

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VICTÓRIA LOUISE DE PAULA SANTOS CARMINATTI**

**A CAMINHADA DAS IDEOLOGIAS MILITARES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS E SUA MARCHA FORTE NA CONTEMPORANEIDADE PELO  
PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

**CHAPECÓ  
2023**

**VICTÓRIA LOUISE DE PAULA SANTOS CARMINATTI**

**A CAMINHADA DAS IDEOLOGIAS MILITARES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS E SUA MARCHA FORTE NA CONTEMPORANEIDADE PELO  
PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Caracelli Scherma

**CHAPECÓ**

**2023**

## Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Carminatti, Victória Louise de Paula Santos  
A CAMINHADA DAS IDEOLOGIAS MILITARES NAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUA MARCHA FORTE NA  
CONTEMPORANEIDADE PELO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS  
CÍVICO-MILITARES / Victória Louise de Paula Santos  
Carminatti. -- 2023.  
238 f.:il.

Orientadora: Doutorado em Linguística pela  
Universidade Federal de São Carlos Camila Caracelli  
Scherma

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2023.

1. Estado e Sociedade Civil. 2. Políticas Públicas  
Educativas. 3. Militarização da Escola Brasileira. 4.  
Compreensão Bakhtiniana do Discurso. 5. Escolas  
Cívico-Militares. I. Scherma, Camila Caracelli, orient.

II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

VICTÓRIA LOUISE DE PAULA SANTOS CARMINATTI

**A CAMINHADA DAS IDEOLOGIAS MILITARES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS E SUA MARCHA FORTE NA CONTEMPORANEIDADE PELO  
PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 30/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



CAMILA CARACELLI SCHERMA

Data: 19/07/2023 21:55:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma – UFFS**  
Orientadora

---

**Profa. Dra. Marisol Barenco de Mello – UFF**  
Avaliadora

---

**Profa. Dra. Patrícia Gräff – UFFS**  
Avaliadora

Documento assinado digitalmente



OTO JOAO PETRY

Data: 20/07/2023 10:33:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS**  
Avaliador

Dedico esta pesquisa a todes.

## AGRADECIMENTOS

Não há como iniciar meus agradecimentos sem agradecer primeiro às profissionais da área da saúde mental que estiveram ao meu lado durante os anos em que estive no mestrado. Por isso, agradeço às Psiquiatras Lucinda e Juliana, bem como à Psicóloga Franciele. Minha eterna gratidão à Franciele, pessoa e profissional especial, a quem devo muito. Seu cuidado, atenção e carinho foi o que fez a maior diferença para que eu não desistisse.

Agradeço aos profissionais da área da educação que fizeram parte da minha formação humana e profissional. Minha gratidão aos meus professores e às minhas professoras, cada um e cada uma foi essencial para que eu chegasse até aqui. Minha gratidão especial ao Professor Jorge (*in memoriam*), que me acompanhou durante o ensino médio, que sempre me incentivou e me desafiou.

Agradeço à minha doce vovó Maria de Lourdes por todo o amor que me deu em vida (*in memoriam*). Aos meus avós maternos, vó Elza e vô Octávio, por compartilharem comigo o dia a dia, por compreenderem e incentivarem a minha devoção aos estudos. Agradeço aos meus pais e meu irmão, pelas inúmeras buscas de entenderem meus processos e a minha ausência durante o percurso da pós-graduação. Agradeço ao meu cachorro Pipoca e minha gata Elphaba, que, com seu amor incondicional, foram suporte emocional em todos os momentos em que estiveram comigo.

Agradeço infinitamente e amorosamente à minha amiga Luiza, que revisou esse texto enquanto segurava a minha mão, me acalmava, me impulsionava e me fazia acreditar que “há sol lá fora”. Agradeço à Flávia, pela amizade inesperada e tão verdadeira, obrigada por ser ouvido e ombro amigo.

Agradeço à Renata, amiga tão doce, que sempre me ouviu e me abraçou. Agradeço à Jéssica, à Carol, à Nathália e ao André, grandes amigas e amigo, que, mesmo não podendo estar presencialmente me apoiando, se fizeram presentes me respeitando e sendo acolhimento. Agradeço à Luana pela paciência, amorosidade e pelas mensagens que tanto me motivaram.

Agradeço às minhas amigas Daniela e Ana por sempre terem um tempo para trocar palavras amorosas. À Martina, por ser a melhor afilhada que eu poderia ter.

Obrigada por ser você. Obrigada por suas travessuras, por seus abraços e carinhos. Te amo, criança!

Agradeço ao meu amigo Gabriel, com quem pude dividir o sonho, a luta, as frustrações e as vitórias que os nossos mestrados ofereceram.

Agradeço ao Fábio (*in memoriam*), pai emprestado, que tanto me apoiou e que partiu deixando saudades.

Agradeço às minhas companheiras do grupo de pesquisa Bakhtinianas, incluindo o Professor Oto, por todo aprendizado e crescimento que me proporcionaram. Em especial, agradeço à Jacilene, que adoçava minha vida com seus poemas, à Aline, que dividia a orientadora, as amarguras e as alegrias do mestrado comigo e à Fernanda, amiga generosa, que desde a graduação foi grande incentivadora.

Agradeço às amigas que fiz no mestrado, Amanda e Cláudia vocês foram meu maior presente. Obrigada por todo o carinho e o encorajamento. Aos demais colegas de turma do mestrado, também agradeço a empatia e lamento que a pandemia do COVID-19 tenha limitado os nossos contatos.

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, que me ensinaram muito. Ao Cesar, técnico da secretaria do PPGE, pelo seu cuidado, gentileza e ajuda.

Agradeço à Camila, minha orientadora, por trazer a palavra literária nas aulas e reuniões, por todo o seu apoio emocional e boniteza. Agradeço também ao seu filho, Caetano, por invadir as reuniões de orientação com seu entusiasmo, por me contagiar e sempre colocar um sorriso em meu rosto.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa, composta pelas professoras Camila, Patrícia e Marisol e pelo professor Oto, pela leitura e escuta atenta, pelas problematizações e contribuições com esta pesquisa.

Agradeço, com amor, à Professora Patrícia. Agradeço imensamente por ter me acompanhado na graduação e na pós-graduação, pela confiança em mim e pelas palavras de apoio.

Agradeço muito ao professor Oto, que me estimulou no corredor da universidade a seguir o sonho de ingressar no mestrado, por ser sempre carinhoso e rigoroso e por acreditar no meu potencial.

Agradeço à professora Marisol por toda a sua generosidade, por todos os questionamentos, apontamentos e recomendações.

Agradeço à CAPES pela bolsa de pesquisa que permitiu minha dedicação exclusiva ao Mestrado.



É, sem dúvida, um importante paradoxo histórico: quanto mais a técnica desenvolve a difusão das informações (especialmente das imagens), mais fornece meios de mascarar o sentido construído sob a aparência do sentido original (BARTHES, 1990, p. 37).

## RESUMO

Esta Dissertação objetiva compreender como as orientações do ideário militar se fizeram presentes na esfera das políticas educacionais ao longo dos anos até chegarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como um marco contemporâneo. Tendo como base a filosofia da linguagem, desenvolvida por Mikhail Bakhtin e o Círculo, utiliza de escritos assinados por Mikhail Bakhtin, Camila Caracelli Scherma, João Wanderley Geraldi, Valdemir Miotello, Hélio Pajeú, Augusto Ponzio e Valentin Volochínov para fundamentar teoricamente a investigação em torno da luta sógnica; da mesma forma, emprega o cotejamento como caminho metodológico para pôr diferentes vozes em relação. Utiliza, também, da rica pesquisa sobre a história da educação brasileira feita por Dermeval Saviani, do conceito de poder disciplinar do filósofo Michel Foucault e da metodologia de Roland Barthes, considerando a retórica da imagem. Para desenvolver a pesquisa, toma como conjuntos de dados: pesquisas acadêmicas; documentos no âmbito das políticas públicas, assinados por órgãos do Governo Federal do Brasil; documentos de agentes hegemônicos globais; imagens produzidas pelo Governo Federal, jornais eletrônicos e organismos internacionais; informações divulgadas pela mídia. A compreensão discursiva dos dados da pesquisa revela que, desde o Império, as ideologias militares exerceram forças sobre a educação formal brasileira e que materiais discursivos trabalharam, e trabalham, a favor do fortalecimento de forças centrípetas que buscam levar o militarismo para o centro de valor da democracia. A pesquisa mostra que, na contemporaneidade, os discursos em prol da militarização são fortes e seus defensores bem articulados ao ponto de conseguirem legitimar o discurso militarizante por meio da eleição de um presidente que instaurou uma política educacional que apresenta as formas constitutivas do fenômeno da militarização – o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Pela repetição de padrões enunciativos, tanto as fotografias produzidas e divulgadas como propaganda do programa quanto os documentos oficiais do programa, assinados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Defesa, estabelecem uma hegemonia e atendem às demandas da agenda neoconservadora, especialmente às demandas da nova direita cristã. As Escolas Cívico-Militares estabilizam, assim, um movimento político que, no Brasil, desde 2013 avança no legislativo. Ademais, a estratégia discursiva utilizada para justificar a implementação do programa define as escolas não-militarizadas como instituições sem segurança, sem valores e sem bons resultados em provas nacionais; dessa maneira, tentando estabelecer um consenso sobre os benefícios desse modelo de escola, que possui como conjunto de ações para a formação de valores, deveres e costumes militares nos estudantes. Conclui, por fim, que as Escolas Cívico-Militares voltam-se à educação da população pobre, garantem a aplicação do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame e impregnam o espaço escolar de um discurso de higiene, de ordem, de obediência, de disciplina e de patriotismo.

Palavras-chave: Estado e Sociedade Civil; Políticas Públicas Educacionais; Militarização da Escola Brasileira; Compreensão Bakhtiniana do Discurso; Escolas Cívico-Militares.

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise vise à comprendre comment les lignes directrices des idéaux militaires étaient présentes dans la sphère des politiques éducatives au fil des ans jusqu'à ce qu'elles arrivent au Programme National des Écoles Civiques-Militaires comme un repère contemporain. Basé sur la philosophie du langage, développée par Mikhaïl Bakhtine et le Cercle, il utilise des écrits signés par Mikhaïl Bakhtine, Camila Caracelli Scherma, João Wanderley Geraldi, Valdemir Miotello, Hélio Pajeú, Augusto Ponzio et Valentin Voloshinov pour fonder théoriquement l'enquête autour de la lutte des signes; de même, il utilise la collation comme chemin méthodologique pour mettre différentes voix en relation. Il utilise également les riches recherches sur l'histoire de l'éducation brésilienne menées par Dermeval Saviani, le concept de pouvoir disciplinaire du philosophe Michel Foucault et la méthodologie de Roland Barthes, considérant la rhétorique de l'image. Pour développer la recherche, on prend comme base de données: la recherche académique; documents dans le cadre des politiques publiques signés par des organes du Gouvernement Fédéral du Brésil; documents d'agents hégémoniques mondiaux; images produites par le Gouvernement Fédéral, les journaux électroniques et les organisations internationales; informations diffusées par les médias. La compréhension discursive des données de recherche révèle que, depuis l'Empire, les idéologies militaires ont exercé des forces sur l'éducation formelle brésilienne et que les matériaux discursifs ont travaillé, et travaillent, en faveur du renforcement des forces centripètes qui cherchent à amener le militarisme au centre de la valeur de démocratie. La recherche montre qu'à l'époque contemporaine, les discours en faveur de la militarisation sont forts et leurs défenseurs bien articulés au point de pouvoir légitimer le discours militarisant à travers l'élection d'un président qui a établi une politique éducative qui présente les formes constitutives de le phénomène de militarisation – le Programme National des Écoles Civiques-Militaires. Par la répétition de schémas énonciatifs, tant les photographies produites et diffusées dans le cadre de la propagande du programme que les documents officiels du programme, signés par le Ministère de l'Éducation et le Ministère de la Défense, établissent l'hégémonie et répondent aux exigences de l'agenda néoconservateur, en particulier aux exigences du nouvelle droite chrétienne. Les Écoles Civiques-Militaires stabilisent ainsi un mouvement politique qui, au Brésil, depuis 2013 a avancé dans la législature. Par ailleurs, la stratégie discursive utilisée pour justifier la mise en œuvre du programme définit les écoles non militarisées comme des institutions sans sécurité, sans valeurs et sans bons résultats aux tests nationaux; de cette manière, en essayant d'établir un consensus sur les avantages de ce modèle scolaire, qui a comme ensemble d'actions pour la formation de valeurs, de devoirs et de coutumes militaires chez les élèves. Il conclut, enfin, que les Écoles Civiques-Militaires se concentrent sur l'éducation de la population pauvre, garantissent l'application de la vision hiérarchique, de la sanction normalisatrice et de l'examen et imprègnent l'espace scolaire d'un discours d'hygiène, d'ordre, d'obéissance, de discipline et le patriotisme

Mots-clés: État et Société Civile; Politiques Publiques Educatives; Militarisation de L'école Brésilienne; Compréhension Bakhtinienne Du Discours; Écoles Civique-Militaire.

## LISTA DE IMAGENS

Ilustração 1 – Democracia contra comunismo.....	60
Ilustração 2 – Brasileiro de verdade.....	66
Imagem 1 – Quadro de Willers (2021).....	212
Fotografia 1 – Estudo e esporte.....	70
Fotografia 2 – A greve dos caminhoneiros.....	114
Fotografia 3 – Verde e amarelo.....	120
Fotografia 4 – Corpo de monitores.....	140
Fotografia 5 – Postura militar.....	152
Fotografia 6 – O entorno da Ecim.....	162
Sequência de ilustrações 1 – DARE e PROERD.....	81
Sequência de ilustrações 2 – Traje passeio militar.....	230
Sequência de ilustrações 3 – Traje passeio completo militar.....	231
Sequência de ilustrações 4 – Traje passeio completo.....	231
Sequência de ilustrações 5 – Regra de corte/penteado militar masculino.....	232
Sequência de ilustrações 6 – Regra de corte/penteado militar feminino.....	232
Sequência fotográfica 1 – Corpo docente.....	143
Sequência fotográfica 2 – Como pequenos militares.....	148
Sequência fotográfica 3 – Exemplo de estudantes.....	155
Sequência fotográfica 4 – Uma escola exemplar.....	159
Sequência fotográfica 5 – Os espaços de lazer.....	167
Sequência fotográfica 6 – Esporte e competição.....	178
Sequência fotográfica 7 – Estudantes no espaço da biblioteca.....	230
Sequência fotográfica 8 – Postura do militar.....	234

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A arena das forças centrípetas e centrífugas.....	26
Quadro 2 – Resultados quantitativos do levantamento feito nas plataformas de pesquisa acadêmica.....	32
Quadro 3 – Documentos do Pecim.....	35
Quadro 4 – Excertos 1 e 2.....	90
Quadro 5 – Excertos 3, 4 e 5.....	92
Quadro 6 – Excertos 6, 7 e 8.....	167
Quadro 7 – Resultados obtidos no <i>Google Acadêmico</i> .....	227
Quadro 8 – Resultados obtidos no portal da CAPES.....	227
Quadro 9 – Resultados obtidos na SciELO.....	227

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
Art.	Artigo.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.
BRADESCO	Banco Brasileiro de Descontos.
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China.
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CAQ	Custo Aluno-Qualidade.
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBM	Corpo de Bombeiros Militar.
CDS	Conselho de Defesa Sul-Americano.
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
COVID-19	<i>Corona Virus Disease.</i>
DARE	<i>Drug Abuse Resistance Education.</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
DECIM	Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares.
EaD	Educação a Distância.
EC	Emenda Constitucional.
Ecim	Escolas Cívico-Militares.
EMC	Educação Moral e Cívica.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
END	Estratégia Nacional de Defesa.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio.
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
ESG	Escola Superior de Guerra.
EUA	Estados Unidos da América.
FA	Forças Armadas.

FMI	Fundo Monetário Internacional.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
G1	Portal de Notícias da Globo.
GEGE	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso.
GLO	Garantia da Lei e da Ordem.
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IG	A Informação Goyana.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
IPÊS	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
LBDN	Livro Branco de Defesa Nacional.
LC	Lei Complementar.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> /Questionando, Intergêneo, Assexuais/Aromânticas, Agênero, Pansexual/Polissexual, Não-binárias e mais.
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.
MD	Ministério da Defesa.
MEC	Ministério da Educação.
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul.
OEA	Organização dos Estados Americanos.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PAR	Plano de Ações Articuladas.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PEC	Proposta de Emenda à Constituição.

Pecim	Programa das Escolas Cívico-Militares.
PIB	Produto Interno Bruto.
PL	Projeto de Lei.
PM	Polícia Militar.
PNA	Plano Nacional de Alfabetização.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
PSL	Partido Social Liberal.
PT	Partido dos Trabalhadores.
RUE	Regulamento de Uniformes do Exército.
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
Secim	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares.
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
SISFRON	Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras.
SisGAAz	Sistema de Gerenciamento da Amazônia Azul.
STF	Supremo Tribunal Federal.
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito.
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação.
TSE	Tribunal Superior Eleitoral.
UDN	União Democrática Nacional.
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul.
UFG	Universidade Federal de Goiás.



UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas.
UnB	Universidade de Brasília.
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund.</i>
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá.
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	<b>18</b>
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	21
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	30
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	40
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MILITARISMO NO BRASIL: AS IDEOLOGIAS MILITARES NO PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</b> .....	<b>43</b>
1.1 O NASCER-JÁ-CAMINHANDO: DO IMPÉRIO À ERA VARGAS (1882-1964) .....	44
1.2 A MARCHA DO GOLPE: DITADURA MILITAR (1964-1985).....	65
<b>CAPÍTULO 2 – A MILITARIZAÇÃO EM CONTÍNUA CAMINHADA NA NOVA REPÚBLICA: O NEOCONSERVADORISMO POLÍTICO E A MARCHA FORTE DO DISCURSO MILITARIZANTE NO CONTEMPORÂNEO</b> .....	<b>78</b>
2.1 A MILITARIZAÇÃO A PASSOS MAIS LARGOS RUMO À ESFERA EDUCACIONAL: DAS PAUTAS DA INTERVENÇÃO MILITAR NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO DA POLÍTICA BRASILEIRA ÀS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES.....	109
<b>CAPÍTULO 3 – A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS DE MILITARIZAÇÃO NA MATERIALIDADE DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES</b> ..	<b>128</b>
3.1 A MILITARIZAÇÃO PELA OCUPAÇÃO E INTERFERÊNCIA DE MILITARES NO ESPAÇO ESCOLAR: OS PAPÉIS DO CORPO DOCENTE E DO CORPO DE MONITORES .....	131
3.2 A MILITARIZAÇÃO PELA TRANSFERÊNCIA DOS COSTUMES E VALORES MILITARES PARA O ESPAÇO ESCOLAR: A IMAGEM DOS ESTUDANTES, O CONTROLE DE SEUS COMPORTAMENTOS E SUAS CONDUITAS MORAIS.....	149
<b>3.2.1 Hábitos militares e militarizantes no espaço escolar: a militarização pelo Projeto Valores e Projeto Momento Cívico</b> .....	<b>164</b>
3.3 A MILITARIZAÇÃO PELO PROGRAMA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO E OS PROBLEMAS DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR.....	172
3.4 A MILITARIZAÇÃO PELA DOUTRINA MILITAR NO ESPAÇO ESCOLAR: O INCENTIVO ÀS COMPETIÇÕES, AO ESPORTE E O ESPÍRITO DE CORPO NA ESCOLA .....	188
<b>PALAVRAS FINAIS</b> .....	<b>200</b>
<b>APONTANDO PARA OUTROS CAMINHOS DE ESTUDO</b> .....	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>207</b>
<b>APÊNDICE A – Inspiração para a criação do quadro 1</b> .....	<b>230</b>
<b>APÊNDICE B – Resultados obtidos nas plataformas de pesquisa acadêmica</b> .....	<b>231</b>
<b>APÊNDICE C – Imagens complementares</b> .....	<b>233</b>

## **PALAVRAS INICIAIS**

Ao olhar para os discursos que circulam na imprensa digital nos últimos anos, em particular a partir da posse presidencial de Jair Bolsonaro, em 01 de janeiro de 2019, tornou-se comum ver as seguintes manchetes jornalísticas:

“Bolsonaro lança programa de escolas cívico-militares e fala em 'impor' modelo”  
(GULLINO; SOARES, 2019, *online*).

“Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU” (LIS, 2020, *online*).

“Governo federal implantou 51 escolas cívico-militares durante a pandemia”  
(BARONE, 2020, *online*).

“Entenda a militarização do governo Bolsonaro e as ameaças que isso representa”  
(BRANDINO; GALF, 2021, *online*).

“A segunda fase do regime militar” (SAFATLE, 2021, *online*).

“Militares escapam de aperto salarial do funcionalismo sob Bolsonaro” (PATU;  
GIELOW, 2022, *online*).

“Sob o comando de Bolsonaro, militares preparam programa de fiscalização das eleições” (XAVIER, 2022, *online*).

Os títulos dessas notícias produzem sentidos sobre a ação do referido governo (2019-2022), manifestando que a militarização foi direcionada a diferentes departamentos da administração pública. Apesar dos altos e baixos, das inúmeras reformas e mudanças políticas a partir da redemocratização na década de 1980, nenhum outro governo teve uma ação militarizada tão presente e visível como na recente administração.

Essa militarização é um dos temas defendidos pela agenda neoconservadora que tomou força no Poder Legislativo a partir de 2015<sup>1</sup> (LACERDA, 2019), período em que ocorria a preparação para o golpe jurídico-parlamentar-midiático<sup>2</sup> (FILHO, 2018), que provocaria o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Como afirma Saviani (2018), o período pós-golpe foi marcado por retrocessos na educação, consequências de políticas educacionais que atendiam as plataformas neoliberal e neoconservadora. Como por exemplo, a *Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016*<sup>3</sup> ou “Emenda Constitucional do Teto dos Gastos”; a *Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)*<sup>4</sup>; a implementação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018<sup>5</sup>) e o *movimento Escola Sem Partido*<sup>6</sup>, todos aprovados na gestão de Michel Temer (2016-2018).

Dando continuidade aos projetos que atendem a ideologia neoconservadora, em 2018, na campanha eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência da República, a militarização fazia parte do projeto de gestão, estando presente tanto em propostas de defesa nacional, como também nas propostas para a educação com a expansão dos colégios militares nos estados brasileiros (TSE, 2018). Após a vitória das eleições,

---

<sup>1</sup> Essa agenda não tomou força apenas na política brasileira, visto que a nível global também se fortaleceu a partir da vitória eleitoral de políticos de extrema direita, como por exemplo, Donald Trump (Presidente dos Estados Unidos da América de 2017 a 2021), Marine Le Pen (Deputada da Assembleia Nacional da França desde 2017), André Ventura (Deputado da Assembleia da República Portuguesa desde 2019), Rodrigo Duterte (Presidente das Filipinas de 2016 a 2022) e Boris Johnson (Primeiro-Ministro do Reino Unido de 2019 a 2022) (LIBERATOR, 2019).

<sup>2</sup> O processo que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff pode ser chamado de golpe de Estado por três aspectos, são eles, de acordo com Martuscelli (2020): 1) a disputa de interesses econômicos e sociais das classes no seio do aparelho estatal pela redefinição da hegemonia política, nesse caso em específico, a “hegemonia política do capital financeiro internacional e da burguesia a ele associada por meio da reivindicação e implementação de uma versão extremada da política neoliberal” (MARTUSCELLI, 2020, p. 99); 2) a participação de forças institucionais, como o Judiciário e o Parlamento, na arquitetura e execução do golpe; 3) o uso oportunista “da lei do impeachment e conluio entre aparato judicial e mídia corporativa para legitimar a lisura técnica do golpe” (MARTUSCELLI, 2020, p. 99), em que acusações de crime de responsabilidade foram os meios empregados para descredibilizaram da figura de Rousseff – e de seu partido (PT) – e destituir a Presidenta. Ademais, é importante salientar que, no dia 16 de março de 2022, houve a aprovação das contas da Presidenta Dilma Rousseff, contas essas que justificaram o seu *impeachment* em 2016. Conforme Sampaio (2022), o Tribunal Regional Federal da 2ª Região declarou que não houve provas de que a prática do que ficou conhecido como “pedaladas fiscais” causou prejuízo ao tesouro público. Dessa forma, Rousseff foi inocentada e isenta da penalidade da qual foi condenada em 2020. Portanto, a ex-presidenta não cometeu crimes de responsabilidade, o que comprova que o seu *impeachment* foi um ato ilegítimo, um golpe.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 01 abr. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 01 abr. 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

em 2019 esse projeto se concretizou com o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) (BRASIL, 2019d), destinado à escola pública brasileira.

Concordando que não é possível compreender a política “isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84), comecei<sup>7</sup> a questionar se a militarização é algo recente, característica apenas do governo Bolsonaro (2018-2022) e do governo militar golpista (1964-1985), ou se suas ideias já marcavam presença em propostas anteriores. Questionei, também, se existiam obras que identificavam o nascimento da intervenção militar na democracia e burocracia brasileira, bem como sua intervenção nas políticas educacionais do país.

Partindo do conceito de “militarização” de Mathias (2004), em que a militarização do Estado acontece por meio da ocupação de cargos públicos administrativos que, em princípio, destinam-se a civis sendo concedidos a membros das Forças Armadas; com os militares garantindo os interesses de sua classe no governo; com a criação e implementação de políticas governamentais que se baseiam nas doutrinas militares; e com a transferência dos valores militares, como, por exemplo, o patriotismo, o civismo e o espírito de corpo, bem como da cultura militar para o setor público; desenvolvi o anseio de compreender como essas ações interdependentes e complementares de militarização da administração pública (MATHIAS, 2004) se articulam e exercem força na esfera da política educacional brasileira.

Do mesmo modo, a partir do conceito desenvolvido por Mathias (2004), compreendi que o Pecim seria a mais recente política educacional que marca a militarização da escola pública, nas diferentes etapas e fases da Educação Básica, no período contemporâneo. Com isso, as questões problemas que instigam a pesquisa são: 1) Como se deu a caminhada das ideologias militares na esfera das políticas educacionais voltadas à escola pública no Brasil do império à contemporaneidade? 2) Como o movimento discursivo da militarização tenta se estabilizar na contemporaneidade por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares?

Para tanto, adotei como objetivo geral compreender como as orientações do ideário militar se fizeram presentes na esfera das políticas educacionais ao longo dos

---

<sup>7</sup> Nesta dissertação optei por assumir a primeira pessoa do singular (eu) para a construção do texto. Mais adiante, no tópico *Considerações Metodológicas*, apresentarei os motivos pelos quais tomei tal decisão.

anos até chegarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como um marco contemporâneo. Como objetivos específicos: (a) investigar a relação entre Educação e militarismo no Brasil, pela caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras de 1871 até 1985; (b) compreender o fortalecimento de movimentos discursivos de militarização na esfera da educação pública brasileira pós-1985 até a contemporaneidade; (c) auscultar movimentos discursivos de militarização na educação pública na materialidade, verbal e imagética, do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares em cotejamento com outras materialidades discursivas; (d) estudar a retórica das imagens<sup>8</sup> utilizadas para a divulgação do PECIM – também em cotejamento com outros enunciados – para compreender disputas que se dão nessa materialidade.

Cabe destacar que não procuro estudar a educação militar e os colégios militares, mas sim o movimento discursivo da militarização em políticas públicas educacionais, que modifica a escola do povo de um país que sofreu com bruscas mudanças governamentais a partir do ano de 2015.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“Onde há signo há também ideológico. *Tudo o que é ideológico possui significação sgnica*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93, grifo do autor).

Na Filosofia da Linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin<sup>9</sup>, o *signo* faz parte da realidade, sendo capaz de produzir diversos sentidos durante o processo de interação social. Este processo de interação social é de natureza externa, são experiências geradas por meio do contato social (VOLÓCHINOV, 2018). É nessas relações que os signos ganham valoração. Nesse sentido, os signos vão “adquirindo uma função ideológica” (PONZIO, 2008, p. 109), visto que:

---

<sup>8</sup> A retórica da imagem é, segundo Barthes (1990, p. 40), “[...] a classificação de seus conotadores [...] na medida em que é submetida às imposições físicas da visão”. É a mensagem conotativa – o signo ideológico – presente em fotografias. Seu estudo permite compreender como a imagem compõe um determinado discurso, como o fixa intencionalmente (BARTHES, 1990). A retórica da imagem será aprofundada nas *Considerações Metodológicas*. Ver página 30.

<sup>9</sup> O “Círculo de Bakhtin” ou “Círculo Bakhtiniano” é o nome dado ao grupo de pensadores que estudavam com Mikhail Bakhtin, e que desenvolveram em colaboração escritos sobre a Filosofia da Linguagem. Escreve Ponzio (2008), que o grupo foi denominado de “Círculo” porque nele a palavra era colocada para circular. A expressão “Bakhtin e seu Círculo” também será aqui utilizada para se referir aos pensadores.

[...] comportam em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam. Tais índices operam como arenas de lutas em que diferentes *ideologias* entabulam entre si relações dialógicas e disputas pelos sentidos (GEGE, 2019, p. 93, grifo do autor).

Essa especificidade dos *signos ideológicos* de comportarem em si diferentes sentidos, sendo encontrados em diversos contextos, estando sempre aptos a indicar novos sentidos, só é possível por esses serem vivos. Volóchinov (2018) explica que, tanto um corpo físico, como um instrumento de produção ou um produto de consumo, podem se tornar signos, visto que podem refletir e refratar ideologias, transformando-se em um sentido específico para um único sujeito ou para uma classe social, em cada relação. Nas suas palavras: “[...] o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 92).

Como caracteriza Ponzio (2008, p. 115),

[...] no signo ideológico está sempre presente uma ‘acentuação valorativa’, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma ‘idéia’ [sic], mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta [...]. A realidade refletida no signo.

Essa tomada de posição da qual Ponzio (2008) trata é o que o Círculo Bakhtiniano chama de *ato responsável*. Este ato responsável, por sua vez, é a participação intencional no mundo, na singularidade, é o ato ético da vida (BAKHTIN, 2020). Essa ação responsável e responsiva é uma postura sem neutralidade, estando vinculada aos interesses e visões de mundo de cada sujeito, assim como ao contexto e à classe social a que ele pertence e as relações que estabelece com o *outro*. Na obra *Para uma filosofia do Ato Responsável* (2020), Bakhtin explica que:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2020, p. 66).

Nessa perspectiva, o *eu* possui uma singularidade única e irrepetível, minha existência forma minha consciência (SOBRAL, 2020) que, conseqüentemente, forma minha ação responsável. Ainda,

Para Bakhtin, é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. **O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente [...].** A alteridade é fundamento da identidade (GEGE, 2019, p. 13, grifos meus).

Isto é, o *eu* é alterado constantemente na relação com o outro e com o entorno, uma vez que tudo está sempre em constante relação. Os estudos bakhtinianos não separam o mundo da teoria e o mundo da vida. Esses mundos estabelecem uma relação de diálogo entre o *eu* e o *outro*, desenvolvendo a *atividade estética* (BAKHTIN, 2011). Por sua vez, como evidencia Pajeú (2015, p. 101), essa atividade “[...] se abre como a possibilidade de um evento de representação do existir ético singular”. Desse modo, no vivenciamento das fronteiras externas (BAKHTIN, 2011), ao me relacionar com o *outro*, sou alterada por essa relação, vou construindo sentidos, vou dando acabamentos estéticos ao meu existir ético (GEGE, 2019).

Por isso que a filosofia da linguagem bakhtiniana considera a palavra um signo (verbal) forte, porque o ato de usá-la é uma tomada de posição que se expressa na práxis concreta, pois o ato é compreendido como elemento de potência (BAKHTIN, 2020). Logo, “[...] o signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de ‘compreensão responsiva’.” (PONZIO, 2008, p. 90).

A *compreensão responsiva*, segundo Bakhtin (2011), se dá em quatro atos<sup>10</sup>:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma especial).
- 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) da língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2011, p. 398, grifo do autor).

Portanto, na metodologia das ciências humanas proposta por Bakhtin e seu Círculo, a compreensão “efetiva, real e concreta” (BAKHTIN, 2011, p. 398) é um processo de construção com o outro, com o contato com o signo, com o reconhecimento da palavra outra, na compreensão ativa e responsiva desse signo no contexto e na relação em que se encontra. A compreensão, portanto, é uma

---

<sup>10</sup> Segundo Bakhtin (2011), esses quatro atos são particulares, porém se fundem, de forma inseparável, no processo único de compreensão.



construção de sentidos sobre o signo material, que está carregado de sentidos e valores, tornando-se arena de disputas.

Em conformidade com Ponzio (2008, p. 123), o signo verbal é considerado como “o signo ideológico por excelência”. Isso porque, nos estudos bakhtinianos, a palavra passou a ser compreendida como uma palavra habitada por vozes alheias, isto é, que é utilizada por diversas pessoas, em diferentes realidades, épocas históricas e grupos sociais. Nessa perspectiva, a *palavra* é entendida como um signo neutro, pois “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99, grifo do autor). Portanto, a palavra é um signo ideológico verbal e, como tal, recebe valoração, carrega sentidos e pode apresentar contradições de classe. A palavra pode ser utilizada para gerar argumentos capazes de convencer as pessoas de que algo é bom para elas, que uma determinada ação do governo é positiva para toda a população. Ademais,

[...] a consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer *refração ideológica da existência em formação*, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 101, grifo do autor).

Para Bakhtin, tudo está em relação, por conseguinte, toda relação humana terá trocas de crenças, de interpretações, de forças, de respostas etc. Dessa forma, meu discurso pode concordar com o discurso alheio, assim como pode apontar para outras direções. Sendo assim, a reflexão – no sentido de reflexo – revela a concordância no discurso. Já a refração é “[...] o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sîgnica, isto é, a *luta de classes*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 112, grifo do autor). A refração acontecerá porque

[...] cada elemento semântico isolável do enunciado<sup>11</sup>, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido por nós para outro contexto ativo e responsivo. *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se a outra

---

<sup>11</sup> Bakhtin (2011), ao definir o texto como *enunciado* explica que há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011, p. 308). As relações entre esses elementos será aprofundada mais à frente.

no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232, grifos do autor).

Essa antipalavra é a palavra outra, também chamada de *contrapalavra*. Isto é, estando em interação com o *outro*, em escuta atenta e responsiva com suas palavras, respondo, “[...] troco signos alheios por signos próprios” (GEGE, 2019, p. 24). Esse fenômeno só é possível porque há sempre mais de uma voz em relação. A compreensão dialógica é uma relação de vozes, de forças ideológicas, em que cada sujeito manifesta sua visão de mundo, suas convicções e seus interesses. Ademais, “[...] apesar de responder ideologicamente a interesses de classes, o signo verbal não tem somente um único sentido, mas possui o traço da ‘pluriacentuação’, isto é, nele se entrecruzam acentos ideológicos que seguem tendências diferentes” (PONZIO, 2008, p. 137).

Nos estudos bakhtinianos, duas forças ideológicas são identificadas: as forças centrípetas e as forças centrífugas. A *força centrípeta* é a priorização de “uma compreensão compartilhada por um grupo social privilegiado, vinculado a uma visão de mundo considerada dominante” (GEGE, 2019, p. 48), que trabalha na unificação e “centralização verbo-ideológica” (BAKHTIN, 2010, p. 82). Essa força tenta tornar único o seu pensamento, para garantir que sua ideologia se torne *ideologia oficial*. Em contraponto, ou caminhando ao seu lado (BAKHTIN, 2010), “existem as *forças centrífugas*, configuradas pela tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações sociais efetivas, relacionadas à vida” (GEGE, 2019, p. 49, grifo do autor); essa força, responsável por um processo de “descentralização e desunificação” dos enunciados (BAKHTIN, 2010, p. 82), refrata o discurso hegemônico, produz tensão e dá espaço à *ideologia do cotidiano*.

Para Bakhtin e seu Círculo, o ponto de aplicação das *forças centrífugas* e das *forças centrípetas* é o enunciado, é a materialidade discursiva; e cada enunciado contém as duas forças em si mesmo (BAKHTIN, 2010). Ou seja, em todos os enunciados, e em cada um dos enunciados, aplicam-se as duas forças, centrípetas e centrífugas, tornando a materialidade discursiva uma arena onde disputam sentidos, valores e ideologias. Dessa forma, “em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes” (MIOTELLO, 2020, p. 171), sendo a *ideologia oficial*, relativamente dominante, aquela que busca “implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELLO,

2020, p. 169); e a *ideologia do cotidiano*, “que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2020, p. 169), a que procura apresentar uma outra concepção e gerar mudanças. Essas duas ideologias, existindo com a mesma potência, mas sendo geradas por distintos grupos, com diferentes interesses e relações socioeconômicas (MIOTELLO, 2020) e revelam a *luta de classes* de que tanto fala Bakhtin e seu Círculo. Uma luta signífica, que se dá através dos discursos, através da construção ideológica, de forças em constante embate. Em que a palavra ganha centralidade, porque está carregada de conteúdo relacionado a diferentes épocas e aos diferentes grupos sociais, acompanhando mudanças socioeconômicas, políticas e históricas.

Sintetizando o que Bakhtin (2010) descreve, na obra *Questões de literatura e de estética*, como características das *forças centrípetas* e *forças centrífugas* da língua, Willers (2021) desenvolve um quadro que auxilia na compreensão e na utilização desses termos na construção de pesquisas que possuem como objeto o discurso. Utilizando o quadro desenvolvido pela pesquisadora (WILLERS, 2021)<sup>12</sup> e elencando mais elementos que considero importantes para responder aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, igualmente desenvolvi um quadro capaz de facilitar a investigação em torno do ponto de aplicação das forças e dos seus processos.

Quadro 1 – A arena das forças centrípetas e centrífugas

Ponto de aplicação	Processos na enunciação	
	Força centrípeta	Força centrífuga
Materialidade discursiva/enunciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ força monologizante;</li> <li>▪ estabiliza e unifica o discurso;</li> <li>▪ torna homogênea a língua;</li> <li>▪ unificação e centralização verbo-ideológica da enunciação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ força contraditória;</li> <li>▪ instabiliza e estratifica o discurso;</li> <li>▪ torna heterogênea a língua;</li> <li>▪ desunificação e descentralização verbo-ideológica da enunciação;</li> </ul>

<sup>12</sup> O quadro original de Willers (2021) está localizado no *Apêndice C* desta dissertação. Ver página 230.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ configurada pela rigidez;</li> <li>▪ reflete o pensamento de um único grupo social (privilegiado);</li> <li>▪ apaga as contradições sociais</li> <li>▪ ideologia oficial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ configurada pela abertura;</li> <li>▪ refrata o discurso hegemônico;</li> <li>▪ evidencia as contradições sociais;</li> <li>▪ ideologia do cotidiano.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: desenvolvido pela autora a partir de Bakhtin (2010) e Willers (2021).

Ademais, como afirmado anteriormente, em Bakhtin, tudo está em relação, pois “[...] é sempre preciso dois sujeitos ou mais pra que a enunciação se constitua” (GEGE, 2017, p. 96). Essa é a base do pensamento e da metodologia bakhtiniana, a relação dialógica do *eu* com o *outro*, do *eu* com *outras vozes*, em que há, no mínimo, dois centros de valores.

Algo que também é constituído nas relações – sociais – é o poder (FOUCAULT, 1979; 1987). O poder, segundo Michel Foucault, não é uma via de mão única, sendo apenas exercido por um único ser ou grupo em um único espaço; pelo contrário, há relações de poder em todos os espaços, “[...] o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p. 248), sendo exercido por todos, em que, igualmente, todos são submetidos a ele.

