvel, que emane ordem ou organização no que é compreendido como sociedade. Desta forma, os autores se contrapõem a teleologia histórica das tradições modernas. Para os autores, nada é inevitável, nem a permanência do capitalismo, nem a revolução (LACLAU; MOUFFE, 2015). Existe aí uma crítica essencial ao fundamento da realidade e da compreensão do que significa a sociedade, ou seja, o fato de ela ser fruto de construções simbólicas, impossível de se transformar em algo concreto – no sentido da totalização. Essa ausência de centro, ou de centro fora do sistema -revela a existência de uma falta constitutiva. Outra categoria importante na teoria, visto que é justamente na ausência da totalidade que reside a possibilidade da compreensão da política como campo de relações, de projetos que visam tornarem-se legítimos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Aqui há uma proximidade com a leitura que Michel Foucault (2012) faz dos sujeitos: fabricados discursivamente.

Entendendo discurso como um conjunto de enunciados, consolidados a partir de uma dada formação histórica. Na mesma direção, Foucault informa que o discurso não habita apenas a esfera etérea do mundo, tal como o mundo das ideias, de Platão, mas se dá na união de ações e símbolos, tornando-se materializável na vivência dos corpos/attitudes. Por isso, aqui, o discurso é uma prática, uma prática discursiva. Nossos corpos estão sempre sendo atravessados por discursos (MENDONÇA, 2014). Somos seres discursivamente corporificados, o corpo também é o lugar do discurso, de todo modo, Foucault (2012), ao ampliar e delimitar seu conceito de discurso, aponta que as práticas discursivas estabelecem saberes como base de sua construção, assentadas em relações de poder que funcionam e fazem circular efeitos de verdade.

Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2012, p. 55).

As relações de poder/saber estão presentes nas práticas discursivas, e constituem uma questão-chave de

leitura para compreender a política de militarização da educação pública e a institucionalização das escolas cívico-militares. Os discursos, portanto, não são apenas sistemas de signos, significados e significantes, mas corporificam ações, enunciados, práticas, comportamentos e atitudes (LACLAU; MOUFFE, 2015).

É possível entender que os discursos não constituem totalidades fechadas, passíveis de significações e sentidos absolutos, “[...] na complexidade da formação discursiva uma identidade busca impor suas vontades na concorrência com outras, visando, com isso, universalizar seus conteúdos particulares” (MEDONÇA, 2007, p. 250).

A significação, portanto, não é posterior à prática discursiva, isto porque os sentidos sociais não são construídos a-historicamente, não sendo absolutos ou dados em si mesmos. Eles acontecem como resultado de um campo complexo de relações de poder/saber. A significação, ou a construção de uma visão de realidade, se dá numa lógica de semelhança que, como já mencionado, organiza e dá sentido ao real a partir de um vazio constitutivo. O conceito vazio, portanto, atua como ferramenta de análise do real que toma este mesmo real como realidade, relacionado à negatividade, a ausência de uma inscrição primeira que pudesse totalizar o campo simbólico e o campo social de forma atemporal.

Para Laclau (2014), por meio de uma perspectiva ôntica, as associações se dão em relação aos discursos, que são para o autor: posições de sujeito. Sujeitos, grupos, que passam a negociar suas demandas particulares a partir das referências estabelecidas. Este processo gera a produção de um campo social – discursivamente construído, reavaliado - em constante negociação, rasgado pelas virulentas posições de sujeito. (LACLAU, 2014)

Esse processo constante de fissura, que se dá através da negociação, mostra como essa visão pós-estruturalista, essa perspectiva ontológica pós-fundacionalista, não nega a estrutura social e nem vai em direção a um relativismo; apontando, apenas, para o fato de que a estrutura fundamental da sociedade não tem fundamento para além da própria existência. Daí esta estrutura não se justificar, além de sua existência. Essa situação, conforme é interpretada a partir de Heidegger (MENDONÇA, LINHARES, BARROS, 2016), apresenta a questão do *afundamento*, uma vez que o “fundamento é o abismo” (MENDONÇA; LINHARES; BARROS. 2016, p. 172). Laclau complementa esta percepção ao afirmar que a ausência última de uma lógica universal, teleologicamente guiada (uma regra histórica fundamental, ou seja, um fundamento), voltado a organizar a sociedade é justamente o que garante que lógicas ou estruturas parciais possam agir e produzir efeitos de

fundamento, por isso o autor chama de centro fora do centro, ou mesmo, limite/fronteira interna ao próprio sistema. Essa constatação leva a conclusão quanto ao fato de que os fundamentos são contingentes e nunca totais.

Para Laclau (2014) todo esforço empírico de totalização é finito diante das infinitas possibilidades que àquele jamais conseguirá totalizar. Um exemplo é o que ocorre com a ideia de democracia, que existe de fato na contingência das múltiplas possibilidades de prática articulatórias, que giram em torno da ideia de democracia. Dessa forma, o fundamento nunca terá um princípio final, atingível, visto que o mesmo é um entre outros possíveis, nunca se esgotando. Não há possibilidade de fechamento em relação a como a democracia deve se dar, novamente, é justamente por não existir esse fundamento último é que é possível existir fundamentos, porém parciais, que tentam totalizar-se (LACLAU, 2014). Desse modo, a democracia nunca termina, cada proposição discursiva que se coloca como democrática, torna-se contingente e precária. Ela funciona, então, como um sistema relacional de significados, em que o limite faz parte do sistema, como aprofundaremos adiante. O que ocorre, portanto, é que um fundamento, por se produzir de forma precária e contingente, se torna arbitrário e se reveste de verdade (FOUCAULT, 2016) e/ou como decorrência de cadeias discursivas que preenchem o

mundo das representações e estabelecem os predicados da hegemonia (LACLAU, 2014).

As práticas articulatórias trabalham com a ideia de que existe uma força de interiorização (“padrão de categorização”), do qual dependem todos os outros sistemas de significação relacional existentes. Como se as diferenças entre os elementos, “as partes” de um mesmo sistema, passassem a orbitar em torno do mesmo eixo, colocando em suspenso a diferença de um para o outro, de modo a estabelecer/protagonizar outra relação de contraste, maior, que se dá nos limites da intersecção. Assim, o sistema anula as diferenças existentes de um elemento para outro elemento, deixando seu processo de significação parte-parte em suspenso, pois assumidos como tendo uma referência em comum.

De modo a enfrentar este raciocínio Laclau lança mão do conceito de real e realidade, a partir de Lacan (1988), para construir sua teoria ontológica. O vácuo elegido como real, por Lacan, é aqui, justamente, o espaço existente entre significado e significante. O real é impossível de ser simbolizado, sendo aquilo que faz parte do elemento, mas sem capacidade de ser representado por símbolos. Ele tem significação, mas uma significação sem símbolo, portanto, um significante vazio, pois a linguagem limita e não encerra o processo de significação. As demandas equivalentes ou

antagônicas fazem parte do movimento discursivo, o constituem e são constituídas por eles; porém não são reduzidas a ele, e eles não se reduzem a suas partes, principalmente por o real ser numa dimensão não simbolizável, e a realidade é aquela que posso representar (LACLAU, 2011). Todavia, os limites do discurso constroem a trama do tecido social, sempre em fissura, disputando legitimidade discursiva diante de regimes de verdade e ordens de discurso que interditam o que pode ou não ser dito, o que é válido ou não. Para Foucault (2007), esses limites podem ser entendidos como interditos ou inadequações, exclusões fixadas pela necessária convergência da razão e das relações de poder diante da verdade como vontade de verdade, que configuram seu inverso constitutivo, ou seja, a ideia da ideia falsa. Nesse sentido, os silêncios e as palavras, para além do seu sentido e significado postos, podem desvelar a estrutura pela qual o discurso é montado, pelo que se orienta, qual efeito de verdade produz e que recursos elege para reivindicar seus significados e seu lugar de lucidez. Isto porque existe uma ameaça exterior diante da construção da lógica do discurso, a desrazão. É através da palavra que se identifica a desrazão e a loucura, e ela funciona como corte antagônico primordial das práticas discursivas (FOUCAULT, 2016; 2007)

Do ponto de vista dos discursos, a partir da articulação (chamada por Laclau de ponto nodal), que um discurso constrói em relação aos demais, tende a ocorrer a disseminação de uma ideia hegemônica, enquanto adota a capacidade de esvaziar seu significado primeiro e incorporar a complexidade de demandas discursivas particularizadas, representando uma opção e ganhando sentidos novos, adicionais e particularizados, diante de seu corte antagônico. Quando isto ocorre tende a estabelecer (ou reestabelecer) uma ordem, embasada na tentativa de fixar os sentidos. O discurso privilegiado, diante da tentativa de fixar os significados, é chamado de ponto nodal; e ao redor dele se organiza a hegemonia. O senso comum é um exemplo. (ALVES, 2011).

A prática da articulação consiste, portanto, no caráter parcial dessa fixação; e o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante no que lhe concerne do constante extravasamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade. (LACLAU; MOUFFE, 2015)

O antagonista, aquele outro, de fora, que figura como centro negativo, constitutivo da própria afiliação discursiva, pode também se tornar agregador das demandas e

dos sentidos dados, se apresentando como constituído por valor nulo, adotando a capacidade de se tornar – ao menos por um tempo –, hegemônico, e em uma crise generalizada, num momento de formação ou reorganização da vida social, consegue cindir a sociedade de cima a baixo. A associação das identidades aos discursos se dá em direção ao signo capaz de nulificar-se num processo de “representação de interesses”, como afirma Laclau e Mouffé (2014, p.73) à fase intermediária, de construção de novas articulações ao redor do ponto nodal, Laclau chama de dispersão discursiva, ou seja, o que ocorre quando nenhum predicado tem capacidade de condensar sobre si demandas que se tornam antagônicas em relação ao discurso hegemônico. Já à associação de demandas equivalentes o autor chama de momento. O momento discursivo é o ponto histórico em que um indivíduo ou grupo adere à formação discursiva, constituindo e sendo constituído por ele. A hegemonia poder ser constituída em vários momentos, inclusive momentos intercambiáveis (LACLAU; MOUFFE, 2015).

2.1.3 O CENTRO AUSENTE DA ONTOLOGIA POLÍTICA

O sujeito, do ponto de vista do pós-estruturalismo, é entendido em relação à sua posição direta para com os

discursos, que instrumentalizam a experiência da realidade. Condição que pode colocar em contato um conteúdo particular, discursivo, diante da possibilidade de sua universalização. Ponto importante da teoria pós-estruturalista de Laclau e Mouffe, que olham para a questão da formação discursiva, advinda do campo político, pela via ontológica. De modo a fornecer uma chave de análise em torno da luta pela hegemonia, própria da instância política. Isto porque, insistimos, os sujeitos são historicamente situados, estando atados a posições de articulação, que se dão via produção discursiva. Alimentada pela busca da produção da hegemonia interpretativa da realidade. Processo que se constrói a partir da construção de um significante vazio, de uma leitura que tenha capacidade de exteriorizar seu valor, instituindo-se como valor hegemônico.

A possibilidade de formação de significantes vazios (como elaborada anteriormente), pode ser entendida, de forma resumida, na lacuna que permeia a significação diante do real, visto que os limites dos sistemas de significação são internos e partes componentes dos próprios sistemas, gerando “espaços/conceitos” vazios. As lacunas entre real e realidade, que se dá pela via da simbolização, se desenvolve tal como ocorre a cisão entre o universal e o particular (LACLAU, 2014). A política, nesse cenário, é a luta pelo sucesso a partir da universalização do particular, feita por

meio de um significante vazio. O sintoma do discurso universal é experimentado como a vivência do caso extrapolado. Assim, o universal é contingente e precário, cindido, e se dá diante de uma falta constitutiva:

Em virtude do caráter contingente desse vínculo entre o universal e o conteúdo particular que funciona como seu substituto (isto é, queesse vínculo é o resultado de uma luta política pela hegemonia), a existência do Universal sempre depende de um significante vazio. [...] a unidade definitiva só pode ser simbolizada na forma de um significante hegemonizado por um conteúdo particular – a batalha por esse conteúdo é a batalha política. (ŽIŽEK, 2016. p. 195)

A precariedade e a contingência aparecem, então, porque o universalizável é relativo ao contexto e, principalmente, é delimitado pelo seu corte antagônico. De todo modo, é difícil prever qual conteúdo terá força ou capacidade para ocupar esse espaço (MENDONÇA, 2014); todavia, ao instituir-se como hegemônico, um discurso é, sempre, histórico e passageiro, tornando-se ponto de inflexão de antagonismos que estabelecerão novas formações discursivas. Ele será o exterior constitutivo de outros discursos, que tentarão, no que lhe concerne, através da luta

política, hegemônizar-se. Este movimento nos leva a ver que o sintoma vivido no campo político, a partir destas associações e tentativas de universalização, são a própria tentativa de construção do universal. Figurando como a própria configuração social. Outrossim, o universal é simbolizado e se torna realidade quando preenchido por um conteúdo particular; daí ser, o universal, dotado de uma inevitável falta constitutiva.

Nesse contexto, e para o interesse de pesquisa, a condição da política de militarização da educação pública expressa via institucionalização de escolas cívico-militares, é a de figurar enquanto estratégia discursiva, dentro do campo educacional, do discurso hegemônico contemporâneo, ou seja, do discurso proposto e atualizado pelo governo federal a partir de 2019 (que tomou corpo, de forma nada desprezível, dado o crescimento exponencial da militarização de escolas, no Brasil e no Paraná). Situação que coloca um conteúdo particular como perspectiva universalizante – ao propor a ‘cura’ dos males que, segundo esta perspectiva, acometem a educação escolarizada no Brasil envolta pela violência, pela falta de disciplina, pela perda da autoridade dos professores, pela falta de qualidade.

Ignorar os problemas da educação, ou não os perceber de forma crítica, é uma estratégia discursiva recorrente nesse processo de desenvolvimento neoliberal e

neoconservador. A infinita crise educacional brasileira serve a esse propósito como significante vazio, utilizado como justificativa para incitar o pânico moral afim de mobilizar soluções para problemas errados e/ou inexistentes. O neoconservadorismo se beneficia frequentemente desse antagonismo discursivo ao opor-se num nível moral a essa crise idealizada, oferecendo a solução também dentro do campo moral, pois lhe é impossível analisar criticamente o entrecruzamento de problemas sociais, políticos e econômicos que envolvem e causam a real crise educacional.

Ações, portanto, como a militarização das escolas públicas ou mesmo a Reforma do Ensino Médio transferem para o escopo individual a responsabilidade da resolução do problema. Na primeira, calcando a transformação da educação na perspectiva do controle disciplinar dos corpos, que merecem e devem querer ser disciplinados – como analisaremos adiante –; e, na segunda, advogando o protagonismo juvenil e a prevalência da escolha individual sobre o que deve ser estudado, como se o problema, portanto, fosse a falta de escolha sobre o que estudar. O apelo por disciplina é a solução frente a percepção neoconservadora de “falta de controle” (APPLE, 2003a), que resulta na construção das estratégias de militarização das escolas públicas. Analisar de forma crítica que muitas das crises enfrentadas pelas instituições escolares em situações

de pobreza, com falta de estrutura, professores, material, transporte escolar, significaria olhar para o problema da educação pela perspectiva social e coletiva, e responsabilizar o estado e talvez a falta de política educacionais efetivas e de longa duração como causa, iria na contra mão do discurso neoconservador que tenta individualizar a perspectiva de mundo para retirar o estado da equação, mantendo as desigualdades.

A defesa reiterada de uma crise da educação, esse fantasma que assola o projeto educacional há muito tempo, funciona como um bode expiatório para os mais diversos tipos de soluções. É usado, quase ao pé da letra, como significante vazio, como justificativa, visto que incerta, para as mais diferentes ações - muitas delas calcadas numa certa espécie de pânico moral -, como já analisou também Miranda (2017). Esses elementos, de forma conjunta, demonstram uma parcela da capacidade que o discurso advindo do governo federal de Jair Bolsonaro – em torno da crise das escolas – alcançou, ao agregar distintas leituras acerca do que se entende por crise da escola, no contemporâneo.

CAPÍTULO III – A IMPLANTAÇÃO DO PECIM E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CAMPO ESCOLAR

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados produzidos durante as visitas feitas no mês de julho de 2023 à escola que constituiu o campo empírico da pesquisa. O contato direto com os sujeitos - professores, equipe diretiva e um servidor militar, cuja presença e atuação naquele ambiente deve-se a adesão dessa instituição de ensino ao PECIM - possibilitou averiguar as percepções desses sujeitos em relação ao referido Programa em andamento na escola.

Cabe destacar que efetivamos uma primeira visita para conhecer a instituição e obter a aceitação da equipe diretiva e do corpo docente, na direção da participação na pesquisa. No total, segundo o levantamento feito com a coordenação da instituição, eram 14 os profissionais elencados como amostra de nosso estudo - com base no critério de atuação antes e depois da escola aderir ao PECIM. Todos participaram da pesquisa.

Na primeira ida à escola foi possível observar o cotidiano escolar, em dia letivo. Os demais encontros se deram em dois dias, durante o recesso escolar de julho, em que foi feito uso da metodologia de grupos focais.

Chegamos, portanto, a concretização das ações que visaram responder aos objetivos da pesquisa, no que concerne a investigar as demandas em disputa na política de militarização da educação pública, via institucionalização do PECIM.

O Grupo Focal – realizado – foi uma ferramenta excelente na coleta dos dados, conforme o proposto e objetivado pelo estudo. Os relatos foram construídos em conjunto, com cada membro tendo espaço para expor sua posição e percepções sobre o tema proposto. A dinâmica do grupo focal proporcionou uma experiência compartilhada por todos os presentes. Colocá-los em diálogo na coleta de dados possibilitou exercitar a construção coletiva do discurso mediado pela interação com os colegas. A formação de pequenos grupos também possibilitou a expressão das visões e percepções de cada participante, sem que um único sujeito falante dominasse os diálogos. Houve momentos de debate que enriqueceram a coleta dos dados, tendo esses ocorrido de forma cordial e respeitosa, entre os docentes. Isso foi fundamental, pois houve uma compreensão que o objeto de análise e estudo ali não se direcionava apenas a percepção individualizada da pessoa que expunha suas ideias, mas sim a manifestação das percepções elaboradas em consonância com sua atuação na escola.

Assim, entendemos que o processo de elaboração discursiva se deu através de negociações do campo simbólico compartilhado entre os membros do grupo focal. O que permitiu uma abertura para o diálogo acerca do tema tratado, tanto para o pesquisador observar, analisar e interpretar as percepções de cada sujeito falante, na relação com outro colega, quanto ao próprio processo de adesão ao PECIM e a respeito do seu funcionamento na escola. Os momentos de confluência e/ou conflito, no sentido do discurso, foram especialmente ricos para a análise. A posição de fala do indivíduo em relação ao grupo e ao discurso também pôde ser compreendida e analisada no grupo focal. Em alguns momentos, houve discordâncias, negociações e consensos provisórios, motivados pelo debate e pela troca de ideias, atendendo de forma suficiente aos objetivos da pesquisa.

Foi oportunizada também a fala individual para aqueles que assim optassem por fazê-la, sem qualquer implicação, prejuízo ou demérito, caso o sujeito se sentisse coagido de qualquer forma diante da presença dos colegas. Não houve a necessidade de justificar a mudança por parte do entrevistado e todos foram consultados individualmente sobre essa possibilidade. Uma pessoa optou por uma conversa individualizada. Ainda assim, foi possível observar que não houve dissonâncias entre o discurso do sujeito que

optou pela entrevista individual e os demais que participaram do grupo focal. A realização dos grupos aconteceu em intervalos curtos, e foram realizados em sequência. As demandas administrativas e pedagógicas requeridas pelo trabalho na escola, durante a realização dos encontros dos grupos, focais dificultou a participação, em alguns momentos. De todo modo, não foi possível perceber muitas dissonâncias entre as falas dos participantes. Ao trazermos, aqui, os fragmentos selecionados dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por identificá-los pela função que exerciam na escola. Nosso intuito foi o de, a partir deste lugar ocupado pelos participantes, focar em suas posições de sujeito em relação ao discurso e compreender que as demandas e questões eram e estavam sendo tratadas a partir e para um espaço de negociação coletivo. As demandas em disputa, sejam diferenciais, em processo de equivalência ou em equivalência, eram demandas de um sujeito enquanto professor, portanto, tratamos todos justamente como “professor”.

3.1 AS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À ESCOLA, À COMUNIDADE ATENDIDA E À ADESÃO AO PECIM

Na primeira visita feita a escola – campo da pesquisa - foi possível observar o ambiente, o funcionamento e as interações entre os sujeitos pedagógicos. A direção da escola, o corpo docente contatado e o servidor militar que ali atuavam mostraram-se receptivos a nossa presença na escola e à pesquisa, o que favoreceu o acesso às informações da escola e o entrosamento na sua dinâmica diária. Essa escola oferecia a Educação Básica nos níveis Ensino Fundamental - Anos Finais - e o Ensino Médio, totalizando cerca de 15 turmas e mais de 700 matrículas, segundo o Censo Escolar.

A escola pesquisada estava situada em um bairro pobre da cidade de Francisco Beltrão, posição geográfica que se apresentou como elemento significativo nas formas como o corpo docente, administrativo e militar da instituição se referiam a mesma. A população atendida pela escola era composta, predominantemente, por trabalhadores/as de baixa renda.

De acordo com o relato de muitos estudantes, não havia transporte escolar disponível, o que dificultava o deslocamento dos que residiam mais distante da escola. Outra dificuldade de permanência na escola, segundo o relato de alguns professores, a localização do prédio, situado em uma extremamente úmida e que apresentava temperaturas bastante baixas no inverno.

Na percepção dos sujeitos docentes, da equipe administrativa e do servidor militar, a infraestrutura deficitária da escola referia-se, principalmente, a falta de salas de aula suficientes para a necessidade advinda do aumento da demanda por oferta de vagas que a instituição vinha recebendo. Segundo o relatado, a legislação vigente previa um cálculo de espaço viável para cada estudante que impedia a escola de aumentar o número de matrículas por sala e não havia investimento para a construção de novos (ou maiores) espaços na escola. Foi relatado, ainda, que a escola contava com dois laboratórios, que eram regularmente utilizados pelos professores em suas atividades pedagógicas. O que denotava o funcionamento mínimo dos equipamentos ali contidos.

Outro ponto crítico que afetava o trabalho pedagógico, apontado pelos docentes, era a falta de equipamentos como impressoras, o que atrapalhava bastante a realização de muitas atividades. No dia da visita em questão, acompanhamos uma longa conversa, feita para alinhar pontos organizacionais, a fim de conseguirem manejar o problema técnico de forma que as atividades pedagógicas não sofressem prejuízo. Na fala de um educador: “A gente se vira com o que tem e faz o que dá”! E de fato o trabalho humano na criação e gestão dos processos

era requisitado e parecia se dar a contento, no sentido de suprimir a dificuldade material existente.

Ainda na primeira visita feita à escola observamos que no muro anexo ao Ginásio fora grafada a frase: “Seu sorriso vale mais que um diamante”. Um dos versos da música: “Dias de Luta, dias de Glória”, do cantor e compositor Charlie Brow Jr. E, mesmo com a pintura feita no período em que lá estivemos, no muro, foi preservada a grafia. Não foi possível averiguar as circunstâncias em que essa frase foi ali escrita, quem a escreveu e por que não foi coberta com a pintura. No entanto, tal registro sugere a identificação daquela comunidade escolar com esse estilo musical e com a letra dessa música que, de certo modo, expressava -ao nosso ver -, o valor atribuído às relações humanas, enquanto riqueza maior do que àquelas advindas dos bens materiais. Pontos como as lutas cotidianas das populações periféricas, direcionadas à luta pela sobrevivência; bem como àquela que se dá diante da falta de políticas públicas que garantam os direitos básicos e o acesso à cidadania, pareceram transparecer a partir da realidade da escola em questão.

Por outro lado, os profissionais da educação atuantes na instituição firmaram uma outra visão, em relação ao bairro e, conseqüentemente, à escola e à comunidade por ela atendida, pois seus relatos remeteram a uma percepção

dessa localidade enquanto lugar perigoso, em decorrência da pobreza material, ligada a uma propensão à violência. Pensamos que a percepção da comunidade e da escola, como lugar perigoso, decorresse da associação estigmatizada para com a pobreza sofrida pelas comunidades periféricas, sendo uma das principais razões pelas quais o corpo docente se mostrou favorável a adesão e implementação do PECIM.

A preocupação com a segurança na escola também foi evidenciada pelo uso de um sofisticado sistema de monitoramento feito por meio do uso de câmeras de vigilância, dispostas em quase todas as áreas da escola, com precisão e qualidade de gravação e imagem. As câmeras estavam presentes inclusive no interior das salas de aula e acompanhavam o trabalho pedagógico ali realizado. Esse sistema de vigilância era ativado por movimento. Os monitores estavam dispostos num grande aparelho televisivo, localizado à frente do militar responsável pela disciplina da instituição. Da mesma forma, bastante próximo da equipe pedagógica. Segundo relatado pela equipe diretiva o sistema fora adquirido através de uma parceria direta da instituição escolar com a Receita Federal, possibilitada pela adesão feita ao PECIM.

No período em que estivemos na instituição foi realizada a utilização do sistema de vigilância para identificar uma situação de agressão, na qual um estudante

teria empurrado outro pelos corredores, causando ferimentos. Esse episódio suscitou algumas indagações que confirmam as estratégias adotadas para sanar conflitos na escola: a criança agredida aguardava o atendimento com um geladinho (o doce) sobre o ferimento em seu rosto. Talvez pela inexistência de materiais de primeiros socorros, que só foram adquiridos após o acontecido. A utilização do sistema de vigilância para resolução do problema, a partir da figura do militar responsável evidenciou o uso frequente e corriqueiro do sistema, conforme fora dito pelos professores participantes da pesquisa.

De todo modo, os docentes da instituição, em reunião com o corpo militar da mesma, se mostraram relutantes e um pouco desorientados quanto ao uso do instrumento disciplinar, supracitado. A fala do profissional da segurança pública alocado na instituição, durante reunião pedagógico que ocorrera e que foi por nós acompanhada – voltada a esclarecer sobre o sistema de fatos observados e orientar os professores quanto a importância do uso do mesmo – foi acompanhada da fala que recomendou aos professores realizarem o cadastro do fato observado positivo, pois, segundo o policial este não estava sendo realizado na quantidade indicada, ou a contento. Percebemos que a fala indicava uma preocupação, por parte dos professores, na direção de apontarem ações consideradas negativas e não as

ações positivas, advindas dos alunos. A importância do mecanismo de controle foi reafirmada, ele serve como incentivo, como prêmio para incentivar os bons comportamentos dos estudantes.

Sobre os ocorridos que nos foi possível acompanhar durante nossa estadia, foi dito algo merecedor de nota: os profissionais do corpo pedagógico observavam uma gradual mudança no comportamento dos estudantes, em momentos como os que se relacionavam à entrada na escola. Foi dito que, em especial, os alunos que ingressavam no sexto ano chegavam na escola portando costumes e práticas diferentes dos cultivados na escola. Estes alunos eram protagonistas de casos de indisciplina que ocorriam nos corredores da instituição, notadamente durante os intervalos das aulas. O problema mencionado era: “Os estudantes correm muito”. Todavia, na mesma direção, foi dito: “Porém logo aprendem e antes de ingressarem na sétima série já estão mais quietos e parados”. Em dado momento, ao apontarem para a câmera de vigilância, mostrando um grupo de alunos conversando - parados, em pé, e em um corredor - o comentário seguinte se deu por meio de um elogio, orgulhoso.

Os dias de visita para realização dos grupos focais também demonstraram o uso de dispositivos de vigilância e controle para a manutenção da disciplina. A exemplo dos relatórios de fatos observados pelo servidor militar, que

afetavam a vida escolar dos estudantes –e que implicavam em orientações dadas também aos docentes –, e que operavam por meio da atribuição das notas, conforme o comportamento dos estudantes.

Nos três dias que passamos na instituição não foi possível, apesar de algumas perguntas direcionadas a isso, compreendermos o exato funcionamento e estrutura deste documento. O propósito era, segundo os envolvidos, funcionar como mecanismo de sanção disciplinar. No entanto, é possível afirmar que o corpo docente, o militar e a equipe diretiva demonstraram, em repetidos momentos, se utilizar de processos que emulavam a burocracia jurídica, existente, na resolução dos conflitos que porventura ocorressem na instituição. O mecanismo burocrático utilizado pela escola, elaborado enquanto: Acusação, defesa por parte da família, retorno à Escola para definição da ação institucional a ser feita, em relação ao respectivo aluno, constava de assinaturas e tramites que seguiam um rito enquanto instrução, punição e vigilância. Todavia, maiores informações sobre este documento são apresentadas adiante, nesta mesma dissertação.

Assim, a política de militarização da educação, materializada por meio da adesão ao PECIM, foi encarada como positiva pela equipe administrativa da escola e pelo corpo docente que lá trabalhava, no que se refere à melhoria

do funcionamento e do trabalho desenvolvido na escola. Leitura acompanhada, na época, por outra que afirmava que a instituição necessitava passar por uma mudança drástica, que conforme a fala de um dos entrevistados apontou, representaria a salvação “da escola das mazelas sociais que a rodeiam”. A adesão ao PECIM, neste sentido, teria se apresentado como “a mudança necessária”. Avaliação feita de forma conjunta com a observação de que no tempo em que a escola ofertava o ensino noturno – ensino médio -, houve casos de estudantes que vinham para as aulas sob efeitos de álcool e entorpecentes. Prática que, segundo suspeita levantada por alguns professores entrevistados, estaria sendo acompanhada da venda destes mesmos entorpecentes, no interior da instituição. Situação que com a transformação da escola, em cívico-militar, teria se encerrado, por conta do fechamento do ensino noturno.

Cabe destacar, também, que outro indicativo emblemático da mudança percebida, por parte dos profissionais da escola, em relação a adesão da mesma em relação à polícia cívico-militar referiu-se à alteração nas estatísticas de frequência dos estudantes, e a consequente nota da instituição diante das avaliações estaduais e nacionais, produzidas por exames em larga escala. Importa destacar que a frequência, que servia e serve como critério de avaliação externa, feita por sobre as escolas, na escola

pesquisada era afetada pela alta taxa de infrequência e pela distorção idade/série, que colocava a escola diante de uma crítica diante de um patamar tido como de baixa qualidade, no que se referia ao fazer pedagógico.

Após a adesão ao PECIM a percepção da comunidade escolar e dos profissionais da educação, na instituição, foi a de que a frequência dos estudantes aumentara/melhorara. Foi relatado que antes da implantação do Programa havia uma fuga contínua e crescente de estudantes, em direção a outras instituições de ensino - sempre em lugares mais distantes. Da mesma forma, após a adesão ao Programa passou a se observar, por vezes, a presença de fila de espera para matrícula na instituição. Ao explicar essa grande procura pela escola, após a militarização, as percepções convergiram, sob certo sentido, para a análise que apontou para o fato de que certos pais achavam “que a escola ‘*cívico*’ é uma clínica de reabilitação de aluno”.