Ainda de acordo com Foucault (1979), o poder é forte, pois produz saber. Desta forma, pode ocorrer o investimento do poder com efeito de reprimir, e também pode ocorrer o investimento do poder com efeito de reivindicar. Essas formas de exercício do poder sempre exerceram suas forças, passando pelas sociedades durante os séculos. No decurso, criou-se uma técnica política de poder: a disciplina (FOUCAULT, 1979). Como descreveu o filósofo francês:

Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antigüidade. Os mosteiros são um exemplo de região, domínio interior do qual reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas, etc., eram modelos de mecanismos disciplinares. Pode-se recuar até a Legião Romana e, lá, também encontrar um exemplo

de disciplina. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (FOUCAULT, 1979, p. 105).

A pesquisa de Foucault (1979) revela que, com a organização do capitalismo industrial, o interesse pelo controle do corpo, que também ocorria na área da medicina, se tornava para a sociedade burguesa da época uma forma de exercer poder disciplinar sobre os trabalhadores, para torná-los mais úteis, produtivos, obedientes e rentáveis para a fábrica. Além das fábricas e dos hospitais, as escolas, os quartéis e as prisões passam a ser espaços onde a disciplinarização é exercida. Dessa maneira, surgem características marcantes que serão encontradas nos espaços de poder disciplinar, como por exemplo, a distribuição definida dos indivíduos nos espaços, separados por atividades e capacidades; o controle das atividades dos indivíduos, organizando através do tempo, regularidade e o ritmo de cada atividade; a valorização da produção de um corpo que faça um trabalho de forma rápida e eficaz, através de um gesto eficiente (FOUCAULT, 1987).

Na escola, a distribuição dos indivíduos nos espaços é feita por meio da seriação, em que os estudantes são separados em turmas e grupos, bem como a organização da sala em fileiras. Essa distribuição, segundo Foucault (1987), terá o papel de hierarquizar o saber e de classificar cada criança ou jovem, e possibilitar o controle individual e coletivo da aprendizagem e da atividade estudantil. Para exercer esse controle dentro do espaço escolar, o tempo de duração de cada atividade é organizado, distribuído e calculado, pelo relógio, pelo sinal, pelo professor. O sinal, seja sonoro, verbal ou visual, vai marcando todas as atividades; ele marca o tempo de início da aula, sinaliza o fim de uma atividade e o início da outra, o horário do recreio, o fim dele e assim por diante, até o último sinal do dia. De tal modo, o tempo disciplinar ordena o dia, fiscaliza as atividades e as qualifica de acordo com sua utilidade-docilidade, ensina a rapidez como uma virtude (FOUCAULT, 1987). O Ensino Mútuo, de acordo com Foucault (1987), utilizou-se dessa organização, intensificou a

utilização do tempo para tornar a escola um aparelho eficiente na produção de corpos dóceis.

Além disto, são elencados por Foucault (1987) três instrumentos para exercer o poder disciplinar, são eles: (i) o olhar hierárquico; (ii) a sanção normalizadora; (iii) o exame. O poder hierárquico parte da vigilância, da observação constante e atenta, através da arquitetura, da distribuição dos espaços, da classificação dos indivíduos, com técnicas de controle que ajudam a exercer o poder, registrando e treinando. A sanção normalizadora está relacionada a pequenas penalidades que a escola institui sobre o estudante, exigindo uma maneira de fazer, de ser, de falar, de se portar, de se vestir etc. Essa sanção tem a função de punir qualquer atitude fora da norma de conduta da escola, ela penaliza as más condutas e qualifica os estudantes; nos Colégios Militares, segundo o filósofo, esse elemento cria o exercício de recompensar as qualidades morais dos alunos. O exame, terceiro instrumento citado, igualmente mede, classifica e inspeciona, “é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 1987, p. 155).

Com o passar dos séculos, esses três instrumentos foram intencionalmente empregados e solidificados na instituição escolar, e hoje ainda se fazem presentes na escola contemporânea, através da arquitetura escolar, da organização dos espaços pedagógicos e recreativos, através da hierarquização das relações entre os sujeitos, da organização do tempo, da observação excessiva dos comportamentos, da produção e circulação de discursos verbais e não-verbais de ordem e de instrução (CARMINATTI; GRÄFF, 2020; CARMINATTI; GRÄFF; CARACELLI SCHERMA, 2023). Contudo, existe sempre mais de uma força, uma luta discursiva. Na escola pública, como em qualquer espaço, encontramos forças centrípetas e centrífugas, retomando o conceito bakhtiniano. No espaço escolar, as forças centrípetas exercem a disciplinarização, o controle e a coerção sobre os estudantes, ao mesmo tempo em que as forças centrífugas provocam uma resistência a esse poder disciplinar, trazendo uma palavra outra sobre o espaço, exercendo um contrapoder que faz desse um lugar mais aberto para a brincadeira infantil e a vivência de experiências.

É importante compreender a relação entre as forças ideológicas apresentadas pelo Círculo de Bakhtin, bem como a disciplinarização dos espaços e dos corpos descrita por Foucault (1979; 1987), observando que, tanto as disputas discursivas,

como o poder disciplinar, já existem e se fazem presentes na escola, independentemente do que aqui chamo de militarização escolar. Nesse sentido, nem toda escola com disciplina é militarizada, do mesmo modo que nem sempre o poder disciplinar é a única força exercida nesses espaços. A escola já é um espaço disciplinar, pois utiliza dos instrumentos de poder disciplinar. Entretanto, a rígida disciplina ensinada e exigida nas Forças Armadas não é a mesma disciplina ensinada e exercida na escola. Portanto, com a militarização da educação, as ideologias militares podem se materializar nos discursos e modificar o cotidiano escolar, tornando a escola pública um local mais parecido com o colégio militar e com o quartel.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. [...]. **A interpretação como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro).** O contexto antecipado do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar) (BAKHTIN, 2011, p. 400-401, grifo meu).

Do ponto de vista bakhtiniano, a relação entre enunciados é essencial para se fazer pesquisa em Ciências Humanas. Considerando que o caminho para a construção de sentidos é dialógico, a compreensão se estabelece por meio do cotejamento, pois “[...] o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Mais do que uma comparação entre textos, o cotejamento é “[...] um processo enriquecedor, a partir do momento que nos traz à luz da compreensão os diferentes sentidos de um texto na sua relação com outros” (RUFO; SIANI, 2017, p. 88). Por isso, na metodologia desta pesquisa, o cotejo foi feito em um contínuo movimento pendular, entre: 1) pesquisas e trabalhos acadêmicos; 2) documentos oficiais – isto é, documentos nacionais elaborados, aprovados e publicados pelo Governo Federal – voltados a políticas públicas; 3) documentos de agentes hegemônicos globais; 4) ilustrações e fotografias de órgãos governamentais, jornais eletrônicos e agentes globais; 5) pesquisas e informações divulgadas por portais de notícias comprometidos com a veracidade dos fatos e das informações transmitidas por suas mídias. Esse cotejamento foi necessário para ampliar os contextos históricos e sociais em que cada política pública educacional foi construída, proposta e aprovada, para compreender

os diferentes sentidos e indícios da militarização da educação pública ao longo dos anos.

A constituição metodológica que utilizo aqui é, portanto, uma maneira possível de se organizar um processo de compreensão que considere olhar para o passado, o presente e o futuro, assim fazendo o movimento retrospectivo e o movimento prospectivo (BAKHTIN, 2011). É importante ressaltar que, para Bakhtin e seu Círculo, a compreensão está diretamente ligada ao ato responsável. Em outras palavras, está ligada à minha participação real, de ação responsiva, de ato ético (BAKHTIN, 2020). Portanto, “[...] toda **compreensão** da fala viva, do enunciado vivo é de natureza **ativamente responsiva** [...]; toda compreensão é **prenhe de respostas**” (BAKHTIN, 2016, p. 25, grifos meus).

Para a construção de sentidos de uma compreensão ativamente responsiva, de respostas sobre o que são, atualmente, os discursos sobre a militarização da escola pública no Brasil, busquei, através de levantamento de dados em *sites* de periódicos, dissertações e teses, materialidades que fossem capazes de contribuir para este estudo. A pesquisa ocorreu entre os dias 13 e 15 de março de 2021, nas plataformas *Google Acadêmico*, *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, por considerá-las como de grande influência na área da divulgação de pesquisa nacional e internacional, sendo conhecidas por grande parte dos acadêmicos. Os trabalhos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e referências. Para a busca, organizei dois conjuntos de descritores, foram eles: (i) “escola cívico-militar”; (ii) “militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”. Optei por fazer o uso de aspas e sem vírgulas para uma busca mais específica das expressões.

No *Google Acadêmico*, encontrei 192 resultados para “escola cívico-militar” e foram selecionados 05 artigos; pesquisando por “militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso” foram encontrados 834 resultados e nenhum foi selecionado. No portal da CAPES, não encontrei resultados para “escola cívico-militar”; para “militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso” 09 resultados foram encontrados, com 01 artigo selecionado. Já no *site* da SciELO, encontrei 02 resultados para “escola cívico-militar” e nenhum foi selecionado, pois um deles já tinha sido selecionado na pesquisa no *Google Acadêmico*; pesquisando pelos termos



“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”, houve 04 resultados e 01 artigo selecionado. Ao final da busca e seleção, totalizaram-se 07 produções acadêmicas. Para ilustrar os dados conforme descrito acima, um quadro foi organizado:

Quadro 2 – Resultados quantitativos do levantamento feito nas plataformas de pesquisa acadêmica

<b>Google Acadêmico</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
“escola cívico-militar”	192	05 (artigos)
“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”	834	–
<b>Portal da CAPES</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
“escola cívico-militar”	Sem resultados	–
“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”	09 (periódicos revisados por pares)	01 (artigo)
<b>SciELO</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
“escola cívico-militar”	02	–
“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”	04	01 (artigo)
<b>Total</b>		
<b>Total de trabalhos encontrados</b>		<b>Total de trabalhos selecionados</b>
2.191		07 (produções acadêmicas)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Um número expressivo dos resultados encontrados nas plataformas digitais não foi selecionado por conta de os trabalhos não tratarem da temática desta pesquisa. Mesmo usando indicadores específicos, os trabalhos não eleitos abordavam pesquisas sobre os colégios militares (instituições particulares) e as práticas pedagógicas desses colégios, alguns sendo estudos sobre casos isolados de estados e municípios brasileiros, bem como pesquisas ligadas a áreas específicas de conteúdos curriculares, como Educação Física e Educação Ambiental.

As sete pesquisas selecionadas foram escolhidas por seu potencial em contribuir para compreender a caminhada das ideologias militares na política brasileira, para aprofundar a definição do que é a militarização da educação pública e para enriquecer a compreensão sobre as políticas e programas educacionais que foram pesquisados. Serviram como indicadores do que já foi estudado e discutido em pesquisas acadêmicas sobre o tema, capazes também de contribuir para a construção do conhecimento científico sobre a militarização da educação pública através das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal. Após feitos os fichamentos das pesquisas selecionadas, aquelas que contribuíram para responder aos problemas desta pesquisa foram utilizadas como referências ao longo do trabalho. Além disso, no *Apêndice B*<sup>13</sup> dessa Dissertação, há três quadros identificando os trabalhos selecionados em cada plataforma.

Cabe mencionar que os textos levantados por meio da pesquisa de bibliografias nas bases de periódicos não foram trabalhados de forma isolada em um único capítulo da Dissertação, foram utilizados ao longo de toda a pesquisa, pelo cotejo. Desta forma, ao longo do estudo, todo o conjunto de dados selecionado esteve em contato, a fim de auscultar outras vozes sobre o tema aqui estudado. Isso se justifica, pois “[...] os sentidos vão se refletindo e se refratando uns nos outros e extrapolando para além de seus próprios limites” (CARACELLI SCHERMA, 2017, p. 204).

Colaboraram para a construção desse estudo, além do referido conjunto de dados, obras essenciais para desenvolver uma compreensão profunda da relação histórica entre a esfera militar e a esfera educacional e do contexto histórico e político do Brasil: *Militares e educação em Portugal e no Brasil* (2010), organizado por Alves e Nepomuceno; *Forças Armadas e política no Brasil* (2019), de Carvalho; *O Golpe na*

---

<sup>13</sup> Ver página 227 desta dissertação.

educação (1985), de Cunha e Góes; *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990* (2004), de Mathias; e *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro* (2019), de Lacerda. Por considerar que Saviani é um dos maiores pesquisadores brasileiros sobre a história da educação no Brasil, seus textos *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2019) e *Política educacional no Brasil após a ditadura militar* (2018) funcionaram, também, como referências fundamentais. Da mesma forma, as obras *Microfísica do poder* (1979) e *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987), de Foucault, já utilizadas na construção do referencial teórico, fazem parte do fluxo de compreensão desenvolvido nos capítulos desta dissertação.

A partir da leitura desses textos, imagens como um panfleto de instituto, uma capa de material didático, uma fotografia de evento estudantil, duas logos de programas policiais educacionais e duas fotografias de um mesmo movimento político foram selecionadas para aproximar o trabalho das questões discursivas e de linguagem estudadas por Bakhtin e o Círculo. Além dessas ilustrações e fotografias, foram estudados os enunciados: da *Política de Defesa Nacional*, Brasil (2005); da *Declaration on security in the americas*<sup>14</sup>, Organização dos Estados Americanos (2003); e de mensagens de grupos de *Facebook* e *WhatsApp*, divulgadas pela *Redação Pragmatismo* (2018). Essas materialidades discursivas auxiliaram na compreensão dos processos na enunciação e da caminhada das ideologias militares na esfera da defesa nacional, da política e da educação.

No que se refere ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, foram estudados os seguintes documentos que organizam suas diretrizes: o *Decreto nº 9.940/2019* (BRASIL, 2019c), o *Decreto nº 10.004/2019* (BRASIL, 2019d), a *Portaria nº 2.015/2019* (BRASIL, 2019e), a *Portaria nº 1.071/2020* (BRASIL, 2020d), as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), o *Guia de Comunicação Visual* (BRASIL, [entre 2019 e 2021]) e a *Cartinha de Orientação* (BRASIL, [entre 2019 e 2022])<sup>15</sup>. A política educacional e os sete documentos estão organizados no quadro a seguir:

<sup>14</sup> Em português “Declaração sobre segurança nas américas”. Tradução livre da autora.

<sup>15</sup> Pretendia estudar, também, o documento intitulado *Manual das Escolas-Cívico Militares*, porém, já no início dessa pesquisa o documento não se encontrava mais disponível nas plataformas digitais do governo brasileiro. Em 2019, a sua primeira versão foi disponibilizada na rede por um curto período de tempo. De acordo com as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), em 2021 o *Manual* foi substituído pelas *Diretrizes* (BRASIL, 2021b). Por esta razão, o *Manual* não será estudado.

Quadro 3 – Documentos do Pecim

Políticas/Programas educacionais que serão pesquisados	Ano de criação	Documentos que serão estudados
Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)	2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto nº 9.940/2019 (BRASIL, 2019c);</li> <li>• Decreto nº 10.004/2019 (BRASIL, 2019d);</li> <li>• Portaria nº 2.015/2019 (BRASIL, 2019e);</li> <li>• Portaria nº 1.071/2020 (BRASIL, 2020d);</li> <li>• Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2021b);</li> <li>• Guia de Comunicação Visual (BRASIL, [entre 2019 e 2021]);</li> <li>• Cartinha de Orientação (BRASIL, [entre 2019 e 2022])</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para além do material discursivo verbal, as imagens utilizadas na divulgação do Pecim também são parte do conjunto de dados para compreensão. Disponíveis na página eletrônica oficial da Escola Cívico-Militar<sup>16</sup>, as fotografias envolvem a divulgação de ações e notícias. São imagens publicitárias do Pecim; conforme Barthes (1990) elucida ao escrever sobre a retórica da imagem em publicidade:

[...] a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam *a priori* os significados da mensagem publicitária, e estes significados devem ser transmitidos tão claramente quanto possível; se

<sup>16</sup> Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

a imagem contém signos, teremos certeza que, em publicidade, esses signos são plenos, formados com vistas a uma melhor leitura: a mensagem publicitária é *franca*, ou pelo menos, enfática (BARTHES, 1990, p. 28, grifo meu).

Embora no caso desta pesquisa não se trate de um produto, mas, sim, do discurso da militarização, mantém-se a ideia que a mensagem direta que uma fotografia publicitária transmite tem uma intencionalidade e, através da retórica, convence o consumidor, contribuindo para a fixação de um determinado discurso (BARTHES, 1990). Percebendo a presença desta mensagem publicitária nas fotografias do Pecim, denominei esse material de “imagens propagandísticas”, pois, mesmo não sendo propagandas comerciais, vendem uma ideia e propagam um conjunto ideológico, um discurso, para o público que visita a página eletrônica.

O estudo dessas imagens propagandísticas, em diálogo com Barthes (1990), parte do pressuposto de que esse tipo de fotografia possui três tipos de mensagem: (i) a mensagem linguística; (ii) a mensagem denotada; (iii) a mensagem conotada. A mensagem linguística é composta pelos títulos, pelas legendas das fotos, pelas logos de produtos apresentados, por notas de rodapé e demais textos que possam compor a cena apresentada pela fotografia. A mensagem denotativa expressa o sentido literal da imagem, o que é imediatamente percebido pelo espectador da imagem. Já a mensagem conotativa é simbólica, expressa as diferentes possibilidades de interpretação, de compreensão sobre o que é apresentado na fotografia; esse tipo de mensagem pressupõe um tipo de “saber investido na imagem (saber prático, nacional, cultural, estético)” (BARTHES, 1990, p. 38). Também fazem parte dessa mensagem conotativa “as intervenções humanas na fotografia (enquadramento, distância, luminosidade, nitidez, *filé* etc.) [...] sobre a qual o homem disporia, graças a certas técnicas, os signos provindos do código cultural” (BARTHES, 1990, p. 36). Ademais, a imagem pode duplicar algumas ideias do texto linguístico, da mesma forma como o texto pode adicionar um novo saber à leitura da imagem.

Inspirada pela forma de análise exposta por Barthes (1990), pré-determinei três momentos, cada um diz respeito a uma das mensagens cunhadas por Barthes (1990), capazes de orientar a compreensão do material fotográfico selecionado. No primeiro momento, a descrição da imagem, narrando o que compõe a mensagem denotativa, evidenciando a parte bruta da fotografia, com a descrição objetiva, registrando como a imagem é.

O segundo momento é a abertura para as diferentes compreensões, abarcando as mensagens conotativas presentes na fotografia. Aqui entra a compreensão sógnica, em um exercício de escuta da fotografia como discurso, com compreensões possíveis a partir da retórica da imagem (BARTHES, 1990). Nesse segundo momento, se torna visível o que Bakhtin e seu Círculo chamam de jogo ideológico, no qual a mesma materialidade fotográfica possui uma leitura variável por apresentar saberes diferentes para cada pessoa e cada classe social. Ainda neste espaço, é explorada toda a intervenção humana na fotografia (a compreensão sobre o enquadramento, a luz, as interações entre as pessoas fotografadas e o fotógrafo etc.) para mostrar a intencionalidade na imagem e os fios ideológicos que a compõem. Nesse segundo momento, para a classificação dos conotadores da imagem (BARTHES, 1990), é feito o cotejo com diferentes enunciados (verbais e não-verbais), como por exemplo, documentos oficiais, ilustrações, artigos científicos, reportagens etc. Esse caminho metodológico garante que seja investido na imagem saberes práticos, nacionais, culturais, entre outros.

O terceiro momento é relativo à mensagem linguística. No caso das ilustrações e das fotografias que compõem o conjunto de dados desta pesquisa, há aquelas que possuem substância linguística e aquelas que não possuem. Naquelas que possuem textos, o exercício de compreensão leva em consideração que:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN, 2009, p. 95-96).

Ou seja, cada locutor utiliza do sistema da língua como suporte para a produção de sentidos, e cada vez que produz um texto, em um contexto específico, utiliza da língua para reavivar nela o sentido que deseja dar-lhe; assim cada locutor usa o signo

para atingir seus próprios objetivos. Portanto, para auscultar as mensagens linguísticas transmitidas pelas imagens selecionadas, que são, em sua maioria, materiais elaborados e divulgados por órgãos e comissões do Governo Federal<sup>17</sup>, a estrutura da língua portuguesa<sup>18</sup> é utilizada como suporte para compreender como o sistema da língua está funcionando na situação apresentada ou representada, como o signo está sendo utilizado para dizer o que se quer dizer e como diferentes índices de valores exercem forças centrífugas e centrípetas.

No terceiro momento, nas ilustrações e fotografias que não possuem substâncias linguísticas, o cotejamento com documentos oficiais é utilizado para aprofundar a compreensão sobre os processos na enunciação. Portanto, tendo como exemplo as imagens divulgadas pelo Pecim, o cotejamento bakhtiniano permitiu auscultar na materialidade da imagem a mensagem linguística dos textos do Ministério da Educação, isto é, cotejar as demais mensagens da imagem com o que está escrito nos documentos do programa. Este momento de cotejamento com o texto linguístico, que está fora da imagem, proporcionou um exercício de diálogo entre todos os materiais de compreensão, possibilitando perceber como a política educacional se relaciona com suas imagens de divulgação, como o discurso da militarização está presente nas imagens e como essas fotografias fixam esse discurso através da reflexão e se afastam dele através da refração.

Apesar dos momentos descritos acima serem nomeados como “primeiro”, “segundo” e “terceiro momento”, o fluxo de compreensão ocorre por um caminho não linear, sem seguir um roteiro rígido e inflexível. Isso ocorre pela forma como as mensagens linguísticas e conotadas compõem as imagens e como o cotejamento bakhtiniano propõe olhar de forma retrospectiva e prospectiva para os enunciados. Conseqüentemente, apenas o “primeiro momento”, em que faço o movimento de descrição da ilustração/fotografia, será realmente a primeira etapa do fluxo de compreensão, pois a mensagem denotada é literal, percebida pelo observador de forma imediata, enquanto as outras mensagens requerem a mobilização signica de um conhecimento específico.

A metodologia proposta apresenta um conjunto de dados heterogêneo, em um movimento espiral, em que enunciados verbais e imagéticos constroem a

---

<sup>17</sup>No tópico *Organização dos Capítulos* há mais informações sobre essas imagens. Ver página 41 desta dissertação.

<sup>18</sup> Nessa pesquisa os locutores utilizam da língua portuguesa e da língua inglesa.

compreensão de como as ideologias da militarização se materializam no discurso de políticas educacionais, como o Pecim, voltadas à escola pública no Brasil no contexto contemporâneo. Este movimento envolve um processo de compreensão profundo e de inacabáveis relações, sentidos e cotejos, como propõe Geraldi (2012):

Para quem assume uma posição dialógica, que inclui não definir de antemão os pontos de chegada; que inclui não definir de antemão os limites do objeto que absorve como seu, deixando o resto como 'resíduo'; que inclui também não definir os corrimãos únicos dos caminhos – um método seguro, composto por um conjunto de regras de descoberta que uma vez seguido leva o pesquisador necessariamente ao novo – são essenciais todas diferenças superficiais entre um enunciado e outro; todos os contextos em que aparece uma mesma sequência verbal mas outro enunciado e todas as formas de expressão verbal com as línguas particulares (GERALDI, 2012, p. 22).

Nesse sentido, a filosofia da linguagem bakhtiniana, ao passo em que é referencial teórico é também metodológico, pois diz respeito a uma postura orgânica, de encontros constantes com o outro, com abertura para seguir novos caminhos e começar novas discussões:

Ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que se aprofunda a penetração na obra em estudo. **O resultado apresentado é uma 'tese' no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída** (GERALDI, 2012, p. 33, grifo meu).

O ato responsável do cotejamento torna-se, portanto, indispensável, pois “extrapola os limites e busca pelas fronteiras insondáveis das relações que se dão na própria vida [e abre] caminhos para uma cientificidade outra - a heterocientificidade de se entranhar na infinitude dos sentidos profundos” (CARACELLI SCHERMA, 2017, p. 208-209, grifo meu). Levando em consideração que esta Dissertação é produto dessa heterociência, que, por meio dos estudos bakhtinianos, entende que a pesquisa é uma construção de uma compreensão ativamente responsiva, a pesquisadora não só pode como deve se posicionar, assumindo uma postura que possibilita dizer o que se compreende e elaborar respostas aos discursos pesquisados, escrevendo em primeira pessoa do singular<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Respeitando os limites do gênero Dissertação Acadêmica e o rigor exigido no fazer pesquisa, sem deixar de empreender uma posição questionadora e necessária ao ato ético.



## ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Considerando que o período da Ditadura Militar foi um marco temporal, antidemocrático, na história de nosso país e na estabilização e centralização ideológica do fenômeno da militarização na burocracia brasileira (MATHIAS, 2004), decidi dividir a retomada histórica em três recortes temporais, sendo referentes aos períodos da pré-Ditadura Militar, Ditadura Militar e pós-Ditadura Militar. Os períodos do pré-Golpe de 1964 e do Regime Militar foram trabalhados no primeiro capítulo da Dissertação, em que, buscando investigar a relação entre Educação e militarismo no Brasil, pela caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras, parto especificamente do governo monárquico de Dom Pedro II, em 1871, até chegar ao fim do período da Ditadura Militar, em 1985. Para tanto, me debruço sobre a produção científica já existente tanto na área da História da Educação e das Políticas Educacionais como na área da Defesa e Segurança, da Ciência Política e das Ciências Sociais para auscultar as ideologias militares, em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, na produção de forças centrípetas, em jogo com as forças centrífugas, em prol da militarização na esfera da educação formal.

No segundo capítulo, em que pesquiso o período pós-Ditadura Militar, faço o mesmo exercício de me debruçar sobre as produções científicas de diferentes áreas para auscultar os ideários militares e suas forças militarizantes em diferentes contextos. Além disso, o terceiro período foi desenvolvido no segundo capítulo para que pudesse compreender o fortalecimento de movimentos discursivos de militarização na esfera da educação pública brasileira após o ano de 1985, acompanhando assim a caminhada recente do discurso da militarização até adentrar no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, como marco temporal e lugar do encontro das ideologias estudadas desde o Império. Adotei essa periodização por acreditar que, com ela, seria capaz de cotejar as diferentes épocas, governos, políticas e movimentos discursivos, desenvolvendo um fluxo de estudo em que fosse possível olhar de forma retrospectiva e prospectiva para o objeto de estudo.

Além da pesquisa bibliográfica – que possibilitou a retomada histórica da caminhada das ideologias militares na esfera educacional – utilizei da compreensão bakhtiniana do discurso e da retórica da imagem de Barthes (1990) para estudar a materialidade discursiva de documentos e de imagens e desenvolver discussões teóricas sobre o movimento discursivo da militarização. No primeiro e no segundo

capítulos, esses dados foram inseridos no texto através de: 1) quadros de excertos, quando se trata do texto de uma política nacional ou de um documento internacional, o que facilitou o exercício crítico e o cotejo entre os seus enunciados; 2) a inserção de fotografias e ilustrações, ou de sequências de ilustrações, ao longo do texto, proporcionando o cotejo entre o referencial teórico e os dados da pesquisa, bem como a compreensão das mensagens denotadas, linguísticas e conotadas; 3) a citação direta curta e longa de discurso políticos, que respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), possibilitou compreender a construção ideológica de cada materialidade discursiva, a função dos signos e os processos na enunciação.

No terceiro capítulo, assim como nos anteriores, o estudo de Mathias (2004) influencia na divisão em tópicos, em que cada um representa as formas como que se apresenta o fenômeno da militarização no espaço escolar da Ecim. Dessa maneira, o capítulo é dividido em quatro tópicos voltados a problematizar: 1) a militarização pela ocupação de militares na Ecim; 2) a militarização pela transferência de costumes e valores militares para a Ecim – esse tópico recebendo um item específico para discutir propostas específicas do programa para o planejamento escolar –; 3) a militarização pelo próprio Pecim; 4) a militarização pela doutrina militar na Ecim. Nesse capítulo, sigo estudando a caminhada das ideologias militares na educação, que na contemporaneidade estabelece uma marcha forte na política educacional por meio do Pecim e da transformação de escolas públicas em Escolas Cívico-Militares. Por esse motivo, os documentos oficiais e as imagens de divulgação do programa ganham centralidade na pesquisa.

Esses dados da pesquisa são introduzidos no terceiro capítulo por: citação direta, curta e longa, dos enunciados dos sete documentos do Pecim; inclusão de fotografias e sequências fotográficas das imagens produzidas e divulgadas pelo programa; dados de pesquisas e reportagens que trazem resultados recentes sobre o Pecim; quadro de excertos. Para um estudo aprofundado desses materiais, utilizo a teoria e a metodologia desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, colocando os enunciados em contato, em um contexto dialógico que possibilita tanto a compreensão ativo-responsiva sobre as vozes que constituem os textos – verbais e imagéticos – do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, quanto como o movimento discursivo da militarização se estabiliza provisoriamente no período contemporâneo pelos

enunciados do programa, que são construídos para transmitir determinadas mensagens e refletir, e refratar, o pensamento de um determinado grupo social.

Por fim, dando um acabamento provisório<sup>20</sup> a essa pesquisa, há palavras finais em que, no tópico inicial procuro retomar as conclusões do estudo proposto e, no tópico final, apontar para possíveis caminhos para prosseguir estudando e compreendendo o fenômeno da militarização na esfera das políticas educacionais.

---

<sup>20</sup> Considerando a cadeia viva e ininterrupta que é a corrente dos enunciados (BAKHTIN, 2009), emprego aqui um termo desenvolvido e utilizado por João Wandeley Geraldi. O “acabamento provisório” da pesquisa é dado como *provisório* porque se entende, pelos estudos de Bakhtin e o Círculo, que todo enunciado se acaba provisoriamente, visto que se abre a palavra do *outro*, se lança sempre ao diálogo.

## **CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MILITARISMO NO BRASIL: AS IDEOLOGIAS MILITARES NO PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Na época em que as grandes potências ocidentais eram governadas por reis, a instituição policial servia como forma de manifestar o poder e a justiça do monarca, mantendo a ordem, a centralização das riquezas e a saúde (FOUCAULT, 1987). Com o objetivo de conquistar povos e terras, a preparação dos militares era imprescindível para os impérios; logo, com a preocupação de preparar bons soldados, os colégios de formação militar foram criados. Esses espaços eram propícios para a disciplinarização do corpo e da moral dos sujeitos (FOUCAULT, 1987).

O Brasil, como a mais rica colônia de Portugal, não ficou distante dessa valorização das escolas de formação militar, tanto que, após a desesperada transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808), foi criada a Academia Real Militar, em 1810 (CUNHA, 2010). Para Alves e Nepomuceno (2010), ao se preocuparem com a educação formal dos seus, os militares se inseriram automaticamente na esfera educacional. Com sua inserção na esfera da educação, suas ideologias e valores puderam ser bem elaborados, organizados e disseminados na sociedade.

Entretanto, de acordo com os fenômenos da militarização elencados por Mathias (2004) e citados anteriormente, compreendi que não foi apenas a preocupação das instituições militares com a formação de seus soldados que garantiu a reflexão, no sentido bakhtiniano do termo, das ideias e discursos militares nas ideias e discursos pedagógicos. Como será visto a seguir, o processo interdependente que leva à militarização da política educacional brasileira é histórico, tendo relação direta com as inúmeras divergências ideológicas, tanto internas como externas, que tiveram as Forças Armadas do Brasil e que fizeram com que suas instituições exercessem diferentes funções e forças ao longo dos anos no país.

## 1.1 O NASCER-JÁ-CAMINHANDO: DO IMPÉRIO À ERA VARGAS (1882-1964)

A relação entre educação e militarismo no Brasil remete à metáfora de nascer-já-caminhando<sup>21</sup>, posto que, desde o nascedouro das políticas educacionais brasileiras, as ideologias militares exerceram forças sobre a educação formal do país. Com a independência do Brasil (em 1822), mas a manutenção do regime monárquico, os soldados militares continuaram a ter seu grande papel na ordem e na manutenção do poder do imperador do país; tanto que, no governo de Dom Pedro II, conhecido como Segundo Reinado (1840-1889), os militares eram tidos como servos de confiança do rei, e ganhavam diversas missões importantes, algumas delas atreladas à educação, como por exemplo, a missão do general José Vieira Couto de Magalhães, de fundar, em 1871, o Colégio Princesa Isabel para os povos indígenas do país (HENRIQUE, 2010).

Enquanto eram indivíduos leais do imperador, tendo sua composição majoritariamente por nobres e com os objetivos de manter os interesses das elites econômicas e a manutenção do *status quo*, o Exército era tido como grande aliado nas missões civilizatórias e o militar era visto como o soldado-civilizador (CARVALHO, 2019; HENRIQUE, 2010). Contudo, civilizar, pelo menos no exemplo dado por Henrique (2010) ao falar do Colégio Princesa Isabel, significava submeter os povos indígenas a um trabalho economicamente rentável, forçando esses sujeitos a aceitarem e ingressarem no modo de vida proveniente da cultura europeia, fazendo com que se juntassem às missões de civilizar a nação enquanto recebiam a *vantagem* de aprender a disciplina e a organização militar.

Mas, como tratam Alves (2010) e Carvalho (2019), o *status* de aliados passou para o de rivais a partir de uma mudança na organização do Exército: a desobediência à Carta Régia (1810), a partir da qual os militares do Exército começaram a recrutar pessoas de diferentes classes sociais, inclusive de posição e renda baixa, principalmente após a abolição da escravatura, em 1888. Visto que o serviço militar não era obrigatório na época e o recrutamento se dava entre as camadas mais pobres

---

<sup>21</sup> Desenvolvida por Caracelli Scherma (2015), com inspiração no poema *O rio*, de João Cabral de Melo Neto (1953). A partir do conceito, desenvolvido no poema, de que nascer já é caminhar, e da perspectiva bakhtiniana acerca dos movimentos discursivos e seus sentidos, que “nascem e caminham” entre grupos sociais com interesses distintos, a pesquisadora teceu compreensões sobre o nascedouro das ideologias, que “dado o movimento, o fluxo, a dinâmica, a vida desses sentidos ideológicos na constituição dos discursos” (CARACELLI SCHERMA, 2015, p. 15-16), nascem-já-caminhando, já em movimento, com ideologias se entrecruzando, com valorações, com significado e interpretação.

da população, que, como Carvalho (2019, p. 239) chama a atenção, “era em sua maioria não branca”, a entrada dessas classes mais pobres da população na escola militar tornou-se, para o povo, uma oportunidade de estudar e melhorar de vida<sup>22</sup>, mas para a Guarda Nacional e a elite civil, que ocupavam os cargos políticos, foi motivo para o desprestígio do Exército brasileiro, que ficou às margens da sociedade (ALVES, 2010; CARVALHO, 2019).

Investindo na educação dentro do Exército, o antigo soldado-civilizador passou a lutar para ser visto como “soldado-cidadão” (CARVALHO, 2019, p. 46). Nessa época, a filosofia positivista provocou um movimento de valorização do intelecto dentro das escolas de formação militar, com produção de reformas e conteúdos curriculares que afetavam toda a esfera da educação, com o próprio Ministério da Guerra atuando no ensino brasileiro (ALVES, 2010; CARVALHO, 2019). Dentro da corporação militar, existia a ideia de que os militares tinham o papel de educar a nação brasileira; atrelado a essa ideia, estava um fator determinante para a atuação docente dos militares em escolas civis: sua qualificada formação superior em diferentes áreas do conhecimento (ALVES, 2010). Alves (2010) afirma, ainda, que os conhecimentos e os valores da educação militar ingressaram na educação civil através de reformas – como a Reforma elaborada por Benjamin Constant, Ministro Federal e Coronel Militar, para o ensino primário e secundário do Distrito Federal (DF)<sup>23</sup>, em 1890 – e outros materiais – como o livro “Episódios militares”, que foi incorporado ao currículo de escolas não militares para incentivar o sentimento patriótico da recém-nascida Primeira República Brasileira.

Sobre a Reforma Benjamin Constant (1890), vale destacar que, fundamentada pelo positivismo, a proposta “pretendeu conciliar os estudos literários com os científicos” (SAVIANI, 2019, p. 229) e implementar o chamado exame de madureza, em que “destinava-se a aferir a cultura intelectual assimilada pelos alunos, necessária à vida prática dos educandos” (CUNHA, 2010, p. 171). Esse exame tratava-se da aplicação de uma prova final que mediria se o estudante do ensino secundário estaria capacitado a seguir para o próximo nível de ensino ou se deveria passar pelo teste novamente no ano seguinte (CUNHA, 2010). O exame combinava provas escritas,

---

<sup>22</sup> Como Alves (2010) chama a atenção, através das escolas militares era possível receber formação superior, algo que não era acessível a toda a população brasileira na época.

<sup>23</sup> Durante o período em que se implementou a Reforma Benjamin Constant a educação popular era responsabilidade de cada estado, porém mesmo a reforma voltando-se apenas ao DF, serviu de referência para os demais estados do Brasil (SAVIANI, 2019).

orais e práticas de diversas disciplinas, com comissão examinadora “composta por catedráticos das instituições federais de ensino, professores de escolas privadas e lentes das escolas superiores, militares e cívicas” (CUNHA, 2010, p. 176). Esse exame foi, para Cunha (2010), a maior polêmica da Reforma de Constant, muito criticado pelos professores das escolas civis e institucionalizado no Colégio Militar.

Considerando que, nessa época, o ensino secundário era a única forma de acesso aos cursos superiores do país, é possível afirmar que a reforma de Benjamin Constant era elitista, visto que pretendia filtrar o acesso ao ensino superior, fazendo com que a educação secundária se tornasse “um fator de diferenciação social” (CUNHA, 2010, p. 192). Segundo Cunha (2010), ainda, durante a reforma de Constant foi possível perceber elementos do ensino militar nas propostas referentes à educação civil, como por exemplo, o patriotismo e a preocupação com a formação de um bom cidadão. Para Alves (2010), no final do século XIX<sup>24</sup>, já era possível perceber como a cultura militar penetrava na cultura escolar, através de

[...] uma concepção de escola destinada a civilizar e disciplinar [que] incorporava, por meio dos uniformes, mas também em outras práticas e normas, aspectos da cultura militar como parte dos dispositivos pedagógicos a serem associados em sua ação educadora (ALVES, 2010, p. 125, grifo meu).

Se na área da educação escolar os militares conseguiam exercer certa influência, na área da política pública, a situação era bem diferente. Insatisfeitos com a depreciação social, a posição que ocupavam na hierarquia de poder, as ideias da elite política e a situação do país, os militares formaram uma “contraelite” social e intelectual; essa contraelite esteve à frente do Golpe político-militar de 1889, que provocou a Proclamação da República (CARVALHO, 2019). Lutando para participar da política brasileira, a organização militar criou uma ideologia, chamada por Carvalho (2019), de ideologia intervencionista ou ideologia do soldado-cidadão, que tentava criar a imagem de que os soldados também possuíam direitos civis, como, por exemplo, o direito de participar politicamente da construção do país. Porém, segundo o autor, essa ideologia não foi a única desenvolvida dentro do Exército, o que enfraquecia a organização militar: em oposição à ideologia intervencionista, havia a

---

<sup>24</sup> Segundo Cunha (2010), o período entre 1889 e 1919 foi caracterizado pela expansão de Colégios Militares.

ideologia da não-intervenção e a ideologia da intervenção moderada (CARVALHO, 2019).