Outrossim, a adesão ao Programa parece ter causado, ainda do ponto de vista dos pais, uma maior participação dos mesmos, nas questões que envolviam a escola, oferecendo suporte e apoio às ações e decisões ali tomadas. Foi dito que os pais frequentavam mais a escola para acompanhar ou explicar o comportamento de seus

filhos. Como afirmado por um dos profissionais do corpo pedagógico da instituição: “As famílias pegaram junto”.

É notável como as falas convergiram para uma visão positiva sobre o processo de implementação do Programa, demonstrando um otimismo acerca dos resultados já obtidos e futuros. Por diversas vezes, a “mudança” foi confirmada como necessária e positiva. Nos encontros com os grupos focais foi dito que os professores contrários a adesão ao Programa pediram remoção da escola. Restaram, na instituição, portanto, sujeitos que demonstraram interesse em participar de nossa pesquisa, ao mesmo tempo que por meio da exaltação diante dos alegados benefícios percebidos com o PECIM. Esse foi o principal tom dos relatos, ou seja, posições de afirmação e reafirmação durante as falas coletivas do grupo. Desta forma, observamos a quase inexistência de discursos contrários à política de militarização da educação pública. Todavia, algumas questões, como a relacionada ao ‘problema’ do ensino noturno, apresentaram algumas linhas de inflexão e ou problematização que acompanharam alguns profissionais da escola, diante do processo de militarização escolar. O que será apresentado abaixo.

3.2 OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE O PECIM

Os discursos dos professores, durante e depois das intervenções do grupo focal, indicaram a defesa do Programa PECIM. Uma defesa que habita uma esfera ampla, recheada por demandas particulares, diferenciais. Essa defesa *latu sensu* pareceu indicar que a adesão ao Programa, um desdobramento da política de militarização da educação pública, figura como um significante vazio, pois o aceite/endorso era dado a partir desse contexto de demandas diferenciais que se tornavam equivalentes, apontando para a construção de um discurso que se torna hegemônico.

Portanto, os discursos dos professores nos grupos focais sinalizaram a construção de cadeias de equivalência, de concordância e legitimação da política de militarização da educação pública. Os pontos de intersecção apareceram nos relatos dos sujeitos, em relação ao PECIM, com algumas congruências mais salientes. Esses pontos foram compreendidos como demandas individuais, durante o processo de construção da prática discursiva (LACLAU, 2014).

3.2.1 Demandas por disciplina

A questão da disciplina figurou como uma demanda central nas percepções dos sujeitos pesquisados. As falas

aqui trazidas apontam que o poder-saber dos militares, presentes na escola, os autorizava/autoriza a ocuparem a função primordial de manter a disciplina. Elemento visto como necessário para o cumprimento de regras institucionais, para a melhoria do trabalho pedagógico, da aprendizagem e dos resultados nas avaliações, para que exista comprometimento dos estudantes com os estudos.

Em relação ao questionamento feito por nós sobre os pontos positivos do Programa, um dos participantes da pesquisa afirmou: “Nós percebemos que tínhamos muito problema de indisciplina na sala” (Professor 02). Esse discurso apontou a disciplina como uma das razões centrais de adesão ao PECIM. Valorização da disciplina também ressaltada na seguinte fala: “Quando tínhamos quatro militares, nossos alunos funcionavam como um relógio, tanto na questão da disciplina quanto na questão de dentro da sala. Na questão do comprometimento do estudo, mesmo, dava para perceber a diferença. Agora já temos sentido que deu uma diminuída novamente” (Professor 04). Esse novo momento da escola se devia ao fato de haver, na época da pesquisa, “apenas” um (1) militar atuando na escola, diante de uma realidade que contara com quatro (4). Logo, o sujeito falante aponta que quanto mais agentes militares houvesse na escola, maior seria a disciplina. Esse discurso perpassa uma associação do fazer pedagógico, das aprendizagens e do

comprometimento dos estudantes com os resultados pedagógicos obtidos, com o poder disciplinar trazido pelo poder militar.

Essa percepção também foi indicada em relação à melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala. Foi mencionado, algumas vezes, uma baixa qualidade (sic) do ensino, causada pela ausência da instituição nos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outrossim, durante as visitas observamos que a instituição promovia busca ativa dos alunos, o que parecia funcionar, do ponto de vista da garantia da frequência escolar. Tema que se ligava a outro, qual seja, o da evasão escolar. Outro argumento usado para justificar a melhoria da instituição, com a implantação do PECIM: “Nossa meta é diminuir a evasão escolar e é essa a mudança que está acontecendo” (Professor 08). E ainda: “Algo que está claro e que nós observamos, que é algo que está mudando, e nós estamos numa cultura diferente” (Professor 08). Eram repetidos os relatos dos professores sobre a melhoria da frequência escolar, em função da adesão o PECIM. A melhoria nos índices de frequência passou a ser entendida como mudança na cultura da escola, que então vinha apresentando um crescimento na procura por matrículas. Durante os dias de visita e enquanto eram realizados os

grupos focais foi possível observar três estudantes, e seus familiares, em busca de vagas na instituição.

Da mesma forma, um dos sujeitos participantes da pesquisa assim ressaltou a validade da implementação do Programa, referindo-se aos alunos “Eles têm um freio, vamos falar assim, eles sabem até onde podem ir” (Professor 03). Esse professor ainda afirmou: “Eu acredito que todo ser humano gosta de rotina, e gosta de disciplina, por isso que precisa ter uma disciplina” (Professor 03). O singular sobre essa afirmação é o conteúdo valorativo observado na palavra “gosta”, o que pode sugerir uma possível análise que vai na direção da ideia – que intuímos problematizar aqui - de servidão voluntária.

Diga-se, pois, que acaba por ser natural tudo o que o homem obtém pela educação e pelo costume; mas da essência da sua natureza é o que lhe vem da mesma natureza pura e não alterada; assim, a primeira razão da servidão voluntária é o hábito: provam-no os cavalos sem rabo que no princípio mordem o freio e acabam depois por brincar com ele; e os mesmos que se rebelavam contra a sela acabam por aceitar a albarda e usam muito ufanos e vaidosos os arreios que os apertam. (BOÉTIE, 2006, p. 29)

A servidão voluntária, muitas vezes percebida como natureza humana, reforçada pela educação - na ótica do hábito disciplinado, portanto, possível de ser extrapolada ao outro, principalmente por aquele que, como na metáfora utilizada pelo autor, brinca com seus freios – é discutida pelo escritor Étienne (2006), que se indagou e se indignou com a docilidade adquirida pelos homens, acreditando que a única explicação para esta estaria na naturalização do hábito. Não sendo, portanto, inata.

Importa destacar, todavia, que os discursos dos professores indicavam a percepção de que o PECIM resultara na melhoria da instituição. A indisciplina, como par de oposição à disciplina almejada, era explicada por meio de uma associação vaga para com a violência e o desrespeito (incivilidades). Nas palavras de um dos sujeitos entrevistados: “A escola estava sofrendo uma perda de identidade muito grande. Na época eu fui muito favorável, porque indiferente de ser cívico-militar ou não, essa instituição teria que ter um giro de 360 graus” (Professor 07). A percepção diante da desordem/indisciplina, neste relato, denota o entendimento de uma “identidade perdida”, por parte da escola; que tornaria inadiável que ocorresse uma mudança. A crise escolar experimentada pela instituição, por seus profissionais, abriu passagem para a entrada desse corpo estranho, a presença militar na instituição, para a

solução de um aspecto visto como desastroso para a escola, a indisciplina. Aliás, diante deste tema os militares eram/são vistos como autorizados, pois especialistas, capazes de corrigir os desvios e desajustes individuais/sociais.

Destacamos, ainda, que em outro momento os relatos, de forma paradigmática, apontaram que a militarização da instituição não era o objetivo almejado para a solução dos problemas percebidos na mesma. Todavia, foi a solução possível, a contingência possível. Existe aí um mais um indício de aceitação do PECIM por meio da necessidade percebida de mudança. Daí um dos entrevistados ter afirmado: “Eu votei sim pelo contexto da comunidade escolar e pela necessidade de uma retomada, por causa da questão da indisciplina, a questão de falta de regras, por toda questão familiar a questão social que envolve essa escola” (Professor 03). Mais um discurso que apresentou a demanda por disciplina como uma forma de blindar a escola do que acontecia no seio das famílias e das comunidades periféricas, existentes ao redor da instituição. Por meio de uma leitura que entendia que tal cisão preservaria a escola de influências externas, prejudiciais à educação dos estudantes.

Ainda com relação à mudança para a escola cívico-militar, dois fenômenos são relevantes nesse processo. O primeiro deles é que, segundo as falas, e principalmente

segundo as informações colhidas nas visitas de reconhecimento da instituição, houve uma alteração grande no quadro profissional de docentes. Foi facultado aos profissionais alocados na instituição a oportunidade de alteração de quadro, ou seja, àqueles contrários à mudança poderiam solicitar mudança de instituição antes do início do ano letivo em que a adesão ao Programa se efetivara. Isso provocou uma dissidência, promovendo uma homogeneização no que concerne à adesão à política. Algo retratado nos posicionamentos internos, como o referendado pela fala seguinte: Vários tiveram oportunidade de sair da escola, outros continuam aqui, porque nós acreditamos.” (Professor 01). Percebemos, aqui uma, construção de fronteira baseada num ideal importante, acreditar e concordar com o processo de militarização. Um processo talvez similar ao observado na construção do ideal de soldado, proposto pelo exército, durante a Era Vargas, como já apontado nesta dissertação.

O apoio ao Programa foi, também, assim proferido: “Quando houve a implantação do cívico-militar veio as regras, veio todo o formato do cívico-militar. Então, o que aconteceu... eu, tenho ética, eu tenho responsabilidade, então que eu fiz? Eu fiquei. Como a colega disse na época, está no barco? É pra ficar ali pra remar junto e se virar, não tem o que tu fazer, sabe?” (Professor 01). A militarização foi

colocada, por meio desta fala - como em muitas outras – a partir de uma conjuntura quase que de inevitabilidade. Quando indagados sobre quem decidiu/indiciou pela adesão ao Programa, as respostas dos entrevistados convergiram no sentido de indicar e uma figura oculta: “O governo”, “o núcleo”, ou ainda “os dados do SAEB”. Neste contexto, a fala acima mencionada, relaciona a adesão ao PECIM, foi acoplada a uma postura ética e de responsabilidade pessoal/profissional.

O segundo fenômeno que compôs o discurso de adesão ao PECIM se atrelou ao desconhecimento acerca do que era, de fato, o Programa cívico-militar. Isto porque melhores esclarecimentos acerca dos mesmos parecem ter sido feitos após a votação e no início do Programa. Diversas falas de professores relataram desconhecimento, no momento da consulta pública feita para escolherem ou não aderir ao PECIM, o que mostra que havia falta de conhecimento sobre o processo. O que é grave, visto que se efetivara uma proposta de mudança, sem conhecimento prévio. O que dificultou, com certeza, a decisão a ser tomada pelos profissionais da escola. A própria votação, segundo relatado, pareceu marcada por situações complicadas, conforme afirmou um professor “Veio do governo, impôs, né? Ele não pediu a opinião de ninguém, inclusive até achei interessante o dia que cheguei votar. Eu cheguei aqui e me

pediram: ‘E daí, tu é a favor ou é contra?’ não tinha o direito de ir lá no quartinho e colocar um X no a favor ou no contra. Tinha que ser na hora ali, tinha que ser na cara, assim: eu disse, sou contra.” (Professor 02). Esse relato assinalado pelo professor demonstra um certo tipo de constrangimento realizado no processo de consulta pública, reforçada pela fala de outro professor: “Eu queria continuar como antes e também vim aqui pra votar e votei não, mas o voto era tão aberto que parecia que as pessoas eram induzidas a dizer sim ou não.” (Professor 01).

Na construção do discurso acima colocada subjaz uma implicação que parece reforçar a percepção de inevitabilidade da adesão ao Programa, isto porque indica que a votação apareceu não como um mecanismo decisório, mas sim meramente protocolar. Antes de explicar seu espanto diante da necessidade de votação aberta, o profissional já constrói a argumentação assinalando a imposição do “governo”. Conforme também relatado, a votação ocorreu de forma presencial, em dois dias do ano de 2020, ou seja, durante o período de isolamento social.

Independente disso, depoimentos como: “Eu acho que mudou muito! Em sala de aula ainda a gente tem que melhorar muito, mas melhorou pois os alunos te respeitam” (Professor 03). Outro profissional entrevistado afirmou: “Não é que mudou alguma coisa, ou grande coisa, isso você

pode escrever com toda a propriedade! Não é que mudou grande coisa, o que mudou foi a questão da disciplina, da cobrança!” O mesmo entrevistado, mais adiante, apontou: “É outro comprometimento, tanto dos alunos quanto dos professores, quanto dos pais dos alunos. E a única coisa que mudou é o nome e saber que tem um regimento a escola, e que vai ser cobrado. Só, entre aspas né [risos]” (Professor 04). Ainda com relação à disciplina, foi dito: “Melhorou a questão da disciplina. Então essa é a mudança, melhorou a evasão, diminuiu bastante, bastante mesmo!” (Professor 03). Demandas diferenciais tornaram-se equivalentes, convergindo na construção do discurso sobre, em favor, das Escolas Cívico-Militares, na percepção dos professores dessa instituição pública, militarizada.

O elemento diferencial, em direção à disciplina, se deu por meio da adesão a um dispositivo de vigilância e controle – um sistema sofisticado de câmeras, como já assinalado anteriormente; bem como a implantação do registro de boletins de ocorrência, chamados de FOs ou Fatos Observados. Relatórios emitidos e que constituíam em um histórico do aluno, na instituição. Dispositivo que, inclusive, servia como critério para definição das notas atribuídas ao desempenho dos estudantes. Os professores eram os responsáveis pela emissão desses relatórios, que operava também via *on-line*. Segundo observado, eram

registrados os comportamentos dos estudantes considerados adequados e positivos, como o de ajudar um colega, seguir alguma instrução específica ou se comportar de maneira exemplar. Por outro lado, ao não cumprir as normas, envolver-se em brigas ou agressões, ou mesmo soltar a amarração dos cabelos (pois segundo o manual militar, do aluno, o cabelo das meninas deveria estar sempre amarrado), implicava em penalidades e redução das notas. No final de cada trimestre eram distribuídas condecorações, por meio de um sistema de premiação, para os merecedores de honra. Esses relatórios contribuía para que este procedimento fosse feito, além de implicarem nas notas adquiridas nas matérias estudadas. A punição e a premiação constituía mecanismos da meritocracia, de controle da ordem dada, através do cumprimento da disciplina institucional.