A ideologia da não-intervenção, ou do “soldado profissional”, defendia a profissionalização dos militares e seu afastamento dos assuntos e dos cargos políticos; baseada na disciplina como princípio necessário ao profissional responsável pela defesa nacional (CARVALHO, 2019). Para Carvalho (2019), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) favoreceu o pensamento desse grupo, que conseguiu incentivar a implementação de regulamentos que desautorizavam os agentes militares a participarem de manifestações políticas. Já a ideologia da intervenção moderada, ou “soldado-corporação”, argumentava que, tanto a intervenção política como a formação profissional, eram atribuições do Exército; assim, o princípio da disciplina e o pensamento conservador fortaleciam um poder moderador<sup>25</sup> (CARVALHO, 2019). De acordo com Carvalho (2019), um dos acontecimentos que fortaleceram essa ideologia foi a implementação do alistamento militar universal por meio da *Lei do Sorteio* (1908).

Quem concordava com a ideia de que os militares não deveriam intervir na política era Hermes da Fonseca; porém, isso não impediu o Marechal de ser candidato à presidência da República. Carvalho (2019, p. 74) explica que “[...] a candidatura de Hermes enquadrava-se dentro do jogo da política dos estados, e só pôde surgir e vencer graças ao desacordo entre Minas e São Paulo e à divisão interna de Minas”. Como Fonseca era conhecido por defender a ideologia do soldado profissional, colocando-se contra a intervenção da organização militar na política, ganhou a confiança da elite, que acreditava que ele não seria a favor de um golpe militar (CARVALHO, 2019). Desta forma, a elite apenas aceitou Hermes da Fonseca como presidente por não ter uma melhor opção, por ver nele uma “solução precária” como chama Carvalho (2019, p. 76). Contudo, o marechal gaúcho tinha algumas ideias fixas que incomodavam as classes sociais mais altas, como, por exemplo, sua oposição às oligarquias regionais e o apoio à classe operária da época (CARVALHO, 2019).

Fonseca foi o primeiro militar empossado como Presidente da República de forma democrática por meio de eleição, o que, para Carvalho (2019), garante que o seu governo não seja considerado uma intervenção militar. O marechal foi presidente

---

<sup>25</sup> Segundo Carvalho (2019), Bertholdo Klinger foi um dos nomes que seguia essa ideologia, sendo “o chefe do Estado-Maior das Forças Pacificadoras que promoveram a derrubada de Washington Luís [em 1930]” (CARVALHO, 2019, p. 68, grifo meu). Outro nome foi o de “Góis Monteiro, um dos mentores do Exército durante todo o período varguista” (CARVALHO, 2019, p. 68); oficial que também idealizou o golpe de 1937 – Estado Novo (CARVALHO, 2019).



do Brasil de 1910 a 1914. Durante o seu mandato, algumas agitações acordaram uma rivalidade que parecia adormecida: os movimentos chamados de “salvações” foram liderados por militares que estavam insatisfeitos com as oligarquias estaduais e se colocaram em conflito com as mesmas, o que prejudicou a relação entre os militares e a elite política do país (CARVALHO, 2019).

No que diz respeito ao discurso, nos anos finais do mandato de Hermes da Fonseca, mais especificamente a partir de 1913, duas revistas tiveram função importante na produção de discursos sobre o papel militar na política e na economia do país, e sobre a relação do Exército com a população e com as áreas da educação. Essas revistas foram *A Defesa Nacional* e *A Informação Goyana* (IG). As duas foram criadas e eram escritas por oficiais do Exército brasileiro. A revista *A Informação Goyana* foi criada em 1917, por intelectuais militares que pretendiam divulgar a região em que o estado de Goiás se encontrava, tentando torná-la mais moderna, com vias de comunicação e transporte, bem como igualá-la aos grandes centros econômicos do país (NEPOMUCENO, 2010). Para Nepomuceno (2010), dois aspectos foram essenciais para o desenvolvimento do que foi tratado na revista: a formação dos militares e seus interesses com ela. Os militares que escreviam para a revista, em sua maioria, estudaram na Escola Militar da Praia Vermelha do Rio de Janeiro, instituição que era conhecida por adotar a filosofia positivista (ligada à ideologia do soldado-cidadão) e simpatizar com as ideias de Benjamin Constant.

Segundo Nepomuceno (2010, p. 94), “[...] apenas, 1,7% dos textos nela publicados tomou a educação como tema específico”. Porém, ao compreender que o conteúdo da revista era educativo por instruir e informar a população sobre a região Centro-Oeste do país, e criar uma consciência sobre as possibilidades que Goiás abria para o Brasil e demais países, o conteúdo da revista pode ser tratado “como instrumento político-educativo de um grupo de intelectuais que buscava por meio da revista interferir nos rumos econômicos que o estado de Goiás deveria tomar” (NEPOMUCENO, 2010, p. 94).

Na tentativa de tornar a região economicamente mais produtiva, os oficiais que publicavam na IG reivindicavam mais verba para a região de Goiás, incluindo em seus textos a demanda do investimento em educação pública, que, segundo eles, era insuficiente para o desenvolvimento almejado. Todavia, essa solicitação por mais atenção e financiamento ao ensino público possuía uma “conveniência” de relacionar

a solução dos problemas educacionais escolares apenas aos meios de transporte e de comunicação” (NEPOMUCENO, 2010, p. 108). Tendo seu fim em 1935, a revista *A Informação Goyana* circulou dentro e fora do país, por vezes tendo auxílio financeiro do governo de Goiás. Por se tratar de uma revista com ação política-educativa, o estado foi beneficiado pela sua circulação, principalmente as regiões que já eram consideradas oportunas para o progresso quando a IG foi lançada, sendo “[...] beneficiados, conseqüentemente, os grupos políticos que tinham suas raízes históricas, sociais políticas e culturais fincadas” (NEPOMUCENO, 2010, p. 115).

Criada antes da IG, a revista *A Defesa Nacional* (1913) foi idealizada por militares conhecidos como “Jovens Turcos”, um grupo de oficiais que estagiaram no exército alemão anos antes. Em sua maioria, os Jovens Turcos defendiam a não intervenção do Exército na política (ideologia do soldado profissional), por isso, a revista teve como objetivo inicial “[...] traduzir regulamentos do Exército alemão, a difundir seu sistema de treinamento, suas práticas e costumes, e a lutar por medidas como o sorteio, a educação militar, o afastamento da política, a defesa nacional” (CARVALHO, 2019, p. 49)<sup>26</sup>. A revista, que defendia abertamente a neutralidade política do Exército, também se pronunciava sobre as revoltas organizadas por alguns militares, colocando-se contra movimentos políticos, como, por exemplo, os de 1921 e 1922. Porém, havia entre os Jovens Turcos militares que eram a favor de uma intervenção moderadora (ideologia do soldado-corporação), que viam no Exército mais do que um órgão destinado à defesa nacional; por esse motivo, era possível encontrar as duas ideologias aparecendo, e divergindo, em artigos da revista (CARVALHO, 2019).

De acordo com Carvalho (2019, p. 66-67), a ação de *A Defesa Nacional* “viabilizou um novo tipo de intervenção militar na política. O primeiro formulador da nova posição<sup>27</sup> foi um integrante do grupo dos turcos”: Bertholdo Klinger. Klinger acreditava que o Exército deveria ter um papel conservador e “propunha uma intervenção controladora ou moderadora, a ser levada a efeito pela organização como tal, orientada por seu órgão de cúpula, o Estado-Maior” (CARVALHO, 2019, p. 67). Carvalho (2019) conta, ainda, que o militar também defendia, na revista, intervenções

---

<sup>26</sup> A revista também contava com textos de militares que não faziam parte dos oficiais que serviram no exército alemão, “[...] mas que se identificavam com seus propósitos renovadores” (CARVALHO, 2019, p. 49).

<sup>27</sup> Posição conservadora que mais tarde iria compor a Era Vargas através do pensamento de Goiás Monteiro (CARVALHO, 2019).

contra a própria organização, o que desencadeou sua prisão; contudo, não ficou muito tempo afastado, já que, com a chamada Revolução de 1930, seus pensamentos ganharam força, voltando a colocá-lo como escritor na revista. Os Jovens Turcos, que defendiam, através da revista *A Defesa Nacional*, a ideologia do soldado profissional, pensavam sobre o seu papel na formação dos civis, visto que, para eles, qualquer um poderia vir a ter interesse em se tornar um oficial militar (NETO; SCHNEIDER, 2010). Conseqüentemente, a educação também era contemplada nos artigos da revista. Esses escritos atrelavam a educação escolar à produção de uma disciplina social (NETO; SCHNEIDER, 2010).

Enquanto os autores de *A Defesa Nacional* se preocupavam com a profissionalização do Exército Brasileiro e com a produção da disciplina social, um acontecimento aflorou os sentimentos de insatisfação dos militares e fez com que se colocassem a pensar em intervir na política do país. Este acontecimento foi a publicação, em 1921, de duas cartas falsas no jornal “Correio da Manhã” (ABREU, 2016). As cartas ofendiam o ex-presidente marechal Hermes da Fonseca e um dos candidatos à presidência da república na época, Nilo Peçanha, e estavam assinadas por Artur Bernardes, também candidato à presidência (ABREU, 2016; CARVALHO, 2019). O cenário político, que já estava sendo marcado por disputas acirradas entre “as oligarquias paulista e mineira e o descontentamento dos militares e dos setores urbanos com o encaminhamento das questões políticas e o funcionamento do sistema eleitoral” (ABREU, 2016, *online*), ficou ainda mais polarizado com o escândalo das cartas falsas. Os escritos revoltaram tanto os militares como os eleitores de Peçanha (ABREU, 2016; CARVALHO, 2019). Mas, mesmo com todo o tumulto, Artur Bernardes, que negava ser autor das cartas, venceu a eleição de 1922.

Embora a confissão dos verdadeiros autores<sup>28</sup> das cartas tenha sido divulgada apenas após a vitória de Bernardes, antes mesmo das eleições de 1922 o Clube Militar já sabia da falsificação (ABREU, 2016). De acordo com Abreu (2016), um dos autores se identificou e admitiu a corrupção para o clube, que não divulgou a autoincriminação. Neste período, Hermes da Fonseca era presidente do Clube Militar e, com os insultos que recebeu através das cartas, ganhou apoio de seus colegas oficiais, que se sentiram injuriados junto com ele (CARVALHO, 2019). Talvez a organização não

---

<sup>28</sup> Abreu (2016) revela que as cartas falsas foram escritas por Jacinto Cardoso de Oliveira Guimarães, Oldemar Lacerda e Pedro Burlamaqui.

tenha divulgado a verdadeira autoria das cartas por perceber que as revoltas que elas causaram possuíam a força necessária para uma intervenção militar planejada na política brasileira, sendo “usadas como pretexto para organizar os grupos que contestavam o sistema político vigente” (ABREU, 2016, *online*). Mesmo que seus autores não tenham cumprido seu objetivo de retirar Artur Bernardes da disputa e eleger novamente Fonseca, conseguiram desestabilizar o mandato de Bernardes e provocar o movimento conhecido como segundo tenentismo<sup>29</sup> (CARVALHO, 2019).

Com “a necessidade de se implantar uma ordem social e econômica de caráter capitalista e a moralização das eleições, até a implantação de mudanças radicais, só passíveis de realização pela imposição de um governo forte, coeso e nacionalista” (ROMANELLI, 2014, p. 51), o movimento do segundo tenentismo se desenvolveu e se fortaleceu em um contexto – mundial e nacional – marcado por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais que influenciaram diretamente no êxito da revolta militarizada em 1930 e no empossamento da “Junta Governativa Provisória de 1930”.

Dentre estas mudanças, estão: 1) a derrubada do Império Russo por meio da Revolução Russa de 1917, que, com a vitória de um partido comunista, fazia emergir dentro do Exército Brasileiro o medo pela extensão de sua ideologia, provocando um pensamento conservador e anticomunista, que favoreceu a aliança com a Marinha do Brasil<sup>30</sup> e fortaleceu o movimento de 1930 (CARVALHO, 2019); 2) a urbanização e a industrialização brasileira, que, a partir de 1920, davam os primeiros passos, incorporando os sistemas estadunidenses de produção em massa, modificando as relações de trabalho, de acúmulo de bens e a divisão em classes sociais, em que “alarga-se o espectro das chamadas ‘classes médias’ que encontram expressão no movimento tenentista, o qual obtém expressivo apoio popular” (SAVIANI, 2019, p. 258); c) a “Grande Depressão” ou “Crise de 1929”, que, com uma gigantesca queda dos lucros causada pela superprodução norte-americana, se estendeu para demais países, transformando-se em uma crise econômica mundial e estimulando, no Brasil, a busca pelo fortalecimento do mercado interno, conciliando, assim, os interesses de militares e de grupos econômicos, o que aumentou ainda mais o apoio aos oficiais (CARVALHO, 2019; ROMANELLI, 2014).

---

<sup>29</sup> O movimento recebeu esse nome por ter em sua organização um maior número de oficiais das patentes de tenente, e provocou revoltas em 1922, 1924 e 1930 (CARVALHO, 2019).

<sup>30</sup> Carvalho (2019) explica que antes da ideologia anticomunista ganhar espaço no Exército, a Marinha não participava politicamente e nem se aliava aos demais militares.

Com o apoio de diferentes grupos sociais e econômicos, os militares obtiveram um resultado satisfatório no movimento armado de 1930, depondo Washington Luís e colocando na posse da presidência o que chamaram de “Junta Pacificadora”. Assim, iniciava-se a Segunda República, com um governo provisório composto por três militares, que, ainda no mesmo ano, seria substituído por Getúlio Vargas. Entretanto, nem todos estavam satisfeitos. Como o movimento buscou o apoio de diversas camadas sociais com distintos interesses, os primeiros anos do mandato de Vargas foram caracterizados por instabilidade e conflitos ideológicos para além da esfera política (ROMANELLI, 2014). Na esfera militar, apesar da importância da Revolução de 1930 para as Forças Armadas, que ficou marcada como o primeiro movimento organizado e executado pelas duas forças militares da época – Exército Brasileiro e Marinha do Brasil –, a organização continuava muito fragmentada, com desacordos em relação ao apoio à intervenção e ao pensamento ideológico que a unidade militar deveria seguir (CARVALHO, 2019).

Segundo Carvalho (2019), de 1930 a 1939, as divergências ideológicas entre os militares foram visíveis através do aumento do número de agitações e protestos internos. A maioria das revoltas ocorreram até 1935 e, mesmo contando com a participação de diferentes escalões hierárquicos do Exército, possuía a maior atuação de militares que ocupavam os escalões mais baixos da divisão, como as praças. Além dos militares das patentes inferiores se sentirem desvalorizados e insatisfeitos com suas condições de trabalho e salários, muitos deles eram das camadas mais pobres da população, o que os levava a se sentirem representados pela corrente comunista, defendida por Luís Carlos Prestes (ex-militar), e a argumentarem em prol de um exército popular (CARVALHO, 2019).

Em compensação, com uma posição anticomunista, alguns militares, como os generais Góis Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, se colocavam a favor de intervenções políticas pela organização militar e previam o fortalecimento interno da organização (CARVALHO, 2019). Esse último era um pensamento mais próximo ao pensamento do presidente Getúlio Vargas, o que o levou a se aliar a Monteiro e a Dutra, indivíduos com papéis centrais na reestruturação das Forças Armadas em uma organização independente e sem conflitos partidários e na redefinição de seu papel político e interventor (CARVALHO, 2019). Como ministros da Guerra, Góis Monteiro (1934) e Eurico Gaspar Dutra (1936) trabalharam intensamente no treinamento, no armamento,

na disciplinarização e na homogeneização ideológica das Forças Armadas e, com a autorização de Vargas, começaram uma “limpeza” na organização militar, renovando sua composição através da expulsão de generais desfavoráveis a suas ideias e da nomeação e promoção de militares adeptos (CARVALHO, 2019).

Já na esfera da educação, como destacou Saviani (2019), os conflitos foram marcados pela disputa entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova; e pela ambiguidade apresentada na tentativa de implementar um sistema educacional público, laico e de qualidade; ambos relacionados ao “projeto de modernização conservadora” (SAVIANI, 2019, p. 350) da época. Esta modernização conservadora previa desenvolver as potencialidades econômicas do país, ao mesmo tempo em que mantinha a hegemonia da classe social dominante – a burguesia industrial (SAVIANI, 2019). Assim, no contexto que se seguiu, houve um aumento na preocupação com a alfabetização da população brasileira<sup>31</sup>, bem como a responsabilização do Estado na universalização de um sistema educacional público e de qualidade, em que foram desenvolvidas leis importantes para a garantia do direito social, havendo, também, limitações, principalmente no quesito investimento financeiro, por conta do compromisso com que o Estado tratava os interesses da classe alta e até mesmo seus próprios interesses políticos (SAVIANI, 2019).

Logo no início de seu mandato, Getúlio Vargas criou o “Ministério da Educação e Saúde Pública”, nomeando Francisco Campos como Ministro responsável, que, por sua vez, começou uma reforma na educação brasileira, regulamentando a educação pública (SAVIANI, 2019). Ao mesmo tempo em que ocorria um processo de democratização dos direitos à educação, a educação popular era vista como um perigo para os privilégios burgueses, sendo necessário controlar as classes para manter a ordem das coisas. Nesse sentido, a ideia de o ensino religioso entrar no currículo escolar, em 1931, não pareceu desagradável, sendo “a Igreja [...] como um antídoto importante com sua doutrina social” (SAVIANI, 2019, p. 263).

A disputa na área pedagógica, entre Pedagogia Nova e Pedagogia Tradicional, não se distanciava desta luta entre a classe operária e a classe burguesa. Como

---

<sup>31</sup> Cabe lembrar que a preocupação com a alfabetização da população (nesse caso, somente dos que eram identificados como “homens”) surgiu apenas a partir de 1891, isso porque foi na Constituição deste ano que o povo foi autorizado a votar e que o analfabetismo passou a ser um dos impedimentos para exercer o direito político ao voto (SAVIANI, 2019). Ou seja, para que aqueles que estivessem no poder se mantivessem no poder, era necessário aumentar o percentual de eleitorado, portanto, criar programas para alfabetizar seus eleitores (SAVIANI, 2019).

explica Saviani (2019), enquanto o movimento escolanovista pretendia, através da Pedagogia Nova, modernizar a escola de acordo com a industrialização e a urbanização pelas quais o país passava, a Igreja buscava, através da Pedagogia Tradicional, estabelecer novamente seu domínio educacional e sua importância moralizadora na vida cívica. Durante 1932 e 1947, as duas pedagogias estabeleceram o que Saviani (2019) chamou de “equilíbrio tenso”. Isso porque conseguiram coexistir quase em harmonia. Porém, esse equilíbrio só foi possível por conta dos interesses da burguesia industrial, que, temendo perder seu poder hegemônico por conta dos movimentos operários, não apoiava a educação popular, mas via no pensamento modernizante da Escola Nova uma forma de melhor preparar seus empregados para o trabalho na indústria, que a cada dia exigia novas especificidades, assim como reconhecia nas ideias conservadoras da Igreja uma forma de docilizar a população.

Como expõem Neto e Schneider (2010), a preocupação com a alfabetização da população também chegou aos militares, que se angustiavam com o alto número de indivíduos que chegavam ao Exército analfabetos. O objetivo hegemônico era alfabetizar e disciplinar a população, mas, além disso, capacitar os estudantes para o trabalho – portanto, a defesa de uma educação do corpo parecia propícia. Foi neste contexto que os militares colocaram para circular, no campo educacional, a *Revista de Educação Física*. Com o primeiro número publicado em 1932, a revista era escrita por militares e continha atividades práticas destinadas ao ensino da *Gymnastica* ou da Educação Física em instituições públicas de educação formal. Os planos de aulas eram elaborados para serem aplicados até mesmo à educação infantil, valorizando métodos pedagógicos mais expositivos (NETO; SCHNEIDER, 2010). A perspectiva pedagógica da revista previa “disciplinar movimentos e adquirir hábitos adaptáveis às aplicações úteis da vida” (NETO; SCHNEIDER, 2010, p. 158), aspecto que foi chamado por Neto e Schneider (2010) de “utilitarismo”.

Esse utilitarismo se assemelha a uma explicação dada por Foucault (1987) sobre o cultivo do corpo disciplinado dentro do exército e o preparo deste corpo como um instrumento para as batalhas. De acordo com o filósofo, o poder disciplinar exercido sobre o corpo dos militares provocou uma busca intensiva em trabalhar o corpo da forma mais completa possível, controlando nos mínimos detalhes, para o manipular como se manipula um objeto. Criou-se um “corpo-arma”, um instrumento pronto e útil para o seu trabalho (FOUCAULT, 1987). Nesse contexto, o exercício físico

ganhou importância, virou uma tarefa necessária para a manutenção do instrumento, exigindo disciplina, continuidade, observação e exame, construindo um corpo militar dócil, ao ponto de seguir as regras sem questionar a hierarquia vigente, e útil, para fazer o trabalho bem-feito e sem erros.

Para os autores da *Revista de Educação Física*, essa disciplinarização e utilitarismo não deveriam ser específicos da educação militar do adulto, deveriam ser aplicados também na educação para as crianças e os jovens de toda a população brasileira, já que “a escola civil deveria contribuir para que os alunos obtivessem a robustez física e a sanidade moral, consideradas como a base do sucesso da educação a que os futuros soldados iriam ser submetidos” (NETO; SCHNEIDER, 2010, p. 143). Esse predomínio militar na área da educação física escolar não se limitava apenas aos conteúdos teórico-práticos no periódico. Neto e Schneider (2010) destacam três fatores para essa preponderância, são eles: 1) a organização, em 1919, de uma associação atlética dos estudantes da Escola Militar; 2) a transformação realizada em 1933 no Centro Militar de Educação Física, que se tornou a Escola de Educação Física do Exército, instituição de formação de profissionais desta área, tanto para fins militares como não militares; 3) a nomeação do major João Barbosa Leite como um dos diretores da recente criada “Divisão de Educação Física”<sup>32</sup> no Ministério da Educação e Cultura, em 1937.

Ao abordarem a formação que ocorria na Escola de Educação Física do Exército, Neto e Schneider (2010) afirmam que a preocupação com a formação dos professores civis, para atuarem em escolas civis, também passou a ser contemplada nesse período, “[...] nas reformas educacionais encaminhadas durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), e na Constituição de 10 de novembro de 1937” (NETO; SCHNEIDER, 2010, p. 157). No entanto, os pesquisadores são

[...] contrários à tese que acredita que a formação de professores civis na Escola de Educação Física do Exército e a criação de cursos especificamente para civis, a partir da década de 1930, significaram a desmilitarização da área, **acreditamos que o que houve foi exatamente o contrário, ou seja, a extensão do controle militar no ensino da educação física nas escolas também em cursos de formação profissional. O que não significou a militarização das práticas oferecidas pela disciplina educação física, pois, [...] a pedagogia deveria estar subordinada ao tempo e ao espaço**

---

<sup>32</sup> Mais tarde, durante a Ditadura Militar (em 1970), a “Divisão de Educação Física” passou a ser o “Departamento de Educação Física e Desportos”, tendo como seus diretores os coronéis Eric Tinoco Marques e Osny Vasconcellos (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2022).



**escolar, o que impede a reprodução na instituição escolar do modelo da caserna** (NETO; SCHNEIDER, 2010, p. 164, grifo meu).

O anseio por uma educação física, moral e cívica aparecia em outro documento que marcava a história da educação brasileira: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (SAVIANI, 2019). Redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, o *Manifesto* previa estabelecer diretrizes para democratizar a Educação Básica e a Educação Superior, através da implantação de uma educação integral, laica<sup>33</sup> e gratuita. Além disso, se preocupava com a formação de professores e a produção de pesquisa. Entretanto, mesmo dando a devida importância à educação, o texto do *Manifesto* propunha, também, uma certa fiscalização do corpo, em que, por meio de um cuidado com a saúde e o físico, acabaria “[...] desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver” (SAVIANI, 2019, p. 284). Como Fernando de Azevedo era formado em Educação Física, não é surpresa que as ideias que colocara no *Manifesto* eram semelhantes às que seus colegas da área consumiam através da *Revista de Educação Física*. Além do mais, Saviani (2019) destaca que Azevedo era um homem de contradições, com ideias próximas ao autoritarismo, que viria marcar o período político seguinte (Estado Novo).

O Estado Novo seria marcado pelo nacionalismo, pelo anticomunismo e pelo regime ditatorial estabelecido por Getúlio Vargas, e iniciaria a Terceira República Brasileira através de um golpe de estado (em 1937), com a justificativa de que era necessário controlar os descontentamentos e as posições radicais, tanto da direita como da esquerda, ao governo (ROMANELLI, 2014). Para Carvalho (2019), o Estado Novo (1937-1945) seria a “lua de mel” entre as Forças Armadas e o presidente, isto é, a melhor fase do relacionamento entre os dois; pois, além de terem os mesmos interesses, Vargas mantinha os militares ao seu lado através do amplo investimento orçamentário na organização militar<sup>34</sup>.

No campo da educação, as ações do governo obedeciam aos interesses políticos e econômicos do período (SAVIANI, 2019). A Constituição de 1937 retirou

---

<sup>33</sup> Mesmo que a laicidade da educação pública fosse defendida por muitos pensadores e educadores da época, Saviani (2019) conta que Getúlio Vargas, buscando o apoio político da Igreja, não se colocou contra alguns ideais católicos que foram inseridos nas reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema e na Constituição de 1934.

<sup>34</sup> Em 1942 foi criada a terceira força militar, a Aeronáutica (CARVALHO, 2019).

uma significativa porcentagem do valor arrecadado pelos impostos – da União, dos municípios e dos estados – que seriam destinados à educação pública brasileira (SAVIANI, 2008). Mais tarde, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou sua reforma educacional através de leis orgânicas elaboradas entre 1942 e 1946. Dentre os decretos<sup>35</sup>, se destacam os que estabeleceram o Ensino Industrial, o Ensino Comercial, o Ensino Agrícola e que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)<sup>36</sup> (SAVIANI, 2019). Todas essas propostas demonstraram que, durante o regime varguista, as políticas educacionais voltaram-se a preparar e capacitar trabalhadores, sem interesse em mudar a situação problemática da falta de qualidade no sistema educacional brasileiro e o alto número de pessoas analfabetas. Ademais, no que se refere às ideias dos militares voltadas à educação, a disciplinarização civil por meio da educação moral e cívica continuava a ser defendida, precisando ser “dada pelo Exército com a ajuda das escolas civis” (CARVALHO, 2019, p. 117).

Outra proposta militar que se manteve foi o desejo de fazer “a política do Exército” (CARVALHO, 2019, p. 154). Graças às mudanças internas iniciadas por Góis Monteiro e Eurico Gaspar Dutra na Segunda República, as Forças Armadas chegaram a 1937 como uma organização mais uniforme, hierarquicamente disciplinada e politicamente ativa, capaz de manter durante todo o Estado Novo a sua posição de poder. Apesar disso, Monteiro e Dutra sentiam que ainda tinham melhorias a fazer caso quisessem realmente guiar o Estado (CARVALHO, 2019).

Além da preocupação com o preparo e armamento do Exército, que sentia os indícios da Segunda Guerra Mundial (que eclodiria em 1939), outras correntes ideológicas que vinham da Europa, principalmente da Alemanha, exerciam influência no pensamento dos generais, como é o exemplo do antissemitismo, do racismo e do fascismo. Por conseguinte, em 1940, foram proibidos de entrar no Exército “os não católicos, sobretudo os judeus, os filhos de imigrantes, os pretos, os filhos de pais não legalmente casados e os filhos de pais cujas ideias políticas não agregassem ao regime” (CARVALHO, 2019, p. 119-120).

É importante dizer que, de acordo com a pesquisa de Carvalho (2019), de 1810 a 1916, o recrutamento militar era quase forçado entre as pessoas de classes sociais

---

<sup>35</sup> Ao todo foram oito decretos (SAVIANI, 2019).

<sup>36</sup> Segundo Romanelli (2014), o SENAI e o Senac, embora criados pelo governo, eram mantidos, respectivamente, pela indústria e pelo comércio.

mais baixas. Muitas dessas pessoas eram negras e pardas, o que provocava uma maior sensibilidade para com os problemas raciais e com o desumano sistema escravocrata do país, a exemplo de quando militares do Exército se opuseram a impedir a marcha de pessoas escravizadas que lutavam pelos seus direitos à liberdade. Contudo, a partir de 1916, com o primeiro recrutamento militar via sorteio, outras camadas sociais adentraram na organização e a sensibilidade com a população negra começou a ser perdida, até que, no Estado Novo, o Exército estava embranquecido e a discriminação havia sido institucionalizada (CARVALHO, 2019). Acentuando ainda mais a exclusão dos direitos da população que não fazia parte da elite, Francisco Campos foi nomeado ministro da Justiça e regulamentou, através de normas jurídicas<sup>37</sup>, o “aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição dos direitos e garantias individuais” (SAVIANI, 2019, p. 348).

Mas o cenário não era composto apenas por preconceito, discriminação e restrição. Segundo Carvalho (2019), a partir de 1942, Vargas foi se preocupando em finalizar sua ditadura e ganhar mais eleitores para continuar como presidente na retomada de um sistema eleitoral democrático. Para isso, planejou uma aproximação com os trabalhadores, simpatizando com seus pedidos e abrindo espaço para o sindicalismo e as leis trabalhistas. Esta mudança de atitude gerou desgosto entre seus antigos apoiadores e iniciou uma ação anti-Vargas (CARVALHO, 2019). Se, para o povo, as propostas do presidente previam a garantia dos direitos da classe operária, para as Forças Armadas, aproximava-o das tendências comunistas e o tornava um perigo. Para Carvalho (2019), esse foi o momento do divórcio, que eclodiria na deposição de Getúlio Vargas, em 1945, através do golpe liderado pelas Forças Armadas, incluindo seus antigos aliados, Dutra e Monteiro.

Assim que Vargas desocupou o cargo de presidente, José Linhares assumiu seu lugar por um curto período de tempo. Para o êxito do conservadorismo (CARVALHO, 2019), no início de 1946, Eurico Gaspar Dutra tomou posse da presidência depois de vencer as eleições. Sendo “figura emblemática do autoritarismo” (SAVIANI, 2019, p. 359), Dutra possuía como um de seus principais objetivos de governo pôr fim ao varguismo e controlar a classe operária. Para isso,

---

<sup>37</sup> Dentre as reformas jurídicas de Francisco Campos, Saviani (2019, p. 348) destaca: “[...] o Código de Processo Civil, em 1939, Código Penal, em 1940, Código de Processo Penal, em 1941, o anteprojeto do novo Código Civil e a Lei Orgânica do Ministério Público Federal”.

pôs fim às uniões sindicais em âmbito regional e nacional, por vezes utilizando de repressão e violência (SAVIANI, 2019).

Como bem observado por Carvalho (2019) e Saviani (2019), dois anos após o fim da Segunda Guerra, deu-se início à Guerra Fria (em 1947), polarizando o mundo entre comunistas e capitalistas. É nesse contexto mundial em que uma grande neurose anticomunista (CARVALHO, 2019) se instaurava nas nações adeptas ao sistema capitalista norte-americano, que se inaugurava a Quarta República Brasileira. Desta forma, o presidente procurou extinguir os mandatos de membros do parlamento que estivessem vinculados ao partido comunista, bem como eliminar o próprio partido (SAVIANI, 2019).

Tentando consolidar o conservadorismo e o antivarguismo como ideologias oficiais, Dutra nomeou como ministros os seus semelhantes; assim, no Ministério da Educação e da Saúde, o empresário Clemente Mariani<sup>38</sup>, que era contrário a Vargas e vinculado a um partido conservador, tornou-se ministro (SAVIANI, 2019). A partir da Constituição de 1946, Mariani ficou responsável por organizar uma comissão de educadores para construir a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Esta comissão teve como presidente Lourenço Filho e foi dividida em três eixos: ensino primário, ensino médio e ensino superior. Segundo Saviani (2019), nomes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo não ocuparam cargos dentro da comissão, mas contribuíram com a construção do projeto. Essa participação, bem como de outros educadores que defendiam a pedagogia nova e a descentralização da educação, fez com que o projeto seguisse na direção das ideias e dos métodos pedagógicos do movimento renovador.

O ministro Clemente Mariani também participou da construção do texto, ajustando-o ao ideário conservador quando necessário. Desta forma, ficou claro que o projeto, assim como a grande maioria das propostas do governo da época, incorporava a oposição aos resquícios do governo de Vargas (SAVIANI, 2019). Com isso, Gustavo Capanema tomou posição contrária à proposta e escreveu um parecer discordando do projeto da LDB, fazendo com que fosse arquivado, em 1949, e rediscutido (SAVIANI, 2019). Mas, essa não foi a única disputa ideológica em torno do discurso da LDB. Segundo Saviani (2019), no final de 1956, Anísio Teixeira foi

---

<sup>38</sup> De acordo com Saviani (2019), Clemente Mariani fazia parte do partido político conhecido como União Democrática Nacional.

acusado, por um deputado com o título de padre, de inserir no texto ideias comunistas e socialistas; isso porque a universalização da escola pública e gratuita, defendida no texto, foi mal interpretada, sendo associada ao fim da existência de escolas particulares. Desta forma, dois lados se formaram: um em defesa da escola pública, sendo composto por importantes pesquisadores e educadores; e o outro em defesa da escola particular, que integrava os proprietários de instituições de ensino privadas e membros da Igreja Católica (SAVIANI, 2019).

O segundo grupo, através do *Substitutivo Lacerda*, tentou defender os interesses da camada social que se beneficiava com a privatização da educação e iniciou um movimento discursivo em torno do texto da LDB que não questionava o processo didático e pedagógico do projeto, mas, sim, a liberdade das instituições privadas (SAVIANI, 2019). Em contrapalavra, exercendo uma força centrífuga, Florestan Fernandes escreveu, em 1959, uma segunda versão do *Manifesto*. Com o título *Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo*<sup>39</sup>, defendia a escola pública, e divulgou textos sobre a política educacional às demais classes sociais, para que essas pudessem participar dos debates. Por fim, em 1961, quando João Goulart publicou a versão final da primeira *Lei de Diretrizes e Bases*, ambos os lados venceram, visto que, como elucidam Cunha e Góes (1985), a educação brasileira passou a ser direito do Estado e do setor privado, com destinação de orçamento para a garantia de uma educação pública e gratuita, mas com brechas para que recursos também fossem destinados ao financiamento de instituições particulares.

Ainda neste contexto, a figura de Paulo Freire começava a ganhar notoriedade, e suas palavras marcavam um período de preocupação com a educação e a cultura popular, gerando congressos e debates sobre a importância de uma educação capaz de produzir junto aos educandos uma consciência crítica e analítica da realidade vivida; bem como um movimento em prol da alfabetização de jovens e adultos, com espaços e projetos próprios (CUNHA; GÓES, 1985; SAVIANI, 2019). Enquanto isso, as Forças Armadas se preocupavam em seguir os passos da potência que os Estados Unidos da América (EUA) demonstravam ser perante suas vitórias em conflitos. Assim, quando os norte-americanos criaram, em 1946, o chamado *National War College*<sup>40</sup>, os militares brasileiros criaram, em 1949 (apenas três anos depois), a

---

<sup>39</sup> Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

<sup>40</sup> Em tradução livre: Colégio Nacional de Guerra.

*Escola Superior de Guerra* (ESG)<sup>41</sup>, um centro para a formação acadêmica-militar (SAVIANI, 2019).

Mesmo com um forte movimento anti-Vargas, Getúlio Vargas havia conquistado a população trabalhadora, o que o fez vencer a eleição presidencial de 1950. Segundo Carvalho (2019), Vargas voltou mais fraco, sendo perseguido e combatido por meio de ações antagônicas ao seu governo, que vinham de alguns de seus antigos aliados, inclusive dos militares. Um exemplo dessa disputa ideológica foi o movimento em torno do decreto que, em 1954, aumentou em 100% o valor do salário mínimo. Proposto por João Goulart, ministro do Trabalho, o projeto foi desaprovado por um dos membros da ESG, ou melhor, pelo “membro mais ilustre e mais influente da ESG” (SAVIANI, 2019, p. 443): o general Golbery do Couto e Silva. Incitando o antivarguismo, Golbery escreveu o *Manifesto dos Coronéis*, que ganhou apoio e assinaturas de seus colegas oficiais (CARVALHO, 2019) e evidenciou a figura de Golbery, que, posteriormente, ganharia ainda mais poder político (SAVIANI, 2019).

Para piorar as perseguições das Forças Armadas ao presidente, em agosto de 1954, o major Rubens Vaz foi assassinado e as investigações de seu homicídio apontaram para integrantes da guarda pessoal de Vargas, causando revolta e apelos pela renúncia do presidente<sup>42</sup>. Acuado e sem apoio (CARVALHO, 2019), ainda no mesmo mês, Vargas cometeu suicídio e deixou o cargo da presidência para o seu vice, Café Filho.

O sucessor, por sua vez, colocou no maior cargo do Ministério da Fazenda Eugênio Gudin, nome relacionado à criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), também responsável pela *Portaria 113*, que, em 1955, instituiu a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), regulamentando a abertura da economia do país para o capital estrangeiro e a oficialização do discurso liberal (SAVIANI, 2019). A *Portaria 113* continuou a ser utilizada nos governos que se seguiram (de Carlos Luz, de Nereu Ramos e de Juscelino Kubitschek), garantindo que agentes econômicos internacionais ganhassem espaço na indústria brasileira e influenciassem o mercado financeiro de acordo com seus interesses (SAVIANI, 2019).

---

<sup>41</sup> De acordo com Saviani (2019), nesta empreitada o Brasil recebeu total apoio dos EUA, inclusive recebendo uma missão militar estadunidense para auxiliar na implantação da Escola Superior de Guerra.

<sup>42</sup> De acordo com Carvalho (2019) pediam pela renúncia de Vargas não apenas as Forças Armadas, mas também o partido político “União Democrática Nacional” (UDN), que, segundo Saviani (2019), foi o responsável por liderar a conspiração antivarguista.

Apesar de utilizar abertamente uma portaria de ideologia liberal, o governo de Kubistchek não conseguiu fugir das acusações de ser populista demais, o que passou a ser uma perseguição comum aos governos seguintes (CARVALHO, 2019). Em vista disso, Jânio Quadros, após vencer a eleição de 1960 e assumir o cargo de Presidente da República em 1961, deixou muitos insatisfeitos ao demonstrar que a ideologia nacionalista já oficializada seguiria desta forma em seu governo, sendo pressionado, então, a renunciar (SAVIANI, 2019). Em setembro de 1961, João Goulart assume a presidência da república e salienta a contradição entre o modelo econômico vigente e sua ideologia política (SAVIANI, 2019), fazendo com que seu passado político ligado a Vargas e aos direitos trabalhistas causassem, igualmente, a insatisfação quanto às demandas da burguesia e dos militares.

Tais setores consideravam apenas uma ideologia adequada para orientar os rumos do país, igualmente satisfatória aos interesses capitalistas da classe social dominante, uma doutrina política que fazia força centrípeta para a abertura do mercado brasileiro: a “Doutrina de Segurança Nacional” ou “Doutrina da Interdependência” (SAVIANI, 2019). Essa doutrina foi desenvolvida dentro da ESG pelo general Golbery do Couto e Silva, e defendia, além do modelo econômico norte-americano, uma relação de dependência e beneficiamento mútuo entre os EUA e o Brasil (SAVIANI, 2019). Fazia parte das ideias sustentadas pela doutrina de Golbery: preparar o país para uma guerra armada, que poderia eclodir a qualquer momento; apoiar politicamente o líder do bloco ocidental da Guerra Fria, os Estados Unidos da América; auxiliar no fortalecimento da área geográfica em que o Brasil se encontrava; e tornar-se mais forte que o adversário comunista (SAVIANI, 2019). A Doutrina de Segurança Nacional, embora tenha sido criada dentro do espaço militar, foi além dos muros da ESG e circulou em espaços civis, atraindo simpatizantes como a burguesia e contribuindo para desequilibrar o governo de João Goulart (SAVIANI, 2019).