Este procedimento (FO), transcorria, por vezes – assim entendemos -, enquanto procedimento acusatório, a partir de um sistema judicial, interno à escola. As etapas desse mini processo penal eram: O documento acusatório, elaborado e assinado pelo militar responsável. Neste documento eram descritos o fato violador praticado pelo respectivo estudante. Estudante que era acusado de ter praticado determinado ato, e cujos pais deveriam ter acesso ao procedimento disciplinar adotado pela escola, de modo a se pronunciarem. Procedimento que concorria para que

houvesse ação de acusação e defesa de atos praticados no interior da instituição. De todo modo, após a defesa feita e assinada pelo responsável - visto que os estudantes não tinham autonomia para se justificarem ou se explicarem, durante os trâmites do processo -, o documento retornava ao militar responsável para a instrução final. Ação que poderia desencadear caráter de pena ou absolvição. Em caso de pena era gerada uma instrução por parte do militar responsável, com o resultado, para solução da questão. Em uma de nossas visitas à escola, ocorrida em dia/mês letivo, foi dito que até aquela data já teriam ocorrido a feitura de 30 desses processos, que se encontravam, para análise, na mesa do militar que trabalhava na instituição escolar. Ou seja, quase duas ocorrências por dia, uma para cada período letivo, escolar.

Vê-se, deste modo, que a questão disciplinar apareceu como elemento central da análise discursiva advinda dos profissionais da Escola.

3.2.3 Demandas por higienização e ordem moral

Da mesma forma que diante do tema da disciplina, a legitimação do PECIM também foi sinalizada pelas percepções/leituras feitas pelos professores, diante do que foi considerado o afastamento das mazelas da comunidade em

que a instituição estava situada. Ou seja, a ambientação escolar, ancorada em uma perspectiva militar produziria uma forma de separação entre os elementos endógenos – escolares – e os exógenos – advindos da realidade social, econômica, moral, atrelada às famílias dos estudantes. Tal procedimento tenderia, deste modo, a contribuir para a correção dos possíveis desvios morais advindos dos estudantes, tais como os relacionados à falta de hábitos de higiene. Correção que se daria por meio do disciplinamento dos corpos escolares, dentro da escola.

A melhoria dos hábitos de higiene dos estudantes apareceu em relatos tais como o seguinte: “O que mudou foi a questão da disciplina, da cobrança. Nós tínhamos alunos sujos, cabelos sujos, cabelão, piolho, unha grande, tudo sujo, fedido! Ai, as roupas deles! Hoje a gente pode ter alguns, mas não é tanto!” (Professor 03). Neste discurso aparece uma relação direta entre disciplina e higiene, a partir de uma aproximação da higiene corporal e higiene comportamental. Esse entrecruzamento entre disciplina e higiene denotava a percepção, diante dos chamados maus hábitos, revestidos de relaxamento e descuido para com o corpo, associado à condição de pobreza. Condição que, não sendo passível de ser alterada pela escola, poderia/deveria ser combatida endogenamente por meio da ação disciplinadora, militar. O discurso carregava, deste modo, a percepção da necessidade

de saneamento da pobreza, a partir da ação disciplinar, militar.

A percepção da relação conflitante com o bairro, e da necessidade colocada, na direção de se produzir uma educação moral nos estudantes apareceu de forma flagrante, na seguinte fala: “Porque até pela cultura aqui do bairro, muitos não tem uma estrutura familiar! Então, eles não sabem o que é disciplina, eles não sabem o que é se organizar, eles não sabem nem mesmo organizar o material deles. Daí a parte militar acaba trazendo essa ideia da disciplina, da organização, da organização pessoal, enfim, que pra eles lá fora vai ser importante. Eles têm que saber que eles não podem chegar no trabalho sujos, descabelados, então são coisas que eles vão levar pra vida, daqui” (Professor 05).

Deste modo, as percepções dos professores sobre a presença e atuação dos militares, na figura de policiais militares que aderiam ao PECIM, indicavam uma preocupação em manter certa higienização do ambiente institucional, mediante a utilização de mecanismos de vigilância e reforço da disciplina coativa, adotada na escola. Na esperança de que este procedimento pudesse influenciar os hábitos praticados pelas famílias dos alunos e, mesmo, no bairro onde se encontrava a escola. Essa percepção, demarcada na instituição em relação a ordem, por meio da

ótica de valores morais/comportamentais, demonstrava uma pressuposição de carência de ordem naquele contexto, ao redor da escola. Caracterizado por uma comunidade de periferia.

Falamos, aqui, de higienização do ambiente escolar por entendermos que a realidade observada e o posicionamento tomado pelos entrevistados, em relação à ordem moral pretendida, com base no poder disciplinar dos militares, refletia a compreensão de que às escolas competia o cumprimento de uma ação civilizatória, calcada na sobreposição de certos hábitos e mandos, diante de uma população escolar advinda de um universo social não civilizado. Não atinente às demandas advindas, por exemplo, do mundo do trabalho. Assim sendo, entendemos que a dicotomia ordem/desordem estaria postulada na diferenciação entre os espaços e as culturas das populações dos centros urbanos, em oposição às comunidades e culturas periféricas, atinentes aos bairros mais pobres da cidade. Neste sentido, haveria uma correlação de sentidos dispendidos a partir da escola, processo civilizatório, disciplina corporal, higiene pessoal.

Deste modo, a militarização da escola estaria revestindo de legitimidade o exercício do poder disciplinar, que autorizava os militares a atuarem como agentes catalisadores de um processo civilizatório, dentro e fora da

escola. Indício da construção de uma cadeia de equivalências que apontava na direção da construção de um discurso hegemônico, favorável à militarização da sociedade e da educação.

Conforme explica o Sociólogo Polonês Zigmunt Bauman (1988), acerca do sonho de pureza, que estabelece a fronteira entre o civilizado/não civilizado e a evidência do drama civilizatório (BAUMAN, 1988), desencadeado na modernidade sólida a partir da separação entre trabalhadores e não trabalhadores (vagabundos); e desencadeada na modernidade líquida (período contemporâneo) a partir da separação entre consumidores e não consumidores (pobres, sujos), vemos as instituições escolares – como a pesquisada -, buscar solucionar esta tensão por meio da presença militar e ou dos rituais que passa a consolidar, em direção à uma pretensa ordem (institucional, comportamental, moral, disciplinar), que se daria a partir do afastamento da sujeira físico/moral, em direção à produção do sonho de pureza. Daí que a percepção da existência da sujeira, vista como ainda existente, mas em menor proporção, comprovaria a diminuição dos maus hábitos e a consequente eficácia do aparelho disciplinar que se dava na direção da vigilância exercida por sobre os corpos dos estudantes. Concorrendo para que o ambiente avançasse na direção de se tornar, cada vez mais, salutar/civilizado.

Ainda em relação a este aspecto houve a seguinte fala: “Hoje a gente pode ter alguns, mas não é tanto! Eles têm farda. Eles têm que lavar a farda!” (Professor 03). A farda servia como uniforme, existente antes mesmo do processo de implantação do regime cívico-militar. Servindo, todavia, como elemento de higiene social que contribuía para amenizar as dissidências. O fardamento dos alunos assumia um significado maior, um objeto fetichizado. Mecanismo de adequação postural/comportamental esperada. Cabe ressaltar, entretanto, que embora houvesse a defesa do uso do uniforme – que correspondia, inclusive, por meio de suas insígnias, aos distintos papéis e lugares ocupados na hierarquia institucional -, nem todos o utilizavam. Porque nem todos haviam recebido o fardamento, por parte do governo do estado.

Outrossim, percebemos que o estabelecimento do padrão de comportamento promovido pela vestimenta também acarretava situações de conflito, e possíveis violações à cultura a que certos estudantes aderiam. Questão que fora explicada a partir do seguinte relato: “Três alunos do oitavo ano nunca receberam o uniforme, pelo tamanho deles, eles são mais ‘fortes’! E tem uma menina que às vezes é discriminada, pois ela tem de vir de saia, por causa da religião dela” (Professor 06). Segundo o relato não havia disponibilidade de uniformes em números maiores do

padrão, para os alunos com sobrepeso. De todo modo, foi dito que os estudantes não tinham condições de adquirirem o uniforme, por conta própria. O que, assim entendemos, devia causar problemas neste sentido, pois os corpos que não se enquadravam no padrão de normalidade construído pela escola poderiam sofrer desajustes e, mesmo, formas de discriminação. Situação que mostra a falha advinda do estado, ao não proporcionar adequadamente os elementos materiais, de modo a atender a população escolar. Podendo desencadear formas de violência simbólica e ou violação de direitos.

Outros relatos apresentaram a valorização dos hinos pátrios como símbolos do civismo/patriotismo: “Então, eu vejo assim, que aqui pro bairro, aqui pro bairro foi uma coisa boa. Eu dizia, eu pensava comigo, eu quero ver esses alunos cantando o hino nacional, mostrando os dentes que nem soldado!” (Professor 02). Outro relato apontou que: “É todo dia: chega, canta o hino, enfileira, entra em fila! Então são regras que o aluno e eu vai se acostumando. Eu peguei um jeito de que eu, lá na sala de aula, tenho que ser assim também, e parece que aí até meu trabalho melhorou! Eu sigo, todo o dia, a mesma regra e ai você tem a aula que parece que melhorou.” (Professor 03).

Temos, aqui, o elemento do patriotismo/civismo visto como importante, atrelado ao tema da necessária

imposição de disciplina e ordem, via presença militar na escola, diante de alunos que adviriam de um bairro considerado “problema”. O civismo, o patriotismo, deste modo, apareceria como condutor de formas de conduzir os estudantes, advindos deste ambiente periférico (problemático), na direção correta, disciplinada, afeita à absorção de uma nova forma de ser e se comportar. Adequada ao mundo civilizado. Ora, essa estigmatização endereçada ao bairro pobre, juntamente com a ideia de que o controle deve ser exercido, especialmente neste tipo de ambiente, é justamente produto e produtor do processo de eugenia, reforçado – consciente ou inconscientemente - pelo PECIM, na região. As falas pareciam atrelar a figura do soldado como ideal de cidadão, civilizado e patriótico, que deveria ser seguido, copiado, pelos estudantes. Lembramos, aqui, que procedimento parecido com este fora produzido, na história brasileira, por meio do exército, ao atrelar à figura do soldado/cidadão símbolos tidos como incontestáveis de exemplo moral. Sem que se pensasse, na mesma direção, sobre sua real função e ou papel a ser exercido na sociedade brasileira (CASTRO, 2014).

Portanto, se mantém viva na história do Brasil a tendência a se colocar o soldado como ideal de cidadão. O que, como já foi tratado em capítulos anteriores, pode se apresentar como um problema, com consequências amplas.

Identificamos, portanto, a presença reafirmada desse discurso voltado ao ideal de soldado, a ser seguido inclusive por estudantes. Ideal de cidadania, de postura patriótica que, diante de contextos sociais de fragilidade econômica e social, tende a ser visto como a alternativa – talvez não desejada, a priori -, mas necessária para resolver o problema endógeno, institucional.

Outro docente apontou o civismo/patriotismo como importante, visto que trazia:

Regras, coisas diferentes, sabe. Mas aí eu fui me adaptando e eu to gostando... Porque eu to percebendo que os alunos, pelo menos, cantam o hino nacional. Pelo menos, te respeitam. Talvez não tanto na sala, mas aqui [aponta para o pátio da escola], porque antes não respeitavam de jeito nenhum... Outra coisa, em relação ao diretor da escola, ele não foi escolhido, foi simplesmente jogado pra nós. A gente queria escolher nossa direção, e não foi assim. Só que agora eu to vendo que está caminhando bem, e eu, este ano, estou bem melhor que ano passado. Porque ano passado, quando a gente veio, depois de uma pandemia, parecia que a caiu de paraquedas! Muita coisa a gente não sabia e não ficou claro para nós. Esse ano não, no início do ano foi explicado tudo, tanto é que agora todos os professores estão pegando junto, na fila, na formação, dentro da

sala. Ano passado era mais solto, porque era uma coisa mais diferente, e esse ano ta caminhando bem. Eu também faço de tudo para que funcione bem, como todo mundo ta fazendo aqui, porque vários tiveram oportunidade de sair da escola. Nós continuamos aqui, porque nós acreditamos. (Professor 01)

Quando o docente afirma: “os alunos, pelo menos, cantam o hino nacional! Pelo menos, te respeitam!” demonstra a importância dada a certos rituais – hinos pátrios, a feitura das filas - que eram vistos como promotores do civismo/patriotismo. Na mesma direção, isto parecia representar avanços considerados importantes, diante das incivildades antes observadas na escola. Daí que o controle disciplinar, militarizado, tendo como horizonte o civismo/patriotismo passou a constituir avanços tidos como mínimos, mas suficientes, para àquela escola pública, posicionada como alvo de uma situação crítica. Essa foi a percepção geral, reforçada por vários discursos advindos dos professores. Uma das leituras mais contundentes, efetivada por um dos profissionais da escola, e direcionada à situação que vivenciavam diante dos alunos e antes da implantação do regime cívico-militar – colocada como que de perda total de autoridade professoral -, se deu da seguinte forma:

A frustração nessa época era muito maior do que agora! Não que a gente não saia ainda frustrado! E quanto a questão do cívico, a gente imaginou uma coisa, mas na realidade ela é totalmente diferente. Porque tem a constituinte, tem a LDB, tem o estatuto da criança! Então, algumas coisas que foram cogitadas que as Escolas Cívico-Militares poderiam fazer, a gente não pode. A gente não pode simplesmente transferir o aluno, a gente não pode expulsar o aluno, ele tem o mesmo direito que qualquer outra escola regular - de qualquer outro estado ou de qualquer município tem. Então, o aluno que está aqui, ele é nosso, o problema é nosso e nós tentamos, de todas as formas, organizar a vida dele para que entre dentro do dia a dia da escola. (Professor 07)

O discurso inicia com uma comparação entre o momento anterior ao da militarização da instituição, de crise, e avança na análise que busca evidenciar o transcurso, com a fase de militarização. Ambos os momentos são avaliados por meio de uma dita sensação de frustração. Aliás, cada vez mais corriqueira entre os docentes, os professores. Cabe salientar, aqui, todavia, que a sensação de frustração, após a implantação do regime cívico-militar, ter se dado porque este não permitiu que coisas como a expulsão de determinados alunos, da escola, ocorresse. Todavia, as leis que

garantiam/garantem o acesso à educação não foram suprimidas por conta do processo de implantação de escolas cívico-militares, e isso gerou frustração. O que convergiu para o fato de que depoimentos enaltecem a necessidade da presença de mais policiais, na escola; bem como na questão de se aplicar, de forma mais intensa, os mecanismos de controle e vigilância na instituição. Provavelmente por conta da sensação de desamparo e ou de serem incapazes de lidar com as questões que advinham de certos alunos (incivildades); mas que apontou para uma outra dimensão, bastante delicada e que não podemos não colocar, aqui, que parecia apoiar o cerceamento do direito à educação, de certos estudantes, a partir da presença do regime cívico-militar implantado na instituição. Ação frustrada por conta das Leis que continuavam colocando a obrigatoriedade da permanência dos alunos, nas escolas, independente da situação enfrentada. Daí a afirmação, acompanhada de frustração, que apontou para o fato de que nas escolas cívico-militar o aluno “tem o mesmo direito que qualquer outro!” Qual a necessidade dessa afirmação, se não houvesse dúvida quanto ao direito à educação, estabelecido por lei? A fala, deste modo, sugeriu que a militarização poderia – teria a o discurso apontou para uma visão, construída sobre o estudante, enquanto problema que precisa ser solucionado. E

a solução possível, diante da condição colocada, era clara: Disciplina ou exclusão.

A análise terminou afirmando que a escola fazia todo o possível, e o que estava à altura dos profissionais que ali trabalhavam, para resolver a questão dos alunos-problema. Que tentavam organizar a vida deles para que entrassem no sistema disciplinar da instituição. Foi dito que, por não conseguir lidar com a situação, a solução seria expulsar os alunos-problema. O que não era possível. Esta análise, embora impactante, pode ser interpretada como que um ‘grito de socorro’ diante de situações tidas como incapazes de serem resolvidas pela escola, com as ferramentas existentes nas escolas. De todo modo, representa uma leitura complicada, já que advinda de um professor.