Um dos principais agentes responsáveis pela desestabilização do governo e da disseminação da ideologia do general Golbery foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS), fundado entre 1961 e 1962, a partir da união entre autoridades militares e grandes empresários. A justificativa utilizada para criar o IPÊS foi de que esse auxiliaria no campo da educação<sup>43</sup>, porém, como destacam Djurovic (2022) e

---

<sup>43</sup> Saviani (2019) escreve que os materiais desenvolvidos pelo grupo de trabalho educacional do IPÊS fomentavam uma visão dominante da educação, que se preocupava com o preparo prático da mão de obra para o trabalho.

Saviani (2019), o trabalho do instituto foi financiar a doutrinação das massas, através de pesquisas de análise de comportamento e o posterior direcionamento de panfletos, propagandas em rádio e TV, produção de filmes etc., que estimularam o golpe de Estado, a exemplo da ilustração a seguir:

Ilustração 1 – Democracia contra comunismo



Fonte: Djurovic (2022).

Na capa de um panfleto editado pelo Exército Brasileiro e distribuído pelo IPÊS antes do golpe militar (DJUROVIC, 2022), há o mapa do Brasil em tom de bege, apoiado numa espécie de globo terrestre azul escuro. No território brasileiro há um sujeito que veste calças, camisa/jaqueta, botas, capacete, cinto com correias, também em tom de bege. Esse homem segura em suas mãos uma arma que se assemelha a um rifle. Essa arma está apontada para uma enorme mão vermelha, de unhas afiadas, que surge no horizonte das regiões norte e nordeste. Além da ilustração de capa, o



panfleto possui o título *Democracia e comunismo*, escrito em letras pretas e maiúsculas.

A partir da retórica da imagem, de Barthes (1990), é possível mobilizar alguns conhecimentos para compreender as mensagens presentes no panfleto do IPÊS. A partir do conhecimento de que as peças de roupa usadas pelo indivíduo da ilustração são muito semelhantes às peças usadas pelos militares que atuaram em guerras, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, que possuem registros fotográficos em *El País* (2018a) e *Incrível História* (2022), pode-se afirmar que o homem armado é um militar. Por este estar em território brasileiro, também é possível compreender que a primeira mensagem conotativa é de que o sujeito do panfleto é um militar brasileiro que, com sua arma, batalha contra uma grande mão vermelha.

Investindo um conhecimento sobre o contexto em que este panfleto foi produzido, durante a Guerra Fria, encontra-se a mensagem conotativa de que a grande mão vermelha seria uma referência à Revolução Russa, sua bandeira e estrela vermelha. Essa mensagem é reforçada pela direção em que a mão surge no globo terrestre, pois é a mesma direção em que a União Soviética e seu Bloco Oriental de apoio localizavam-se – no horizonte das regiões norte e nordeste do Brasil. Outra mensagem conotativa é o tom de ameaça em que a mão, com suas unhas em formato de garras, se coloca sobre o território nacional. Por conta do aspecto de intimidação que a mão provoca, a mensagem transmitida é de que o militar brasileiro irá lutar contra essa ameaça para salvar o país.

Continuando a leitura da ilustração, percebe-se uma mensagem linguística, composta pelo título do panfleto: “Democracia e comunismo”, que revela o sentido conotativo da publicidade anticomunista do IPÊS. Sabendo que a cor vermelha era ligada aos sistemas de governo comunistas ou socialistas implementados na Europa e Ásia àquela altura, liga-se a imagem da mão à palavra “comunismo” e interpreta-se que a mão monstruosa e vermelha é o comunismo. Consequentemente, a palavra que sobra para o sujeito que está fardado e armado para enfrentar o comunismo, é a palavra “democracia”. Desse modo, é possível compreender que o termo “e”, apesar de ser uma conjunção aditiva, não está, de fato, somando, mas contrapondo a democracia e o comunismo, como se fosse sinônimo de “contra” – “democracia contra comunismo”.

As mensagens transmitidas pelo panfleto, portanto, poderiam levar à conclusão de que o exército brasileiro seria o defensor da democracia, ou a própria democracia agindo em território nacional, especialmente contra o comunismo, um inimigo perigoso e antidemocrático. Utilizando conceitos bakhtinianos, a materialidade discursiva do panfleto buscava a unificação e centralização de um discurso, trabalhando para o fortalecimento das forças centrípetas, que tinham como objetivo levar o militarismo para o centro de valor da democracia e colocar o comunismo como ameaça iminente. Como evidenciarei mais à frente, esse discurso se repete na contemporaneidade.

## 1.2 A MARCHA DO GOLPE: DITADURA MILITAR (1964-1985)

Na virada do mês de março para o mês abril de 1964, com a deposição de Goulart, os membros das Forças Armadas e seus aliados políticos deram o golpe de Estado e instalaram uma brutal Ditadura Militar, iniciando assim o período da Quinta República Brasileira. Já no início do governo antidemocrático, os oficiais militares de maior patente iniciaram uma série de expulsões dentro das Forças Armadas, expurgando, entre 1964 e 1968, um total de 1.312 militares desfavoráveis ao golpe. Os expurgos e as reformas feitas na corporação no decurso da ditadura possibilitaram controlar os profissionais militares, exterminar a fragmentação política e oficializar a ideologia da modernização conservadora (CARVALHO, 2019).

Assim como nas Forças Armadas, representantes de outras instituições e órgãos nacionais sofreram com exonerações, efetuadas com o propósito de substituir quem fosse antagonista ao golpe (CUNHA; GÓES, 1985). Essa reorganização do governo federal brasileiro fazia parte do planejamento do marechal Humberto Castelo Branco, que, como primeiro Presidente da República eleito pela Junta Militar da época, trabalhou para eliminar qualquer contradição ao regime. No Ministério da Educação, esta reorganização também gerou a perseguição e a repressão ideológica de estudantes, professores e pesquisadores, limitando os direitos dos estudantes e profissionais da área por meio de políticas educacionais e não educacionais.

De acordo com Cunha e Góes (1985), algumas dessas políticas foram: a “Lei Suplicy” ou Lei nº 4.464/1964, que, diminuindo a participação política dos estudantes nas suas universidades, enfraqueceu o movimento estudantil; a “Lei da Reforma Universitária”, Lei nº 5.540/1968, que alterou a organização das universidades

públicas do país, enquadrando-as em um modelo perfeito de modernização conservadora; o *Ato Institucional nº 5, de 1968*, decreto que legalizou a censura sobre a sociedade, a perseguição e prisão de seus opositores, bem como a tortura daqueles considerados inimigos da ditadura; o *Decreto-Lei nº477/1969*, que punia professores, alunos e demais funcionários das instituições de ensino superior, tanto pública como privadas, que cometessem “infração disciplinar”, isto é, participar de protestos, paralisações e movimentos reivindicatórios.

Nesse contexto, profissionais que defendiam uma educação pública passaram a ser despedidos ou ameaçados, fazendo com que movimentos de cultura e de educação popular fossem extintos e grandes pesquisadores fossem presos ou obrigados a sair do país. Igualmente, houve expulsões de estudantes das universidades, interventores sendo nomeados para ocupar os cargos de reitores e diretores, e fomento à perseguição e à denúncia dos profissionais da educação (CUNHA; GÓES, 1985). Como se o cenário não fosse infeliz o suficiente, a política econômica da ditadura militar estava diretamente atrelada aos interesses econômicos da classe social dominante e muitos dos professores capacitados que estavam na coordenação das secretarias de educação foram substituídos por militares ou aliados, na maioria empresários do ramo da escola privada (CUNHA; GÓES, 1985). Nesse sentido, se a privatização da educação foi legalizada com a publicação da LDB de 1961, com o golpe militar de 1964, o projeto ganhou espaço e apoio para se instalar de vez, em todos os níveis e etapas ensino.

Em meio a todo o autoritarismo do Regime Militar e do crescimento da educação formal privada, uma outra forma de controlar e disciplinar a população, através da educação, voltou a ser defendida: a inserção da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no currículo escola. Fato interessante é que o encarregado de levar a proposta ao Conselho Federal de Educação foi o Ministro da Guerra, Artur da Costa e Silva<sup>44</sup> (CUNHA; GÓES, 1985), talvez por considerar que a militarização da educação fosse uma boa estratégia de combate a qualquer pensamento adverso e não autorizado. Entre os argumentos utilizados pelo Marechal para defender a EMC, estava a transformação do ambiente familiar, que, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, teria se tornado instável e carente de auxílio para a educação

---

<sup>44</sup> Posteriormente, Artur da Costa e Silva ocuparia o cargo de Presidente da República (1967-1969), sendo o segundo presidente empossado pela Junta Militar do golpe.

das crianças e jovens. Além disso, havia a importância de defender a ideologia do regime, para que os estudantes não fossem “mal” influenciados por outras ideologias (CUNHA; GÓES, 1985).

Se, até então, o MEC apenas sugeria que as escolas implementassem a matéria de Educação Moral e Cívica, após a publicação do *Ato Institucional nº 5/1968*, conjuntura era ideal para torná-la obrigatória (CUNHA; GÓES, 1985). Logo, a partir do grupo de trabalho da “Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra”, elaborou-se o *Decreto-Lei nº869, de 12 de setembro de 1969*<sup>45</sup>, que incluiu a EMC no currículo da educação formal (Educação Básica e Educação Superior<sup>46</sup>) do país, funcionando como mecanismo perfeito para controlar as massas, pois oportunizava doutrinar dentro do espaço escolar, promover o regime ditatorial e influenciar na conduta e no comportamento de estudantes. Estabelecendo uma rigidez ainda maior, o *Decreto-lei* determinou a criação da “Comissão Nacional de Moral e Civismo”, responsável por fiscalizar a implementação da EMC nas instituições escolares, elaborar currículos e programas voltados a essa disciplina, aprovar os materiais de ensino que eram produzidos para o ensino da matéria etc.

O texto das diretrizes da EMC incorporou, além da ideologia da ESG (Doutrina da Segurança Nacional), as ideias do catolicismo conservador. Nesse sentido, o catolicismo serviu tanto como base moral para a matéria escolar, como para justificar as injustiças sociais e as dificuldades que a ditadura trazia, uma vez que os líderes da Ditadura tinham por lema “Deus, Pátria e Família”<sup>47</sup> (CUNHA; GÓES, 1985).

Nas escolas de Educação Básica, a prioridade para lecionar essa matéria era concedida a padres e freiras<sup>48</sup>. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ECM era

---

<sup>45</sup> Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=869&ano=1969&ato=ce9MTSE1UMjRV T87a>. Acesso em: 21 jan. 2022.

<sup>46</sup> Na Educação Superior, a Educação Moral e Cívica recebeu o nome de “Estudos de Problemas Brasileiros”. Como o nome sugeria, eram estudados os problemas e os recursos políticos utilizados pelo poder público para solucioná-los, de forma a exaltar o trabalho das Forças Armadas (CUNHA; GÓES, 1985). Para isso, quem possuía prioridade para ministrar a disciplina eram militares.

<sup>47</sup> Acredito ser importante cotejar o lema que os líderes da Ditadura Militar (1964-1985) tinham (“Deus, Pátria e Família”) com o lema e o *slogan* utilizado por Jair Bolsonaro durante o período eleitoral de 2018 e 2022, bem como o seu governo (2019-2022); em que esse utilizava as frases “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e “Deus, Pátria, Família e Liberdade”. Apesar de acrescentar a palavra “liberdade” ao lema original, em alguns discursos, Bolsonaro não a utilizava, retomando assim o discurso ditatorial (NORBERTO; CARDOSO, 2022).

<sup>48</sup> A inserção de profissionais que não eram da área da educação para ministrar as aulas da EMC e a (re)produção das ideias conservadoras favoráveis à doutrina das Forças Armadas e à classe social privilegiada, acarretaram situações de violência emocional e psicológica, como mencionam Cunha e

voltada à construção do sentimento de pertencimento a um grupo homogêneo, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, valorizava a importância do trabalho formal, reforçando a necessidade da ordem trazida pelo regime autoritário (CUNHA; GÓES, 1985). Nessas etapas da Educação Básica, o conteúdo era “explicitamente ideológico” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 78), incentivando, de forma clara, o patriotismo, a luta contra o comunismo, o ensino tradicional, os valores cristãos e a defesa de instituições como o exército. Evidenciando tais questões, a ilustração abaixo é um exemplo do material didático utilizado:

Ilustração 2 – Brasileiro de verdade



Fonte: Sousa (2015).

De acordo com Sousa (2015), essa é a capa de um livro didático da disciplina de Educação Moral e Cívica, utilizado na cidade de Curitiba, em 1971. A capa do material é composta por elementos linguísticos, como o título e subtítulo do livro, a identificação da faixa etária do livro e a autoria do material, e elementos imagéticos,

---

Góes (1985), ao descrever um episódio em que uma criança saiu chorando da sala de aula após as acusações de que seu pai seria um mau pai, por ser ateu.

como o desenho de uma criança sorridente, de cabelos curtos vestindo uma camisa de manga curta listrada, com a bandeira nacional ao fundo.

Fazendo a leitura da imagem a partir de Barthes (1990), considero que a primeira mensagem linguística transmitida pelo material é referente ao seu título, que, em letras maiúsculas, destaca a expressão “Brasileiro de Verdade”. A locução adjetiva “de verdade” substitui o adjetivo “verdadeiro”, em uma linguagem mais coloquial, próxima à forma como a população em geral fala, trazendo assim uma vontade de incluir uma linguagem falada. Além disso, por conter um ponto de exclamação para firmar sua ideia, essa escolha de palavras nega outras possibilidades de verdades sobre o que seria o “brasileiro”.

Essa interpretação é possibilitada a partir da leitura de Bakhtin (2020), que discute dois conceitos de verdade – *istina* e *pravda*. A primeira diz respeito à verdade universal, única, “feita de momentos gerais” (BAKHTIN, 2020, p. 92) e que apaga outras possibilidades. Por sua vez, *pravda* é uma verdade relativa, que vale apenas em uma relação específica. Portanto, mobilizando saberes específicos da gramática da língua portuguesa e de dois conceitos russos de *verdade*, compreendo que nesse material, desde o título, existe uma tentativa enfática de apagar outras verdades, outras vozes, outras compreensões do que é ser “brasileiro”.

Da mesma maneira, os subtítulos do livro, “Educação Moral e Cívica” e “para crianças e jovens de 10 a 15 anos de idade”, transmitem a mensagem de que o *brasileiro de verdade* é o estudante que corresponde à descrição e que passará pela programação ideológica da EMC, autorizada pela “Comissão Nacional de Moral e Civismo”. Nesse sentido, as crianças e jovens que ficarem de fora não seriam brasileiros de verdade. Para representar a imagem idealizada pelo material didático, uma mensagem conotativa é transmitida pelos desenhos presentes na capa do livro: uma criança branca, e sorridente, em frente à bandeira nacional. De forma similar, a mensagem denotativa, transmitida pela mesma gravura, indica que os pequenos patriotas que passam pela EMC são felizes, e que homens brancos como predominantes no que deve ser o brasileiro “de verdade”.

Segundo Sousa (2015), no que se refere ao conteúdo da apostila, a história nacional era trabalhada pela perspectiva militar anticomunista, e o governo da Ditadura, implementado com o golpe de 1964, era definido como “Govêrno [sic] da Revolução [...] instituído pelas Forças Armadas para preservar a Democracia”

(BAPTISTA DE DEUS<sup>49</sup>, 1971, p. 54 *apud* SOUSA, 2015, p. 64). É possível notar, com isso, a repetição de um determinado enunciado, em que a democracia é vista como algo que esteve ameaçado e precisou das Forças Armadas para ser salva – discurso anteriormente transmitido pelo panfleto do IPÊS.

Nesse contexto, o signo ideológico “revolução”, utilizado pela Revolução Russa, dada como “inimiga da democracia”, é utilizado pela classe dominante (classe militar) para “constringir e apagar do interior da palavra a luta das relações sociais, de fazê-la expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200). Logo, ao se apropriar do signo do movimento contrário, a Educação Moral e Cívica cumpria o papel de criar um consenso, de exercer uma força monologizante em relação ao golpe e ao papel das FA.

Ainda com base no material didático estudado por Sousa (2015), a EMC possibilitou implementar atividades de repetição, que tinham como temas família, religião, obrigações em relação à pátria, valores e virtudes morais, criando, assim, “cidadãos obedientes e respeitadores da ordem” (SOUSA, 2015, p. 66). Esse mecanismo de repetição de padrões enunciativos constitui uma hegemonia discursiva (VOLÓCHINOV, 2018): quando repete-se muitas vezes e de tantas maneiras, em formas distintas, sob signos verbais e não-verbais, até que os sujeitos passem a acreditar, até que se torna *istina*, verdade única

Contribuindo para a rigidez da educação no período do regime, a educação física foi novamente ressaltada. A exemplo do que era aplicado nos quartéis, para recrutas, e em colégios militares, dessa vez, a ideia era cansar as crianças e os jovens, enquadrando-os nas regras dos exercícios, para que assim não tivessem “disposição para entrar na política”<sup>50</sup> (CUNHA; GÓES, 1985, p. 80); bem como incentivar a competitividade, a produtividade, o disciplinamento e a saúde do corpo social (SOUSA, 2015). Assim, a Educação Física passou a ser uma matéria mais valorizada dentro das instituições de ensino<sup>51</sup>, sendo trabalhada junto à doutrina da

---

<sup>49</sup> BAPTISTA DE DEUS, Marilza Martins. **Brasileiro de verdade!** Educação moral e cívica para estudantes de 10 a 15 anos de idade. Curitiba: Imprimax, 1971.

<sup>50</sup> Cunha e Góes (1985) afirmam que, como o controle físico exercido pela disciplina de educação física foi idealizado pelos militares, a inserção dessa ideia no espaço escolar possibilitou que os oficiais continuassem mantendo-se influentes dentro do MEC e do Departamento de Educação Física e Desportos.

<sup>51</sup> De acordo com Sousa (2015), no período da Ditadura Militar, o Estado passou a investir em campanhas para incentivar a prática esportiva também fora das escolas, como por exemplo, as campanhas “Esporte para Todos” e “Mexa-se”.

Educação Moral e Cívica, auxiliando na manutenção da ordem social, influenciando um grande número de estudantes nas escolas, criando um sentimento de coletividade e de produtividade, e oportunizando honrar a pátria através das participações e das vitórias em competições (SOUZA, 2015). Foi nesse período que a ginástica passou a ser vista como uma atividade física potente e benemérita, pois exigia rigor, fortalecimento muscular, técnica e aprimoramento dos movimentos e comportamentos do corpo, ou seja, exigia uma rígida disciplina corporal, como a dos militares (SOUSA, 2015).

Como indica a fotografia abaixo, uma outra mudança que a valorização da educação física na Ditadura trouxe para o movimento estudantil foi a preocupação com a participação em jogos estudantis, eventos que, para Sousa (2015, p. 70) buscavam “reforçar o disciplinamento, a competitividade e o reconhecimento da superioridade de outrem”, honrar a pátria através das vitórias em competições e transformar as atividades esportivas para estudantes em eventos de ordem e disciplina muito semelhantes aos eventos militares.

Fotografia 1 – Estudo e esporte



Fonte: Sousa (2015).



A *Fotografia 1 – Estudo e esporte*, foi tirada no espaço de um campo poliesportivo a céu aberto durante um evento estudantil. Na fotografia, uma turma de jovens estudantes, que se encaixam nos estereótipos do gênero feminino, caminhando em fileiras, lideradas por duas estudantes que seguram, cada uma em um lado, uma faixa que, além de ter nas suas extremidades o logo “beba Cola-Cola” em branco e vermelho, afirma, em letras maiúsculas, “somos bons no estudo e no esporte”. As roupas usadas pelas jovens, que caminham enfileiradas, não aparentam ser roupas esportivas<sup>52</sup>, assim como seus cabelos soltos. Ao lado esquerdo do grupo, há uma mulher usando um conjunto esportivo de calça e casaco verde com camiseta rosa e cabelo preso, o que contrasta com o visual das jovens. Atrás do grupo, uma outra turma caminha usando vestimentas diferentes. Ao lado direito [esquerdo da fotografia], há uma arquibancada com poucas pessoas assistindo ao desfile e no seu topo há uma placa com a frase, em letras maiúsculas, “o estado do paraná”.

Conforme as informações apresentadas na pesquisa de Sousa (2015), a imagem é um registro de uma atividade estudantil vinculada a jogos ginásticos, realizados em 1974. Entretanto, mobilizando um saber específico (BARTHES, 1990) sobre a cultura militar, uma das mensagens conotativas transmitidas pode estar relacionada à ordem e à disciplina, graças à semelhança que a organização e o ordenamento do grupo de jovens, que desfilam em fileiras com uma boa postura corporal, algumas até carregando faixas, possui com a marcha militar e com desfiles de fanfarras de regimentos militares (a exemplo de um desfile em comemoração ao 7 de setembro, dia da Independência do Brasil). Portanto, mesmo que sutilmente, os eventos esportivos contribuíam com a questão do disciplinamento das crianças e jovens da época, assemelhando os eventos escolares às cerimônias militares.

A fotografia apresenta quatro mensagens linguísticas, sendo a primeira delas transmitida pelo painel sobre a arquibancada, que indica o local do evento: “o estado do Paraná”, localizado na região Sul do Brasil. A segunda mensagem está no cartaz que duas das estudantes carregam, referente ao *slogan* “beba Coca-Cola”, que aparece duas vezes, revelando que a marca de refrigerantes apoia o evento esportivo, possivelmente patrocinando-o, embora se saiba que o produto não é saudável ou

---

<sup>52</sup> As roupas utilizadas pelas adolescentes, calça social e camisas brancas de manga longa/mangas curtas, possuem um aspecto formal. Ademais, olhando atentamente para o grupo, é possível ver que algumas das jovens estão usando uma espécie de casaco, da mesma cor escura de suas calças, por cima da camisa branca.

recomendado a atletas. A terceira mensagem linguística está presente na frase principal do cartaz: “somos bons no esporte e no estudo”. Apesar de “esporte” e “estudo” serem substantivos masculinos, representam as qualidades “estudiosos”, “disciplinados”, “dedicados” e “esportistas” valorizadas na época da Ditadura e entendidas como positivas e úteis, já que os estudantes deveriam ser sempre dedicados tanto às atividades físicas quanto aos estudos, inserindo-se no disciplinamento escolar e social desejado pelo governo.

A quarta mensagem linguística presente no cartaz também é referente à frase “somos bons no estudo e no esporte”, que reforça os bons resultados esperados para os estudantes brasileiros. Lembrando que na filosofia da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo, a língua é um sistema cuja materialidade reflete e refrata os discursos que circulam na esfera social (VOLÓCHINOV, 2018), o enunciado “somos bons” está refletindo e refratando duas vozes diferentes: por um lado, “somos bons no estudo” é a voz consensual, de toda a sociedade que deseja que suas crianças e jovens tenham bons resultados na escola, é um consenso inegável. Em contrapartida, a outra voz presente no cartaz é a da militarização, introduzida pela conjunção aditiva “e”: “somos bons no estudo **e no esporte**”, ou seja, somos bons nas duas coisas.

Essa compreensão é possível porque, no regime militar, por vezes, o desempenho corporal dos estudantes foi valorizado acima de seu desempenho intelectual. No mandato presidencial de Ernesto Geisel (1974 - 1979), por exemplo, com Ney Braga como Ministro da Educação (1974 - 1978), foram concedidas bolsas de estudos para aqueles “de qualquer nível que se sagrassem campeões desportistas” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 80). Desta maneira, a educação física passou a ser também uma forma de desviar a atenção dos jovens, para que o desenvolvimento de habilidades esportivas fosse mais atrativo que o envolvimento em discussões teóricas e críticas, mecanismo que, por consequência, diminuía contestações à ordem social da época.

É importante pensar sobre o contexto em que esse discurso é colocado para circular, já que a faixa não é carregada por duas estudantes em um local de estudo, mas no lugar do esporte, da competição. Assim, se transmite a mensagem conotativa de que o esporte pode ter um peso maior nos resultados esperados do que o estudo, pois essa enunciação, esse ponto de aplicação das forças, está em um estádio, não na escola e na sala de aula.

Mobilizando os estudos bakhtinianos, o enunciado “somos bons no estudo e no esporte” pode ser compreendido, também, como uma resposta aos discursos contrários à necessidade de estudantes serem bons no esporte, caso isso limitasse seus rendimentos nos estudos. Com a faixa, em um evento estudantil oficial, o discurso da militarização exerce força centrípeta, na tentativa de monologizar o discurso, isto é, na tentativa de dar uma única lógica, de estabelecer um único centro de valor (VOLÓCHINOV, 2018). Entretanto, não consegue monologizar, pois, ao mesmo tempo em que lança os seus enunciados, já gera respostas, contrapalavras (VOLÓCHINOV, 2018).

Portanto, enquanto a Educação Moral e Cívica era responsável pela disciplinarização das mentes dos estudantes, colocando para circular na escola o discurso oficial da Ditadura, a Educação Física era responsável por disciplinarizar os corpos dos estudantes, tentando impedir que fossem capazes de ter energia para desobedecer a ordem social. Separados, esses dois recursos de disciplinarização já eram suficientes para manter um certo controle sobre os estudantes e produzir uma docilidade às regras do regime, mas juntos, se tornaram exitosos para militarizar a educação pública.

No contexto da Ditadura, a educação escolar não era tratada apenas como uma educação militarizada, mas como um “grande negócio” (CUNHA; GÓES, 1985) e novos laços com empresários norte-americanos foram empreendidos por meio de colaboração financeira com o IPÊS<sup>53</sup> e com a *United States Agency for International Development*<sup>54</sup> (USAID), dando a essas organizações poder de decisão sobre o futuro do sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2019). Mais do que o próprio IPÊS, a USAID teve papel ativo nas políticas educacionais brasileiras durante o governo golpista, relacionando-se com o MEC e implementando, a partir de 1965, uma reforma do ensino através de documentos que ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”<sup>55</sup> (CUNHA; GÓES, 1985; SAVIANI, 2019). Esses acordos, que impactaram a educação formal como um todo, inclusive os currículos e os materiais didáticos

---

<sup>53</sup> Conforme Djurovic (2022), os membros do IPÊS não participaram do regime militar apenas por meio de “cargos estratégicos em ministérios e empresas estatais” (*online*), eles também foram responsáveis por fomentar a fiscalização dos “suspeitos” de subversão, pois “organizaram e financiaram aparatos de vigilância e repressão” (*online*).

<sup>54</sup> Tradução: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>55</sup> Ainda sobre a USAID, Cunha e Góes (1985) alertam que a agência esteve “sigilosamente, nas gestões de três ministros de Educação (Suplicy de Lacerda, Raymundo Muniz de Aragão e Tarso Dutra)” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 32).

utilizados nas instituições escolares, materializavam o discurso da privatização e da meritocracia, tornando hegemônica a depreciação do sistema público de ensino.

Outra proposta legislativa que contribuiu para a depreciação da rede pública foi a *Lei nº 4.440/1964*, que modificou as regras do “Salário-Educação”, ao permitir que grandes empresas se isentassem de contribuir com os custos da educação de seus funcionários e suas famílias por via de impostos federais ou investimentos no ensino gratuito<sup>56</sup>. O projeto consentiu que, alternativamente, fosse estabelecido um sistema de convênios (bolsas de estudo) diretamente entre essas grandes corporações e os colégios particulares<sup>57</sup>, possibilitando o crescimento da rede privada, de seu capital, e que o MEC perdesse recursos financeiros (CUNHA; GÓES, 1985).

Devido à ausência do aporte financeiro vinculado, anteriormente, ao Salário-Educação, mas, também, pela Constituição de 1967, que autorizou a União a gastar porcentagens mínimas com o sistema educacional brasileiro, “chegando a 4,3% em 1975” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 52), as escolas públicas de Educação Básica não recebiam recursos suficientes e viam-se obrigadas a se curvarem à privatização.

Um exemplo disso foi como o Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO), através da Fundação Bradesco, tornou-se mantenedor de 23 escolas brasileiras como investimento social, a fim de lucrar com a negligência em relação à educação popular e com a política econômica de benefícios fiscais. De acordo com Cunha e Góes (1985), o valor gasto pela instituição, em 1984, foi de 20 bilhões. Entretanto, as escolas não eram apenas financiadas pela fundação, elas eram orientadas a seguir “um autoritário código de conduta” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 53), em que os estudantes deveriam seguir princípios como “[...] amor ao trabalho, disciplina, respeito à hierarquia [...] adesão a uma moral ultra-conservadora, pedindo-lhe que prometam não fumar, não beber, não praticar nenhum ato ‘contra moral e os bons costumes” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 53-54, grifo dos autores). Sendo assim, as escolas financiadas pelo Bradesco, além de militarizarem seus estudantes através do currículo escolar que continha a Educação Moral e Cívica e a Educação Física, tinham nos princípios impostos pelo banco o reforço do indivíduo ideal para a época, um cidadão

---

<sup>56</sup> O “Salário-Educação” instituiu que as empresas deveriam contribuir, através de uma pequena porcentagem financeira de seus rendimentos, com as despesas de seus funcionários com sua educação e com a educação de seus filhos (CUNHA; GÓES, 1985).

<sup>57</sup> De acordo com Cunha e Góes (1985), no período referente, os órgãos públicos responsáveis pela educação estavam ocupados por donos de instituições de educação privada, que por sua vez, defendiam sempre seus interesses econômicos.

militarizado, que segue as regras sem questionar, um bom empregado, que sabe o seu lugar e que jamais irá contra a ordem já estabelecida.

Também nesse período, entre as décadas de 1970 e 1980, novas teorias pedagógicas foram elaboradas e divulgadas. A mais famosa e mais forte, no campo da política educacional, foi a “Pedagogia Tecnicista”, que, objetivando o trabalho pedagógico e o processo educativo, incentivou a reorganização de escolas e compreendeu como eficiente o sistema de ensino capaz de manter as relações de dominação em vigor (SAVIANI, 2019). Ao mesmo tempo, a “concepção analítica de filosofia da educação” (SAVIANI, 2019) também se destacou, e, assim como o tecnicismo, se baseou na “objetividade, racionalidade e neutralidade” (SAVIANI, 2019, p. 480) para reproduzir o discurso hegemônico da época. Contudo, como o poder não é apenas repressivo (FOUCAULT, 1979), mesmo que dentro de um regime autoritário, no campo educacional também foi exercido um contrapoder. Com o aumento de cursos de pós-graduação, uma tendência buscou desenvolver críticas à estrutura educacional e fortalecer a resistência ao regime militar, gerando o que Saviani (2019) nomeou de “tendência crítico-reprodutivista”. Essa tendência pedagógica recebeu esse nome porque, apesar de problematizar o sistema educacional excludente da época, não apresentava alternativas para uma mudança na estrutura da escola e nem na política educacional, reforçando um sentimento de incapacidade perante da realidade.

Aos poucos, restava aos estudantes da rede pública de Educação Básica a submissão à disciplinarização da mente e do corpo, uma escola sucateada e políticas incapazes de garantir seu acesso ao direito da educação. Não à toa, o número de crianças e adolescentes fora da escola aumentou em um milhão de 1970 a 1980 (CUNHA; GÓES, 1985, p. 57). No caso da Educação Superior, não foi diferente: as universidades públicas foram perseguidas, recebendo inúmeros cortes de verbas e ficando sem recursos para financiar atividades indispensáveis, como a pesquisa, o ensino e a extensão. Além de políticas incapazes de garantir a qualidade da instituição e sua permanência na universidade, os estudantes lidavam, ainda, com a violenta perseguição policial (CUNHA; GÓES, 1985). Ou seja, para o povo das classes sociais mais baixas, que dependia da educação formal pública, gratuita e de qualidade para acessar melhores condições de vida, sobrava a repressão, a exclusão e a desigualdade social.

A Ditadura Militar chega ao fim em 15 de março de 1985, após 17 atos institucionais, 130 atos complementares, 11 decretos secretos e 2.260 decretos-lei (CUNHA; GÓES, 1985); inúmeros presos políticos, exilados, mortes e desaparecimentos; uma educação pública dependente do capital privado, políticas de investimento público mínimo na educação e grande desigualdade social. Nesse contexto, diante do cenário caótico estabelecido pela Ditadura, o governo de José Sarney (1985 – 1990) iniciou com a tarefa de redemocratizar o país.

## **CAPÍTULO 2 – A MILITARIZAÇÃO EM CONTÍNUA CAMINHADA NA NOVA REPÚBLICA: O NEOCONSERVADORISMO POLÍTICO E A MARCHA FORTE DO DISCURSO MILITARIZANTE NO CONTEMPORÂNEO**

Um das primeiras medidas tomadas pela Nova República foi a elaboração do projeto que se tornaria a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Em meio ao processo, vários debates foram levantados, incluindo a redefinição do papel das Forças Armadas, que agora precisaria acatar e zelar pelo Governo democrático e pelos Poderes constitucionais (CARVALHO, 2019). Contudo, muitos militares não queriam perder o *status* que receberam com o regime ditatorial, pois se, antes da Ditadura, a carreira militar era menosprezada, “[...] a ocupação de inúmeras posições de poder depois de 1964 deu à farda o prestígio social que ela não tinha” (CARVALHO, 2019, p. 220). Além disso, as camadas mais altas da sociedade, que foram beneficiados pelo golpe militar, também se opuseram ao novo papel (CARVALHO, 2019). Por outro lado, militares que foram contrários ao golpe e expurgados por conta de sua oposição puderam criar um movimento contrário à doutrina de Góis Monteiro, reafirmando a importância da circulação de ideologias e de um debate político dentro do exército, para criar uma maior sensibilidade social (CARVALHO, 2019)<sup>58</sup>.

Como bem destacado por Saviani (2019), a chamada Sexta República Brasileira, que substituiu o regime militar, não trouxe a mudança aguardada para as camadas sociais mais baixas. O presidente que subiu ao cargo era vinculado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB)<sup>59</sup>, partido “de sustentação do regime militar” (SAVIANI, 2019, p. 514), e o que foi chamado de “transição democrática” (SAVIANI, 2019), na verdade, foi uma transição conservadora, pois manteve a ordem social e econômica, bem como a hegemonia das elites (SAVIANI, 2018). Sob o prisma do pensamento Bakhtiniano, em especial a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018), o novo governo atuou de forma conservadora, reforçando a ideologia oficial, que age para a manutenção da atual ordem das coisas. Embora o momento fosse apropriado, não se deu para a transição

---

<sup>58</sup> Carvalho (2019) afirma que devido às transformações econômicas e tecnológicas, no Brasil pós-ditadura se abriu espaço para os setores civis e das FA trabalharem juntos, sendo a Marinha e a Aeronáutica exemplos dessa combinação democratizante. Já a instituição do Exército foi a força que mais se opôs à mudança.

<sup>59</sup> O MDB mais tarde foi chamado de Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

em direção a uma ideologia do cotidiano, que abre espaços para novos sentidos, palavras, possibilidades e modos de se ver as coisas. Isso porque, na ideologia estabelecida como dominante, de acordo com Bakhtin (2009, p. 48) “o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia”.

No âmbito da educação, a nova Constituição autorizou a sindicalização de funcionários públicos, o que permitiu a transformação de associações dos profissionais da área em sindicatos, vinculados à Central Única dos Trabalhadores (CUT). O sentimento de esperança de redemocratizar o país, somado à maior valorização e reconhecimento para com a produção acadêmico-científica voltada à educação, fizeram com que a década de 1980 fosse berço para a “emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas<sup>60</sup> (SAVIANI, 2019, p. 513-514). Nesse contexto, as pedagogias que se destacaram foram da “educação popular”; pedagogias da prática; pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2019).

Como o termo “contra-hegemônicas” sugere, todas essas abordagens buscavam orientar uma educação menos excludente e elitizada, defendendo, sobretudo, a escola pública e sua qualidade. Entretanto, essas teorias que buscavam transformar a realidade educacional da população brasileira foram limitadas pela característica conservadora da transição democrática. Ocorreu um dualismo nas políticas educacionais, em que “no nível federal, a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegaram a ser implementadas” (SAVIANI, 2019, p. 505), enquanto no nível estadual e municipal existia uma maior iniciativa e resultados em relação às políticas educacionais públicas que buscavam garantir igualdade social para o povo (SAVIANI, 2019).

---

<sup>60</sup> De acordo com Saviani (2019), o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado na cidade de São Paulo em 1980, vinha ganhando força política e se inseria nos debates educacionais da época com uma visão também contra-hegemônica, visto que defendia a educação popular. Porém, “[...] sua relação com a educação pública era marcada por ambiguidade, introduzindo-se a distinção entre público e estatal” (SAVIANI, 2019, p. 516).



Contudo, a década seguinte, de 1990, seria marcada pela ascensão do neoconservadorismo político<sup>61</sup> e sua aliança com o neoliberalismo econômico<sup>62</sup> (SAVIANI, 2019). O neoliberalismo econômico defendia a acumulação de bens, a privatização estatal, o Estado mínimo e os discursos da meritocracia e da competitividade, com a responsabilização dos indivíduos por seu acesso a melhores condições de vida (BROWN, 2019). O neoconservadorismo político, além de incorporar os mesmos discursos, defendia, ainda, a manutenção do poder patriarcal; dos valores religiosos ligados principalmente à direita cristã na defesa de uma família heteronormativa e do militarismo com duas vertentes – uma interna, com o militarismo punitivo por meio do sistema criminal para aqueles que não seguiam as regras hegemônicas, e uma externa, com o militarismo como combate ao comunismo (LACERDA, 2019).

O neoconservadorismo político organizava “o terreno para as características autoritárias da governança neoliberal, porque o discurso político-religioso permite, para ela, mobilizar uma cidadania submissa (LACERDA, 2019, p. 51). Dessa forma, enquanto as classes sociais mais baixas eram excluídas e ficavam insatisfeitas com a realidade desigual em que se encontravam, as normas da moral e dos bons costumes (conservadores) faziam com que a população que não era beneficiada socioeconomicamente pelas políticas aceitasse os “desígnios de Deus” sem se revoltar com o governo. Para tanto, o militarismo foi uma das ferramentas auxiliares para a contenção de revoltas, mantendo a ordem mediante a lei e também ampliando o sistema penal (LACERDA, 2019).

Exemplo do uso do sistema penal em prol do projeto neoconservador foi a “guerra contra as drogas” (LACERDA, 2019) estabelecida por Reagan e que chegou até mesmo ao espaço escolar com o programa *Drug Abuse Resistance Education* (DARE). O DARE foi criado em 1983<sup>63</sup>, a partir da colaboração entre o Distrito Escolar

---

<sup>61</sup> Segundo Lacerda (2019), o neoconservadorismo iniciou nos Estados Unidos em 1960, como um movimento intelectual da nova direita. Esse movimento se opunha à movimentos sociais que reivindicavam os direitos dos cidadãos. Já o neoconservadorismo político iniciou mais tarde, em 1980, também nos Estado Unidos. Este último sendo consolidado com a candidatura e a vitória de Ronald Reagan à presidência do país.