Outrossim, a escola era vista como um espaço normativo e normatizador da conduta, da vida dos estudantes. A existência dos mesmos fora da instituição, consciente ou inconscientemente, não era levada em consideração. Era descartada e subjugada por uma tentativa de assujeitar os alunos, a partir de um trabalho disciplinar/comportamental a ser incutido, assimilado e mantido pelos mesmos, no mínimo, enquanto frequentavam o ambiente escolar. O aluno, visto como ser problema, sem o qual a educação seria possível, acabava descaracterizado como pessoa em situação de vulnerabilidade. Certas falas

apontavam para esta interpretação, quando, ao analisarem a ausência de certo aluno, em sala de aula, em determinado dia, foi dito: ‘Não veio por quê? Porque choveu! Mas o professor veio, vê se caiu um pé? Eles não têm vontade. Não veio porque ele e a mãe foram para o centro!’ Outra análise apontou o seguinte fato: “Por vezes, eu ouço: ‘eu não quero estudar! Eu venho porque a mãe obriga!’” (Professor 03). Situações que podem demonstrar situações de saturação, entre gestão pedagógica e certos estudantes/situações; mas que não podem se tornar comuns, uma vez que os depoimentos apontaram para uma situação, vivenciado por estudantes, como a caracterizada pela falta de transporte para se direcionarem à escola e ou pelo fato de que no inverno o ambiente escolar era muito frio e úmido. Situação que tende a concorrer para que alguns estudantes, por vezes, não frequentem a escola.

De todo modo, havia uma percepção de que muitas ausências se davam por falta de vontade, das famílias e ou dos próprios estudantes, no sentido de frequentarem a escola. Todavia, foi dito: ‘É, mas a gente, no contexto de como era e como está, deu um grande avanço! Então a mudança, graças a Deus, veio’ (Professor 03). Outro entrevistado concluiu: “Se tivesse mais militares, mais cobrança... Mas assim, acho que mudou da água para o vinho. É outra escola, é outro rendimento, é outro comportamento, comprometimento!”

(Professor 04). Leituras que reforçam a percepção – advinda dos professores entrevistados - de que a situação precária que envolvia os estudantes talvez só pudesse, mesmo, ser resolvida por meio da imposição de uma ordem, por meio da adoção de cobrança, por meio da adoção de uma disciplina imposta.

Por outro lado, e de forma ambígua, foi proferida uma fala, no grupo focal, que pareceu apontar na direção de uma possível percepção antagônica em relação ao PECIM:

É que são duas instituições totalmente diferentes (escola e quartel), então assim, um militar vem de um sistema hierárquico muito presente, muito! Então eu sempre falo, ordem dada é ordem cumprida! E nas escolas não é assim, você tem que falar e refalar igual um filho, você ta ensinando todo o dia, falando todo dia a mesma coisa, e tem alguns [militares] que não aguentam. Porque para eles uma vez que eu falei ao meu subordinado, não preciso ficar repetindo, tem que acatar. Agora, depois de, já é o terceiro ano, né? Depois deles entenderem, também, conhecerem o que é uma escola - porque muitos nunca tinham estado dentro de uma instituição de ensino -, não é aquela coisa morta, como um batalhão da polícia. Num batalhão da polícia cada um tem sua função, faz, cumpre e pronto. E na escola não. A escola é um organismo vivo, cada

segundo é uma situação e você tem que estar mediando esses conflitos, essas situações. Então, agora, eles também estão entendendo mais como que funciona a escola. e isso é bem bacana! A troca, agora, está muito mais fácil, entre o pedagógico e a equipe diretiva. Até com os professores. Hoje eles falam, como ontem o militar falou [na reunião pedagógica], os professores já conseguem ter com eles. Antes não era tudo, nem eles sabiam como chegar na gente; nem a gente como chegar direito! Então, eu vejo assim, que devagar a gente vai conseguindo novas conquistas e vai melhorando o Programa, se não findar. Ele tem uma perspectiva de dar certo, em muitos aspectos. Alguns nem tanto, porque tem todo uma parte burocrática que daí emperra algumas situações. (Professor 07)

Este relato apresentou uma percepção de que a disciplina militar era incompatível com o cotidiano escolar. Da mesma forma, apontou que a resolução desta ambiguidade deveria se dar em uma esfera de negociação constante. A ambivalência da realidade escolar se chocava, na percepção do sujeito falante, com a idealização da hierarquia disciplinar advinda da corporação militar. Essa ambivalência, analisada por Bauman (1999) funcionava/funçiona como um certo tipo de inadequação da realidade material, social, econômica, notadamente advinda

de países caracterizados por desigualdades sociais, como o Brasil, frente aos ditames racionais do projeto civilizatório que, desde a modernidade, se voltou a traçar um patamar de evolução linear, constante, endereçada aos seres humanos. A tentativa de enquadrar a realidade, e suas relações complexas, amplas e ambivalentes em um modelo ideal – por meio de uma narrativa que se pretenda universal -, como forma de ‘resolver’ os problemas de determinada instituição tende a apresentar ambiguidades e limitações, de modo a dar conta do vivido. É o que pode ser dito diante da arregimentação escolar outorgada pela filosofia das escolas cívico-miliares.

Algumas destas inadequações ficaram salientes, conforme relatado pelo professor, acima citado, ao apresentar horizontes distintos – entre o campo escolar e o campo militar. A realidade escolar resiste, de certa forma, à ordem imposta. Este é um dos seus papéis. Questionar o campo social. Já o campo militar requer, enquanto pressuposto de sua organização, obediência irrestrita à hierarquia. Daí que esta inadequação pode se apresentar como condição de colapso da política de militarização escolar, segundo a perspectiva apresentada (BAUMAN, 1999; FOUCAULT, 2019; FOUCAULT, 1979).

Outrossim, o discurso acima descrito também promove uma associação entre esse mundo ambivalente e a

especificidade da realidade escolar, experimentada a partir da atuação dos sujeitos da educação, que conformam um organismo vivo. Que eleva a condição de simples aluno ao patamar de agente, que se movimenta, que impõem suas necessidades e demandas, e que cria situações novas, momentos únicos, diante das quais nenhuma lógica racional - artificialmente formulada - poderá se sobrepor. Limite que poderá ser ajustado, não duvidamos, nas escolas; mas que se apresenta como um entrave dificilmente resolvido à contento, entre o mundo militar e o mundo escolar, civil. Ajustado porque entendemos que a realidade social é, sempre, produzida. Historicamente e contingencialmente produzida. Que saberes e relações de poder, também sempre em movimento, tendem a ser criados, adaptados justamente pelas instituições.

Porém, o mesmo relato exposto no texto sinalizou pistas na direção de um possível esgotamento da política de militarização escolar, calcado justamente no limite colocado entre o ambiente/saber militar e o ambiente/saber pedagógico, escolar. Somado a essa percepção, a falta de efetivo militar para preencher as vagas do Programa, a falta de melhor preparo dos agentes, policiais, para melhor atenderem às demandas escolares – mesmo as disciplinares -, também foram vistas como problemáticas, no sentido da construção da equalização de poderes/saberes e das forças

existentes nas instituições escolares, cívico-militares. O que poderá, no futuro, dificultar as negociações simbólicas a serem realizadas nas instituições escolares que adotem esta perspectiva de gestão, de funcionamento. Ou seja, embora tenha havido uma defesa da institucionalização cívico-miliar, na escola pesquisada; por outro lado, não deixou de haver algumas reflexões acerca dos desafios e ou mesmo das dificuldades que acompanham este processo.

3.2.3 Demandas por ensino noturno

Um dos desafios e problemas acoplados às escolas cívico-militares é o direcionado ao fechamento do ensino noturno, nas escolas que implantam o modelo, devido a sua configuração jurídica. Caso da escola pesquisada. Ponto de discussão, quando da consulta pública para análise acerca da implantação do Programa (PECIM), e que se configurou como demanda ainda existente e que foi trazida, de forma recorrente, nas falas dos professores entrevistados. Transformando-se, inclusive, em alguns momentos, em ponto de divergência acerca da adesão do Programa. Uma demanda complexa, mas que colabora para a feitura de uma análise que busque compreender o fenômeno das escolas cívico-militares, já que atravessa diversas outras questões.

O fechamento do ensino noturno, na escola em questão, foi percebido como uma ameaça ao trabalho dos professores. Muitos afirmaram ser esse o motivo de sua resistência inicial diante do da adesão ao Programa, já que sofreriam com a redução de suas cargas horárias. Outra razão foi apontada na fala de um professor: “Nosso bairro depende do ensino noturno! Nós precisaríamos dele, indiferente se houvesse falta, se não houvesse falta dos alunos, é uma necessidade do bairro” (Professor 08). Importante destacar, neste discurso, a enunciação: “Nosso bairro depende do ensino noturno!”, haja vista, indicar uma autoidentificação com o bairro e com o ensino noturno, o que serviu/serve de justificativa para defender a oferta desta modalidade, na escola, notadamente frente à realidade de muitos estudantes, trabalhadores.

Apesar dessa resistência ao fechamento do ensino noturno, após o início do PECIM - como já mencionado - houve a diminuição da evasão escolar, ocorrida no matutino e vespertino, o que também foi frisado por meio da afirmação: “Essa é a mudança, melhorou a evasão, diminuiu bastante, bastante mesmo!” (Professor 04), O problema da evasão e o fechamento do ensino noturno precisam ser aqui relacionados, pois percebemos, aí, uma contradição problemática. Após a reconfiguração da escola, o problema da evasão melhorou; mas nos indagamos sobre a evasão

causada pela militarização da instituição, que se deu, por exemplo, via fechamento do ensino noturno. Por qual motivo não fazem parte do cálculo sobre a evasão escolar, na percepção dos professores, os estudantes que tiveram o acesso à educação dificultado por conta do fechamento do turno noturno?

O próprio índice que mede frequência e evasão da escola, portanto, fica defasado, visto que a escola não atende uma parcela significativa da população, ao seu redor. Claro está que a indisponibilidade do ensino noturno não era/é considerada, do ponto de vista da frequência, pois não é possível quantificar - na porcentagem dos que faltam - àqueles que não estão estudando, àqueles que abandonaram a escola devido às consequências da adesão ao PECIM. Para reforçar tal questionamento, presenciamos as seguintes falas “Hoje nós temos alunos que não estudam mais. Eles vão até o sétimo ano, não fazem o oitavo e o nono; muito menos o ensino médio, porque a classe do nosso bairro é trabalhadora e os filhos têm que começar a trabalhar muito cedo.” (Professor 08). Em outro momento, um professor comentou: “Fui questionar o núcleo [de educação], pois eu sabia que nós tínhamos demanda pelo noturno, de pessoas que era o único momento para estudar” (Professor 03).

No entanto, alguns professores demonstraram desconsiderar o problema causado com o fechamento do

ensino noturno, ao justificarem que essas turmas seriam extintas, de qualquer maneira. Portanto, o fechamento das mesmas seria algo como uma perda aceitável, visto que inevitável. Na época, conforme relato de um participante do grupo focal, não havia necessidade de comprovação enquanto trabalhador – por parte dos estudantes, o que concorria para que alguns solicitassem a troca de turno, segundo o mesmo entrevistado: “Por preguiça” (Professor 04). Contudo, vale destacar que a comprovação do trabalho, por documento, só é possível em caso de trabalho regular. Alguns indivíduos, desempenhando trabalhos informais, não têm documentação comprobatória, pois carecem de vínculo empregatício formal. Ademais, também foi relatado que houve uma promessa no sentido de que haveria repasse das matrículas do período noturno, da escola em questão, para outras instituições de ensino. O que, assim pareceu, não se verificou na prática. Foi dito que alguns poucos estudantes voltaram à escola para concluir seus estudos. Mas é inegável que houve um abandono de uma parcela dos estudantes, com o fechamento do período noturno.

O cenário acaba por produzir uma situação complexa e de certa forma perversa. O que parece se processar é justamente uma troca do público atendido na instituição. Os estudantes do bairro têm acesso dificultado a ela, sobretudo os que necessitam do ensino noturno - devido

ao trabalho -; conforme relatado pelos próprios professores. Por outro lado, há fila de espera, crescimento de matrículas e uma alta procura pela escola. Os professores relataram, outrossim, que os estudantes vinham de longe, ou seja, “eles moram distante, muitos alunos é bem longe onde eles moram, e não tem um ônibus, nenhuma locomoção! Só os pais ou a pé!” (Professor 06). Parecia que a escola, a partir da adesão do PECIM, passara a receber uma procura advinda de famílias de outros bairros da cidade. “Como a escola é cívico-militar vem criança pra lá do aeroporto! Nós temos uns que são lá da... Esqueci o nome do bairro... Têm crianças que vêm de longe pra estudar aqui, porque é Cívico-Militar.” (Professor 04)

A implementação do PECIM estava processando uma substituição dos estudantes. na escola. Alguns eram deixados para trás, pois não se adequavam à nova instituição, agora militar. Na fala de um professor “Porque quem não se deu bem aqui, no cívico-militar, de aluno, saiu. Sabe, então eu vejo assim, que trouxe muita vantagem.” (Professor 09). Outra fala sobre a questão do ensino noturno: “[...] eu sabia que nós tínhamos uma demanda de pessoas que era o único momento para estudar, os alunos com defasagem de aprendizagem e tudo mais, mas era o único momento, o único lugar que eles tinham perto para ir. Então eles disseram que passariam esses alunos aqui pro Alvorada, que

é perto no Aguinaldo Sás. Então fiquei mais tranquila. Só que não aconteceu isso. Na verdade, pelo que eu entendi, não foi aberto as turmas. Era a proposta, irem todos pro Suplicy [colégio], lá pro centro da cidade, os alunos do noturno.” (Professor 03).

A demanda pelo ensino noturno, relacionada a frequência, evasão e disciplina, constituía uma prática discursiva formada em uma cadeia de equivalência de demandas diferenciais (LACLAU, 2014). Existia o reconhecimento da evasão, causada pelo fechamento do noturno, e os professores davam maior ou menor reconhecimento a esse problema. Porém, convergiam em perceber como necessária a adesão ao PECIM, deixando de lado seu posicionamento divergente diante da questão da diminuição de horas trabalhadas - o que acarretava redução salarial (caso não houvesse complementação de horas, em outra instituição); e diante da questão da dificuldade de acesso criada pela impossibilidade da oferta do ensino noturno, em um contexto diante do qual ele se fazia necessário.

Foi utilizado um termo que consideramos significativo, para mencionar os professores que saíram da instituição, quando esta foi militarizada. Parece que esse conceito se estendia a esses estudantes desassistidos. Foi dito que alguns professores “abandonaram” a escola, quando esta

estava por ser militarizada. Essa situação, portanto, denotava o corte antagônico, pois parecia ter havido uma escolha no sentido de ficarem de fora - concepção que pareceu se estender aos estudantes que, também, no final das contas, “abandonaram” a escola. Tanto os professores quanto os alunos que saíram da instituição não mereceriam ou teriam decidido não fazer parte da mudança, portanto, era “natural” que não fizessem parte do grupo que ficou na instituição. Portanto, não existiria evasão escolar para àquele que não fazia, mais, parte da escola. A instituição reconfigurada era outra, pois quem saiu (especialmente se por conta da reconfiguração) pertencia ao fora.