<sup>62</sup> De acordo com Brown (2019), os programas econômicos neoliberais foram implementados na Inglaterra pela primeira-ministra Margaret Thatcher (1979-1990) e nos EUA pelo presidente Ronald Reagan (1981-1989). Com o fim da Guerra Fria (em 1991) e a consequente dissolução da União Soviética, o projeto neoliberal se espalhou pela Europa (BROWN, 2019).

<sup>63</sup> Posteriormente, em 1989, foi fundada a organização sem fins lucrativos, chamada de “D.A.R.E. America”, que tinha como objetivo “supervisionar o currículo e o desenvolvimento de outros programas, facilitar a sua expansão, controlar a qualidade e a responsabilidade do programa e servir como um

Unificado de Los Angeles e o Departamento de Polícia da cidade de Los Angeles, prevendo a ação de policiais treinados para instruir estudantes do ensino fundamental e do ensino médio sobre os riscos do uso de drogas lícitas e ilícitas (DARE, *online*). O programa buscou, através do currículo escolar, implementar orientações referentes a aspectos comportamentais dos jovens inseridos na escola (DARE, *online*). Na visão do D.A.R.E., por se tratar do combate ao consumo de droga, os policiais eram os únicos e mais preparados para exercer a proposta educativa do programa, por isso a escolha, treinamento e aplicação era toda feita por esses profissionais (DARE, *online*).

No Brasil, o modelo foi copiado<sup>64</sup> e, em 1992, foi implementado com o nome de Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, expandindo-se pelo território nacional ao longo dos anos que se seguiram<sup>65</sup> (PROERD BRASIL, *online*). O programa não se limitou apenas à educação pública, conveniando-se, também, às escolas particulares. A proposta do PROERD previa (e ainda prevê) a ação de “policiais militares, fardados e devidamente treinados e com material próprio (livro do estudante, camiseta e diploma) que desenvolvem um curso de prevenção às drogas e a violência na sala de aula de sua escola” (PROERD BRASIL, *online*). Através de palestras e atividades, esses policiais, ativos e inativos, teriam como objetivo orientar as escolhas e comportamentos dos estudantes, bem como de suas famílias, ajudando a resistir ao consumo de algumas substâncias e incitar a denúncia do tráfico de drogas ilícitas (PROERD BRASIL, *online*).

#### Sequência de ilustrações 1 – DARE e PROERD

---

veículo de angariação de fundos para apoiar suas atividades” (DARE, *online*, tradução livre da autora). O DARE foi aceito pelo governo e instituído em todo o território norte-americano (DARE, *online*).

<sup>64</sup> O PROERD tomou para si até o animal escolhido para ser o símbolo do DARE, o leão (DARE, *online*; PROERD BRASIL, *online*).

<sup>65</sup> Atualmente, o PROERD é adotado em todo o território nacional, podendo atuar nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (PROERD BRASIL, *online*; SANTA CATARINA, 2009). Por se tratar de um projeto desenvolvido e aplicado pela Polícia Militar, cada estado ficou responsável por estabelecer as diretrizes do projeto para a região.



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das ilustrações encontradas nas páginas eletrônicas *Junction City Union* (online) e *Proerd Brasil* (online), respectivamente.

Na sequência de ilustrações acima, estão os logos dos dois programas, DARE e PROERD, respectivamente. Ambas as ilustrações coloridas transmitem a mensagem denotativa de que os programas são pacíficos e voltados ao público infanto-juvenil, especialmente devido ao sinal de positivo que as simpáticas mascotes fazem com a mão.

O logo do DARE, à esquerda, é composto por três círculos concêntricos. No primeiro, de cor branca, estão quatro palavras da língua inglesa, que formam o nome do programa: “*Drug Abuse Resistance Education*”, que, para a língua portuguesa, são traduzidas como “educação de resistência ao abuso de drogas”. No círculo do meio, de cor vermelha, estão outras três palavras em inglês: “*school*”, “*police*” e “*parents*”, traduzidas, respectivamente, como “escola”, “polícia” e “pais”. No círculo menor, que possui o fundo branco, há um triângulo equilátero e, dentro dele, a ilustração de um leão, com aspectos humanóides, cuja camiseta preta estampa a sigla do programa, na cor vermelha.

A logo do PROERD, no lado direito da sequência, repete os três círculos concêntricos e o padrão das palavras em letras maiúsculas. Na região do maior círculo, de cor branca, em língua portuguesa, estão as palavras: “programa educacional de resistência as [sic] drogas”, faltando apenas os termos “e à Violência” para completar o nome do projeto [em relação ao programa norte-americano]. No círculo médio, de cor amarela, estão as palavras: “escola”, “polícia” e “família”. No círculo menor, que possui o fundo em um degradê de azul, há um triângulo vermelho, em uma forma mais ondulada, como uma bandeira esvoaçante, sobre a qual está a

mesma ilustração de um leão do DARE, igualmente vestindo uma camiseta preta, cujas letras, em cor vermelha, formam a sigla PROERD.

Como orienta Barthes (1990), para compreender as mensagens linguísticas transmitidas pelo logo do DARE, é necessário saber ler e conhecer o inglês. A primeira mensagem é referente ao nome do programa, que, contendo o signo “*education*” (educação), se distingue de outras abordagens e se fixa na esfera educacional, como uma proposta educativa, voltada à resistência ao abuso de drogas (*drug abuse resistance*). A segunda mensagem linguística é transmitida pelas três outras palavras utilizadas para compor a imagem, em que “*school*”, “*police*” e “*parents*” (escola, polícia e pais) representam as três instituições que são parceiras na composição do DARE, posicionadas, cada uma, em um dos lados do triângulo. Com a disposição das palavras, é possível perceber que os pais (“*parents*”) estão localizados na base do triângulo, também transmitindo a mensagem conotativa de que a família é a base de sustentação da tríade escola-polícia-pais, o que se relaciona com discurso neoconservador da época.

Outra mensagem conotativa é apresentada pela imagem do leão, conhecido popularmente como o “rei da selva”: forte, valente e soberano, que exerce poder e que não deve ser questionado; ainda, por se tratar de um animal selvagem, não é recomendado enfrentá-lo. Contudo, a ilustração da mascote ameniza os aspectos intimidadores do felino, pois ele recebe um sorriso simpático, dedos sem garras e roupa. Assim, o que sugere a mensagem conotativa de que, como o personagem, o DARE é forte, mas amigável, é inquestionável, mas humano. Ademais, o sinal de positivo que o leão do DARE faz com suas mãos passa a mensagem conotativa de que a relação entre a escola, a família e a polícia é harmoniosa.

Devido à semelhança entre os logos, as mensagens transmitidas pelo emblema do PROERD são, igualmente, parecidas com as do DARE. No *site* oficial do PROERD, inclusive, há um espaço destinado a contar a história do leão, chamado de Daren. Segundo as informações, que possuem como referência a página eletrônica oficial do programa americano, o “adorável e corajoso mascote, o Leão Daren” (PROERD BRASIL, *online*), surgiu a partir de uma pesquisa nos EUA, que revelou que a comunidade americana gostaria de um porta-voz que fosse enérgico, corajoso e amável (PROERD BRASIL, *online*), sem “medo de tomar posição contra as drogas e a violência” (PROERD BRASIL, *online*). A figura do leão se encaixou perfeitamente

nas qualidades esperadas, influenciando o PROERD, então, a utilizar a mesma mascote, reproduzindo o discurso global do DARE.

Por ser um programa destinado a crianças de diferentes idades, é compreensível que em alguns dos textos do PROERD apareçam histórias e informações com formatos mais lúdicos<sup>66</sup>. Entretanto, as tentativas de humanizar a mascote do programa, dando-lhe nome, roupas e entrevistas fictícias, pode ser compreendida como uma resposta aos discursos contrários ao programa, que poderiam criticar a inserção da polícia, uma instituição rígida e hostil, no espaço escolar. Nesse sentido, a criação do personagem Daren exerceria força centrípeta na tentativa de apagar as contradições sociais referentes ao programa.

Assim como no logo do DARE, três palavras estão distribuídas em cada um dos lados do triângulo. Porém, na ilustração do PROERD, a base do triângulo contém o signo “família”, ao invés do signo “pais”, como no logo americano. Essa escolha pode ser interpretada, em um primeiro momento, como um erro de tradução, ou como uma mudança para abranger os diferentes tipos de famílias brasileiras. No entanto, mobilizando os conhecimentos em relação ao discurso católico conservador que havia há pouco tempo estado presente nas escolas por meio da Educação Moral e Cívica e no governo por meio da Doutrina da Segurança Nacional, bem como o conhecimento de que uma das características do neoconservadorismo político é a valorização de valores religiosos que defendem a família heteronormativa cristã, a escolha de colocar a palavra “família” no logo do PROERD manifesta-se mais como defesa de valores específicos, como “Deus, Pátria e Família”.

Retomando as análises de Barthes (1990), nos logos do DARE e do PROERD é possível identificar a função de *relais* da mensagem linguística. Nessa função, a palavra, chamada pelo filósofo de “palavra-*relais*”, tem a função de complementar a imagem. Neste sentido, as palavras “*school*”, “*police*”, “*parents*”, “escola”, “polícia” e “família” são palavra-*relais*, são fragmentos que buscam adicionar a imagem do logo dos programas sentidos outros que antes não eram evidentes nas ilustrações.

O PROERD corrobora com um movimento internacional que defende a participação da polícia na escola, que impregna o espaço escolar de sentidos de segurança, de resistência e a capacidade de se evitar que as crianças e jovens

---

<sup>66</sup> No site do PROERD existe, ainda, a informação de que o leão Daren foi entrevistado pela direção do programa americano e por ir bem na entrevista foi escolhido como o porta-voz (PROERD BRASIL, *online*).

formados por esse programa sejam usuários de drogas. De acordo com as mensagens transmitidas pelos logos do DARE e do PROERD, a presença da polícia militar na escola passa a ter um papel pedagógico, saudável e respeitoso, apoiado pela família. Mesmo que a presença policial garanta a operação do poder disciplinar dentro das escolas, o discurso é de que sua atuação traz mais benefícios do que malefícios. Essa força em prol da atuação militar na escola é mais uma materialidade, um padrão enunciativo que se repete e ajuda a construir o centro de valor que a presença da polícia na escola é benéfica para a saúde – já que promove ações contra o uso de drogas –, é necessária, é educativa, é um elemento dessa força triádica que não pode faltar, tornando hegemônico esse pensamento (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018).

Ademais, ao copiar, mais uma vez, um projeto norte-americano, a política pública brasileira, neste caso educacional, estabeleceu uma nova forma de militarizar as crianças e jovens que estavam nas instituições de educação, colocando policiais dentro da sala de aula, coordenados por sua própria força e com seus próprios materiais didáticos. Fazendo um trabalho voltado a controlar possíveis práticas de violência e desenvolver o que chamavam “habilidades” para resistir às influências (PROERD BRASIL, *online*). No estado de Santa Catarina, por exemplo, o *Decreto nº 2.817/2009*, por meio do inciso III, do Art. 1º, dispõe como um dos objetivos do PROERD: “sensibilizar as crianças e adolescentes para valores morais e éticos, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa, sadia, segura e feliz” (SANTA CATARINA, 2009). Com esse programa, os policiais militares ganharam um novo papel social, que não era relacionado ao papel que tiveram na Ditadura Militar, com uma justificativa de assegurar a segurança, a conscientização, a salvação e a moral dos civis. Agora, a presença policial não era justificada pelo inimigo comunista, mas sim pela violência nas áreas pobres e pelo comércio de drogas ilícitas. Era como se a simples presença policial fosse, por si só, diminuir a insegurança da população, garantir o controle social e a educação moral e cívica.

De acordo com Saviani (2019), além do discurso neoconservador, outros discursos circularam no campo das ideias pedagógicas e se fizeram presentes em políticas educacionais e nas ações docentes. Entre o período de 1991 e 2001, essas correntes de pensamento foram o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Todas essas continham em si a lógica do

mercado e a visão neoliberal de que, por culpa da incapacidade do Estado, a educação pública era ineficiente e que o melhor caminho era a privatização da educação, bem como sua terceirização por meio de organizações não governamentais (SAVIANI, 2019). Na política educacional, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo orientaram as construções dos currículos escolares de todo o Brasil por meio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), de 1997 e 1998, em que o discurso da produtividade, da competitividade, da adaptabilidade e da eficiência dos sujeitos do mercado globalizado foi adotado pela escola (SAVIANI, 2019); e o neotecnicismo influenciou a estruturação de um sistema nacional de avaliação, estabelecido pela LDB de 1996, como verificador dos resultados obtidos na escola dentro das exigências do mercado, regulando a distribuição da verba pública para a educação em concordância com os preceitos do mercado (SAVIANI, 2019).

Enquanto isso, no que se referia aos cargos do governo e da política, os militares encontravam-se mais afastados, e, no governo Collor, que foi interrompido, em 1992, por um *impeachment* devido a acusações de esquema de corrupção<sup>67</sup>, as Forças Armadas, principalmente a Marinha, auxiliou no processo de destituição do presidente, respeitando o sistema democrático (CARVALHO, 2019). Enquanto Itamar Franco esteve ocupando o cargo de Presidente da República, entre os anos de 1992 e 1995, não foi diferente, e a influência neoliberal diminuía o orçamento público destinado à Defesa (PRATES *et al.*, 2016). Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), o setor militar ganhou maior destaque e preocupação, tanto que, logo no ano de 1996, a Política de Defesa Nacional<sup>68</sup> seria criada e aprovada, na tentativa de reestruturar e modernizar o setor responsável pela segurança nacional e reforçar as relações entre FA e sociedade civil (PRATES *et al.*, 2016), bem como desenvolver um “sistema de defesa adequado à preservação da soberania nacional e do estado democrático de direito” (BRASIL, 1996b, p. 7).

À medida que Cardoso buscava inserir o Brasil nas relações do mundo globalizado, procurou estender suas relações com as grandes potências e desenvolver parcerias econômicas internacionais para fortalecer o país; com isso, os militares brasileiros foram enviados a missões de segurança internacional, como a

---

<sup>67</sup> As acusações foram analisadas, comprovadas e julgadas pelo Senado Federal, que condenou e afastou Fernando Collor.

<sup>68</sup> De acordo com Prates *et al.* (2016, p. 69), “[...] esse viria a ser o primeiro documento dessa natureza pós-Escola Superior de Guerra durante o ciclo militar, que tinha como binômio segurança e desenvolvimento”.

“Missão de Observação das Nações Unidas em Angola”, de 1997, e a “Operação de Paz das Nações Unidas no Timor Leste”, de 1999 (PRATES *et al.*, 2016). Mesmo conseguindo um maior prestígio e experiência militar com esses serviços, Fernando Henrique Cardoso não se arriscou a afiliar-se aos EUA e seus aliados ocidentais na Guerra do Afeganistão de 2001, após os atentados terroristas sofridos pelos norte-americanos em 11 de setembro do mesmo ano (PRATES *et al.*, 2016). Por fim, apesar do governo de Cardoso ter priorizado a política econômica ao invés da política militar, avançou no que se referia ao poder político civil, criando o Ministério da Defesa em 1999, submetendo, assim, as Forças Armadas a um maior controle civil e lhe dando um novo papel político interno e externo (OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010; PRATES *et al.*, 2016).

Na esfera da política educacional, Itamar Franco<sup>69</sup> assumiu a presidência logo após a “Conferência de Jomtien”<sup>70</sup>, ocorrida na Tailândia em 1990, que formou o compromisso de reduzir as desigualdades no mundo a partir do acesso à Educação Básica (SAVIANI, 2018; TORRES, 2001). Conseqüentemente, Itamar Franco lançou o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993), que seguia as estratégias lançadas na conferência e na Constituição Federal de 1988 (SAVIANI, 2018; TORRES, 2001). Com a Constituição, vinha também a obrigação de criar uma lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988), o que ficou a cargo do Presidente seguinte, Fernando Henrique Cardoso, e seu Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Estabelecendo a *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* (LDB), pela *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*<sup>71</sup>, a União foi incumbida de elaborar, também, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e uma base curricular (BRASIL, 1996); o que gerou, posteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCN). Contudo, essas políticas educacionais não conseguiram fugir da influência da esfera

---

<sup>69</sup> Saviani (2018, p. 295) afirma que durante o governo de Collor a política educacional “resumiu-se a arbitrar sobre os preços das mensalidades das escolas privadas”.

<sup>70</sup> A Conferência contou com o patrocínio do Banco Mundial, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), da *United Nations Children's Fund* (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e teve a participação de organismos intergovernamentais e empresas multinacionais, todos debatendo os rumos da Educação Básica nos países que sofriam com grandes índices de analfabetismo total e funcional, bem como com índices elevados de desigualdade social (TORRES, 2001).

<sup>71</sup> Poucos dias após a assinatura e publicação da LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi aprovado com o objetivo de auxiliar na garantia ao direito público subjetivo à educação gratuita e obrigatória estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988).



econômica, principalmente o PNE (*Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001*<sup>72</sup>), que previa fortalecer o sistema nacional de ensino entre 2001 e 2010, mas continuou a manter as contradições anteriores, mantendo traços conservadores capazes de tornar o plano ineficiente (SCHNEIDER, 2019). Também, no governo de Cardoso, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado como forma de avaliar o desempenho dos estudantes na etapa final da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a).

Os interesses econômicos da classe hegemônica continuaram a ser mantidos por meio de outras políticas educacionais, como foi o exemplo da distinção entre universidades e centros universitários, em 1997, que possibilitou burlar o que tinha sido determinado pela Constituição, em que uma educação superior barata e de baixo nível de qualidade era ofertada, ao mesmo tempo em que outras universidades concentravam os investimentos financeiros do Estado para uma educação de qualidade alta para o seu público-alvo habitual, a elite (SAVIANI, 2018). Porém, como destacou Saviani (2018), “[...] a medida de maior impacto da política educacional do Governo FHC foi certamente a montagem do sistema nacional de avaliação” (BRASIL, 2018, p. 298), convertendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), antes uma instituição destinada a promover e divulgar a pesquisa e informação na área da educação e a “organização da documentação sobre educação” (SAVIANI, 2018, p. 298), em uma entidade voltada à avaliação da educação formal brasileira (SAVIANI, 2018).

No governo seguinte, já com o Presidente da República sendo Luiz Inácio Lula da Silva, a avaliação da educação continuou sendo uma demanda, sem se distanciar dos critérios neoliberais do governo anterior (SAVIANI, 2018). Com isso, entre 2004 e 2006, foram criados e regulamentados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além dessas políticas, Saviani (2018) argumenta que o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, foi uma inovação que manteve a privatização já instalada na educação superior; visto que transferia recursos públicos para o setor privado, que se aproveitava com a isenção fiscal, e não garantia o acesso à Educação Superior de qualidade (BARROS, 2015). Outra política educacional que acabou atendendo à

---

<sup>72</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

agenda neoliberal foi o estímulo à Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, após ganhar sua própria secretaria em 1996, ganhou no Governo Lula dois documentos de amparo, que auxiliaram no crescimento da oferta de cursos a distância em instituições privadas (BARROS, 2015). Esses documentos foram: o *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*<sup>73</sup>, que regulamentou o credenciamento e renovação de credenciamento das instituições que possuíssem essa modalidade educacional na LDB; e os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, de 2007, que buscou definir alguns princípios, diretrizes e critérios para instituições de educação superior que ofertassem a modalidade e orientar atos legais de regulação, de supervisão e de avaliação da EaD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Além disso, no ano de 2006, foi fundado o movimento “Todos Pela Educação”. Apesar de ter sido criado e fomentado pela elite empresarial brasileira, o movimento se declarava uma organização criada pela sociedade civil, não-ideológica, de interesses alegadamente universais e com o objetivo de melhorar a educação brasileira (WILLERS, 2019). Como explica Willers (2019), na tentativa de intervir nas políticas educacionais, o movimento utilizou-se de palavras que mascarassem seus reais interesses de classe e, criticando a ineficiência da gestão pública, propôs como o Estado deveria aplicar os recursos públicos no seu projeto de educação. Visto que, “o que interessa a esse movimento é um currículo escolar que reproduza os valores das classes dominantes” (WILLERS, 2019, p. 20), o movimento Todos Pela Educação buscou (e ainda busca) inserir o sistema educacional brasileiro na lógica do mercado; e embora fosse um movimento de caráter conservador, conseguiu se articular com as propostas do governo da época, projetando para a política educacional a avaliação da produtividade dos docentes de acordo com o desempenho de seus discentes (WILLERS, 2019).

De acordo com Oliveira (2009) e Saviani (2018), uma real mudança na orientação da política educacional brasileira foi notada somente no segundo mandato de Lula, que iniciou em 2007. Neste ano, foi criado, via *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que criou condições para ampliar o acesso e a

---

<sup>73</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

permanência de estudantes na Educação Superior e promover a elevação da taxa de conclusão de graduação (BRASIL, 2007). Em consequência, a *Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009*, criou a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (BRASIL, 2009); universidade que, desde seu projeto, buscou abranger a mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão em territórios desassistidos pelos órgãos públicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, *online*). Nessa mesma perspectiva, mais uma lei diferenciou o Governo Fernando Henrique Cardoso do Governo Lula e garantiu que a população pudesse ter maior acesso ao ensino superior público e de qualidade.

Ainda no ano de 2007, Lula regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. O FUNDEB, ao substituir o FUNDEF, ampliou a abrangência do fundo, incluindo nele todas as etapas e fases da Educação Básica, bem como suas modalidades de ensino, e fortaleceu o compromisso da União com a assistência financeira da educação após vedar o uso do Salário-Educação para fins como completar o valor no FUNDEB (SAVIANI, 2018). Desde 1988, com a Constituição, 25% dos lucros dos impostos e transferências dos municípios, do Distrito Federal e dos estados estiveram destinados para a Educação (BRASIL, 1988). Mas, para amenizar as desigualdades de financiamento em educação entre as regiões de nosso país, o Governo Lula criou, em 2007, medidas como o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), ambos desenvolvidos pela “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”. O CAQi é um mecanismo que calcula em valores o custo do investimento anual necessário por aluno matriculado na Educação Básica brasileira. Já o CAQ procura aproximar o padrão qualitativo da educação brasileira com os países mais desenvolvidos na esfera educacional (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, *online*). Com essas medidas e com o FUNDEB, o governo fomentou a valorização do financiamento da educação pública.

No mesmo ano (2007), outras políticas educacionais marcaram o governo: o INEP desenvolveu o Ideb como indicador a ser utilizado para medir, avaliar e repensar a qualidade do ensino escolar público do país, criando, por consequência, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (OLIVEIRA, 2009), como instrumento regulamentador do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e

Municípios estabelecido na LDB (BRASIL, 1996) e fator mobilizador de toda a sociedade brasileira na cobrança e garantia desse direito social (OLIVEIRA, 2009). Foi criado, também, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborando um conjunto de propostas colaborativas entre o MEC e os municípios brasileiros, com o objetivo de melhorar a educação pública formal (OLIVEIRA, 2009). O PDE instituiu mudanças vinculadas à remuneração e valorização dos educadores, à valorização da formação profissional, à luta pela alfabetização da população e pela qualidade de uma formação integrada do sujeito (SAVIANI, 2018). Outro marco de extrema importância foi, em 2008, a criação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), que representou um grande avanço na política educacional inclusiva, garantindo que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tivessem acesso, na escola regular, a uma educação pública de qualidade, em que pudessem participar ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem.

No âmbito da intervenção militar na política, é importante destacar que, desde o início do Ministério da Defesa, em 1999, os militares estiveram ocupando em maior número<sup>74</sup> os cargos dentro do órgão, sendo privilegiados pela distribuição de funções<sup>75</sup> (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Mesmo existindo essa predominância, os militares não demonstravam satisfação com a força civil que a criação do MD tentou implementar e a relação entre os profissionais se mostrou conturbada, como no caso do primeiro Ministro da Defesa indicado por Lula, José Viegas Filho (2003-2004), que teve problemas com um comandante do Exército que não aceitou se subordinar a um Ministro civil. Viegas Filho, ao não receber apoio presidencial no embate com o militar, optou por pedir exoneração (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Apesar desse episódio, ao longo do primeiro mandato de Lula (2003-2007), os militares não se colocaram contra a instituição e o fortalecimento da política de defesa do país (PRATES et al., 2016).

Assim como Cardoso, Lula buscou tornar o Brasil um país prestigiado e respeitado internacionalmente. Desta forma, fez com que representantes brasileiros participassem de foros internacionais e manteve a atuação do Exército Brasileiro em

---

<sup>74</sup> Eram previstas “566 gratificações exclusivas para eles [os militares] e 525 cargos e gratificações que podiam ser ocupadas tanto por civis quanto por militares” (CORTINHAS; VITELLI, 2020, p. 192).

<sup>75</sup> Cortinhas e Vitelli (2020), afirmam que existiu no MD a prática de destinar à militares da reserva, ou da ativa, cargos que podiam ser ocupados por civis.

missões das Nações Unidas<sup>76</sup>, utilizando da justificativa de que essas operações eram de grande valia para o aprendizado militar (PRATES et al., 2016). No lugar de José Viegas Filho, o Vice-Presidente do Brasil, José Alencar, assumiu o MD por um período (2004-2006) e durante a sua gestão (em 2005) um novo documento de planejamento da Política de Defesa Nacional foi redigido, incluindo o discurso hegemônico de nações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (CORRÊA, 2014).

Aprovado em 30 de junho de 2005, o *Decreto nº 5.484* estabeleceu a *Política de Defesa Nacional*, seus objetivos, diretrizes e estratégias para a defesa do país, principalmente em nível internacional (BRASIL, 2005). Já na introdução do texto, é afirmado que o documento possui “uma parte política, que contempla os conceitos, os ambientes internacional e nacional e os objetivos da defesa. Outra parte, de estratégia, engloba as orientações e diretrizes” (BRASIL, 2005, p. 5). Essa divisão entre o que seria político e o que seria estratégico chama a atenção, pois separa a política como algo anterior, abstrato, e as orientações e diretrizes estratégicas como algo posterior, sendo uma forma de colocar a política em ação.

Em sequência, a *Política de Defesa Nacional*<sup>77</sup> é indicada como “tema de interesse de todos os segmentos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2005, p. 5), posto que “é conscientizar todos os segmentos da sociedade brasileira de que a defesa da Nação é um dever de todos os brasileiros” (BRASIL, 2005, p. 5). Nesse enunciado, é possível perceber como todos os cidadãos estariam envolvidos e encarregados com um novo dever. É como um pedido de apoio, de responsabilização, de prestação de serviço na defesa da pátria, da nação com “n” maiúsculo. Esse discurso é um braço do discurso nacionalista, que busca estabelecer o que é um brasileiro de verdade. A redação dessa política mostra como é reforçado, novamente, um discurso que parecia adormecido, mas, que através da repetição dos padrões enunciativos, do reforço de uma determinada ideia, continua a circular nas mais diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018), chegando a tornar-se um discurso oficial dentro na esfera política.

---

<sup>76</sup> Destaca-se em vários dos estudos aqui utilizados a “Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti”, do qual os militares brasileiros participaram do ano de 2004 até o ano de 2017, já no governo de Michel Temer.

<sup>77</sup> *Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005.*

Na *Política de Defesa Nacional* (BRASIL, 2005) é possível, também, perceber o reflexo do discurso hegemônico global da Organização dos Estados Americanos, que cita Corrêa (2014). Nos quadros abaixo, há excertos do referido documento brasileiro e da *Declaration on security in the americas*, elaborada pela OEA em 28 de outubro de 2003, dois anos antes da publicação da política nacional.

Quadro 4 – Excertos 1 e 2

<b>Excerto 1</b>	
<i>Declaration on security in the americas</i> , 28 de outubro de 2003 (Organização dos Estados Americanos)	Considerando que a Declaração de Bridgetown reconheceu que as ameaças, preocupações e outros desafios à segurança no contexto hemisférico são de <b>natureza diversa e alcance multidimensional</b> , e que o conceito tradicional e a abordagem <b>deveriam ser ampliados</b> para abranger ameaças novas e não tradicionais, que incluem <b>aspectos políticos, econômicos, sociais, saúde e ambiental</b> <sup>78</sup> (OEA, 2003, <i>online</i> , grifos meus).
<b>Excerto 2</b>	
Política de Defesa Nacional, Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005 (Brasil)	Gradualmente, <b>o conceito de segurança foi ampliado, abrangendo os campos político, militar, econômico, social, ambiental e outros</b> . Entretanto, a defesa externa permanece como papel primordial das Forças Armadas no âmbito interestatal (BRASIL, 2005, p. 5, grifos meus).

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2005) e OEA (2003).

<sup>78</sup> Tradução livre da autora. Na língua original (Inglês): *Considering that the Declaration of Bridgetown recognized that security threats, concerns, and other challenges in the hemispheric context are of **diverse nature and multidimensional scope**, and that the traditional concept and approach **should be expanded** to encompass new and nontraditional threats, which include **political, economic, social, health, and environmental aspects*** (OEA, 2003, *online*, grifos meus).

Cotejando a redação do excerto 1 com o excerto 2, é possível observar a similaridade do discurso de uma instituição internacional, a Organização dos Estados Americanos, com o discurso nacional da Política de Defesa Nacional. Textualmente, as palavras do documento de um agente hegemônico global são as mesmas e seguem a mesma ordem no decreto brasileiro. A única diferença é que, enquanto o discurso global abrange no conceito de segurança os aspectos de saúde, sem citar os aspectos militares, a política nacional inclui no seu texto os aspectos militares, sem mencionar os de saúde, mas coloca a palavra “outros” para abranger aqueles que podem não ter sido citados. Assim, o texto brasileiro se apropria do discurso global e fortalece a hegemonia de uma ideologia específica, repetindo os padrões enunciativos do enunciado global, mantendo-os vivos no enunciado da política brasileira.

Ainda pelos excertos 1 e 2, é possível notar que os próprios documentos afirmam que o conceito de segurança “deveria ser” (OEA, 2003) e “foi” (BRASIL, 2005) ampliado, demonstrado materialmente que existem disputas dentro do conceito de segurança, ou seja, reconhecem a luta ideológica, “as heterogeneidades, as plurivocidades, as diferentes vozes sociais” (CARACELLI SCHERMA, 2015, p. 63) que as palavras carregam.

Já nos excertos 3, 4 e 5, no quadro a seguir (Quadro 5), além do conceito de segurança, o conceito de paz, bastante citado na declaração do agente hegemônico global, foi trazido para o documento de defesa nacional.

Quadro 5 – Excertos 3, 4 e 5

<b>Excerto 3</b>	
<i>Declaration on security in the americas</i> , 28 de outubro de 2003 (Organização dos Estados Americanos)	Reconhecendo que os estados do Hemisfério enfrentam tanto as ameaças tradicionais à segurança quanto as novas ameaças, preocupações e outros desafios que, em vista de suas características complexas, tornam a segurança multidimensional por natureza; e firmemente convencidos de que, em vista das profundas mudanças ocorridas no mundo e nas Américas desde 1945, temos uma

	<b>oportunidade única de reafirmar os princípios, valores compartilhados e enfoques comuns sobre os quais se constroem paz e a segurança no Hemisfério</b> <sup>79</sup> (OEA, 2003, <i>online</i> , grifos meus).
<b>Excerto 4</b>	
Política de Defesa Nacional, Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005 (Brasil)	A Política de Defesa Nacional, [...] encontra-se em consonância com as orientações governamentais e a política externa do País, a qual se fundamenta na busca da solução pacífica das controvérsias e no <b>fortalecimento da paz e da segurança internacionais</b> (BRASIL, 2005, p. 5).
<b>Excerto 5</b>	
Política de Defesa Nacional, Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005 (Brasil)	5. OBJETIVOS DA DEFESA NACIONAL [...] V - a <b>contribuição para a manutenção da paz e da segurança internacionais</b> (BRASIL, 2005, p. 6).

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2005) e OEA (2003).

Embora o texto da *Declaração de segurança nas Américas* (OEA, 2003) tenha a questão da paz muito mais presente do que do texto nacional, a *Política de Defesa Nacional* não deixa de abranger, em sua materialidade, o objetivo coletivo de zelar pela paz e segurança internacionais, dividindo com outras nações um propósito cooperativo. Com isso, mais uma vez, o texto nacional se apropria, mesmo que de forma não mecânica, do discurso hegemônico global, estabilizando um determinado discurso.

<sup>79</sup> Tradução livre da autora. Na língua original (Inglês): *Recognizing that the states of the Hemisphere face both traditional threats to security and new threats, concerns, and other challenges that, in view of their complex characteristics, have meant that security is multidimensional in nature; and Firmly convinced that, in view of the profound changes that have occurred in the world and in the Americas since 1945, we have a unique **opportunity to reaffirm the principles, shared values, and common approaches upon which peace and security in the Hemisphere is built*** (OEA, 2003, *online*, grifos meus).



Após a aprovação desta *Política de Defesa Nacional*, durante a gestão de José Alencar no Ministério da Defesa, outro político assumiu o órgão entre 2006 e 2007, Francisco Waldir Pires. No seu período de mandato, Pires teve que lidar com uma crise aérea<sup>80</sup>, que o fez se colocar contra a militarização do controle aéreo brasileiro. Assim, mais um desentendimento entre o Ministro da Defesa e os militares brasileiros foi criado, e Pires foi substituído em 2007 por Nelson Jobim (CORTINHAS; VITELLI, 2020). No ano de 2007, primeiro ano do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, um anúncio sobre a descoberta de uma nova área de reserva de petróleo e gás natural, denominada de Pré-Sal, fez com que o governo de Lula tomasse novas direções, não apenas em relação à economia interna, mas também em relação à política externa e à política de defesa (PRATES *et al.*, 2016). Com a descoberta, Lula investiu na exploração brasileira de petróleo, gás e demais derivados; e buscou firmar o país como uma grande potência, ao mesmo tempo em que mantinha uma boa relação com os EUA e fortalecia sua relação com os países da América do Sul e demais países de mercado emergente, através do já estabelecido “Mercado Comum do Sul” (MERCOSUL) (de 1991) e da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL)<sup>81</sup> (de 2008), bem como do agrupamento entre Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC)<sup>82</sup> (de 2009), respectivamente (OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010).

Nesse contexto, foi criada a *Estratégia Nacional de Defesa*<sup>83</sup> (END), via *Decreto nº 6.703, de 18 de dezembro de 2008*<sup>84</sup>. Esse documento orientou e operacionalizou o que a Política Nacional de Defesa já havia estabelecido; firmou o papel das Forças Armadas em proteger o território nacional; projetou a capacitação dos militares para combater o crime organizado dentro do território nacional e nas suas fronteiras; previu o investimento em pesquisa científica e desenvolvimento de novas tecnologias para a defesa da pátria; e conduziu cada força militar a avançar nos setores nuclear (a cargo

---

<sup>80</sup> A crise aérea ou “apagão aéreo” brasileiro foi ocasionado por um acidente entre um avião e um jato (em 2006) que resultou em mortes, operações da Aeronáutica e um grande colapso no sistema de transporte aéreo (CORTINHAS; VITELLI, 2020).

<sup>81</sup> Oliveira, Brites e Munhoz (2010; 2013) explicam que nesse período, alinhado com a agenda externa, o Ministro da Defesa Nelson Jobim, defendeu a criação do “Conselho de Defesa Sul-Americano” (CDS).

<sup>82</sup> Mais tarde, em 2011, a África do Sul passou a fazer parte do grupo, que passou a ser chamado de “BRICS”.

<sup>83</sup> Para desenvolver este documento, o presidente Lula organizou um grupo de trabalho com representantes da sociedade civil (especialmente com conhecimento sobre o campo da Defesa Nacional), das Forças Armadas, da Secretaria de Assuntos Estratégicos, do Ministério da Defesa, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Ministério da Fazenda e do Ministério da Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010; 2013).

<sup>84</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6703.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6703.htm). Acesso em: 18 mar. 2023.

da força naval), cibernético (a cargo da força terrestre) e espacial (a cargo da força aérea) (CORRÊA, 2014). Também fez parte dessa política de defesa o investimento na proteção das riquezas naturais do Brasil, através de projetos do Exército, como o “Sistema Integrado de Monitoramento de Fronteiras” (SISFRON), e da Marinha, como o “Sistema de Gerenciamento da Amazônia Azul” (SisGAAz), ambos destinados a monitorar e cuidar, defensivamente, da região amazônica (CORRÊA, 2014).

Em se tratando do combate ao tráfico de armas e drogas ilícitas dentro do país, é importante lembrar os acontecimentos relacionados ao projeto “Unidade de Polícia Pacificadora” (UPP), que previa, através do trabalho policial e militar, invadir as favelas no estado do Rio de Janeiro para reestabelecer a ordem do Estado<sup>85</sup>. As operações responsáveis por instalar as unidades de polícia pacificadoras<sup>86</sup> estiveram vinculadas às missões militares conhecidas como “Garantia da Lei e da Ordem” (GLO) (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019). As operações da GLO, “[...] concedem provisoriamente aos militares a faculdade de atuar com poder de polícia até o restabelecimento da normalidade” (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2013, *online*, grifo meu). O projeto da UPP teve começo entre 2007 e 2008, e juntamente com as ações de policiamento GLO, causou grande insegurança na população do Rio durante as tentativas de instalar unidades em áreas onde a desigualdade socioeconômica não pode ser mascarada; exemplo disso foram as ações televisionadas, em 2010, no Complexo do Alemão e no Complexo da Penha (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019). O programa da UPP continuou em vigor nos anos que se seguiram, e “até hoje sustenta o convênio que assegura a participação militar na política de segurança pública carioca” (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019, p. 159).

Outra iniciativa do Ministro Jobim, ainda durante o governo de Lula, que atendia aos interesses das FA na área da defesa, foram a *Lei Complementar nº 136, de 25 de agosto de 2010*<sup>87</sup>, que criou o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas, e o

---

<sup>85</sup> É igualmente importante destacar aqui a informação apresentada por Mathias, Zague e Santos (2019), em que o projeto da UPP carioca foi inspirado em um modelo colombiano que já havia se mostrado fracassado no país de origem, mas que, mesmo assim, foi instituído no Brasil.

<sup>86</sup> Ressalto aqui a compreensão de Mathias, Zague e Santos (2019) sobre as palavras que eram utilizadas para nomear as etapas de instalação da UPP, em que “cercamento” e “ocupação” “em nada lembra ações de segurança pública; ao contrário, são próprias dos planos bélicos, apropriados para a guerra” (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019, p. 160).

<sup>87</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2010/leicomplementar-136-25-agosto-2010-608087-publicacaooriginal-129048-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

*Decreto nº 7.364, de 23 de novembro de 2010*<sup>88</sup>, que aprovou 1.391 cargos, funções e gratificações do MD e organizou a Secretaria de Produtos de Defesa e a Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Todas essas, como afirmam Cortinhas e Vitelli (2020), não reduziram a autonomia das Forças Armadas, pelo contrário, garantiram o predomínio dos militares no Ministério da Defesa e de seus interesses em decisões importantes no governo. Desta forma, o governo de Lula terminou com uma militarização maior do que esperada e, como a nova Presidenta, Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), permaneceu com Nelson Jobim no cargo de MD, garantiu que até o início de agosto de 2011 fosse dada continuidade ao trabalho que vinha sendo feito; portanto, como foi estabelecido na LC nº 136/2010 e no *Decreto nº 7.364/2010*, os anos de 2011 e 2012 seguiram com a elaboração, implantação e apreciação, no Congresso Nacional, do Livro Branco de Defesa Nacional (LBDN)<sup>89</sup>.

Por se tratar de um documento público, que visava trazer transparência para as ações e estratégias da Forças Armadas em relação à defesa do país, a posição do Governo no que diz respeito à política de defesa nacional e seus planejamentos orçamentários, e responder à demanda internacional por maior clareza do Brasil acerca de seus planos e posicionamentos políticos (CORRÊA, 2014; PRATES et al., 2016), o LBDN empreendeu um debate nacional com verdadeira participação civil, o que não ocorreu com as demais estratégias e políticas de defesa (OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010; 2013). Portanto, entre 2011 e 2012, eventos como seminários e oficinas foram organizados com o propósito de debater as estratégias de defesa com a sociedade civil, militares e especialistas da área (OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010; 2013). Após esse trabalho, o LBDN foi lançado oficialmente em 2012, quando o diplomata Celso Amorim já ocupava o cargo de Ministro da Defesa (de 2011 a 2015).

Com a *Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011* (BRASIL, 2011), e a criação da “Comissão Nacional da Verdade”, comissão incumbida de investigar as violações de direitos humanos ocorridos no período de 18 de setembro de 1946 até 05 de outubro de 1988 (período relacionado à Ditadura Militar), Nelson Jobim precisou ser substituído por Celso Amorim, que, ao contrário de Jobim, era a favor dos trabalhos

---

<sup>88</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7364-23-novembro-2010-609523-publicacaooriginal-130827-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

<sup>89</sup> Outros países já possuíam documentos semelhantes ao Livro Branco e inspiraram a criação da versão brasileira (CORRÊA, 2014).

da “Comissão Nacional da Verdade”. Os militares estavam insatisfeitos com as investigações e possíveis acusações que viriam da Comissão e ficaram ainda mais descontentes quando um diplomata foi indicado ao cargo de Ministro da Defesa (CORTINHAS; VITELLI, 2020; OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010). Desta forma, Celso Amorim não foi bem recebido no novo cargo, tendo que lidar com manifestações públicas de oficiais militares contrárias à sua posição e com pressões para apoiar as vontades das Forças Armadas. Por fim, a Presidenta tentou reforçar a autoridade de Amorim, mas acabou por liberar recursos para a pasta da defesa, na tentativa de balancear a situação; e Amorim, mesmo defendendo valores democráticos, acabou cedendo e facilitando o aumento da presença e do papel militar no MD (CORTINHAS; VITELLI, 2020; OLIVEIRA; BRITES; MUNHOZ, 2010).

Ainda na gestão de Amorim, foi aprovado o *Decreto 7.974, de 1º de abril de 2013*<sup>90</sup>, responsável por criar a Secretaria-Geral, órgão central de direção, que deveria assessorar o ministro da Defesa e, com a nomeação de um civil como secretário geral, equilibrar o poder que o chefe militar do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas exercia (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Entretanto, ao longo do tempo, militares também foram sendo nomeados para o cargo, como, por exemplo, na gestão de Rebelo (2015-2016)<sup>91</sup>, o que não garantiu o domínio civil nas decisões da pasta (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Em relação à segurança pública, o governo de Rousseff continuou com a militarização apresentada no governo anterior, até mesmo com a ampliação do número de soldados empregados nas operações do Complexo do Alemão e do Complexo da Penha, em 2011, e na operação do Complexo da Maré, em 2014 (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019). De acordo com Mathias, Zague e Santos (2019), a utilização das FA no controle da ordem pública sempre esteve, no Brasil, atrelada à “retórica da pacificação” (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019, p. 141), não sendo incomum encontrar nos textos legais, indicação do emprego das FA na defesa da lei e da ordem. Contudo, a partir do segundo mandato de Lula como Presidente da República (2007), a atuação militar direta na segurança pública aumentou, tornando as operações cariocas de GLO exemplos do fomento à

---

<sup>90</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d7974.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7974.htm).

Acesso em: 21 mar. 2023.

<sup>91</sup> Na gestão de Aldo Rebelo, Joaquim Silva e Luna foi quem assumiu o cargo de secretário-geral (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Mesmo general que mais tarde, no governo de Temer foi nomeado Ministro da Defesa (entre 2018 e 2019), e no governo de Bolsonaro foi nomeado como Presidente da Petrobras (entre 2021 e 2022).

militarização dos policiais não-militares, “que se militarizaram em dois sentidos (assumindo o *ethos* militar e adotando políticas próprias das forças militares) (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019, p. 162, grifos dos autores).

No início do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff (2015), Jaques Wagner foi nomeado Ministro da Defesa, nove meses depois sendo remanejado à Casa Civil (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Com isso, Aldo Rebelo assumiu o MD, entre 2015 e 2016. Mas, como o momento era de grande instabilidade política, Rebelo acabou optando por não se arriscar e atendeu muitos dos interesses das FA; sendo um dos maiores responsáveis, de acordo com Cortinhas e Vitelli (2020, p. 201), pelo “grave retrocesso do controle civil sobre as forças armadas durante os mandatos do PT” (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Com a pressão parlamentar sobre Rousseff e o agravamento da crise, Rebelo não conseguiu impedir que os militares tivessem o controle dos processos decisórios, orçamentários e de pessoal dentro do Ministério da Defesa (CORTINHAS; VITELLI, 2020).

No âmbito da política educacional, o Governo Dilma também não se afastou do que o governo anterior havia realizado (SAVIANI, 2018); e apesar do governo de Lula ter ampliado o número de instituições de Educação Superior e de matrículas nessas instituições, Dilma assumiu a presidência em um período em que o Censo da Educação Superior de 2010 apontou que a escolarização da população brasileira maior de 18 anos se mantinha baixa, com o setor privado de educação obtendo o maior número de matrículas na graduação (BARROS, 2015). À vista disso, o Governo Dilma precisava potencializar o setor público e contornar a fortificação do setor privado que o PROUNI e a Educação a Distância auxiliaram a instalar (BARROS, 2015). Desse jeito, como destacado por Saviani (2018), logo no início de seu primeiro mandato, Rousseff fez alterações na LDB que evidenciavam a importância do acesso à educação de qualidade e a melhores oportunidades em sua administração. Como exemplos, em uma das modificações da LDB, a oferta ao atendimento e à assistência estudantil, bem como o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais aos povos indígenas nas instituições de Educação Superior, públicas ou privadas (BRASIL, 1996; SAVIANI, 2018). Outro exemplo foi a *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*, conhecida também como “Lei de Cotas para o Ensino Superior”, responsável por reservar “50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos

autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, *online*)<sup>92</sup>.

O governo de Dilma Rousseff também foi o responsável por criar o programa “Ciência sem Fronteiras”, que, envolvendo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério da Educação, concedeu bolsas para discentes da educação superior e incentivou a pesquisa e a formação acadêmica brasileira (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022). Através do intercâmbio educacional e da mobilidade acadêmica no país e no exterior, o *Ciência sem Fronteiras* foi responsável por fortalecer a tecnologia e ciência nacional, qualificar os profissionais brasileiros e atrair estudantes e pesquisadores estrangeiros para o país (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÕES, 2022). Para Saviani (2018), outras duas propostas do governo de Dilma tiveram grande relevância, foram elas: a *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*<sup>93</sup>, responsável por definir que a Educação Básica, obrigatória e gratuita, seria dos quatro aos dezessete anos de idade, nas etapas de pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (SAVIANI, 2018); e a *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*, que instituiu o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (Pronatec).

O Pronatec fazia parte de uma ação maior do governo de Dilma, que visava ampliar as redes federais e estaduais de “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT) para expandir a oferta de cursos (presenciais e a distância) dessa modalidade de ensino em instituições públicas e privadas (por meio de bolsas); consequentemente aumentando as oportunidades da população ao ensino, à capacitação na área e a melhores vagas de emprego (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b; SAVIANI, 2018). O Pronatec buscou, ainda, reverter alguns dados insatisfatórios apresentados em Censos, incentivando a busca por formação em áreas que não estavam sendo visadas, mas que eram consideradas estratégicas para o crescimento do país, assim gerando mão de obra qualificada. Para responder aos objetivos da política de EPT, foram desenvolvidas algumas ações de assistência técnica e financeira, como a “Bolsa Formação”, com bolsas de estudos tanto para estudantes como para

---

<sup>92</sup> Em 2014, pouco tempo depois que a *Lei de Cotas* foi instituída, o percentual de acessos dos cotistas às vagas no ensino superior já demonstravam os avanços conquistados pela política de inclusão, com números crescentes que confirmavam a boa efetuação da política (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

<sup>93</sup> Como expresso por Saviani (2018), essa lei alterou outros dispositivos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

trabalhadores. Essas bolsas garantiam auxílio à alimentação, ao transporte e aos materiais escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b; SAVIANI, 2018).

Com o fim da vigência do *Plano Nacional de Educação* (PNE), *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, iniciou-se a formulação de um novo plano, que foi aprovado apenas no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff. O novo PNE foi aprovado em 2014, pela *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Mais uma vez com vigência de dez anos (2014-2024), o PNE estabeleceu 20 metas e 254 estratégias que preveem melhorar a qualidade da educação pública, superar as desigualdades educacionais, ampliar recursos públicos da educação, utilizando de uma porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), valorizar os profissionais da educação e, como é repetidamente no Brasil, eliminar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar (BRASIL, 2014), comprovando a “descontinuidade na política de educação” (SAVIANI, 2008, p. 12). As metas do PNE destacaram a importância da valorização e do investimento em educação formal pública para o governo e estiveram integradas com as demais medidas e políticas educacionais criadas nos anos anteriores; como é o exemplo da meta 12, que, prevendo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) [...] assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 5), junto com a *Lei de Cotas para o Ensino Superior*, destinou-se à inclusão de mais estudantes na Educação Superior pública<sup>94</sup>. Mais um exemplo é a meta 20 que firma como estratégia implementar o CAQi e o CAQ, para ampliar o investimento do orçamento público na educação pública brasileira (BRASIL, 2014).

No fim, os governos de Lula e Dilma, embora aprovassem algumas medidas neoliberais, foram os governos que mais avançaram na garantia de acesso à educação formal pública e de qualidade; e por meio de programas de bolsas e de ações afirmativas, preocupando-se com a inclusão social do povo em espaços de formação e a sua permanência nessas instituições de ensino superior e profissional (BARROS, 2015). Entretanto, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs

---

<sup>94</sup> Para reforçar a importância dessa proposta, evidencio um estudo divulgado pelo jornal eletrônico Folha de S. Paulo (PINHO; FRAGA; QUEIROLO, 2021), que aponta uma queda significativa de desigualdade no acesso ao ensino superior brasileiro nos últimos anos. Para os pesquisadores, o Brasil vem aumentando o nível de ingressos de pessoas pretas e pardas em universidades, sendo possível “[...] atingir um nível de equidade entre negros e brancos no ensino superior em pouco mais de uma década, se o ritmo de aumento da inclusão racial visto nos últimos anos não for freado ou revertido pela crise econômica que afeta o país desde 2014” (PINHO; FRAGA; QUEIROLO, 2021).

Dilma Rousseff no final do ano de 2016 e com Michel Temer, do PMDB, assumindo o posto de Presidente da República, o cenário que se estabeleceu em torno da política educacional foi de grande retrocesso (SAVIANI, 2018).

Com o governo, “ilegítimo, antipopular e antinacional” (SAVIANI, 2018, p. 302), de Temer (2016-2019), o PNE foi inviabilizado graças à *Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016* (BRASIL, 2016a), responsável por modificar drasticamente o cenário de investimentos orçamentário na educação brasileira. Quando a EC nº 95 ainda era apenas uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) – *PEC nº 241/2016* e posteriormente *PEC nº 55/2016* –, ficou conhecida também como “PEC da morte” e “PEC do teto”, isso porque estabelecia um limite de gastos para os direitos sociais, como saúde e educação. Quando aprovada pelo Congresso Nacional, a *EC nº 95/2016* tornou-se um empecilho para qualquer investimento relacionado à educação pública por instituir um “Novo Regime Fiscal” com duração de 20 anos (BRASIL, 2016a). De acordo com Cella (2019), durante todo o processo de tramitação e aprovação dessa Emenda, houve influências neoliberais, com discursos que colocavam em risco as minorias sociais que necessitam do Estado para garantir seus direitos; isso porque, nas audiências da *PEC nº 55*, tiveram manifestações acerca do tamanho e do papel do Estado, reforçando a necessidade de uma menor intervenção do mesmo e da redução de gastos nas áreas sociais, colocando como argumento para isso que o Estado estaria em crise (CELLA, 2019)<sup>95</sup>.

Nesse contexto, até mesmo a expansão da Educação Superior, vista nos governos de Lula e Dilma, ficou comprometida, posto que, nas audiências da *PEC nº 55/2016*, as manifestações neoliberais voltaram-se, também, a uma possível privatização do ensino superior (CELLA, 2019). Em consequência dos cortes de financiamento público da educação observou-se, a partir de 2017, um movimento de sucateamento das universidades públicas<sup>96</sup>. Outra proposta que gerou polêmica e revolta durante o período do governo de Temer foi a construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. A base, que começou a ser pensada e organizada durante os momentos de crise política de 2015 a 2016, contou com um grupo

---

<sup>95</sup> Outro dado trazido pela autora sobre o que foi debatido nas audiências, é a informação de que o teto de gastos públicos dependeria também de outras ações, uma delas a Reforma da Previdência de 2019, para restaurar as contas públicas; desta forma sacrificando a qualidade de nossas políticas sociais para atender aos interesses econômicos da elite (CELLA, 2019).

<sup>96</sup> Foi esse movimento de sucateamento e desmonte da educação superior pública que influenciaria o projeto do programa “Future-se”, lançado durante o governo de Jair Bolsonaro.



empresarial articulado denominado “Movimento pela Base”<sup>97</sup>. Esse grupo, existente desde 2013, possui, como parte do seu conselho deliberativo, os institutos Natura, Unibanco e Itaú Educação e Trabalho e as fundações Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal e Telefônica Vivo, e como parte de seus doadores possui a Fundação Roberto Marinho e o Movimento Bem Maior (MOVIMENTO PELA BASE, *online*). Mantendo uma parceria organizacional com Abave, Cenpec, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação etc. (MOVIMENTO PELA BASE, *online*), o movimento esteve por trás dos principais eventos responsáveis pela construção da BNCC, assim garantindo que seus ideários hegemônicos delineassem a proposta de organização curricular, abrindo caminho para uma educação mercantilizada (SANTOS, 2019).

Destinada a todas as instituições públicas de Educação Básica do país, a BNCC foi definida como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8), e através de “competências” e “habilidades” afirma proporcionar igualdade e qualidade educacional para todos os estudantes. Contudo, como destacado por Santos (2019), o princípio de igualdade utilizado na BNCC, bem como as competências e habilidades lançadas por ela, são característicos de uma sociedade industrializada, pautada no capital econômico, na produtividade, na competitividade e na ascensão da burguesia, o que é totalmente contrário à garantia de uma qualidade educacional universal capaz de gerar alguma transformação social. Por esse motivo, muitos educadores e instituições de ensino se colocaram contra a BNCC, no entanto, as críticas e propostas democráticas de reorganizar a base foram desconsideradas pelo governo de Temer, que homologou no dia 20 de dezembro de 2017 a versão da base referente às etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018 homologou a versão da base referente à etapa do Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [entre 2015 e 2018]).

Para Saviani (2018), uma outra medida do governo de Temer que retomou o “espírito autoritário” da ditadura militar, foi a Medida Provisória nº 746, de 22 de

---

<sup>97</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

setembro de 2016<sup>98</sup>, que estabeleceu, abruptamente, o projeto de reforma do Ensino Médio por meio da política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. A notícia de que a Educação Básica ganharia um “Novo Ensino Médio” gerou grande debate, visto que, como explica Saviani (2018), ao contrário do que a LDB estabelecia, não houve consultas prévias para debater a proposta de reforma com os estados e Distrito Federal, assim como não ocorreram avisos ou divulgações da medida em andamento. Como efeito, a Medida Provisória 746/2016 sofreu grandes críticas e movimentos contrários, vindos de fóruns, conselhos e secretarias de educação e associações de pesquisadores e educadores (SAVIANI, 2018). Porém, não foi apenas a instituição de uma medida imposta que incomodou, foi, igualmente, a forma como o Governo Temer lidou com as posições contrárias à política, não ouvindo as reclamações e investindo em uma campanha publicitária<sup>99</sup> incisiva (SAVIANI, 2018).

Segundo matéria da *Folha de São Paulo*, como exemplo da campanha incisiva do Novo Ensino Médio está a contratação de grandes canais brasileiros do *YouTube*, populares entre os jovens<sup>100</sup>, para fazer elogios à reforma com “aparência de espontaneidade” (PORTINARI; SALDAÑA, 2017, *online*). Por meio dessa publicidade desleal aos consumidores, o governo de Temer conseguiu transmitir uma mensagem positiva ao público jovem, reforçando, para mais de 1 milhão de espectadores, a ideia de que a reforma do Ensino Médio seria positiva.

Tal qual a divulgação do Novo Ensino Médio, o texto da nova política educacional apresentou inúmeros problemas. Sem garantir os cinco itinerários formativos propostos, o documento desconsiderava a falta de recursos e de profissionais para oferecer formação de qualidade nas áreas previstas. Nesse sentido, não garantia uma qualificada formação profissional, nem uma formação crítica,

---

<sup>98</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category\\_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 mar. 2023.

<sup>99</sup> Conforme a *Folha de S. Paulo* (PORTINARI; SALDAÑA, 2017), o Ministério da Educação gastou, entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, treze milhões de reais com a divulgação, em diferentes meios de comunicação, da reforma do Ensino Médio.

<sup>100</sup> Entre os canais contratados pelo MEC para fazer a campanha da Reforma do Ensino Médio estavam o *Você Sabia*, *LeePyong Lee*, *Malena*, *T3ddy*, *Rafael Moreira* e *Rato Borrachudo*. De acordo com a *Veja* (DA REDAÇÃO, 2017), o *youtuber* Felipe Neto, com nove milhões de inscritos em seu canal, também foi procurado pelo Ministério da Educação para fazer parte da campanha, mas acabou recusando por não concordar em fazer publicidade de forma velada e por não estar de acordo com a contrarreforma do Governo Temer.

<sup>100</sup> De acordo com a *Folha de S. Paulo*, quando questionados sobre o pagamento que receberam para fazer a propaganda, um dos apresentadores do canal *Você Sabia* brincou que o que ganharam foi “uma coxinha e um refrigerante” (PORTINARI; SALDAÑA, 2017, *online*).

“jogando o jovem filho da classe trabalhadora diretamente no mercado de trabalho” (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, *online*).

No ano seguinte, a política do Novo Ensino Médio foi convertida na *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*<sup>101</sup>; em 2018, por meio do *Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018*, e a *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e suas referidas orientações, articulando a nova proposta de ensino médio com a nova base curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [entre 2018 e 2022]); em 14 de dezembro de 2018 o documento final da BNCC-EM foi homologado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [entre 2015 e 2018]); e em 2021, por meio da *Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021*<sup>102</sup>, foi instituído o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio<sup>103</sup>. Sobre a articulação entre a BNCC e a contrarreforma<sup>104</sup> do ensino médio, Willers (2021) afirma que essa representa o interesse da Confederação Nacional da Indústria (CNI) de implementar seu projeto de classe para o sistema educacional de nosso país. Isso porque a entidade defende e articula, no Brasil, a imposição da agenda global da competitividade, que propõe, por meio de propostas e políticas educacionais, atender às demandas hegemônicas, como a ampliação das parcerias público-privado e o encolhimento do papel da educação em simples preparação de uma mão-de-obra adaptável e resiliente para um mercado de trabalho com condições precárias e excludentes<sup>105</sup> (WILLERS, 2021).

---

<sup>101</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.

<sup>102</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 25 mar. 2023.

<sup>103</sup> Atualmente, a proposta do Novo Ensino Médio está em período de consulta pública, com ações coordenadas pelo MEC e demais colaboradores (PROTESTO, 2023). Em São Paulo, assim como ocorreu em outubro e novembro de 2016, o mês de março de 2023 foi marcado por protestos de discentes, docentes e integrantes de movimentos sociais contra o Novo Ensino Médio (PROTESTO, 2023). A esperança da população que se manifesta contra a política educacional é de que ela seja revogada (PROTESTO, 2023). No início de abril de 2023, após uma reunião com o Presidente Lula, o Ministro da Educação, Camilo Santana, anunciou a interrupção do calendário da Reforma do Ensino Médio por 90 dias, para assim suspender as mudanças do ENEM de 2024 (LOPES, 2023).

<sup>104</sup> Willers (2021) utiliza da expressão “contrarreforma” por considerar três motivos. São eles: o fato de o conceito de reforma estar historicamente ligado às lutas da classe trabalhadora e não ao atendimento dos interesses da classe social hegemônica; a BNCC ter sido aprovada no contexto em que a EC nº 95/2016 congelou os investimentos da educação pública, e de outras áreas da política social, atendendo os interesses de bancos nacionais e internacionais; e a falta de comprometimento da BNCC do Ensino Médio para com a formação crítica dos estudantes brasileiros, visto que remove a obrigatoriedade do acesso a algumas matérias do campo das ciências humanas (WILLERS, 2021).

<sup>105</sup> Lembrando que o governo de Temer foi o responsável pela reforma trabalhista, *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*, que alterou radicalmente os dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, *Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. A reforma, que atendeu os interesses do mercado

Dando continuidade ao contexto antidemocrático presenciado após a destituição da Presidenta Dilma, uma outra proposta para a educação brasileira que tomou maior repercussão no governo de Temer foi o projeto da “Escola Sem Partido”. Embora o movimento Escola Sem Partido tenha sido criado a partir de 2003, por Miguel Nagib<sup>106</sup>, chegou à Câmara dos Deputados como Projeto de Lei apenas no início de 2014, como *PL nº 7180*, pelo Deputado evangélico Erivelton Santana (AGÊNCIA, [entre 2014 e 2023]). A PL, com seus 25 apensados, teve como proposta incluir um inciso na LDB que incriminaria os professores por toda e qualquer menção à chamada “ideologia de gênero”, bem como qualquer “doutrinação” – relacionada ao aspecto político de esquerda<sup>107</sup> – ocorrida no espaço escolar (AGÊNCIA, [entre 2014 e 2023]). Ademais, o projeto do deputado previa, ainda, acrescentar o respeito aos valores da família na LDB, de tal forma que a educação recebida na escola estivesse moral e religiosamente conforme as crenças dos discentes e seus responsáveis (OLIVEIRA, 2018). Ou seja, defendendo uma falsa neutralidade na educação e as vontades da direita cristã, a Escola Sem Partido visa reprimir a prática docente e o direito do estudante de compreender a si mesmo, sua identidade e ao seu corpo, bem como privar o estudante de conteúdos curriculares, debates e compreensões que desenvolvam sua criticidade e autonomia (SAVIANI, 2018).

Mesmo sem se consolidar como uma lei, a repressão prevista pelo projeto da Escola Sem Partido teve seus êxitos, afetando a rotina escolar, com “transformações sutis e amplas - brigas, palavras silenciadas, conteúdo suprimido -, que alteram a dinâmica de ensino” (BBC NEWS BRASIL, 2018b, *online*). Com isso, as escolas passaram a receber maiores denúncias dos responsáveis e os professores passaram a ter medo de tratar de certos assuntos em sala de aula e de questionar os discursos de ódio de alguns estudantes (BBC NEWS BRASIL, 2018b). Além disso, muitos discentes passaram a utilizar o celular na sala de aula para gravar seus professores

---

financeiro e de seus empresários, foi responsável pela precarização do trabalho, visto que, reduziu os direitos dos trabalhadores e sua renda, diminuiu a fonte de financiamento dos sindicatos dos trabalhadores, não baixou a taxa de desemprego, reduziu a arrecadação líquida das contribuições previdenciárias e acentuou os efeitos da crise econômica brasileira (GUIMARÃES, 2018).

<sup>106</sup> Após uma experiência pessoal, Nagib começou a entender alguns assuntos do currículo escolar como “doutrinação nas escolas”. Ao pesquisar o assunto, encontrou em *sites* americanos o conteúdo que o inspirou a criar o Escola Sem Partido (OLIVEIRA, 2018).

<sup>107</sup> Embora os defensores do movimento Escola Sem Partido afirmem que são contra a doutrinação nas escolas, seu discurso sugere, “[...] ainda que muitas vezes de maneira velada, que apenas as pedagogias de natureza conservadora, tecnicista e/ou neoliberal podem assumir um sentido propriamente não ideológico ou neutro do ponto de vista político” (WILLERS, 2019, p. 17).

para posteriormente denunciá-los pela doutrinação, atitude motivada pela página eletrônica do movimento<sup>108</sup>, pelo perfil eletrônico do movimento no *Facebook* e até mesmo por uma deputada estadual (BBC NEWS BRASIL, 2018b)<sup>109</sup>.

Esse movimento de caráter reacionário (WILLERS, 2019), que se infiltrou na educação escolar a partir do golpe de 2016, foi consequência da ascensão das ideias conservadoras da direita cristã na política brasileira (LACERDA, 2019). Como evidenciado pelo estudo de Lacerda (2019), as manifestações ocorridas em junho de 2013 marcaram o início de uma “reação conservadora” que, com o passar dos anos, ficaria mais coordenada e ganharia mais espaço nos debates legislativos e nas decisões políticas, até chegar na candidatura e posse de Jair Bolsonaro<sup>110</sup> como Presidente. Foi após os anos de governos democráticos, com significativos avanços nos direitos sociais, nos direitos da comunidade LGBTQIAPN+<sup>111</sup> e dos direitos das mulheres que a nova direita, ou o novo conservadorismo brasileiro, se articulou em uma tentativa de defender a família patriarcal e heterossexual e de manter sua hegemonia e privilégios garantidos (LACERDA, 2019). Esse novo conservadorismo brasileiro é a versão nacional do neoconservadorismo norte-americano<sup>112</sup>, que reúne “uma parcela da direita” (LACERDA, 2019, p. 17), da qual o ideário se dá “em torno da família tradicional, do autoritarismo e do militarismo; e de valores de mercado, nesse aspecto com várias nuances” (LACERDA, 2019, p. 17-18). Esse grupo neoconservador defende, na esfera econômica, o Estado mínimo, a liberdade de mercado e demais interesses de caráter neoliberais, ao mesmo tempo em que

---

<sup>108</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 30 mar. 2023.

<sup>109</sup> É importante evidenciar que não foi apenas no Brasil que propostas como essa ganharam força. Entre 2016 e 2018, outros países como a Argentina, o Canadá, o Chile, a Costa Rica, o Equador, o México, o Paraguai e o Peru se colocam contra o debate em torno das questões de gênero nas suas escolas (BBC NEWS BRASIL, 2018a). Tendo como líderes conservadores, esses movimentos buscaram desde retirar materiais didáticos das suas instituições de ensino até a revisão dos currículos nacionais (BBC NEWS BRASIL, 2018a).

<sup>110</sup> De acordo com Lacerda (2019), foi a partir da legislatura iniciada em 2011, que o Deputado federal do Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro, passou a atender os interesses da agenda neoconservadora, dessa forma, aumentando o número de eleitores para a legislatura de 2014. A partir disso, “são os seguintes eixos do [seu] discurso parlamentar: militarismo, antipetismo/corrupção, rigor penal e ‘kit gay’” (LACERDA, 2019, p. 187, grifo meu).

<sup>111</sup> A sigla LGBTQIAPN+ é utilizada para representar a comunidade de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*/Questionando, Intergênero, Assexuais/Aromânticas, Agênero, Pansexual/Polisssexual, Não-binárias e mais. Alguns textos, como o de Lacerda (2019) utilizam a sigla menos abrangente LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros) para se referir a mesma comunidade.

<sup>112</sup> Em seu estudo, Lacerda (2019, p. 16) define como neoconservadorismo/nova direita a “[...] coalizão que reuniu parcela majoritária do movimento religioso evangélico, elementos da direita secular do Partido Republicano e intelectuais na eleição de Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos em 1980” (LACERDA, 2019, p. 16).

defende, na esfera pública, um Estado não-laico, isto é, com valores morais e religiosos (LACERDA, 2019). Para a nova direita, a educação popular se torna um meio para se estabelecer um controle sobre a formação dos indivíduos, de modo que as ideologias da família – patriarcal, cristã, heterossexual – prevalecem sobre ideologias democráticas (LACERDA, 2019). Nesse contexto, iniciativas como a da Escola Sem Partido e a da educação domiciliar<sup>113</sup> vão ganhando força, discursos violentos e intolerantes são colocados para circular na sociedade, na busca de defender valores morais de grupos hegemônicos, e a escola é esvaziada de sua função, sendo impedido que a diversidade integre seu espaço e seu currículo (LACERDA, 2019; SAVIANI, 2018; WILLERS, 2019).

## 2.1 A MILITARIZAÇÃO A PASSOS MAIS LARGOS RUMO À ESFERA EDUCACIONAL: DAS PAUTAS DA INTERVENÇÃO MILITAR NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO DA POLÍTICA BRASILEIRA ÀS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Ao passo que as forças centrípetas unificavam e estabilizavam os discursos neoliberais e neoconservadores na esfera das políticas educacionais; na esfera da política de defesa, o discurso de um general militar evidenciava a rigidez da força centrípeta de tendência militarizante, que buscava assegurar uma compreensão antidemocrática e neoconservadora acerca do período do golpe militar de 1964 e do papel das Forças Armadas na administração pública. O discurso em questão era de Hamilton Mourão<sup>114</sup>, General de Exército que ocupava o posto de comandante do Comando Militar do Sul (CARVALHO, 2019). Mourão, que mais tarde se tornaria Vice-presidente do Brasil (2019 – 2022), declarava, em 2015, que o comunismo ainda era um inimigo interno e comemorava o golpe militar de 1964 como um marco histórico

---

<sup>113</sup> A educação domiciliar, ou *homeschooling*, é um projeto voltado a tornar legalizada a educação formal fora da escola, em que a família tem total controle do ensino das crianças, que recebem aulas dentro de suas casas ao invés de frequentarem o espaço da escola. De acordo com Lacerda (2019), esse projeto nasceu das vontades de famílias cristãs e ganhou força com o apoio neoconservador nos EUA. No Brasil, o projeto de educação domiciliar ganhou proposições em 2001 e um Projeto de Lei em 2012 (PL 3179/2012), que buscava acrescentar esse tipo de oferta de ensino na LDB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022; CÂMARA DOS DEPUTADOS, *online*). A PL não avançou nos anos seguintes, mas a partir de 2019 ganhou um maior número de apoiadores e em 2021 foi inserida na agenda do Governo Bolsonaro, recebendo novas proposições que foram debatidas e votadas em Assembleias Legislativas e na Câmara dos Deputados, seguindo em 2022 para a apreciação no Senado Federal (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

<sup>114</sup> O pai de Mourão foi um militar ativo do golpe de 1964 (CARVALHO, 2019).

digno de orgulho, por se tratar de um ato que salvou a nação<sup>115</sup> (CARVALHO, 2019). As falas do General Mourão acendiam uma “luz amarela” para Carvalho (2019), pois indicavam certo perigo em relação ao envolvimento político das Forças Armadas nas instituições governamentais. Entretanto, apesar da maioria dos militares se colocarem contra a abertura da documentação do período do governo militar<sup>116</sup>, os demais chefes militares das Forças Armadas não demonstravam publicamente a concordância com Mourão, mesmo com a crise política que se passava; dessa forma, muitos civis estavam tranquilos, com a certeza de que os militares não se envolveriam na destituição da Presidenta e que não haveria mais um golpe militar (CARVALHO, 2019).

Enquanto havia esse sentimento de segurança, o governo de Temer não se afastava da militarização iniciada no período antecessor; pelo contrário, para enfrentar a rejeição que ganhava da população e a crise política que enfrentava, o Presidente da República construía relações ainda mais próximas com as Forças Armadas e nomeava militares para cargos que demandavam alta confiança e lealdade (ARIAS, 2018; CORTINHAS; VITELLI, 2020; FRANCO; ODILLA, 2018). Foi nesse contexto que os generais Carlos Alberto dos Santos Cruz e Franklimberg Ribeiro Freitas passaram a ocupar, de 2017 a 2018, os cargos de Secretário Nacional de Segurança Pública e de Presidente da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), respectivamente (FRANCO; ODILLA, 2018). Outra estratégia de Temer foi, em 2018, a nomeação inédita de um militar para o cargo de Ministro da Defesa, o General Joaquim Silva e Luna<sup>117</sup> (ARIAIS, 2018; CORTINHAS; VITELLI, 2020). Uma vez que Silva e Luna foi nomeado, criou-se um novo costume: nomear militares para o cargo de Ministro da Defesa, ao invés de nomear civis<sup>118</sup> (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Assim sendo, durante o governo seguinte, de Jair Bolsonaro, tivemos como ministros da defesa: Fernando Azevedo e Silva (2019-2021), Walter Souza Braga Netto (2021-2022) e Paulo Sérgio de Oliveira (2022), todos com a patente de General do Exército.

---

<sup>115</sup> Carvalho (2019) chama a atenção para falas de Mourão, que, em 2015, louvava publicamente o golpe militar. Mesmo com tais falas preocupantes, o general acabou não recebendo a repulsa merecida da mídia ou de seus superiores civis e militares.

<sup>116</sup> Hamilton Mourão não negava as torturas e as mortes que o Regime Militar provocou e também não se colocava contra a abertura dos documentos do período militar, afirmando que esses documentos fazem parte da história do país (CARVALHO, 2019).

<sup>117</sup> O militar ocupou o cargo de Ministro da Defesa durante todo o Governo Temer.

<sup>118</sup> No atual governo de Lula (2023), esse costume foi quebrado, sendo nomeado o civil José Múcio Filho.

Outras medidas que caracterizaram a militarização do governo de Temer, e o seu caráter autoritário, foram, de acordo com Franco e Odilla (2018): a recriação, em 2016, do Gabinete de Segurança Institucional, órgão controlador da Agência Brasileira de Inteligência, que havia sido extinto por Rousseff em 2015, e passou a ser comandado pelo General Sérgio Etchegoyen<sup>119</sup>, militar que se colocava contra os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade por ter seu pai, também militar, acusado; a assinatura do *Decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018*<sup>120</sup>, que, sendo um resultado das operações de Garantia da Lei e da Ordem na instalação das unidades pacificadoras do Rio (MATHIAS; ZAGUE; SANTOS, 2019), autorizava, “pela primeira vez desde o fim do regime militar” (FRANCO; ODILLA, 2018, *online*), uma intervenção federal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro por meio de comando militar coordenado pelo General Walter Souza Braga Netto<sup>121</sup>; ainda no ano de 2018, a decretação de uma operação de GLO, liderada por Etchegoyen, com abrangência nacional para colocar fim à “Greve dos Caminhoneiros”; bem como as varreduras nos presídios nacionais e as inserções de militares nas ruas de vários estados brasileiros.

Com todas essas medidas, os militares recebiam ainda mais voz de poder e de decisão sobre a vida dos civis, e mesmo com os militares ligados ao governo afirmando que não havia intenção de ceder aos pedidos por intervenção militar e negando estarem por trás desse movimento (FRANCO; ODILLA, 2018), havia outros militares ligados a setores conservadores, como Mourão, que mostravam que nem tudo estava tão tranquilo como se pensava e que era preciso tomar cuidado com o envolvimento ativo das Forças Armadas na política brasileira (CARVALHO, 2019; FRANCO; ODILLA, 2018). Mas, não era apenas o governo de Temer que modificava o papel dos militares na política nacional. É importante dar uma maior atenção aos movimentos discursivos que compunham a “Greve dos Caminhoneiros”. Apesar de ser uma paralisação nacional, em que os trabalhadores-motoristas de caminhões bloquearam rodovias tendo como objetivo principal protestar contra os vários reajustes no preço dos combustíveis, também participaram da greve, e ganharam força durante

---

<sup>119</sup> Antes de ser nomeado Ministro-Chefe do Gabinete de Segurança Institucional, Sérgio Etchegoyen ocupava função de Chefe do Estado-Maior do Exército (FRANCO; ODILLA, 2018).

<sup>120</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9288-16-fevereiro-2018-786175-publicacaooriginal-154875-pe.html>. Acesso em: 07 abr. 2023.

<sup>121</sup> “A medida também colocou um militar, o general Richard Fernandez Nunes, no cargo de secretário de Segurança do Estado” (FRANCO; ODILLA, 2018, *online*).



o mesmo, grupos de extrema direita a favor da intervenção militar (FRANCO; ODILLA, 2018), como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Fotografia 2 – A greve dos caminhoneiros



Fonte: BBC News Brasil (FRANCO; ODILLA, 2018).

A fotografia acima (*Fotografia 2 – A greve dos caminhoneiros*), tirada em uma estrada brasileira, mostra dois cartazes com alguns dos discursos que circulavam entre os protestantes que participaram do movimento que ficou conhecido como “Greve dos Caminhoneiros”. O cartaz localizado ao lado direito, em um tom amarelo esverdeado e preso na parte da frente de um caminhão amarelo, contém a frase “não queremos pagar pelos corruptos”, com letras maiúsculas. No mesmo veículo, que está parado em um espaço da estrada demarcada por cones de sinalização de trânsito laranjas e brancos, há no vidro da cabine do motorista a frase central “intervenção militar”, e uma imagem de uma santa, à esquerda. Já o outro cartaz, branco, preso entre uma placa de trânsito e um dos espelhos retrovisores do caminhão amarelo, possui a frase “queremos intervenção m[il]itar já” escrita com tinta azul e verde, e em letras maiúsculas. Mesmo que a palavra “militar” esteja cortada pela cabeça e chapéu de um dos homens que estão sentados na borda da calçada da estrada, é possível compreender qual é a palavra escrita no cartaz. O cenário da fotografia é composto, ainda, por outros caminhões, ao fundo, e pelo logo “BR”, em uma estrutura de metal.

A primeira mensagem linguística transmitida pela imagem está na sigla “BR”, que representa a marca nacional de combustível *Petrobras*, cujos postos de abastecimento são indicados pelo referido letreiro. Por meio desse conhecimento,

uma mensagem conotativa em relação ao local em que a fotografia foi tirada é apresentada: a greve dos caminhoneiros está se fazendo presente nas estradas, em frente aos postos. Contudo, apesar de a manifestação ter como pauta o alto valor dos combustíveis, as demais mensagens linguísticas inferem outros discursos integrados à greve.

A mensagem linguística do cartaz branco, com a frase “queremos intervenção militar já” traz para a pauta um desejo de mudança na organização política do país, a intervenção das FA no Governo. Ao utilizar a flexão do verbo “querer” na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, é expressa uma vontade coletiva, completada com o advérbio “já”, demonstrando ansiedade, um querer imediato. Mas quem esse “queremos” engloba? Quem pede pela imediata intervenção militar? Mobilizando a mensagem conotativa referente às cores presentes nos cartazes e nas blusas dos caminhoneiros fotografados – as da bandeira nacional –, a resposta sugerida é que são os brasileiros, os patriotas.

A outra mensagem linguística presente na fotografia está no vidro da cabine do motorista: mais uma vez, pede-se por “intervenção militar”, adicionando o advérbio “já” ou a sigla “JB”. Por conta da qualidade da imagem e da distância e posição em que a fotografia foi tirada, não é possível identificar entre as duas alternativas. Sendo o advérbio, se repetiria o desejo de uma ação interventora mais imediata; mas no caso da sigla “JB”, esse signo pode estar carregando uma materialidade sócio-histórica (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018) do nome de Jair Bolsonaro, que, na época, queria se lançar à candidatura da Presidência da República de 2018. Dada a relação que Bolsonaro, ex-militar, mantinha com as FA, o “JB” pode transmitir a mensagem de que esse grupo que pedia por intervenção tinha em Bolsonaro o seu representante. Nesse caso, o uso das cores emblemáticas da bandeira do Brasil se relaciona tanto ao símbolo nacional maior quanto às cores da campanha eleitoral de Bolsonaro. Além disso, a imagem religiosa no para-brisas do veículo adiciona a mensagem conotativa de que esse grupo está mais próximo a uma determinada religião. Para quem conhece a cultura católica, será possível reconhecer o perfil da Nossa Senhora Aparecida, padroeira e protetora dos caminhoneiros do país (GROSS, 2021).