Na tentativa de compor outra perspectiva sobre essa questão consultamos os dados do Senso Escolar, feito pelo INEP (BRASIL, 2022; 2021; 2020; 2019; 2018; 2017; 2016; 2015) para avaliarmos quantitativamente o impacto do fechamento do ensino noturno na instituição. Conforme os dados e a consulta efetivada diante das escolas da Secretaria de Estado de Educação (PARANÁ, 2023), percebemos que a média de variação de alunos, entre 2015 e 2022, era de -40 alunos por ano. Essa era a taxa de tendência anual, considerando inclusive o impacto na evasão escolar trazido com o início da pandemia, em abril de 2020, quando foram tomadas medidas de afastamento social para diminuição da infecção causada pela COVID-19. Com o fechamento do

noturno a variação do ano de 2021 ficou em -95 alunos (significando, em números relativos, 48,71% dos estudantes, naquele ano). Com base na tendência dos últimos anos era esperada uma queda de 20 matrículas; porém, houve uma sobra de 75 desistências. Esse foi o impacto causado pelo fechamento do noturno. Esse momento de análise se restringiu ao ensino médio, pois é este que tinha seu funcionamento dado parcialmente. no período noturno. De todo modo, um fator novo ocorreu com os dados de matrícula, após a implementação do PECIM, pois quando analisada apenas a taxa de variação de matrículas, nos anos seguintes, obtivemos um valor positivo, 44 alunos/ano. Apenas no ensino médio, sem o noturno, a taxa apresentou um crescimento, entre 2021 e 2023. A percepção dos professores converge com esses dados, nesse ponto, pois apontaram um crescimento e uma procura, até mesmo com fila de espera, para algumas turmas.

A análise dos dados estatísticos, mesmo que tímida, serve para compor um cenário mais plural na tentativa de compreensão dos impactos da adesão ao PECIM, justamente pela notada percepção dos professores, em relação à necessidade do ensino noturno. Da mesma forma, ajudou a analisarmos como se constrói a cadeia de equivalência que vai justapor a importância dessa necessidade, ou mesmo seu

total abandono, na direção da construção em direção ao discurso hegemônico de legitimação do PECIM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção dos professores sobre o PECIM, segundo analisado, andou na direção de verem, o mesmo, enquanto “solução” dos problemas enfrentados no contexto escolar. Apresentando-se, portanto, como quase inevitável. Entretanto, com este movimento se processaram algumas violações de direitos, dentre eles – o mais sintomático e perverso -, afeito ao impedimento de acesso e ou permanência à educação. Perversa, pois era direcionada à uma população pobre e periférica da cidade. Outrossim, a política de militarização de escolas públicas, ao concentrar seus esforços em instituições percebidas em situação de vulnerabilidade, instauravam/instauram a legitimidade da ordem e da disciplina, no sentido da purificação moral da população periférica, via educação.

Foi possível observar a adesão ao PECIM e a consequente legitimação da política de militarização da educação pública, a partir das percepções dos professores que participaram da pesquisa. Uma série de motivos foram elencados para justificar o posicionamento assumido pelos professores em relação ao Programa. Esses motivos foram: a diminuição de sua carga horária, o fechamento do noturno, a impossibilidade da escolha da Direção da Escola, por parte da comunidade escolar, juntamente com uma insegurança

sobre o que significaria ou como se daria, no cotidiano, a mudança trazida com a implantação do PECIM. Alguns ainda manifestaram uma preocupação com a diminuição das matrículas e ou diante da perda da identidade da escola. Isso fez com que esses docentes, com exceção de dois entre todos os participantes, se posicionassem contra a implantação do Programa na escola. No entanto, essas demandas divergentes deixaram de existir à medida que o PECIM passou a ser associado às melhorias identificadas no ambiente escolar. Assim, a visão da política de militarização se tornou favorável em vista dos ganhos atribuídos ao PECIM. Esses ganhos perpassaram muito do já exposto, porém, a demanda por disciplina tornou-se preponderante.

É possível apontar que, internamente, a nível local ou regional, não parecia haver alternativas de construção de possibilidades para resolução das problemáticas da escola. Deste modo, os profissionais pareceram estar à espera de uma intervenção de agentes externos, nesse caso, os militares. A comunidade escolar, passiva, se viu paralisada, desamparada pela desordem da disciplina e da violência, e a solução pra esse problema pareceu estar ligado a uma solução advinda de fora. Externa, inclusive, ao campo educacional/pedagógico.

Essa percepção, operando na esfera da microfísica do poder (FOUCAULT, 1979), autorizava a militarização da

escola como política pública, o que foi evidenciado justamente na defesa e na adesão ao PECIM; e também diante da leitura feita pelos professores, que colocava esta como a mudança necessária, diante da instituição educacional, fragilizada. Dessa forma, a permanência do Programa e ou a própria ampliação do mesmo, em estados como o do Paraná - em relação ao Programa adotado em âmbito federal - figura como mais uma prova da conhecida tese que as políticas educacionais são de governo e não de Estado.

Na percepção dos docentes, expressas por seus relatos, constituiu-se um certo tipo de dimensão pedagógica específica, representada (inclusive geograficamente), por um lado, pela sala de aula; e, por outro lado, por um espaço quase que não pedagógico, mas disciplinar, que dar-se-ia nas áreas de convivência da instituição, pátios, ginásio, refeitório, sala da coordenação/direção e afins. Um dos discursos, mencionado na seção anterior, exemplifica essa demarcação, quando o docente estabelece uma especificidade: “Em sala de aula ainda tem muito que melhorar” (Professor 03). O profissional elenca a melhora do Programa, mas atenua seu efeito “em sala de aula”. Essa outra dimensão seria afetada pela militarização, segundo os profissionais, de forma tangencial.

Inicialmente, tomando esse argumento pelo seu valor de face, já é possível perceber uma contradição em relação a base jurídica, oficial do Programa, que não prevê esse tipo de interferência. A atuação do campo militar deve se restringir a aspectos dessa outra dimensão, disciplinar e administrativa. O que, em ocorrendo, configuraria outra violação. Porém, esse tipo de isolamento dimensional – dicotômico – visto como passível de ocorrer em uma instituição educacional é fato possível de ocorrer apenas do ponto de vista do idealismo.

De todo modo, outra fala que evidenciou este descolamento das áreas do fazer educacional, foi observada: “Os alunos [...] te respeitam, talvez não tanto na sala, mas aqui [aponta para o pátio da escola], porque antes não respeitavam de jeito nenhum” (Professor 01). Outro posicionamento marcante foi o seguinte: “Chegamos até ter quatro [militares]. Por duas, três semanas ficamos com quatro. Nossa, os alunos era um relóginho, tanto na questão de disciplina quanto na questão de dentro da sala de aula!” (Professor 04). A questão de sala de aula, outra vez, aparece aqui como contraposta à outra esfera disciplinar, de convívio: “Então, eu acho assim, que na sala de aula melhorou e muito! Eu falo por mim, melhorou a questão da disciplina, mas ainda pode melhorar mais!” (Professor 03). O professor se coloca como autorizado a falar sobre seu

ambiente de domínio, a sala de aula, diante de uma aparente contraposição que haveria entre o ambiente pedagógico e o disciplinar/militarizado.

Assim, as demandas diferenciais construía uma cadeia de equivalência na direção da defesa do significante vazio, representado na ideia do “PECIM enquanto uma mudança positiva” e que permitia a retomada da disciplina, o cerceamento da violência, a administração dos conflitos internos – justamente por conta da presença e intervenção de um militar, no ambiente da escola –, de modo a conter comportamentos indevidos dos estudantes que comprometiam as condições apropriadas para a transmissão do ensino e para a melhoria dos resultados advindos da avaliação de desempenho, feitas pelos exames nacionais. Pois, na visão dos professores, a indisciplina era entendida como entrave do processo pedagógico. A indisciplina representava, em última instância, a impossibilidade de sucesso do ensino e da atividade docente.

Dessa forma, a militarização replicava uma configuração que separava a educação em duas grandes áreas, quase herméticas. Os militares, responsabilizando-se por uma delas, deveriam fazer verter para a outra a ordem; pelo processo de replicação da disciplina. A disciplina deveria controlar o corpo do estudante, visto como aluno, e este imbuído dela deveria se comportar em sala de aula

como aprendera fora dela, ou seja, no ambiente militarizado. Essa separação pode ser consequência de uma leitura que compreende a educação a partir da acepção bancária, presente no administracionismo pedagógico que esteve em voga – do ponto de vista das políticas públicas para a educação – nos tempos da ditadura militar. Perspectiva que colocava o aluno como tabula rasa, receptáculo do conhecimento, inerte no processo educativo. O alvo a ser atingido pelo ato pedagógico, nada sabendo de antemão, e devendo aprender com o professor, que vê sua tarefa de ensinar exclusivamente como o ato de transmitir o conhecimento para o aluno, em sala. Nessa concepção, o aprendizado é realizado em sala, pois ali é o espaço construído para a transmissão do conhecimento. (FREIRE, 2022).

Várias falas pareceram construir essa concepção. Dentre elas, a verificada em um trecho já apresentado, mas repetido, aqui: “Eles não sabem o que é disciplina, eles não sabem o que é organizar, eles não sabem nem mesmo organizar o material!” (Professor 05). Outra fala pareceu colocar o estudante enquanto mero receptáculo/reprodutor do conhecimento, e enquanto ser a histórico: “A gente coloca eles como protagonista e na realidade eles são um papel em branco. Eles podem trazer uma carga de conhecimento de vida? Pode. Mas um aluno do sexto, do

sétimo ano, é um papel em branco! Então, ele vai aprender e depois que ele aprender, vai se desenvolver” (Professor 05).

Assim se opera a divisão entre o espaço de dentro e o de fora da sala de aula. O segundo visto como não pedagógico. Ao mesmo tempo, e por outro lado, as relações de poder internas ao fazer pedagógico quase não são percebidas como poder disciplinador. Mais uma vez, isso pôde ser constatado na fala dos professores, ao assinalar uma prática diferente para a dimensão “sala”, daquela da dimensão externa, o “corredor”. Sendo a disciplina a prática intermediadora das duas dimensões: “Agora é mais tranquilo, mas a gente acredita que se tivesse a quantidade [de militares] proposta pelo Programa, seria bom, porque a gente os teria mais no corredor, que é a função deles. Esse fluxo de aluno entrando e saindo da sala é eles que tem a autorização de cuidar. Acaba sobrando bastante pro pedagógico, porque é uma pessoa só” (Professor 11).

Nessa concepção aparece o entendimento de que o professor é responsável por apenas uma parte, uma dimensão da educação. O campo militar se ocupa da outra, que a complementa. Isto porque esta leitura entende que a vigilância, o controle e a punição, “ensinam” os estudantes a serem disciplinados no ambiente escolar. A tarefa do professor se resume a transmitir o conhecimento. Essa demanda vê o processo de militarização de forma positiva,

como a solução para o grave problema de desordem existente na escola. A educação, deste modo, passa a ser assunto da segurança pública.

Conforme analisado, em relação a corporação militar brasileira, essa instituição manteve preocupação e projetos para a área da educação (tanto interna quanto externa ao exército). Essa conjunção: educação e segurança pública, parece se operar não por confusão, outrossim, como estratégia intencional. Segundo o PECIM os militares não estão na escola para cumprir o papel do professor, mas para manterem o controle e a disciplinarização. Todavia, eles não chegam por acaso ou por mera imposição, na escola, uma vez que são autorizados a utilizar seus próprios métodos na resolução das questões educacionais. Talvez esse seja o motivo de quase não haver resistência diante de sua presença e atuação. Os profissionais da educação pedem por mais militares na instituição e estão dispostos a seguir e a endossar suas normativas, pois assim, como analisa Foucault (2013), o professor: “Livra-se desse surdo mal-estar através de uma ocultação burocrática da pena” (p. 29), que fica sob responsabilidade dos militares.

Dessa forma, compreendemos que a militarização da educação reforça e revitaliza o ideal de pedagogia bancária, para a qual o ensinar se resume a transmitir conteúdos prontos e, na sequência, avaliar os resultados. Contando,

para isso, com a força militar, expertise de controle e vigilância, para que o professor possa estar “livre para ensinar”.

É imperativo analisar essa concepção de educação profundamente problemática, e, infelizmente bastante comum (CRESTANI, JACONDINO, MINGORI, 2021;). Ela reduz o processo de formação humana, sem considerar seu horizonte transformador, reproduzindo as mazelas e desigualdades sociais. É tributária de uma forma de pensar a sociedade e a educação que não valoriza o estudante enquanto pessoa, nem a instituição enquanto local de formação. Ignora, de forma ativa, as imbricadas relações de poder existentes no fazer pedagógico e elege a sala de aula como altar de um conhecimento acrítico, resumindo o processo educativo a um ato de ensinar compreendido como repetição de palavras – muitas vezes esvaziadas de sentido e significado -, pois descontextualizadas da vida do aluno (FREIRE, 2022).

De todo modo, entendemos que é preciso entender a gestão escolar no que concerne a distribuição de funções; bem como as regras de convivência existentes entre os segmentos que formam a comunidade escolar, uma vez que voltadas ao funcionamento e execução das ações administrativas e pedagógicas que devem visar os princípios básicos da educação: Formação para a cidadania e

preparação para o trabalho. Previstos na legislação (BRASIL, 1996). Esta leitura implica na compreensão de que todos os espaços e relações nelas vividas – nas escolas – são pedagógicas. Resta pensar que pedagogias estão presentes no contexto investigado. As observações feitas na escola-campo dessa pesquisa e os relatos dos professores indicam que a pedagogia norteadora das ações promovidas naquele contexto estava voltada ao disciplinamento dos corpos e dos comportamentos, à obediência, não só dos estudantes, mas também dos professores que legitimavam a presença e a intervenção militar, pretensamente garantidora da ordem. Feita por meio do posicionamento, que se dá de forma hierárquica, do papel de cada sujeito pedagógico voltado à transmissão dos conhecimentos.

Aliado ao apurado sistema de punição, presente na instituição, se encontrava um amplo aparato de vigilância. Como já mencionado em explicações anteriores, uma série de câmeras sempre ligadas, inclusive dentro das salas de aula, forneciam segurança e estendiam as ferramentas de controle para todos os espaços e ações da instituição. Foi possível observar seu funcionamento, e a verdade objetiva mostrada pelo sistema de vigilância, para nós estava calcada no fato de que o estudante, se confrontado, era descreditado frente a realidade material e objetiva advinda da vigilância sempre presente. Mecanismo que servia para mostrar ao

estudante seu lugar na hierarquia do sistema ali construído e para reforçar sua posição de inferioridade, diante das relações de poder - assimétricas –mantidas justamente pela vigilância.

Daí que a vigilância constante era a resposta dada frente ao medo da violência, construído a partir da percepção de crise e total ausência de um prisma organizador, que fornecesse ordem. Esse receio de uma possível volta a um estágio de “barbárie”, pré militarização, justificava a presença do sistema de vigilância, e o sentimento de segurança é o resultado desse processo. Assim se configurava uma das demandas pelo PECIM, qual seja, uma busca de segurança objetivada no controle por mecanismos de vigilância constante, que só era operado por se pressupor que os estudantes ali inseridos (e no bairro ao redor) eram indivíduos perigosos, que necessitavam desse controle maior, da presença mais marcante de figuras de autoridade, mesmo que advinda de agentes militares. O corpo periférico, pobre, deve ser o alvo preferencial da ação de controle e punição, e a militarização - como política social e educacional - é a solução encontrada.