O cartaz preso na parte da frente do caminhão, com a frase “não queremos pagar pelos corruptos”, inclui uma nova queixa à manifestação. Nessa outra mensagem linguística, é compreendido que esse grupo não quer ser atingido em

razão dos atos corruptos de outrem. Como o protesto pede intervenção governamental, sugere-se que essa corrupção está dentro do Estado e que as instituições militares podem ser os representantes contrários dessa corrupção, a solução para salvar o que foi corrompido. Dessa forma, esse grupo de indivíduos incluía à greve dos caminhoneiros pautas que mobilizavam uma campanha em apoio político a determinadas figuras, exercendo força centrípeta na tentativa de tornar o discurso pró-militarização do Estado hegemônico

Outro exemplo das disputas discursivas que ocorreram durante o período da greve dos caminhoneiros e sua pauta política são as mensagens divulgadas pelo jornal eletrônico *Pragmatismo Político*, que na época, teve acesso a grupos de caminhoneiros em plataformas como *Facebook* e *WhatsApp*. Entre essas mensagens, um dos manifestantes, chamado de “extremista de direita” pelo jornal, afirmava: “Não é só pelo preço dos combustíveis, é por intervenção militar e contra os comunistas” (REDAÇÃO PRAGMATISMO, 2018, *online*). É possível auscultar as diferentes vozes que compõe esse enunciado, em que “pelo preço dos combustíveis” é a palavra outra dos caminhoneiros que estão em greve, é a pauta principal do movimento. Entretanto, essa não é a palavra de quem está pronunciando a frase, uma vez que se utiliza da expressão “não é só” para minimizar a luta dessa classe. Apesar de não negar o motivo pelo qual a greve dos caminhoneiros começou, está sendo dito que o preço dos combustíveis é importante, porém, não mais que a “intervenção militar” e a luta “contra os comunistas”.

As pautas da intervenção militar e do anticomunismo também eram estimuladas pelas campanhas do IPÊS no período de preparação para o Golpe Militar de 1964<sup>122</sup>. Nesse sentido, no movimento da greve dos caminhoneiros aplicam-se forças outras, forças centrípetas em que a intervenção militar passa a representar a democracia e o comunismo volta a ser um monstro inimigo. Olhando retrospectivamente (BAKHTIN, 2011) para a frase dita pelo extremista de direita, é possível notar que o discurso da militarização, principalmente aquele pautado na doutrina de Golbery, ainda existe, é forte e presente nas lutas de classes. Olhando prospectivamente para esse mesmo enunciado (BAKHTIN, 2011), é possível compreender como as pautas do panfleto do IPÊS, dos materiais da EMC e da greve dos caminhoneiros foram sendo fortalecidas

---

<sup>122</sup> Como visto na *Ilustração 1 – Democracia contra comunismo*, página 62 desta dissertação.

por esses movimentos até chegar em atos terroristas e antidemocráticos como os de 08 de janeiro de 2023<sup>123</sup>.

Outra mensagem compartilhada pelo *Pragmatismo Político* (2018) é significativa para compreender o movimento discursivo e as disputas ideológicas que a greve evidenciou. Em vídeo, um caminhoneiro afirma:

Representando o caminhoneiro brasileiro, o transportador de carga. Aqui tem brio, aqui tem sangue. Estamos parando São Paulo, parando o Brasil e indo para Brasília destituir os três poderes corruptos. Intervenção militar já. O povo está cansado de sustentar estes corruptos. Aqui é patriota (REDAÇÃO PRAGMATISMO, 2018, *online*).

Logo de início, o enunciado afirma que o discurso representa “o caminhoneiro brasileiro, o transportador de carga”, ou seja, toda a classe trabalhadora do setor. Contudo, o substantivo “brasileiro” pode indicar, também, a importância da pátria para esse sujeito. Na frase seguinte, “aqui tem brio, aqui tem sangue”, se refere ao local em que grava o seu vídeo, o local da greve ou o país em que está. Independentemente, com o substantivo “brio” o homem evoca o valor da coragem, e com o termo “sangue” faz referência, de forma figurada, à batalha, à luta.

Em seguida, o caminhoneiro revela que “estamos parando São Paulo, parando o Brasil e indo para Brasília destituir os três poderes corruptos”, indicando, assim, em que local ele e seu grupo estão, para onde irão, o que seu movimento significa, qual a sua abrangência e finalidade. Ao falar que estão “parando o Brasil”, o caminhoneiro engloba todo o movimento da greve dos caminhoneiros, que protestou em várias regiões do país. Ele acrescenta, ainda, que seu grupo estaria se deslocando para chegar à Capital do país, clamando pela destituição dos Três Poderes, em uma fala em que o Legislativo, o Executivo e o Judiciário recebem o adjetivo “corruptos”, no plural, determinando-os como esferas não confiáveis e desonestas. Com isso, firmase o desejo por um governo antidemocrático, incitado imediatamente pela afirmativa seguinte: “intervenção militar já”. É dito, ainda, que “o povo está cansado de sustentar estes corruptos”, outra vez defendendo que os membros atuantes do então governo

---

<sup>123</sup> Nessa data, sete dias após a deposição de Jair Bolsonaro e a nomeação democrática de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente da República, vencedor das eleições presidenciais de 2022, grupos de pessoas que se autodeclaravam “patriotas” invadiram e depredaram o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal, causando um enorme e irreparável prejuízo ao patrimônio público (G1, 2023). Adiante aprofundarei as compreensões sobre esses atos.

cometeriam atos de corrupção. Por fim, o caminhoneiro declara “aqui é patriota”, identificando qual sua posição política e a qual grupo pertence.

Nos dois enunciados de extremistas de direita que marcaram presença na greve dos caminhoneiros, se apresenta a palavra outra de um grupo que utilizou o movimento como oportunidade para tentar monologizar as vozes, unificar e conter tensões ideológicas. Ou seja, com uma manobra oportunista, os patriotas tiraram o foco da pauta do combustível para colocar a intervenção militar, o anticomunismo e a destituição dos Poderes constitucionais no centro da discussão. Desta forma, o discurso da classe trabalhadora, que reivindicava por acesso mais estável e acessível aos combustíveis necessários para o exercício da profissão, foi estabilizado pelo discurso de outra classe social, que pretendia ocultar as contradições e a luta dos trabalhadores. Em um contexto em que a indignação se voltava principalmente aos políticos associados ao PT, após os escândalos provocados pela “Operação Lava Jato” (2014 - 2021), a desesperança com a honestidade política foi ganhando força e atingindo as mais diversas camadas sociais.

Conforme Lacerda (2019, p. 197), sob os argumentos de que “[...] as incertezas relacionadas à saúde, moradia, educação, desemprego e violência urbana são compensadas com as ideias de pulso forte e de hierarquia” e que “[...] as respostas que o neoconservadorismo oferece são imediatas e plenas de sentido”, a nova direita, que ocupava a bancada da Câmara dos Deputados, também previa modificar o papel dos militares na política pública à medida que depositava nos profissionais da segurança nacional o papel de perpetuar sua visão de mundo e seus valores cristãos-conservadores na sociedade. As soluções que o neoconservadorismo ofertava encantava os eleitores (LACERDA, 2019) e fomentava os clamores por uma intervenção militar. Na construção desse discurso pró-militarização, se torna relevante, também, evidenciar o papel da “Operação Lava Jato” e da mídia em aumentar a insatisfação e a desconfiança da população com os governantes civis; uma vez que, Luiz Inácio Lula da Silva foi acusado, em 2016, por corrupção e lavagem de dinheiro, condenado em 2017 e preso em 2018, bem como tendo o indeferimento de sua candidatura às eleições presidenciais de 2018 e a propagação de sua imagem como um grande corrupto.

Como poderá ser visto na *Fotografia 3 – Verde e amarelo*, a seguir, os processos da operação alimentavam o discurso de ódio ao PT e demais partidos de

esquerda, enquanto reforçava o discurso da classe dominante e da nova direita, que buscava adicionar um maior número de pessoas ao seu projeto político. No período final do governo de Temer, esse projeto já se mostrava bem-sucedido, com militares tendo maiores índices de confiança da população, e com um ex-militar (Jair Bolsonaro) disputando as eleições presidenciais de 2018, mostrando grande aprovação entre os eleitores ao ponto de chegar ao segundo turno ou até mesmo vencer as eleições e tornar-se Presidente da República (ARIAS, 2018; FRANCO; ODILLA, 2018).

Fotografia 3 – Verde e amarelo



Fonte: El país (2018b).

A fotografia acima apresenta outro cenário comum durante a greve dos caminhoneiros, em que um grupo de homens protesta não pelo aumento no valor do combustível, mas sim por mudanças na ocupação do governo. Na fotografia, enquanto alguns manifestantes protestam com cartazes, outros gritam com os braços levantados e um deles carrega a bandeira do Brasil. Um dos cartazes ao fundo possui a frase “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. Bolsonaro 2018”, enquanto outro contém “#Fora #Temer”. Com variações, todas as palavras estão pintadas na cor verde ou amarelo. Em primeiro plano, há um cartaz mais escuro, em que é possível identificar pedaços de palavras pintadas em tinta branca, onde se lê “intervenção”. Ao

lado da faixa, está um homem, vestindo uma camiseta amarela com detalhes pretos, que posiciona os dois braços e os dedos indicadores para o alto, enquanto parece gritar.

Nesta imagem, a primeira mensagem linguística é transmitida pelo enunciado “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. Bolsonaro 2018”, em que o substantivo masculino “Brasil” somado ao advérbio “acima” e a preposição “de” indicam que o país se encontra em uma posição superior a qualquer coisa. Em seguida, a mesma estrutura do enunciado anterior é utilizada, com o substantivo masculino “Deus” junto do advérbio “acima” e a preposição “de”, mas dessa vez, a divindade é colocada em uma posição superior a todas as coisas e pessoas. De tal maneira, a mensagem linguística é que tanto o Brasil como Deus são hierarquicamente superiores a qualquer figura, instituição, nação ou lei. Quem vivenciou as campanhas eleitorais brasileiras em 2018 e 2022 sabe que a mesma expressão foi o *slogan* de Jair Bolsonaro, essa mensagem conotativa é reafirmada quando, ainda no mesmo cartaz, é acrescentado o enunciado “Bolsonaro 2018”, que indica a época em que o discurso foi registrado e a intenção de voto dos seus autores.

Fazendo a leitura desse mesmo cartaz, é apresentada, com as cores que o compõem, verde e amarelo, a mensagem conotativa de apropriação dos símbolos nacionais. Do mesmo modo, a escolha de destacar o substantivo masculino “Deus” e o substantivo próprio “Bolsonaro” com a mesma cor de verde, passa a mensagem denotativa de que os dois possuem a mesma relevância e destaque nas pautas dos manifestantes. Cotejando a materialidade discursiva desse cartaz com a materialidade discursiva do lema “Deus, Pátria e Família” utilizado na Ditadura Militar, percebe-se como, conotativamente, esse movimento reflete ideologias conservadoras e militarizantes.

Para compreender a mensagem linguística e a mensagem conotativa presente no outro cartaz é necessário ter conhecimento sobre símbolos digitais e seus usos nas redes sociais, visto que em “#Fora #Temer” utiliza-se do símbolo “#”. Conhecido como “jogo da velha” e “*hashtag*”, o símbolo “#” é comumente utilizado em redes sociais para valorizar uma ou algumas palavras-chave, criando categorias sobre o assunto da publicação. Diante disso, a expressão se ancora em um discurso já difundido na internet, contrário ao Presidente da época, Michel Temer, desejando sua destituição do cargo. Já no cartaz mais escuro, a palavra “intervenção” reafirma a

vontade do grupo de que haja uma ação interventiva. Por conta dos enunciados anteriores e o contexto em que o cartaz é apresentado, é possível concluir que a palavra seguinte seria o adjetivo “militar”, reforçando o anseio pela militarização da burocracia brasileira.

Outra mensagem denotativa passada pelos signos presentes na fotografia é referente à postura dos manifestantes e a consequente ideia de que esse grupo está lutando por algo, querendo se fazer ouvir. Além disso, a bandeira nacional reforça, por meio de mensagem denotativa, o patriotismo do primeiro cartaz; e a camiseta amarela com o logotipo da *Nike* em preto, que um dos indivíduos veste, remete denotativamente à camiseta amarela da seleção brasileira de futebol masculino, permitindo, assim, recuperar como os patriotas e eleitores de Bolsonaro passaram a utilizar esses dois símbolos para caracterizá-los como grupo, representando o patriotismo, o nacionalismo. No texto *A palavra outra na comunicação global*, Ponzio (2010) explica que alguns termos e expressões-chave “funcionam como fulcro para outros que rodam em torno deles” (PONZIO, 2010, p. 138), sendo capazes de reproduzir o idêntico, o consensual. Partindo disso, os termos “patriotismo” e “nacionalismo” funcionam como fulcros para o termo “militarização”, reproduzindo a lógica de uma determinada corrente ideológica, um conjunto de univocidades (PONZIO, 2010).

Ademais, por meio da *Fotografia 3 – Verde e amarelo* se percebe como um determinado discurso, presente desde antes do Golpe Militar de 1964, se manteve entre grupos sociais de indivíduos que o utilizaram em diferentes contextos e movimentos, sempre imprimindo, de alguma forma e com alguma potência, forças centrípetas, na tentativa de garantir que seu pensamento fosse único, hegemônico e oficial. Socialmente organizados, os patriotas não conseguiram a exterminação do comunismo e nem a intervenção militar direta, mas conseguiram eleger, por via democrática, seu candidato à presidência, Jair Bolsonaro, que atuava desde 1991 como Deputado Federal pelo Rio de Janeiro.

Por toda sua carreira como político, Bolsonaro esteve ligado a partidos de ideologias conservadoras e liberais, e, a partir de 2015, passou a atender uma plataforma neoconservadora (LACERDA, 2019). Durante a composição Legislativa Federal de 2015 a 2018, por exemplo, Bolsonaro defendeu e votou a favor da agenda do novo conservadorismo brasileiro em temas como a reforma trabalhista, o teto dos



gastos públicos, a desobrigação da Petrobras na exploração do pré-sal, manifestações a favor de Israel, manifestações contra o socialismo do século XXI, votos a favor de leis punitivistas e de iniciativas pró-família patriarcal (LACERDA, 2019). Além disso, nos pronunciamentos de Bolsonaro, enquanto deputado, havia sempre o “evidente predomínio do tema militar e das forças armadas [...] demandas corporativas da categoria: pensão para filhos e família, reforma da previdência e reivindicação salarial – nesse caso também para policiais” (LACERDA, 2019, p. 185).

Foi a partir desse discurso que, filiado, no início da candidatura, ao “Partido Social Liberal” (PSL), Bolsonaro lançou sua campanha política para Presidente da República. Durante a campanha, o ex-militar já demonstrava ser tendencioso em relação à política militar, e antecipava que nomearia para quatro ministérios brasileiros gerais do Exército (ARIAS, 2018). Em seu plano de governo, lançado em formato de apresentação em *slides*, embora Bolsonaro previsse, sem muito aprofundamento, o investimento em equipamentos para as FA, a participação na produção de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e no combate à violência; o candidato à presidência previa que as Forças Armadas seriam valorizadas e que seus integrantes seriam protegidos, sem se sentirem ameaçados pela doutrinação ideológica de esquerda que anteriormente havia feito essa instituição sofrer (TSE, 2018). Outra estratégia de seu governo, prevista no espaço de seu projeto destinado à “Defesa Nacional (Garantia da Lei e da Ordem e Segurança das Fronteiras)”, era colocar a instituição militar para atender áreas não relacionadas à política de defesa, como a saúde pública e a educação pública, “principalmente em áreas remotas do país” (TSE, 2018, p. 34). Dessa forma, o seu governo se distanciava bruscamente do que os governos anteriores haviam previsto para as políticas de defesa e para as políticas educacionais.

No espaço destinado à educação e à saúde, seu Plano de Governo afirmava que ambas deveriam, e seriam, muito melhores sem aumentar o valor orçamentário “gasto”<sup>124</sup> nessas áreas. Seu plano firma o compromisso de exterminar a doutrinação e a sexualização na escola; de colocar fim à filosofia de Paulo Freire; de mudar a BNCC; de revisar os conteúdos escolares; de rever a questão disciplinar na escola e de “mudar o método de gestão” (TSE, 2018, p. 46). Para a Educação Superior, previa,

---

<sup>124</sup> Aqui utilizo a palavra gasto entre aspas porque é o verbo gastar que é usado no Plano de Governo de Jair Bolsonaro. Ao contrário dele, Lula utiliza, desde 2006, o verbo investir para falar do orçamento destinado à educação pública brasileira (MEC, 2006).

ainda, parcerias com a iniciativa privada, a criação de novos produtos, estimular o empreendedorismo e maior abertura para a educação a distância principalmente nas áreas rurais (TSE, 2018).

Através do discurso hegemônico da direita e da forte campanha anticorrupção atrelada ao Partido dos Trabalhadores, Bolsonaro ganhou as eleições de 2018; e como o prometido, instaurou um governo militarizado (LIS, 2020). Como dito anteriormente, nos governos antecedentes, o número de militares ocupando cargos civis já era grande, mas com o novo Governo o número aumentou tanto ao ponto de superar qualquer crescimento anterior, sendo, em 2020, “6.157 militares da ativa e da reserva em cargos civis”<sup>125</sup> (LIS, 2020, *online*). Nos ministérios, não foi diferente, pois, em 2020: o general do Exército Walter Souza Braga Netto ocupava o cargo de Ministro da Casa Civil; o general da reserva do Exército Augusto Heleno ocupava o cargo de Ministro do Gabinete de Segurança Institucional; o general da reserva do Exército Luiz Eduardo Ramos ocupava o cargo de Ministro-Chefe da Secretaria de Governo; o major da reserva da Polícia Militar do Distrito Federal Jorge Oliveira ocupava o cargo de Ministro-Chefe da Secretaria-Geral; o general do Exército Fernando Azevedo e Silva ocupava o cargo de Ministro da Defesa; o tenente-coronel da Aeronáutica Marcos Pontes ocupava o cargo de Ministro da Ciência e Tecnologia; o almirante da Marinha Bento Albuquerque ocupava o cargo de Ministro de Minas e Energia; e o general do Exército Eduardo Pazuello ocupava o cargo de Ministro da Saúde (LIS, 2020, *online*)<sup>126</sup>.

Como se pode notar, Bolsonaro mantinha as Forças Armadas muito próximas e em cargos de alta confiança e importância para a tomada de decisões do governo; além disso, buscava reforçar a fidelidade dos militares poupando-os da Reforma Previdência de 2019, estabelecendo, no mesmo ano, uma reforma de carreira e da previdência própria do setor militar<sup>127</sup> e preservando o MD dos cortes orçamentários de 2021 (BRANDINO; GALF, 2021; PATU, 2019; PATU; GIELOW, 2022). Contudo,

---

<sup>125</sup> De acordo com Lis (2020), em 2018, durante o governo de Temer, eram 2.765 militares ocupando cargos civis.

<sup>126</sup> Além desses militares, Lis (2020) destaca a formação do Ministro da Infraestrutura, Tarcísio de Freitas, e do Ministro da Controladoria-Geral da União, Wagner Rosário. Pois, apesar de ambos seguirem carreiras civis, com aprovações em concursos públicos, ambos se formaram na Academia Militar das Agulhas Negras, academia de oficiais do Exército.

<sup>127</sup> Patu e Gielow (2022) denunciam que a reforma de iniciativa do Ministério da Defesa, concedeu vantagens até mesmo para o Presidente Bolsonaro, o Vice-Presidente Mourão e o Ministro-Chefe da Secretaria-Geral Luiz Eduardo Ramos; esse último ganhando “R\$ 350 mil a mais no ano” através da remuneração acumulada de salários e aposentadorias (PATU; GIELOW, 2022).

enquanto os militares recebiam essas vantagens, outros setores sofriam um profundo corte de verbas, como foi o caso do Ministério da Cidadania (com limitação de 619 milhões de reais), o MEC (com menos 348 milhões para o ano de 2019), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (com apenas 59 milhões), Ministério do Meio Ambiente (somente com 10 milhões de reais) e o Ministério da Saúde (com míseros 6 milhões)<sup>128</sup> (CARAM, 2019).

Desta forma, o contexto apresentado já no início de 2019 era de grande desmonte dos direitos sociais, com o governo de Bolsonaro dando continuidade ao processo iniciado anteriormente, por Temer, de sucatear setores como a educação pública em proveito dos setores financeiros e privados. Como exemplo de seguimento da agenda neoliberal, houve a criação do “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”, que propôs, a partir do *PL nº 3076/2020*<sup>129</sup>, a autonomia financeira das instituições federais de educação, por meio da captação de recursos financeiros oriundos do setor privado, bem como a gestão educacional privatizada dessas instituições (MENEZES; PERA, 2019; ANDES, 2019b). Através do “Future-se”, os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos nesses espaços estariam submetidos “aos interesses do Mercado e não mais voltada às necessidades da sociedade” (ANDES, 2019b, *online*). Ou seja, ao mesmo tempo em que se limitaria a autonomia pedagógica dos professores e técnicos-administrativos, se extinguiria o caráter social das universidades, institutos e centros federais (ANDES, 2019b). A proposta do “Future-se” gerou grande revolta entre os estudantes, os técnicos e os professores das instituições de Educação Superior, que protestaram em diversas regiões do país e se manifestaram, oficialmente, por seus Conselhos Universitários, contra o programa (ANDES, 2019a; BRASIL DE FATO, 2019; CAMPOS; CAETANO, 2019).

Além de lidarem com o golpe que o projeto “Future-se” planejava provocar, as universidades públicas e institutos federais sofreram com a nomeação de reitores que não haviam vencido as consultas públicas; com o enfraquecimento das políticas de cotas; com os cortes contínuos e excessivos de bolsas de pesquisas, que impactaram

---

<sup>128</sup> Também sofreram cortes em seu orçamento, o Ministério da Agricultura, o Ministério da Economia, o Ministério do Turismo e o Ministério das Relações Exteriores (CARAM, 2019).

<sup>129</sup> Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 08 abr. 2023.

os programas de mestrado e doutorado, seus estudantes e suas produções<sup>130</sup> (MORALES, 2021; ARINI, 2022; FERNANDES, 2022). Com esses cortes financeiros, o sucateamento das universidades, que já havia começado a dar sinais alarmantes durante o período do governo anterior, começou a provocar angústia em relação ao funcionamento e continuidade das universidades públicas, em que não apenas universidades jovens sofriam para pagar as contas e temiam fechar suas portas (ARINI, 2022), como também grandes e conceituadas universidades, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que corria o risco de fechar por não ter verba suficiente para chegar até o fim do ano letivo<sup>131</sup> (ALFANO, 2021).

Outra ação na esfera da política educacional que causou grande debate e revolta entre os profissionais da educação durante o governo de Bolsonaro foi o *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020* (BRASIL, 2020a), responsável por lançar a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (PNEE)<sup>132</sup> e atualizar o que já havia sido estabelecido pela “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) de 2008. As discussões provocadas com a aprovação dessa política problematizaram o retrocesso provocado por ela sobre o direito à inclusão educacional da pessoa com deficiência, visto que, ao garantir, em seu texto, que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, teriam acesso à escola comum, mas também “o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020c, p. 7), deu sinal verde para a exclusão desses estudantes do espaço escolar formal, possibilitando o redirecionamento deles para instituições filantrópicas e classes especiais. Como afirmado por Lima e Hermida (2022), a PNEE facilitou a segregação desses estudantes das escolas regulares, tornou possível e legalizada a exclusão educacional e mostrou uma das contradições do governo de Bolsonaro, que afirmava que a iniciativa era favorável à Educação Especial do país, mas, na realidade, propunha a discriminação de crianças e jovens

---

<sup>130</sup> Assim como a produção científica foi afetada pela redução das verbas, a divulgação das pesquisas brasileiras foi prejudicada, uma vez que os recursos financeiros disponibilizados para os periódicos científicos se mostraram insuficientes para arcar com os custos financeiros das publicações (FERNANDES, 2022).

<sup>131</sup> De acordo com Alfano (2021), o problema enfrentado em 2021 pela UFRJ se verificou com mais 30 universidades brasileiras.

<sup>132</sup> A PNEE foi revogada pelo atual Presidente da República, Lula, por meio do *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023* (BRASIL, 2023).

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Portanto, com a PNEE, se afastou do poder público a responsabilidade de garantir meios de inclusão e de qualidade na educação inclusiva, um direito que já havia sido estabelecido pela PNEEPEI, em 2008.

Ainda na esfera das políticas educacionais, em 25 de dezembro de 2020 a nova versão do FUNDEB foi regulamentada pela *Lei 14.113/2020*<sup>133</sup>, por meio de um grande movimento dos profissionais da educação em prol da valorização e investimento na educação (MELO DE MORAIS *et al*, 2021, p.18). A luta dos educadores garantiu a substituição do antigo fundo, organizou um aumento progressivo dos recursos da União e colocou fim ao prazo de vigência da Lei, isto é, tornou o FUNDEB permanente (BRASIL, 2020b). Dessa forma, mesmo com o estabelecimento de uma agenda neoliberal na educação, a contrapalavra democrática exerceu poder, prevendo investimentos para a educação pública e para a remuneração docente; evidenciando as tensões que constituem a esfera das políticas educacionais, em que, de um lado, pela EC nº 95/2016, uma força centrípeta garante a manutenção do sucateamento da educação pública do país, por meio das limitações orçamentárias e, de outro, uma força centrífuga gera a contradição, buscando garantir um certo avanço com o FUNDEB.

Ademais, é importante lembrar que o governo de Bolsonaro foi marcado pelo que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu, em março de 2020, como Pandemia do *Corona Virus Disease* (COVID-19). A pandemia exigiu do governo uma maior atenção e investimento tanto na área da saúde pública, como nas áreas de pesquisa e educação. Entretanto, mesmo com a pandemia e com as milhares de mortes de pessoas que ela provocou<sup>134</sup>, o Governo insistia em bloquear recursos orçamentários de áreas essenciais para a sobrevivência da população bem como para que essa tivesse seus direitos sociais garantidos:

[...] ao invés de ter sido tratada com seriedade e com análises em que pudessem diagnosticar a totalidade da situação, optou-se por negar, por inviabilizar recursos, incentivar uso de medicamentos ineficazes, tratando a

---

<sup>133</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 20 abr. 2022.

<sup>134</sup> De acordo com o Painel de controle do *Corona Virus Disease* da Organização Mundial da Saúde, consultado pela última vez em 26 de abril de 2023, houve, em nível global, seis milhões novecentos e quinze mil duzentos e oitenta e seis (6.915.286) mortes por COVID-19 que foram oficialmente registrados e relatadas; sendo setecentos e um mil duzentos e quinze (701.215) morte só no Brasil (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023).

pandemia e sua gravidade como uma 'gripezinha' (adjetivo usado pelo Presidente Bolsonaro para se referir a Pandemia) acentuando premeditadamente as desigualdades sociais que arremeteram conseqüentemente as classes populares e trabalhadoras (MELO DE MORAIS *et al.*, 2021, p. 17-18).

Esses cortes demonstraram a indiferença diante das vulnerabilidades da população brasileira. Na educação formal, as conseqüências das reduções orçamentárias foram brutais, visto que, durante o período de isolamento social, recomendado pela OMS para conter a transmissão da COVID-19, as instituições de ensino precisaram adaptar suas aulas, que antes eram presenciais, para o contexto remoto (*online*). Dessa forma, para que alguns estudantes pudessem ter acesso às aulas, muitas crianças e adolescentes precisaram de recursos como materiais eletrônicos (computadores, *tablets*, celulares etc.) e *internet*, ou seja, era necessário que o governo fizesse o seu dever de proporcionar, através de recursos financeiros, o acesso dos estudantes ao seu direito à educação no momento de pandemia e que os mesmos permanecessem seguindo seus estudos (MELO DE MORAIS *et al.*, 2021). No entanto, como evidenciado pela pesquisa de Lontra, Lourenço e Carvalho (2021), a inviabilização de recursos acarretou, na Educação Básica: a falta de estruturação para dar continuidade ao ano letivo; a não adaptação das famílias, estudantes e professores ao ensino remoto; uma carência relacionada ao preparo adequado dos estudantes para fazer o Enem; e a falta de acesso a um espaço seguro, de convivência e de acesso a refeições nutritivas. Em um país em que “47 milhões de pessoas não têm acesso à *internet*” (LONTRA; LOURENÇO; CARVALHO, 2021, *online*), cinco milhões de estudantes brasileiros foram prejudicados e a educação do país retrocedeu<sup>135</sup> (LONTRA; LOURENÇO; CARVALHO, 2021).

Os profissionais da educação também tiveram grandes dificuldades no período de pandemia, em que precisaram aprender apressadamente a lidar com plataformas eletrônicas e com a EaD, tudo isso sem ter o apoio e treinamento adequado, gerando uma grande pressão e estresse emocional (LONTRA; LOURENÇO; CARVALHO, 2021, *online*). Na Educação Superior, também houve grande perda pelos estudantes que não possuíam acesso à *internet* e aos materiais eletrônicos, bem como por

---

<sup>135</sup> Os impactos da Pandemia do COVID-19, e da falta de uma melhor gestão governamental durante o seu ápice, refletiram no Censo Escolar da Educação Básica, em que foram evidenciados, de 2020a 2021, a elevação da taxa de abandono escolar no Ensino Médio, sendo sua grande maioria dos estudantes das regiões Norte e Nordeste do país (JORNAL NACIONAL, 2022).

aqueles que não tinham acesso a espaços de estudo adequados (LONTRA; LOURENÇO; CARVALHO, 2021). As perdas também foram em relação aos debates acadêmicos que o espaço da sala de aula e da universidade proporcionavam (LONTRA; LOURENÇO; CARVALHO, 2021).

Ademais, enquanto Bolsonaro ocupou a Presidência da República, tivemos problemas na composição do cargo de Ministro da Educação, tendo cinco trocas de ministros durante o governo. Apenas até julho de 2020 – isto é, em um ano e meio de governo –, houve três mudanças de ministros por conta dos escândalos em que os nomeados de Bolsonaro se envolviam (VALOR, 2022). Os primeiros três ministros da pasta foram: Ricardo Vélez Rodriguez, teólogo, filósofo e professor que gerou grande polêmica ao negar que houve golpe militar em 1964 e ao divulgar que pretendia mudar a forma como os livros didáticos se referiam a esse acontecimento e ao período que o sucedeu; Abraham Weintraub, economista e professor que chamou os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) de “vagabundos” enquanto afirmava que gostaria de colocá-los na cadeia; e Carlos Alberto Decotelli, também economista e professor, que não chegou a assumir o cargo por ser revelado que seu currículo continha informações fraudulentas (FOLHA DE S.PAULO, 2019, 2020; VALOR, 2022).

O Ministro da Educação que conseguiu ficar mais tempo no cargo, por um período de quase dois anos, de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022<sup>136</sup>, foi Milton Ribeiro, pastor da igreja presbiteriana<sup>137</sup>, teólogo, professor e advogado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Contudo, Ribeiro também se envolveu em escândalos e acabou deixando o cargo de Ministro da Educação em março de 2022, após ser acusado de corrupção<sup>138</sup>. Em junho de 2022, prestes a completar três meses fora da pasta, o pastor foi preso pela Polícia Federal<sup>139</sup>, por meio da operação que investigava seu envolvimento em crimes como prática de tráfico de influência, advocacia administrativa, prevaricação e corrupção passiva na liberação de verbas públicas do FNDE para favorecer pastores evangélicos fora do Governo Federal

---

<sup>136</sup> Vale destacar que antes de Milton Ribeiro assumir a pasta, o cargo de Ministro da Educação ficou vago por 27 dias (de 20 de junho de 2020 até 16 de junho de 2020), em plena Pandemia do COVID-19 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

<sup>137</sup> A doutrina evangélica seguida por Ribeiro “dialogava com uma das principais bases políticas de Bolsonaro” (VALOR, 2022, *online*).

<sup>138</sup> Milton Ribeiro também cometeu crime de homofobia durante uma entrevista em setembro de 2020 (VIVAS; FALCÃO, 2022).

<sup>139</sup> Mediante *habeas corpus*, o ex-ministro foi solto no dia 23 de junho de 2022, dia seguinte da sua prisão (G1 SP, 2022).

(BENTES; ARBEX; LOPES, 2022). Além dos crimes, o ex-ministro Ribeiro declarou, em agosto de 2021, que “a universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” (MORALES, 2021, *online*). Ou seja, defendeu um pensamento retrógrado e excludente que até hoje faz parte do discurso hegemônico que visa manter as desigualdades do país. Por fim, com a saída de Ribeiro, o engenheiro Victor Godoy Veiga ocupou o cargo de Ministro da Educação até o fim do mandato presidencial de Bolsonaro, defendendo a suspensão das transferências financeiras para a pasta envolvida no escândalo de Ribeiro e seus pastores (BENTES; ARBEX; LOPES, 2022).

Foi nesse cenário caótico que uma política educacional específica apresentou um novo processo de militarização para a escola pública brasileira. Essa política foi o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, cuja instituição pode ser caracterizada, em termos quantitativos, como uma das ações mais bem-sucedidas do ex-governo; já que nem mesmo a Pandemia do COVID-19 impediu que um grande número de Escolas Cívico-Militares fosse implementado pelo país (BARONE, 2020). É esse projeto que será pesquisado a fundo no próximo capítulo.



### **CAPÍTULO 3 – A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS DE MILITARIZAÇÃO NA MATERIALIDADE DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**

Sob a premissa de melhorar a educação nas escolas públicas que recebessem a política educacional, o *Programa Nacional das Escolas-Cívico Militares – Pecim* – foi anunciado como projeto educacional em julho de 2019 e lançado, no mesmo ano, no dia 5 de setembro<sup>140</sup>. No lançamento do Pecim, que estabeleceu parceria entre o MEC, o MD e a CAPES<sup>141</sup>, a promessa feita pelo Governo foi de implementar 216 escolas cívico-militares até o ano de 2023 (PERA, 2019b).

Fazendo parte do “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, do governo de Jair Bolsonaro, o objetivo do Pecim foi designado como oportunizar, para as escolas públicas regulares em qualquer município e estado do país, incluindo o DF, sua transformação em um uma Escola Cívico-Militar que continuaria sendo gratuita (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019; BRASIL, [entre 2019 e 2022]). A principal mudança nessas “novas” instituições seria a inserção de profissionais militares na gestão escolar e educacional das Escolas Cívico-Militares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). O Ministério da Educação ficou responsável pela “criação e a manutenção do modelo educacional proposto, tais como suporte orçamentário e recursos humanos e materiais, necessários ao seu desenvolvimento e à sua consolidação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, *online*). Além disso, o MEC foi o órgão responsável por capacitar os profissionais da educação e os profissionais militares que atuariam na Ecim (BRASIL, [entre 2019 e 2022]).

Para aderir ao programa, bastava apenas que as escolas interessadas manifestassem seu interesse nas secretarias estaduais de educação<sup>142</sup>, que convocariam a comunidade escolar para uma “audiência de esclarecimento”, em que

---

<sup>140</sup> Por meio do *Decreto nº 10.004* (BRASIL, 2019a).

<sup>141</sup> Ao longo da estruturação e implementação do Pecim, outras instituições foram se unindo como parceiras ao programa e tendo seu nome situado na página eletrônica do mesmo. Os demais parceiros do Pecim são: o FNDE; o INEP; o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE); o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict); a Universidade de Brasília (UnB); a Universidade Federal de Goiás (UFG); e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

<sup>142</sup> De acordo com o *site* oficial do Pecim, nos estados em que não houve a adesão voluntária ao programa, o próprio MEC ficou responsável por selecionar os municípios e as respectivas escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

apresentavam e defendiam a proposta (BRASIL, [entre 2019 e 2022]; PERA, 2019a). Em seguida, seria feita, a “audiência de consulta pública”, para recolher os votos a favor ou em desfavor da adesão ao Pecim (PERA, 2019a). Sendo a comunidade escolar, em sua maioria, favorável à transformação da sua escola em uma Escola Cívico-Militar, um termo de compromisso era assinado autorizando o MEC a fazer a mudança (PERA, 2019a).

De acordo com a página eletrônica oficial do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), a partir desse processo, no início de 2020, o *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* já estava sendo implementado em algumas escolas públicas do país, sendo computado, no mês de outubro, um total de 51 Escolas Cívico-Militares distribuídas pelos estados brasileiros<sup>143</sup> (BARONE, 2020). Mais tarde, em abril de 2022, já eram 128 Escolas Cívico-Militares que seguiam o programa do MEC e do MD, bem como 300 municípios brasileiros na lista de espera para ter o Pecim implementado em uma de suas instituições escolares (AGUIAR, 2022). Já no final do ano de 2022, foi revelado pelo MEC que o número aumentou para 202 Escolas Cívico-Militares<sup>144</sup> pelo Brasil, “atendendo 120 mil alunos, aproximadamente”, com “1,5 mil militares inseridos na iniciativa” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, *online*).

A partir da apresentação do Pecim, para compreender o fenômeno da militarização na área da educação, é importante recapitular a definição de Mathias (2004) para “militarização”:

[...] definida como um fenômeno que se apresenta de três formas: 1. ela pode ser a ocupação de cargos civis por membros das Forças Armadas – e, em princípio, excetuando-se os ministérios militares (que, em si mesmos, já denotaria um altíssimo grau de militarização do executivo de federal), todos os cargos da administração pública são civis; 2. também pode ser a realização pelas políticas governamentais das doutrinas ou ideias defendidas pelas Forças Armadas, como a subordinação a critérios geopolíticos na adoção de um determinado projeto; 3. por último, definimos que a transferência do *ethos* militar para o universo da política também representa um processo de *militarização* [...].

É bom lembrar que essas três formas são parte de um mesmo processo, são fenômenos que dificilmente se apresentam de forma isolada, pois são interdependentes (MATHIAS, 2004, p. 207-208, grifos da autora).

<sup>143</sup> De acordo com Barone (2020) eram quinze Escolas Cívico-Militares na região Norte; sete Escolas Cívico-Militares na região Nordeste; onze Escolas Cívico-Militares na região Centro-Oeste; cinco Escolas Cívico-Militares na região Sudeste; e treze Escolas Cívico-Militares na região Sul.

<sup>144</sup> Segundo o MEC, o Pecim fechou o ano de 2022 com trinta e nove Escolas Cívico-Militares no Norte do país; vinte e seis Escolas Cívico-Militares no Sul; trinta e sete Escolas Cívico-Militares no Nordeste; quarenta e seis Escolas Cívico-Militares no Sudeste; e cinquenta e quatro Escolas Cívico-Militares no Sul do país.

Nesse sentido, dando suporte uma à outra, essas três formas possíveis de militarização, que possuem a mesma finalidade, quando bem articuladas e organizadas, podem atuar em qualquer setor, influenciando políticas públicas, interferindo em questões governamentais e desestabilizando a democracia. É possível usar a definição de militarização da burocracia, desenvolvida por Mathias (2004), para compreender o fenômeno da militarização na área da educação.