Ser disciplinado é ser obediente, e em uma Escola Cívico-Militar os dispositivos de vigilância e controle visam o disciplinamento dos corpos e dos comportamentos. Os estudantes devem obedecer, ficar em silêncio frente a fala do

mestre, e assim serão recompensados pelo sistema de aluno destaque, quando receberão condecorações e afins, por meio de um elaborado sistema de penalidades, julgamentos, punições e premiações. Evidências claras do poder disciplinar, feito para docilização dos corpos e almas dos estudantes (FOUCAULT, 1979).

A disciplina, compreendida como tecnologia de docilização dos corpos dos estudantes, é o que, em última instância, justificava a adesão ao PECIM na escola pesquisada. A legitimidade atribuída, pelos professores, à presença e intervenção do agente militar na gestão da escola - que se desdobrava em uma pedagogia do disciplinamento e da ordem estipulada para o andamento do ensino – pode ser apreendida a partir de falas como: “Com quatro militares] nossa os alunos era um relóginho, tanto na questão de disciplina quanto em sala de aula” (Professor 04). A percepção principal da atividade dos militares se dava no campo da “cobrança”, do monitoramento dos corredores, observando, vigiando. Uma das falas importantes, nesse sentido, foi: “Então agora nós só temos um [militar], então fica bastante tempo descoberto. Mas é mais fácil a adaptação com eles, a gente também aprendeu a lidar com eles” (Professor 11). Descoberto é uma palavra significativa, aqui, pois revela a insegurança dos professores frente a percepção de desordem da instituição. Daí os militares cobrirem,

protegerem os professores. A segurança aparece como ponto fulcral, o que leva à relação com o civismo/patriotismo, atrelados ao processo de militarização da educação. Uma das falas, feita nesta direção, concatena uma série de tópicos abordados

Eu prefiro trabalhar agora. Claro que a gente colocou uma expectativa muito grande no programa e ele te oferta muita coisa que, depois, na verdade então se realiza, tipo a parte militar a gente tem demanda pra quatro militares. Isso nunca aconteceu. Então, aquele trabalho que era pra ser do militar, realmente falha. O retorno a fila, o cantar o hino, eu vejo isso positivo até pra eles entrar na sala, pois eles entram, não tranquilo, mas é melhor que antes quando eles entravam de qualquer jeito. Mas, talvez, se ela não fosse cívico-militar, a gente tivesse algumas ações. Ela [a escola] andaria do mesmo jeito, mas eu acho que na época a gente precisava desse choque de realidade, de ter essa mudança, porque eu acredito que a gente não ia conseguir sozinhos. Tanto é que a gente ficou com as mesmas pessoas, antes do processo, e logo após o processo a gente viu a mudança. Eu, pelo menos, via nos alunos. E assim a clientela mudou, o interesse dos pais mudaram. (Professor 11)

Destacamos o apontamento da “troca de clientela” percebida pelo docente, como já mencionado anteriormente. O que nos sugere um processo de higiene social efetivado, buscado, enquanto sonho de pureza (BAUMAN, 1988). A descrença advinda da afirmação: “Não conseguiríamos resolver sozinhos!”, demonstra a percepção de vulnerabilidade e perda da autoridade dos professores, frente aos graves problemas da instituição. O que, como já mencionado, justifica essa ação externa na solução desse problema. A presença e atuação de militares na escola não era só valorizada e legitimada, como também reforçada pela afirmação da necessidade de aumentar o número de agentes, entendendo que de fato a resolução dos problemas se insere no âmbito do reforço do Programa, e não diante do fato de que o próprio Programa pudesse encobrir os reais problemas. Mais uma vez a militarização era vista como positiva, e seus efeitos percebidos no âmbito disciplinar do controle dos corpos, descrito pelos professores por meio de ações como: “O retorno a fila, cantar o hino!”. Esse controle convergia na direção da ideia de civismo/patriotismo, inserida numa perspectiva do pensamento conservador, conforme analisado no capítulo anterior (JACONDINO, 2022).

O civismo/patriotismo aqui aparece como chave de compreensão conservadora, pois está associada ao conceito de degradação social a ser enfrentado e decorrente da

ausência desses valores nobres. O conservadorismo, em seu sentido estrito, é justamente baseado num fundamento não variável de que sempre há coisas a serem mantidas, e que diante de mudanças bruscas, revolucionárias, sempre há mais a perder, do que a ganhar. De que existe uma natureza humana que precisa ser mantida e de que ganhos trazidos pelo processo civilizatório podem ser revertidos, o que gera incivilidade e retrocesso. Os momentos de crise, portanto, numa leitura conservadora, são vistos como exemplos da falta de valores tradicionais, conquistados pela civilização, que devem ser recuperados e reforçados. Por isso, é fundamental o zelo e o apreço pelos princípios cívicos/patrióticos, principalmente em relação a educação das novas gerações (ALBINO, OLIVEIRA, MELO, 2021; JACONDINO, 2022).

O resultado da militarização foi avaliado, por parte dos discursos dos professores, como positivo, pois os dados utilizados como parâmetro de avaliação se deram de forma a retratar pontos como: Os números de frequência e evasão aumentaram após a separação do “joio do trigo social”, para usarmos uma expressão de Alfredo Bosi, utilizada em um contexto similar (BARRETO, 2017, p.8). Apesar da constatação do abandono e da evasão causados pela adesão ao PECIM, naquele contexto escolar, foi considerado justo que algumas pessoas não adequadas a instituição ficassem

sem acesso ao ensino. Negar ou dificultar o acesso à educação, compreendendo que o problema é o aluno, pobre e periférico, aparece muitas vezes como suposto objetivo da militarização. Afirmamos esta sentença, aqui, não com o objetivo de colocarmos os professores como insensíveis; mas como evidência de uma situação perversa em que os próprios docentes – diante de percepções de mundo advindas do campo empírico e ou enquanto abordagens sobre as questões educacionais e sociais – se ancoravam na questão do PECIM.

A ordem mantida através da disciplina foi outro princípio basilar do PECIM, indicado pela análise desencadeada a partir do estudo feito. O fazer pedagógico, dentro e fora das salas de aula, visavam o disciplinamento e a docilização dos corpos e dos comportamentos, autorizando assim a ação e presença dos militares. Os professores acabavam por transferir a responsabilidade, no que concernia à manutenção da ordem, aos especialistas no assunto de controle e vigilância: as forças militares. A tarefa do professor estaria atrelada apenas ao “dar a aula”. Fora dela, que alguém como os militares assumam e resolvam os problemas! O que concorreria para que não se perdesse a serenidade da ação de transmissão de conhecimentos – para nós, adotada enquanto educação bancária, calcada na

pedagogia do disciplinamento, da obediência e da docilização -, a ser feita de forma segura.

Deste modo, demandas diferenciais se tornaram equivalentes, mediante legitimação da política de militarização da educação, em escolas públicas. Escolas que, como mostrara o caso pesquisado, atendem populações periféricas, alijadas de direitos sociais. Cabe destacar que a ausência da ação estatal, na promoção de políticas públicas que garantam direitos sociais, como a educação, não implica na falta de outras políticas que, como o PECIM, demarquem o poder estatal de impor - às comunidades e escolas - a adoção e o incremento de tecnologias de governo da vida escolar, por meio de dispositivos de vigilância e controle. Que, ao fim e ao cabo, geram a responsabilização individual diante do êxito ou do fracasso diante dos resultados alcançados.

De todo modo, algumas pistas surgiram, no sentido da produção de um possível exterior constitutivo, advindo do interior de um discurso, entendido como a possibilidade de não negociação entre o campo escolar e o militar; visto que eram vistos como possuidores de uma natureza e características muito diferentes. Notadamente no que se refere à questão disciplinar.

Cabe destacar que uma das principais demandas em relação a construção do discurso pró militarização das

escolas públicas se configura numa busca de segurança objetiva, e é baseada no controle por mecanismos de vigilância constante. Esse mecanismo é operado a partir da leitura que vê os estudantes, principalmente de bairros estigmatizados, enquanto indivíduos perigosos e ou incivilizados. Portanto, a militarização significa a presença mais marcante dos mecanismos de controle e vigilância. Esse corpo estudante periférico e pobre, aqui, parece dever ser o alvo preferencial da ação de controle, estimulação/punição, e a militarização apareceria como projeto que tornaria isto possível.

Tal constatação entra em consonância com a análise do Sociólogo Erving Goffman (1961), que ao trabalhar com o conceito de instituições totais (entendemos que a própria instituição escolar apresenta uma gama de similaridades com estas instituições), observou que as relações – nas instituições – tendem a ocorrer por meio da esfera do estereótipo para estereótipo, e não de pessoa para pessoa, ou seja, as relações ocorrem apenas num viés de função a ser ocupada por cada um, no interior das instituições. Uma função ou posição estereotipada, deste modo, dar-se-ia nas escolas a partir da visão consolidada acerca do que significa ser um “aluno”, um “professor”. Do que significa ser um “militar”. Estes estereótipos, estes arquétipos, que entram em operação sem que seja feito o reconhecimento das singularidades e ou das

características pessoais, tornam possíveis aos dirigentes sentirem-se “superiores e corretos” (GOFFMAN, 1961, p. 19); enquanto tendem a fazer com que os internos - podemos pensar, aqui, os estudantes -, “pelo menos sob alguns aspectos”, se sintam “inferiores, fracos, censuráveis e culpados” (GOFFMAN, 1961, p. 19).

Parece frutífera a aproximação da visão de disciplina e a ideia de Laclau (2002), sobre ordem: “[...] Numa sociedade que passa por uma profunda desorganização social, a ‘ordem’ pode ser vista como a inversão positiva de uma situação de anomalia generalizada” (p.122). No campo escolar, as aqui chamadas demandas pedagógicas, são questões oriundas dos docentes sobre o fazer pedagógico. Esse fazer constituído por uma visão carregada da sensação de desorganização social. Deste modo, a desorganização social estava presente na escola, sob a perspectiva dos professores. Desordem que teria aparecido depois de um início teleológico – de nascimento da escola -, ancorado na ordem. Daí a frase, relacionada ao antigo diretor da Escola: “O Vicente era nosso militar, aqui, antes de tudo isso!” Aqui vemos a tentativa de se reatar a ordem perdida, diante de um intervalo de tempo caracterizado pela “perda de identidade”, calcado na desordem o no caos. Portanto, a demanda por disciplina, acoplada à questão da militarização da escola, via PECIM, pode ser compreendida como passível

de gerar uma inversão positiva, na direção da solução diante de uma anomalia generalizada.

Por esse motivo a demanda por disciplina se apresentou como o ponto articulador, fundamental. O ponto nodal diante do qual convergiam as demandas na direção da busca pela retomada da ordem, do controle. Ficou perceptível e bastante reforçada, durante as falas do grupo focal, a sensação de profunda desorganização diante da qual a instituição se encontrava, antes do PECIM. O cenário foi descrito pelos professores como sendo inundado por violência, desrespeito, uso (e possivelmente comercialização ilegal) de substâncias ilícitas, apologia à violência e ao terrorismo. Portanto, a disciplina significava ordem diante deste cenário, e a militarização da escola era vista como a solução para esse grave problema. Cabe destacar, por fim, que esta autorização vinha acompanhada de uma investidura para que seu funcionamento abarcasse a área da educação, atrelada a uma demanda maior, direcionada a temas como: Civismo/patriotismo e moralismo. Vistos como entrando no cálculo para a efetivação da necessária “mudança” a ser processada na escola.

Por fim, nossa análise indicou a institucionalização da política de militarização da educação pública, no contexto brasileiro, via Programas das Escolas Cívico-militares, e que se deu - na instituição analisada - a partir da percepção dos

docentes de que essa política era benéfica, pois, para estes a situação ambivalente, complexa, da realidade escolar não parecia ser passível de ser superada por uma ação educacional, pedagógica. Para se concretizar, a mudança precisaria vir acompanhada dos controles de vigilância e imposição da ordem, atravessados por um sentido de moral, cívico-patriótica, passível de assegurar que não houvesse o retrocesso do projeto civilizatório conquistado até então. O resultado dessa construção simbólica apontou na direção da construção de um discurso hegemônico, que pedia a presença de um certo tipo de ideal de soldado, visto como figura ideal-típica, passível de controlar os corpos/comportamentos dos alunos/indivíduos pobres, moradores de regiões periféricas. Vistos como um problema praticamente insolúvel, fora do eixo de interpretação civilizatória; portadora, por sua vez, de um estereótipo, de uma visão também ideal-típica de escola e de aluno. Projeto baseado num sonho de pureza civilizacional que se torna excludente, que engendra mecanismos simbólicos e práticos de violência, por meio da violação do direito de acesso e permanência à educação de uma parcela da população brasileira.

A escola, aqui, se reproduz enquanto instituição moderna/disciplinar; disposta, todavia, diante de uma realidade pós-moderna, ou seja, atravessada por temas como

o do crescimento das diferenças, da pluralidade de sujeitos e realidades que passam a frequentá-la. Trazendo novos desafios. Que, assim entendemos, parecem ser mais bem enfrentados a partir da profusão de profissionais da área da educação, da saúde, da assistência social. Mas que podem ser enfrentados, por outro lado – conforme a pesquisa acompanhou -, por iniciativas de governo como a que defende a presença das escolas cívico-militares. Vistas como capazes, ao menos do ponto de vista endógeno, interno às escolas, como capazes de efetivarem a higienização e a moralização dos comportamentos, tidos como imprescindíveis para que o ato educativo se dê.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Chiara; OLIVEIRA, Jainara; MELO, Mariana. **Neoliberalismo, neoconservadorismo e crise em tempos sombrios**. [Livro Eletrônico]. 1 ed. – Recife: Editora Seriquela, 2021. (Coleção Maractu). ISBN: 978-65-995519-1-8.

ALMEIDA, Cíntia Borges; CIMINO, Marli Saraiva. **Fernando de Azevedo: uma escrita de história**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 11, nº 2, 30 de Outubro de 2012. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/42/fernando-de-azevedo-uma-escrita-de-histoacuteria>>.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O Conceito de Hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política 2010, Nº 80 Páginas 71 - 96

APPLE, Michael W. **Aliança Estratégica Ou Estratégia Hegemônica? Conservadorismo Entre os Desfavorecidos**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 1019-1040, setembro 2003a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: A educação democrática numa era conservadora**. – Petrópolis: Vozes. 1997. ISBN: 9788532617835

APPLE, Michael W. **Educando à Direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. – São Paulo: Cortez; 2003b, 1ª ed. ISBN: 978-8524909030

ARQUIVO NACIONAL. **Descrições Arquivísticas: Arthur da Silva Bernardes**. Disponível em: <<http://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/58->

servicos/descricoes-arquivisticas/152-arthur-da-silva-bernardes. Acesso em: jun/2023

AZEVEDO, Fernando [et al.] **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Para Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAZZANELLA, Sandro. Luiz. **O conceito de ambivalência em Zygmunt Bauman**. Cadernos Zygmunt Bauman, [S. l.], v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1648>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

BILO, Gabriela. **A Vontade vos libertará: 2013-2023/ Gabriela Biló, Medo e Delírio, Pedro Inoue; organização Daniel Lameira. = 1. Ed. = São Paulo: Fósforo, 2023.**

BOÉTIE, Étienne. **Discurso da Servidão Voluntária**. eBooksLibris. Fonte Digital. 2006

BRANDÃO, Adelino. **Paraíso Perdido**: Euclides da Cunha - vida e obra. São Paulo: Ibrasa, 1996. 442 p. il.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de **Decreto Legislativo Nº 56 de 2023**. 2023c Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2349790> Acesso: set/2023

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **História do INEP**. 2023b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>>. Acesso: set/2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL

BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Brasília. Brasília: 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/composicao/rede-mcti/conselho-nacional-de-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico>> Acesso em: set/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Brasília. 2018b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>> Acesso: set/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília. 2023. Disponível em<<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e>

BRASIL. Senado Federal. **Arquivo do Senado**: Biografia – Senador – Góis Monteiro. 2004. https://web.archive.org/web/20040816013159/http://www2.senado.gov.br/sf/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=2183. Acesso em: jun/2023

BARRETO, Lima. **O Cemitério dos Vivos**. Prefácio de Alfredo Bosi. São Paulo: Companhia das Letras, 1 ed. 2017

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo, FFCL/USP, 1959.

CARDOSO, Maria Angélica. **Escolas Isoladas Paulistas**: um modelo desajustado? Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 201 - 233.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Todavia, 1 ed., 2019 (p. 320) ISBN 978-65-80309-18-4

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2018.

CASTRO, Celso. **Os Militares e a República**: Antropologia Social. Zahar: Rio de Janeiro. 2013. ISBN: 978-85-378-0665-4

CATINI, Carolina.; BRANCO, João Francisco Migliari. **Sob nova direção**: trabalho docente e privatização. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 961–983, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1391. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1391>. Acesso em: 17 set. 2023.

CHAIA, Vera. **Lideranças Políticas:** Golbery do Couto e Silva. NEAMP: São Paulo. 2023. Disponível em:<<https://neamp.pucsp.br/liderancas/golbery-do-couto-e-silva>> Acesso: set/2023

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea** / Bernard Charlot; tradução Sandra Pina; [revisão técnica do autor]. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2020. ePub Título original: *Éducation ou barbarie* e-ISBN 978-65-5555-027-6

CRESTANI, Taiza G. Zanatta; JACONDINO, Eduardo Nunes; MINGORI, Rodrigo Luis; SILVA, Emanuel Natã. **Implicações do Isolamento Social Sob a Ótica de Professores de Escolas Estaduais:** Uma análise a partir de paulo freire *in*: JORNADA DO CENTÁRIO DE PAULO FREIRE. Anais de Congresso: / Organizado por Carlos Antônio Bonamigo; Dhênis Rosina. – Francisco Beltrão: UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, 2021. ISBN: 978-65-894-72-03-2

DA SILVA, L. G. T. **Ernesto Laclau (1935-2014):** a trajetória de um legado às ciências sociais. Cadernos de Estudos Sociais, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 194–211, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/87>. Acesso em: 4 jun. 2023.

DAVIES, Nicholas. **Plano Nacional de Educação:** Muito Discurso, Nenhum Recurso. *Universidade e Sociedade* n. 25, de dezembro de 2001, e em *Cadernos Anpae* n. 1, de agosto de 2002.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio:** A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 63-79, 2017.

ESG, DEPARTAMENTO DE ESTUDOS. **Manual básico.** MB – 75. Rio de Janeiro: ESG, 1975.

FAUBION, James. **Michel Foucault.** Encyclopedia Britannica, 6 Jan. 2023, Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Michel-Foucault>. Accessed 4 June 2023>. Acessado: maio/2023

FAUSTO, Boris. **130 Anos Em Busca da República.** 1ª ed. Rio de Janeiro, 2019. Casa das Garças: Intrínseca. ISBN: 0497-85-510-0497-5

FAUSTO, Boris (Org.). **As Forças Armadas na Primeira República:** o poder desestabilizador. In: História geral da civilização brasileira. Rio de Janeiro: São Paulo: Difel, 1977.

FERRETTI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio e Sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação.** Estudos avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Contexto. 1. ed. 4ª reimpressão. 2021. ISBN 978-85-7244-935-9

FICO, Carlos. **O golpe de 1964:** momentos decisivos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. ISBN: 978-85-225-1474-8

FIDELIS, Thiago. **Ato Final:** Os últimos momentos do governo Vargas (1954) pelos jornais O Estado de S. Paulo e Última Hora. Cordis. Dimensões do Regime Vargas, São Paulo, n. 18, p. 202-242, jan./jun. 2017. ISSN 2176-4174.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C. **Uma base comum na escola:** análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: Avaliação e

Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2019. ISBN: 978-85-15-04588-4

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Edições 70: Lisboa/Portugal. 2013. ISBN 978-972-44-1809-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 83ª ed.2022. 256 p. ISBN: 978-85-7753-418-0

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Verbetes Biográfico**: Darcy Ribeiro. 2009. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasilia/dhbb/Darcy%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: jun/2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Verbetes Biográfico**: Klinger Bertoldo. 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/klinger-bertoldo>. Acesso em: jun/2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Verbetes Temáticos**: INSTITUTO BRASILEIRO DE AÇÃO DEMOCRÁTICA (IBAD). 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-brasileiro-de-acao-democratica-ibad>Acesso em: set/2023.

GOERGEN, Pedro. **O Embate Modernidade/Pós-Modernidade e o Seu Impacto Sobre a Teoria e a Prática Educacionais**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 28, p. 149-169, maio/ago. 2012.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A. Coleção Debates. 1961

GHIRARDELLI, Junior Paulo. **As Lições de Paulo Freire**: filosofia, educação e política. – Barueri, SP: Manole, 2012. ISBN 978-85-204-4897-7 – Edição do Kindle.

GHIRARDELLI, Junior Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 5ed., 2014.

GHIRARDELLI, Junior Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 208.

GONÇALVES, Nádya G.; RANZI Serlei M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. 233p. ISBN 978-85-7335-294-8

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978

GUIMARÃES, César. **Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública**. Arquivo do Estado de São Paulo. Livro de Ofícios de 1894 a 1896. Ordem 4992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Financeiros Educacionais**. INEP, 2020. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: abr/2023.

JACONDINO, Eduardo Nunes **O Pensamento Conservador**: uma introdução. 1ª ed. Joinville/SC, Clube de Autores, 2022. 78p. ISBN: 978-65-00-50492-7

JACONDINO, Eduardo Nunes. **Teorias Sociológicas**: dos clássicos aos contemporâneos: O Funcionalismo – Volume 1. 1ª ed. Joinville, Santa Catarina: Clube dos Autores, 2021. 62 p. ISBN: 978-65-00-25730-4

JESUS, G. R. de .; RÊGO, R. M. de L.; SOUZA, V. V. de. **A questão da validade na avaliação educacional brasileira**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 114, p. 52–72, jan. 2022.

LACAN, Jacques. **Para Além Do Princípio De Realidade**. Em Escritos (R. Vera, Trad., pp.77-95). Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Original publicado em 1936). 1988

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2011. 222 p. ISBN 978-85-7511-199-4

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

LACLAU, Ernesto. **The Rhetorical Foundations of Society**. UK, London: Verso. Edição do Kindle. 2014 ISBN 978-1-78168-527-3.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral= São Paulo: Intermeios; Brasília: CNP1, 2015. 288 p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal, **Post Marxism Without Apologies**. In: *New Left Review*, 1987. Vol. 166, pp. 79-106.

LOSEKANN, Cristiana. **Teorias e métodos a partir do pós-estruturalismo** – uma introdução ao tema da ciência e do discurso. v. 1 n. 1 (2012): GETPol - Anais do Colóquio do Grupo de Estudos de Teoria Política.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Necessidade, Contingência e Contrafacutalidade**: A queda do império reconsiderada. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 190-216, mai./ago. 2018. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/2237-101X01903808>> Acesso: dez/2022

LYNCH, Christian Edward Cyril. **O Populismo Reacionário**: A ascensão e legado do bolsonarismo. – São Paulo/SP. Editora Contracorrente. 2022

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. – 12ª ed. = Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

MACHADO, Luiz Toledo. **Formação do Brasil e unidade nacional**. Brasil, Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1980.

MALIN, Mauro. “**DUTRA, Eurico Gaspar**” in *Atlas Histórico do Brasil: Brasil 500 anos*. ISTOÉ, Grupo Comunicação Três – São Paulo. 1998

MARQUES, Janote Pires. **Escolas Militares do Exército: a formação, seus mitos e ritos (1889-1931)**. Tese de Doutorado da Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2014. – 2014.

MARTINS, João Vitor Mota. **Gustavo Capanema e a educação brasileira (1934-1959)**. 2022. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018. 320p

MÉDICI, Emílio G. Mensagem Presidencial de 1971, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.55, n. 121, p147-151, jan./mar. 1971.

MENDONÇA, Daniel. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Revista Ciências Sociais Unisinos**. V. 43 n. 3. set/dez. 2007. e-ISSN 2177-6229. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5674. Acesso out/2021

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Org. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. – 2 ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 212 p. ISBN 978-85-397-0478-1

MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. **O Fundamento Como "Fundamento Ausente" Nas Ciências Sociais: Heidegger, Derrida e Laclau**. Sociologias [online]. 2016, v. 18, n. 41 [Acessado 30 Abril 2022] , pp. 164-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-018004106>>. ISSN 1807-0337. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004106>.

MIGUEL, Luis Felipe; GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política** [recurso eletrônico] : a reinvenção da direita no Brasil / Miguel, Luis Felipe ... [et al.] ; organização Esther Solano Gallego ; [ilustração Laerte, Luiz Gê, Gilberto Maringoni]. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Crise na Educação: A retórica conservadora. Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 567–579, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.700. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700>. Acesso em: set/2023.

MOISÉS, Pedro Callari Trivino. **Émile Durkheim**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/emile-durkheim>, ISSN: 2676-038X (online)

MONTEIRO, Tobias. **Pesquisas e depoimentos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982

MOREIRA BENTO, Claudio. **O Exército na Proclamação da República**. Rio de Janeiro: SENAI, 1989.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MOISÉS, Pedro Callari Trivino. **Émile Durkheim**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/emile-durkheim>, ISSN: 2676-038X (online)

MOUFFE, Chantal. **Chantal Mouffe**. [S.l.]: Westminster University. Disponível em:

<https://www.westminster.ac.uk/about-us/our-people/directory/mouffe-chantal>. Acesso em: jun/2023

NIETZSCHE, Friedrich W. **A Vontade de Poder**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do Bem e do Mal** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra** (tradução de Mário da Silva). São Paulo: Civilização Brasileira, 1977

NIETZSCHE, Friedrich W. **Crepúsculo do Ídolos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. Finais (tradução e organização de Flávio Kothe) Brasília: Editora UNB, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da Moral**. LeBooks. 1 ed. Coleção Nietzsche. 2019. ISBN: 978-85-83862789

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, n23. 2002:15–35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso, jul/2023

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; PAIVA, Adriana Borges; SANTOS, Josely Alves. **O Pensamento Educacional de John Dewey**. Cadernos da Fucamp, v.21, n.52, p.76-91/2022.

PARANÁ. Diretoria Pedagógica de Educação Básica Cívico-Militar. **Colégios e Escolas Cívico-Militares no Paraná**. 2022. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares.
Acesso: mar/2022

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Consulta Escolas**. Escola Vicente de Carli, C E C-M Prof-Ef M. 2023. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=76c&codigoEsta b=1256&codigoMunicipio=850>. Acesso, ago/2023

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**. – São Paulo: Editora: Autêntica. 2000. ISBN: 85-86583-85-5

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Acervo Carlos Lacerda**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/arquivogeral/acervo-carlos-lacerda>. Acesso em: set. de 2023.

PRESOT, Aline Alves. **As Marchas da família com Deus pela liberdade e o golpe de 1964**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 56, p 130-168, jul./set. 1971.

RODRIGUES, Fernando da Silva. **Indesejáveis**: Instituição, pensamento político e formação profissional dos Oficiais do Exército brasileiro (1905 – 1946). Jundiaí: Pacto Editorial, 2013.

RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado; GALLETTI, Camilla. **Agenda neoconservadora no governo Bolsonaro e a redução da maioria penal.** Revista de Ciências Sociais: RCS, v. 53, n. 2, p. 365-398, 2022.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; SOUZA, Gabriely Cristine de. Autoridade e Disciplina em Tempos de Autoritarismo: lições de Paulo Freire. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16762.040. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16762>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS LIMA, Elizabeth Gonzaga dos; SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:** As vozes dos docentes. In: ANPED-CO - XII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, 2014, Goiânia/GO.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: **LDB** [livro eletrônico] : trajetória, limites e perspectivas / Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval.**PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação análise crítica da política do MEC / Dermeval Saviani. -- Campinas, SP : Autores Associados, 2022.

SCHULZ, John H. **O Exército na Política.** São Paulo: Edusp, 1994

SENA, Ernesto. **Deodoro:** subsídios para a história /Ernesto Sena. Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 1999.318 p. : il., retrs. – (Coleção biblioteca básica brasileira)

SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público: As tiranias da intimidade**. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos Monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Maria Nês Salgado De. **Os Empresários e a Educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TOURAINÉ, Alain. **A sociedade Pós-industrial**. Tradução Ruth Delgado. Lisboa: Moraes, 1970.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e Processo Educativo**. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha/ UECE, 2002.

VOSS, Dulce Mari da S. **Práticas de interpretação e tradução na produção científica do neoconservadorismo e das políticas educacionais neoconservadoras**. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 7, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20704.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20704>. Acesso em: 28 jul. 2023.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C. **Processos de invisibilização na avaliação em larga escala**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 111, p. 441–460, abr. 2021.

ZIMBARG, Luis Alberto. **O Cidadão Armado: Comunismo e Tenentismo (1927 – 1945)**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em História e Cultura Social. Franca: 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93281/zimbarg_la_me_fran.pdf?sequence=1>. Acesso em: dez/2022.

ŽIŽEK, Slavoj. **O Sujeito Incômodo: o centro ausente da ontologia política**. São Paulo: Boitempo. 2016. ISBN: 978-85-7559-486-5

APÊNDICE I



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO III

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: HEGEMONIA DISCURSIVA E CAMPO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ

Pesquisador(es): Eduardo Nunes Jacondino e Rodrigo Luis Mingori

Local da pesquisa: Escola

Responsável pelo local de realização da pesquisa:

O(s) pesquisador (es) acima identificado (s) está (estão) autorizado (s) a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, segundo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE.

Francisco Beltrão, Julho de 2023.

Diretor(a)

APÊNDICE II



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: HEGEMONIA DISCURSIVA E CAMPO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ

Nós, Eduardo Nunes Jacondino e Rodrigo Luis Míngori, pesquisadores responsáveis, podendo ser contatados por meio do telefone (46) 991306937, convidamos você para participar de nossa pesquisa, que tem o objetivo de analisar o processo histórico, social e político de institucionalização da política de militarização da

educação pública no contexto brasileiro, via Programas das Escolas Cívico-militares, seus desdobramentos no estado do Paraná e, particularmente, no âmbito de uma escola pública do município de Francisco Beltrão.

Esperamos, com este estudo, contribuir para contextualizar o processo histórico e político de militarização da educação pública no Brasil, problematizando os efeitos da política de militarização da educação pública, no Brasil e no estado do Paraná.

Para tanto, nos utilizaremos de entrevistas no formato de grupo focal que serão gravadas, abordando o tema do programa de militarização das escolas públicas.

Durante a execução do projeto você poderá sentir alguns desconfortos e/ou incômodos ao entrar em contato com algum tipo de pergunta ou assunto que poderá levantar elementos particulares e singulares de sua pessoa. No caso de ocorrer desconforto, incômodo, choro ou alterações no humor, o pesquisador avaliará a situação em conversa individual e se colocará à disposição para os encaminhamentos que se fizerem necessários.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa. Você não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa, a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de

relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome _____

Assinatura: _____

—

Eu, Rodrigo Luis Mingori, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Francisco Beltrão - Pr, Julho de 2023.