Porém, buscando um maior aprofundamento da definição de militarização da escola pública brasileira na contemporaneidade, estabeleci essencial considerar definições recentes de pesquisadores que desenvolvem estudos nas linhas de políticas públicas, políticas educacionais e gestão democrática da escola. Esses pesquisadores e suas respectivas definições de militarização escolar foram encontrados por meio da pesquisa de bibliografias feita ainda no início da pesquisa, em bases de periódicos. A partir dos estudos, identifiquei que Mendonça (2019a, 2019b) compreende que uma escola pública é militarizada por meio de iniciativas que entreguem a gestão escolar a corporações como Polícia Militar (PM) e Corpo de Bombeiros Militar (CBM), bem como diferentes setores de segurança pública interferindo diretamente nas políticas educacionais. Alves e Toschi (2019), por sua vez, entendem por militarização o “[...] processo de transferência da gestão das escolas estaduais para a corporação da Polícia Militar, que implanta um modelo de escola semelhante aos quartéis: rígida disciplina, uso de uniforme/farda, ritos da PM, ensino de civismo” (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 635). Para Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 683), a militarização ocorre “[...] na medida em que o espaço público passa a ser estruturado de forma militarizada sob a égide da disciplina e da hierarquia” que são as bases do pensamento, da educação e da organização militar.

O *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares* já poderia ser considerado um exemplo de militarização da educação pública pelo fato de estabelecer uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, colocando mil e quinhentos membros das Forças Armadas atuando na gestão e na coordenação de escolas públicas – área de atuação de profissionais civis –. Isso porque a transferência ou o compartilhamento da gestão escolar com profissionais militares pode, por si só, garantir que os interesses, valores e costumes das corporações militares sejam levados em consideração dentro do planejamento escolar, da ação pedagógica da

escola, da elaboração, execução e avaliação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, como será visto a seguir, os objetivos do Programa, suas diretrizes, organização e divulgação revelam mais sobre o processo de militarização da escola pública na contemporaneidade.

### 3.1 A MILITARIZAÇÃO PELA OCUPAÇÃO E INTERFERÊNCIA DE MILITARES NO ESPAÇO ESCOLAR: OS PAPÉIS DO CORPO DOCENTE E DO CORPO DE MONITORES

Para que os militares pudessem atuar na educação pública, foi necessário: 1) criar, por meio do *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*<sup>145</sup>, a “Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares” (Secim)<sup>146</sup>, responsável por desenvolver o modelo da Ecim bem como suas diretrizes; 2) modificar o *Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983*, responsável pelo *Regulamento para as Políticas Militares e Corpos de Bombeiros Militares* (BRASIL, 2019c). Essa ação ocorreu por meio do *Decreto nº 9.940, de 24 de junho de 2019*, em que passou a ser considerada função e interesse dos policiais e bombeiros militares da ativa:

- 10) **as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar; e**
- 11) as unidades de conservação integrantes do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, de que trata a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.
- 12) os órgãos do Poder Legislativo federal, estadual, distrital ou municipal (BRASIL, 2019c, p. 5, grifo meu).

Três meses após a alteração do regulamento, o Pecim foi instituído pelo *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Em suas diretrizes, os incisos VIII e XI do Art. 5º autorizam a contratação, pelas Forças Armadas, de militares inativos, oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares “**para**

<sup>145</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em:

<sup>146</sup> Posteriormente, a partir da *Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020* (BRASIL, 2020d), a Secim será chamada de “Diretoria de Políticas para as Escolas Cívico-Militares” (Decim), sendo a instituição responsável por orientar: a capacitação dos profissionais militares para atuarem nas Escolas Cívico-Militares; a implementação e acompanhamento do modelo cívico-militar de educação nas escolas selecionadas; a avaliação e a certificação dessas escolas; e a elaboração das suas diretrizes (BRASIL, 2021b).

**atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa”**

(BRASIL, 2019d, p. 1, grifo meu). Elucidando o que seria desempenhado nas referidas funções, o Art. 2º destaca:

V - gestão de processos educacionais - promoção de atividades com vistas à **difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno** e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula;

VI - gestão de processos didático-pedagógicos - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes;

VII - gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar (BRASIL, 2019d, p.1, grifo meu).

O discurso sobre a difusão de valores e bons comportamentos, como consta no inciso V, está diretamente relacionado à educação moral. Esse modelo é reforçado diversas vezes pelo documento, principalmente quando a redação explica mais sobre o modelo do Programa. No Art. 11, outro exemplo: estão dispostas com clareza definições oriundas do ensino militar, no qual a educação moral, cívica e disciplinar ganham força:

Art. 11. O modelo de Ecim<sup>147</sup> é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.

§ 1º A **gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes**, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2019d, p. 2, grifo meu).

Ao reforçar que o papel dessas escolas é desenvolver comportamentos específicos, que se encaixem no que os atores do Programa acreditam ser positivos, se denota como os valores da organização militar devem ser transmitidos e encorajados em relação à conduta dos estudantes. Amaral e Castro (2020) escrevem que a proposta da Escola Cívico-Militar (Ecim) adere à formação moral, aos bons costumes e ao controle dos estudantes, estando totalmente alinhada à “Educação Moral e Cívica”, tratada no capítulo anterior.

---

<sup>147</sup> Ecim foi a sigla escolhida pelo Ministério da Educação para se referir à Escola Cívico-Militar no singular e no plural.

Em um estudo sobre o *Manual das Escolas-Cívico Militares*, dando ênfase aos valores desenvolvidos pelo Programa, Amaral e Castro (2020) buscaram a palavra “valores” no *Manual* e encontraram o resultado de 181 aparições desse descritor<sup>148</sup>. Ao examinarem o que o documento dizia sobre o termo, encontraram a ideologia militar explícita em uma frase que está igualmente presente no documento *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*:

Sem haver um modelo único para a implementação dessas parcerias nas escolas, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e às suas especificidades, a fim de garantir aos alunos um ensino fundamental e ensino médio de qualidade, alicerçado em valores como: **patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros** (BRASIL, 2021b, p. 121, grifo meu).

O trecho em questão faz parte do Capítulo I das *Diretrizes*, destinado ao histórico das escolas cívico-militares e à determinação de valores a serem pautados no projeto. Entre os termos destacados, é importante perceber como os valores e deveres militares, legislados pelo *Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército* (BRASIL, 2016b)<sup>149</sup>, são institucionalizadas na escola por meio das *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. No *Vade-Mécum*, a disciplina e o respeito à hierarquia são definidos como a base das FA, em que a disciplina e a hierarquia são, respectivamente:

- rigorosa obediência às leis, aos regulamentos, normas e disposições;
- correção de atitudes na vida pessoal e profissional;
- pronta obediência às ordens dos superiores hierárquicos; e
- fiel cumprimento do dever.
- A disciplina deve ser consciente e não imposta.  
Hierarquia, traduzida como a ordenação da autoridade em diferentes níveis.  
É alicerçada:
  - no culto à lealdade, à confiança e ao respeito entre chefes e subordinados;
  - na compreensão recíproca de seus direitos e deveres; e
  - na liderança em todos os níveis (BRASIL, 2016b, p. 13).

<sup>148</sup> Nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), documento que substituiu o *Manual das Escolas-Cívico Militares*, a palavra “valores” aparece 178 vezes. Esse número, que não é baixo para um documento de 190 páginas, evidencia a importância que os valores morais e cívicos possui dentro do Pecim, projeto neoconservador.

<sup>149</sup> Em nossa Constituição, a hierarquia e a disciplina também são reconhecidas como base institucional das Forças Armadas no Art. 42 e no Art. 142; este último sendo o responsável por colocar as instituições militares “sob a autoridade suprema do Presidente da República” (BRASIL, 1988, *online*), em exercício “à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1988, *online*).

Desta forma, com o Pecim, os conceitos rígidos, antes destinados exclusivamente aos militares, passam a ser reservados também às crianças e aos jovens nas escolas cívico-militares. Sobre o patriotismo, o civismo e o respeito aos símbolos nacionais<sup>150</sup>, é válido lembrar do que foi visto no capítulo anterior, em que a utilização desses signos ideológicos, na tentativa de conferir um único índice de valor (VOLÓCHINOV, 2018), não é algo novo e vem sendo utilizado pelos indivíduos apoiadores da militarização do Estado e da Educação em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, sendo utilizados, também, pelo novo conservadorismo brasileiro (LACERDA, 2019), que estabiliza, na contemporaneidade, o discurso da militarização. A meritocracia, por sua vez, também pode ser utilizada como mecanismo para afirmar o poder hegemônico, justificando os privilégios da classe dominante e naturalizando a desigualdade entre as classes sociais.

Sobre disciplina e hierarquia, marcas da filosofia militar, Alves e Toschi (2019) escrevem:

Se retomarmos a reflexão sobre a disciplina nas escolas militares, constataremos que ela ocorre devido à forte hierarquia advinda da vida militar, que valoriza a subordinação ao chefe, a seu poder de dirigir e punir. Na vida da caserna, a obediência deve ser sem questionamentos. Esse tipo de obediência pode ser compreensível na vida militar, na qual o subordinado deve seguir o comandante sem questionar, devido aos riscos que podem advir numa situação de guerra ou conflito. O mesmo, porém, não se aplica aos civis, que não viverão esse tipo de situação, uma vez que a escolha profissional desses alunos não é necessariamente a militar. Além disso, quanto mais esse modelo se expande e ocupa espaços nas redes públicas, mais tal formação atingirá um número maior de cidadãos civis, que, certamente, ocuparão diferentes espaços na sociedade (ALVES E TOSCHI, 2019, p. 639).

Nesse sentido, a estrutura proposta pelo Pecim para a educação pública é pautada na subordinação e classificação dos estudantes, sem criticidade e autonomia. Através desses documentos, as forças centrípetas, com o discurso da militarização, constroem argumentos fortes a favor da manutenção da ordem hegemônica, trazendo para a escola pública um modelo capaz de moldar os sujeitos, na tentativa de garantir uma classe pobre obediente, que reproduz o discurso e os interesses hegemônicos.

Apesar de o *Decreto nº 10.004/2019* afirmar, muitas vezes, que os profissionais contratados serão militares inativos, no Art. 14, inciso VII, os militares da ativa e da

---

<sup>150</sup> No *Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército* (BRASIL, 2016b) usa-se “cultuar” e “culto” ao invés de “respeitar” e “respeito”.

reserva também aparecem como profissionais que podem integrar o Programa. O mesmo documento estabelece como responsabilidade do MEC e do MD a escolha, efetivação e capacitação dos profissionais que irão trabalhar nas Escolas Cívico-Militares, definindo o perfil dos militares a serem escolhidos e acompanhando o processo seletivo (BRASIL, 2019d). Já as Forças Armadas (FA) ficam responsáveis por promover a seleção dos militares para as Escolas Cívico-Militares, contratando esses profissionais e fazendo a gestão deles (BRASIL, 2019d). No *Decreto*, a capacitação que fica sob a responsabilidade do MEC não é explicada com clareza, isto é, não é esclarecido se os profissionais militares irão receber algum tipo de formação pedagógica para ocupar os cargos. Apesar disso, no documento é afirmado, por meio do Art. 23, que os militares não são professores e que não devem ser considerados como profissionais da educação (BRASIL, 2019d).

Nos documentos que regulamentam a implementação do Programa para 2020 e em 2021, respectivamente, a *Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019* (BRASIL, 2019e) e a *Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020* (BRASIL, 2020d), têm-se mais informações sobre o perfil desejado para os profissionais militares e sobre as formações que esses receberão. No capítulo destinado ao apoio à capacitação, da *Portaria nº 2.015/2019*, o Art. 21 designa ao MEC a responsabilidade de apoiar a formação inicial e continuada de quem atuará no Programa, tanto “[...] nas modalidades presencial e a distância, por intermédio de disponibilização de conteúdos e/ou de cursos” (BRASIL, 2019e, p. 43). De acordo com o capítulo destinado à implementação e monitoramento do modelo, a capacitação não se aplica apenas aos militares, ela se estende a todos os profissionais da educação da escola (BRASIL, 2019e). Tal portaria explicita, ainda, o tipo de profissional militar que, por meio dos seguintes critérios, será selecionado para trabalhar nas escolas cívico-militares: “I - idoneidade moral e reputação ilibada; e II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado” (BRASIL, 2019e, p. 43).

Do mesmo modo, na *Portaria nº 1.071/2020*, o Art. 3º prevê em suas ações o apoio à capacitação dos profissionais, seja ela presencial ou em outras modalidades (BRASIL, 2020d). No Art. 18, os mesmos critérios de idoneidade, conduta ilibada e perfil/formação acadêmica são utilizados para selecionar os militares. No que se refere à capacitação dos profissionais militares e profissionais da educação básica da Ecim, portanto, a *Portaria de 2020* mantém a redação da *Portaria* do ano anterior.



Nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), uma seção é destinada à formação do “corpo de monitores<sup>151</sup>” (militares), confirmando que os profissionais das Forças Armadas que atuam na Ecim não são considerados profissionais da educação, precisando receber formação especial para atuar no espaço de ensino formal:

**Art. 27. Os alunos nas Ecim não são militares e encontram-se sob a égide de um PPP cujos parâmetros vinculam-se à legislação educacional brasileira. Por esse motivo, os militares designados para as funções do Corpo de Monitores necessitam ter formação adequada.**

Art. 28. A formação do Corpo de Monitores deve ocorrer antes do início de cada ano letivo e ao longo deles.

Art. 29. A formação do Corpo de Monitores no início do ano letivo deve ser, preferencialmente, presencial, e a formação continuada pode ser tanto presencial quanto a distância, por meio de ambiente virtual de aprendizagem.

**Art. 30. A formação do Corpo de Monitores deve abordar conceitos teóricos, que permitam embasar a atuação dos monitores, reforçando as situações do dia a dia que promovam a discussão e a construção de propostas de intervenção para a resolução de problemas** (BRASIL, 2021b, p. 20, grifos meus).

Podemos notar que, apesar de toda a argumentação favorável ao discurso militar, na redação do Art. 27, há o esclarecimento de que os estudantes das escolas cívico-militares não são militares, que a instituição de ensino responde à legislação que regulamenta a Educação Básica civil (a LDB). Esse ponto é uma contrapalavra, um outro discurso que se faz presente no documento que regulamenta o Pecim. Essa palavra outra, essa resposta responsiva, ainda que breve e pouco elaborada, contrasta com o posicionamento mencionado até então, funcionando, dentro dos limites autoritários, como uma força centrífuga ao discurso hegemônico.

Contudo, embora essa contrapalavra esteja presente, é inegável que os militares terão papel importante em toda a organização escolar, visto que, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* preveem para a composição da “Gestão Educacional”:

I – Oficial de Gestão Educacional; e  
II – Monitores<sup>152</sup>.

<sup>151</sup> Cabe pensar sobre a escolha do termo “monitores” para designar o papel dos profissionais militares dentro da Ecim, em que esse signo funciona como fulcro de “supervisão”, “fiscalização”, “inspeção”, “controle” e “vigilância”, ou seja, firma a observação constante e atenta tão necessária para o exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 1987). Portanto, essa escolha não é neutra ou casual, pelo contrário, se dá pela vontade de disciplinar os indivíduos presentes no espaço da Ecim.

<sup>152</sup> Nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), na seção destinada a orientar os estudantes sobre o seu deslocamento durante o horário de aula, é explicado que o monitor de cada

§ 1º Na Gestão Educacional, o Oficial de Gestão Educacional é o coordenador dos monitores. Os monitores cooperam nas ações pedagógicas e atuam nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica da gestão escolar.

§ 2º O Corpo de Monitores é o setor da escola composto pelo Oficial de Gestão Educacional e pelos monitores da escola.

§ 3º A Gestão Educacional promove atividades, com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão, em ambiente escolar externo à sala de aula.

§ 4º O Diretor, como gestor escolar, e o Oficial de Gestão Escolar devem ser consultados acerca das ações da Gestão Educacional (BRASIL, 2021b, p. 13).

Sendo assim, a gestão da escola que recebe o Pecim será ocupada em quantidade pelos militares, que terão o papel de disciplinar os estudantes da Ecim de acordo com seus valores, suas concepções de bons comportamentos e formação cidadã. Outro elemento importante acerca do quadro de profissionais que irá compor a gestão escolar é a informação de que o “Oficial da Gestão Educacional”, que no enunciado acima parece ter o mesmo nível hierárquico que o “Diretor” da escola dentro da instituição, será:

o assessor do Diretor nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa e tem as seguintes atribuições:

I – assessorar o Diretor na implantação do modelo das Ecim;

II – participar da formação continuada dos profissionais da escola para a implantação do modelo das Ecim;

III – atuar na supervisão às atividades da Gestão Educacional;

IV – assessorar o Diretor na Gestão Administrativa da escola;

V – assessorar o Diretor na Gestão Didático-Pedagógica, nos assuntos referentes às especificidades do modelo das Ecim;

VI – acompanhar o Diretor nas formaturas gerais e nas solenidades cívicas da escola; e

VII – manter contato com o Ministério da Defesa sobre assuntos relacionados aos militares (BRASIL, 2021b, p. 14-15).

Dentre as atribuições do “Oficial da Gestão Educacional”, profissional que responde diretamente ao MD, estão “atuar na supervisão às atividades da Gestão Educacional” e “assessorar” ou “acompanhar” o “Diretor Escolar” em todas as atividades que seu cargo exige. Ou seja, esse profissional irá se inserir em todas as atividades bases da escola, não apenas auxiliando os profissionais civis, mas também observando, supervisionando e inspecionando, para assim ter certeza de que o projeto militarizante está sendo executado da forma planejada.

---

turma ficará posicionado ao lado de bora na sala de aula, monitorando a movimentação dos corredores e as condutas dos estudantes durante as trocas de professores.

No documento intitulado *Cartilha de Orientação*, destinado a oferecer informações básicas sobre o programa para a comunidade escolar, uma das seções é destinada a responder perguntas referentes ao Pecim, onde encontramos:

**[...] Qual será o papel do militar na escola?**

O militar atuará, em colaboração, nas áreas de gestão escolar e gestão educacional, a fim de contribuir com melhoria do ambiente escolar.

**[...] A Escola Cívico-Militar visa à militarização dos Estudantes?**

De forma alguma. A Escola Cívico-Militar visa contribuir com a qualidade do ensino na educação básica, além de propiciar aos alunos, professores e funcionários um lugar mais seguro, passível de uma atuação focada na melhoria do ambiente e da convivência escolar.

**[...] Os militares ocuparão o lugar dos diretores e professores?**

Os militares não ocuparão cargos dos profissionais da educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outras legislações educacionais (BRASIL, [entre 2019 e 2022], p. 8-9, grifo meu).

Através dessas respostas, é possível perceber a heterogeneidade dos discursos que compõem o projeto, em que mesmo que algumas diretrizes e portarias exerçam uma força centrípeta na tentativa de garantir a unidade ideológica do discurso da militarização, as perguntas e respostas da *Cartilha de Orientação* revelam as tensões e as contradições na estabilização deste discurso. Isso porque existe uma força centrífuga que não considera militarizar o estudante e que reconhece e respeita as leis que foram estabelecidas a partir da luta de classes.

As questões e respostas da *Cartilha* evidenciam, ainda, um jogo de forças que acontece em um mesmo enunciado, visto que por uma resposta reforça a importância do aspecto civil da escola e por outra incorpora a atuação do militar na gestão escolar e educacional. Assim, mesmo que os militares não atuem como profissionais da educação e não interfiram na prática docente, sua presença e ação como monitores de corredores provoca mudanças em aspectos estruturais das escolas, ao desenvolverem atividades e projetos dentro da instituição, ou participando das decisões pedagógicas e administrativas:

A gestão da escola entregue a um terceiro, nesse caso, à polícia militar, faz com que a comunidade escolar vivencie novas práticas educativas, que interferem no aspecto organizacional e pedagógico. Ou seja, não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 638).

Além disso, nas respostas da *Cartilha* é possível perceber como o discurso é utilizado para minimizar uma reação contrária ao Pecim, afirmando que esse

programa não é a militarização dos estudantes, mas sim uma ação necessária para trazer segurança e qualidade à educação pública, repetindo uma justificativa já utilizada. Desta forma, a contrapalavra é utilizada como voz oficial, na tentativa de ocultar os conflitos e estabelecer um consenso de que o Pecim não irá militarizar a escola e o estudante, mas sim proporcionar a presença de militares no espaço de ensino como uma atuação de segurança na região escolar.

Como pode-se ver a seguir, as imagens de divulgação do Pecim, voltadas a representar os profissionais militares na escola, também contribuem para a compreensão da função desses indivíduos na instituição.

Fotografia 4 – Corpo de monitores



Fonte: Brasil (2019a).

A *Fotografia 4 – Corpo de monitores* apresenta o funcionário militar da Ecim. O objeto da segunda imagem, tirada em um espaço aberto da instituição, é um homem com o cabelo raspado, utilizando um uniforme composto por camisa meia-manga na cor bege claro, calça na cor bege, boina preta, sapatos pretos e cinto preto com fivela dourada. O indivíduo está sorrindo de forma simpática, sua postura é ereta. O local apresentado na foto parece ser o jardim da escola, pois há vários estudantes uniformizados ao fundo, interagindo entre si. Muitos desses jovens estão sorrindo, e nem todos estão com uma postura tão firme. O cenário da foto é bonito e vibrante, com o céu em um azul claro, o verde-lima da grama e plantas do jardim. A escola se apresenta como um local ensolarado, iluminado, construindo uma ideia de que este espaço é agradável.

Partindo do conhecimento referente às regras de vestimentas dos militares, especialmente o traje de passeio (BRASIL, 2015b), é possível afirmar que o homem fotografado na primeira imagem desta sequência é um funcionário militar. Portanto, o objetivo é mostrar um funcionário militar da Ecim junto aos estudantes em um espaço saudável e agradável do colégio, sugerindo a oportunidade de convívio. Segundo essa representação, o militar é um indivíduo tranquilo, simpático, e seu contato com os estudantes é normal, cotidiano, sem apresentar nenhum perigo, pois, apesar de fardado, não está armado. Nesse sentido, a fotografia transmite a sensação de que a escola militarizada recebeu mudanças (como novos uniformes e novos funcionários), mas não deixou de ser um lugar positivo, ou que até mesmo passou a ser positivo, alegre, com os jovens interagindo entre si.

Entretanto, o funcionário centralizado na foto é o único que não interage com o ambiente e com os jovens. Mesmo estando próximo aos discentes, o militar mantém uma certa distância, não se relaciona. Para quem conhece a filosofia foucaultiana (1987), sabe que, para disciplinar o corpo e a mente, é necessário um sistema capaz de vigilância hierárquica. Justamente, a presença do militar entre os estudantes na primeira fotografia revela esta mensagem conotativa, por lembrar a distribuição do poder dentro da instituição escolar. Garantindo a ordem, o funcionário representa o olhar disciplinar, que observa, que monitora, fazendo com que os alunos se comportem e obedeçam às normas para que sejam recompensados, ao invés de punidos. Assim como um sistema eletrônico de monitoramento, a presença militar é defendida em prol da segurança escolar, mas não exerce apenas esse sentimento de resguardo, como o da tecnologia, pois o funcionário monitora em tempo real e pode agir quando julgar necessário.

O texto das *Diretrizes* (BRASIL, 2021b), tal como as poucas imagens que o Pecim divulgou dão a entender que os militares não estarão presentes diretamente nas salas de aulas, nos laboratórios e nos demais espaços de ensino. Entretanto, enquanto as imagens não revelam quais serão as reais atuações dos militares na escola, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* estabelecem que os monitores militares terão como papel:

- I – estimular o sentimento de amizade e solidariedade entre os alunos;
- II – atuar na área educacional, particularmente no desenvolvimento de atitudes e valores, em consonância com as demais áreas da escola;**

- III – atender aos responsáveis dos alunos sempre que solicitados, tratando-os com respeito e civilidade;**
- IV – acompanhar a frequência dos alunos na escola;**
- V – contribuir para a formação ética, afetiva, social e simbólica dos alunos, promovendo conversas, relatos de experiências e retirada de dúvidas sobre diferentes assuntos;**
- VI – procurar resolver os conflitos entre as pessoas no ambiente escolar com base no diálogo e na negociação;**
- VII – lançar as ocorrências dos alunos no sistema de gestão escolar;**
- VIII – participar da elaboração e da execução dos Projetos Valores e Momento Cívico da escola;
- IX – contribuir com a Direção Escolar, quando solicitado, para apuração de faltas comportamentais e atitudinais.
- X – orientar, acompanhar e motivar os alunos a se dedicarem às atividades escolares;**
- XI – desenvolver nos alunos o espírito de civismo, contribuindo para que os discentes entendam a importância da realização e participação dos cultos aos Símbolos Nacionais.**
- XII – acompanhar os alunos por ocasião de representações externas, como jogos, passeios, visitas culturais etc., zelando pela segurança e pelo comportamento adequado;**
- XIII – manter o Oficial de Gestão Educacional informado quanto às principais ocorrências das suas turmas de alunos;
- XIV – compartilhar com os demais monitores as experiências vivenciadas com as suas turmas para o aprimoramento da gestão educacional;**
- XV – manter-se bem uniformizados e com boa apresentação pessoal;
- XVI – acompanhar a entrada e a saída dos alunos na escola;
- XVII – participar das capacitações propostas pela escola e empenhar-se no seu preparo profissional;
- XVIII – conduzir as formaturas diárias dentro das suas turmas e auxiliar na preparação e execução das formaturas gerais;
- XIX – ensinar a correta utilização dos uniformes aos alunos de acordo com as orientações previstas;**
- XX – entoar o Hino Nacional, o Hino do Estado, o Hino do Município e o Hino à Bandeira aos alunos. Outras canções podem ser ensinadas e cantadas na escola, depois de autorizadas pelo Diretor Escolar;
- XXI – orientar e acompanhar as atividades dos líderes de classe;**
- XXII – elogiar os alunos por atitudes positivas, preocupando-se em não desmerecer os demais;
- XXIII – conferir a presença dos alunos após receber a apresentação das turmas pelos líderes de classe;**
- XXIV – acompanhar as turmas durante os deslocamentos para as salas de aula e outras atividades escolares;
- XXV – garantir que todos os alunos tomem conhecimento de orientações, informações e avisos;
- XXVI – coordenar e acompanhar as refeições dos alunos;**
- XXVII – sempre que for necessário conversar com um aluno reservadamente, fazê-lo acompanhado de outro monitor; e**
- XXVIII – manter uma relação de camaradagem com os alunos, de forma respeitosa e condizente com a função (BRASIL, 2021b, p. 18-19, grifos meus).

Como se pode ver, muitas das atribuições designadas aos monitores militares são, na verdade, ações desempenhadas pelos professores nas escolas não-militarizadas, como por exemplo, atuar na área educacional, acompanhar a frequência

dos estudantes, acompanhar as atividades estudantis dentro e fora da instituição escolar, atender os responsáveis dos estudantes, promover atividades como rodas de conversas e relatos de experiências, conversar com os discentes, esclarecer suas dúvidas e achar caminhos para mudar uma determinada situação. Aliás, algumas dessas atribuições também fazem parte do papel da equipe que compõe a gestão escolar. Desta forma, é possível compreender que o papel dos professores civis que trabalham tanto em sala de aula como na gestão escolar ou foi dividido com os monitores, o que pode acarretar em divergências e desentendimentos, ou foi transferido completamente para os profissionais militares, desvalorizando a prática pedagógica dos docentes que integram a instituição e facilitando a militarização da escola.

Além disso, os incisos II, XI e XIX demonstram que o papel dos monitores está diretamente relacionado à militarização dos estudantes da Ecim, visando desenvolver comportamentos comuns ao meio militar, como o culto aos símbolos nacionais e a devida disciplina com o uso dos uniformes. Já os incisos IV, VII, XII, XVI e XXVI reforçam a autoridade e a vigilância que os monitores terão sobre os estudantes, acompanhando desde sua frequência na escola, ao seu deslocamento no espaço escolar, suas refeições e demais atividades, não apenas prezando pela sua segurança, mas também garantindo seu bom comportamento e emitindo “as ocorrências dos alunos no sistema de gestão escolar” (BRASIL, 2021b, p. 18). A vigilância e punição presentes no Pecim são fortalecidas por mais uma das funções atribuídas aos monitores militares da Ecim, visto que “é recomendável a realização de rondas pelos monitores, com a finalidade de verificar se alunos estão faltando a alguma atividade sem autorização” (BRASIL, 2021b, p. 21).

Pensando sobre a palavra “rondas”, essa não é uma palavra comum da esfera da educação, mas sim um signo constitutivo da esfera militar e da segurança. Com a escolha dessa palavra se compreende que embora os agentes militares sejam nomeados como monitores, eles devem assumir o papel de militares/policiais ou guardas, realizando rondas no espaço escolar. Portanto, no signo “rondas” é possível ver o encontro de palavras, uma vez que apresenta uma escolha lexical da esfera militar e da segurança para tratar do que está se chamando de monitoria na esfera educacional. Embora em muitos momentos os enunciados vão tentando abafar as lutas dos índices de valores, nesse momento, a ideologia militarizante emerge,

denunciando o papel que se espera do monitor militar, que é vigiar [e punir] os estudantes.

Outro enunciado que apresenta elementos importantes sobre o “Corpo de Monitores” da Ecim é a parte do texto das *Diretrizes* que justifica a presença e atuação dos militares na escola e tenta já responder a possíveis críticas e questionamentos. Nesse enunciado é afirmado que:

Os monitores escolares exercerão o papel de tutoria que muitos alunos não tiveram em seus ambientes familiares, proporcionando acolhimento, diálogo, dando o exemplo e servindo de referência, aspectos esses tão necessários ao desenvolvimento do aluno como pessoa. O papel dos monitores passa a ter ainda mais importância diante da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que orienta os currículos para uma educação integral, que contempla outras dimensões do desenvolvimento humano, além da intelectual (BRASIL, 2021b, p. 83-84).

Dessa forma, o texto não se utiliza apenas do discurso conservador e neoconservador para justificar a militarização do espaço escolar, utiliza também da afirmação de que os militares serão figuras seguras de referência, já considerando que muitos dos estudantes da Ecim não possuem um ambiente familiar agradável com figuras positivas para o seu desenvolvimento humano, não sendo questionável se um militar é o melhor profissional para exercer esse papel. Ao citar a BNCC, tenta-se vincular o projeto do Pecim à Base Nacional, como se a boa execução do currículo escolar fosse dependente da presença militar na escola, como se o currículo fosse responsável por organizar o desenvolvimento intelectual dos estudantes e a equipe militar responsável por organizar as “outras dimensões do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2021b, p. 84). Nesse sentido, é importante recordar, como parte da metodologia do cotejamento, notícias e denúncias feitas através da mídia que revelam como militares agiram em algumas das Escolas-Cívico Militares.

Em Rolândia, município do Paraná, por decisão da Secretaria Estadual de Educação, um militar aposentado foi afastado do cargo de monitor por imobilizar, pelo pescoço, um adolescente que brigava com outro estudante (BATISTA, 2022, *online*). Em outra instituição, no Distrito Federal, um sargento do Corpo de Bombeiros aconselhou um menino, negro, de 12 anos, a cortar cabelo para se diferenciar das meninas da escola, fazendo com que a criança, que sempre usava o cabelo preso em coque, chorasse e cortasse o cabelo de que tanto gostava (BECKHER, 2022, *online*). Em outra ocorrência, também no DF, um policial militar da Ecim ameaçou agredir



fisicamente um estudante, de 14 anos, enquanto este participava de um protesto na escola (G1 DF; TV GLOBO, 2022, *online*).

O segundo episódio revelou outros problemas causados pela presença militar na mesma instituição, que, ao ser transformada em uma Escola Cívico-Militar, teve um grafite com o rosto de Nelson Mandela apagado pelos militares. Posteriormente, a direção da escola buscou refazer o desenho na parede, mas a vice-diretora foi exonerada do cargo por não seguir outra orientação da coordenação disciplinar da Ecim (composta por militares). Nesse caso, o pedido envolvia a retirada de trabalhos que estudantes fizeram para o Dia da Consciência Negra dos murais da escola, atividades que criticavam a violência e a discriminação que pessoas não brancas, principalmente pessoas negras, sofrem de forças policiais.

Por defender a importância do pensamento crítico e a liberdade de expressão de seus estudantes, a profissional foi afastada. Em protesto, os alunos organizaram o evento que culminou em violência verbal, repressão e intimidação por parte dos militares. Através dos seus celulares, alguns estudantes conseguiram registrar as ameaças e denunciar as agressões. Nas imagens gravadas, os monitores militares, fardados, gritam com os jovens, levam um estudante de 14 anos para uma sala vazia e ameaçam “arrebentá-lo” se for preciso. Em outro vídeo, um estudante recebe voz de prisão por portar uma faca na mochila, mesmo alegando que não estava com ela. Em uma terceira gravação, enquanto os militares parecem estar revistando os alunos, um jovem declara que, na escola, ele e os colegas não são tratados como estudantes, mas como bandidos (G1 DF; TV GLOBO, 2022, *online*).

Em resposta às reclamações dos responsáveis pelos estudantes envolvidos, de acordo com as reportagens, a polícia militar se manifestou, defendendo o Pecim e afirmando que a situação não é habitual, além de justificar a ação dos monitores, que teriam descoberto, através de um aplicativo de mensagens virtuais, que os estudantes estavam planejando atacá-los com facas. Um funcionário militar da escola alegou que, desde o início do programa, os profissionais militares sofreram preconceito e não foram aceitos pelos civis na instituição. Ele reclamou, ainda, da falta de disciplina no meio escolar, culpabilizando os professores por não conseguirem estabelecer uma postura e comunicação respeitosa com os estudantes. Já de acordo com os professores da escola, a postura dos monitores militares era inadequada para o

ambiente escolar, sem abertura para dialogar com os profissionais da educação e com a comunidade (G1 DF; TV GLOBO, 2022, *online*; ALVES; RIBEIRO, 2022, *online*).

Esses episódios de repressão, violências físicas e verbais sofridas por estudantes nas escolas cívico-militares lembram os casos ocorridos em instituições escolares na época da ditadura militar, especialmente a partir da inserção da Educação Moral e Cívica no currículo escolar, componente ministrado por profissionais que não eram da área da educação, como citado por Cunha e Góes (1985). Ademais, essas ações evidenciam o tratamento autoritário e agressivo dos militares na escola, que colocam em risco tanto a segurança dos estudantes e da comunidade escolar, a liberdade de expressão de cada sujeito que ocupa esse espaço e a importância de se ter apenas profissionais civis, com formação na área da educação, atuando como docentes e gestores nas escolas.

Sobre os docentes das Escolas Cívico-Militares, as imagens e os documentos do Pecim revelam:

#### Sequência fotográfica 1 – Corpo docente



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

Diferente da primeira fotografia, as imagens desta sequência foram tiradas em um espaço fechado da escola: o que seria a biblioteca da Ecim, dada a presença de estantes com livros e mesas de estudo. Na imagem da esquerda, centralizado, há um homem que veste calça jeans escura, camisa polo cinza e sapato preto, por cima de sua roupa ele usa um jaleco branco com o logo do Pecim. Sua pose é ereta, ele tem cabelo curto, usa óculos de grau, está olhando para o fotógrafo e sorri, com um sorriso

menos aberto do que o funcionário militar anteriormente retratado, uma de suas mãos está dentro do bolso do jaleco. A fotografia da direita mostra uma mulher vestindo o jaleco branco – com o símbolo da Ecim – por cima de camiseta, calça jeans e sandália em tom laranja. Ela está com uma pose muito similar à pose do homem da outra fotografia, com a mão, igualmente, dentro do bolso do jaleco. Ela olha diretamente para o fotógrafo, com um sorriso fechado.

Segundo o *Guia de Comunicação Visual do Pecim*, os professores da escola usarão o jaleco na cor branca, visto que “[...] o jaleco faz parte dos itens como equipamento destinado à padronização, ao atendimento e à identificação do usuário” (BRASIL, [entre 2019 e 2021], p. 16). Compreendo, portanto, por meio desta mensagem linguística, que os modelos representam professores. Ainda conforme o *Guia*, os monitores devem vestir jalecos na cor azul escuro, porém, como é exposto na fotografia anterior, o militar está usando uma farda bege, não o uniforme mencionado. No documento, não é possível saber se os militares usarão jaleco dentro da escola e farda do lado de fora, ou se os militares que compõem o “Corpo de Monitores” usarão o jaleco azul enquanto o “Oficial de Gestão Educacional” será o militar que usará a farda. Em nenhuma imagem propagandística do Pecim aparece algum funcionário de jaleco azul, apenas funcionários usando farda bege ou jaleco branco. Desse modo, as imagens não permitem compreender explicitamente qual será o papel dos funcionários militares ao longo do exercício da sua função nas escolas, permitem apenas compreender o papel dos professores.

As imagens dos funcionários com jalecos brancos, feitas na biblioteca, são mais escuras e com maior presença de cores frias do que a imagem anterior, no espaço exterior da escola. Essa mudança de coloração expressa uma maior seriedade. Outra diferença entre a foto que mostra um funcionário militar e as fotografias que mostram os professores é a aparição dos estudantes da Ecim. A ausência dos discentes junto aos docentes pode apresentar a mensagem denotativa de que não é papel docente estar em meio aos estudantes, ou até mesmo ficar “de olho” neles, pois esse será papel dos militares, que circularão pela Ecim e vigiarão as ações das crianças e jovens. Desta forma, a comparação entre essas imagens traz à tona, no mínimo, duas compreensões: a) uma relação positiva, em que o oficial convive em harmonia com os estudantes; b) uma relação vigilante, em que o militar sempre estará a observar os discentes, monitorando o espaço e intervindo quando achar necessário.

Pelas fotografias mostrarem esses dois tipos de profissionais em locais tão distintos, podem, também, transmitir a mensagem denotativa de que o militar não atua em espaços como a biblioteca e a sala de aula, que seriam dos professores, que apenas ficará em espaços de convivência, como apresentado pelas imagens. Mas, é importante salientar que os funcionários não estão trabalhando ou exercendo qualquer função nas imagens dessa sequência fotográfica. O que estão fazendo é modelar, posar para um catálogo de fotos. Com isso, as imagens não permitem saber quais serão as ações cotidianas do militar ou dos professores, pois o objetivo não é deixar claro para o observador como será o trabalho nessa escola, mas sim criar um imaginário atraente para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Sobre o papel docente na Ecim, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b) firmam que:

Art. 20. As atribuições do Corpo Docente são definidas, conforme estatutos e legislações das Secretarias de Educação dos entes federativos partícipes do Pecim. Sugere-se que os professores:

- I – executem o planejamento de ensino sob sua responsabilidade;
- II – mantenham permanente diálogo com o Corpo de Monitores, visando à formação integral dos alunos;
- III – participem da escolha dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a sua disciplina; e
- IV – participem dos Conselhos de Classe da escola e dos Projeto Valores, Apêndice C, e Projeto Momento Cívico, Apêndice D, sob a orientação da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica).

Parágrafo único. O Corpo Docente da escola deve primar pela: pontualidade e assiduidade, formação profissional, apresentação pessoal, dedicação, responsabilidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2021, p. 16-17).

A citação de políticas educacionais e demais legislações anteriores ao Pecim é uma prática comum nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. Em muitos casos, essas referências são feitas na tentativa justificar a criação do programa e responder a possíveis contrapalavras a sua constitucionalidade; em outros casos, essas citações legais acabam por mostrar as contradições, isso é, a luta discursiva, presente na materialidade do texto, em que a palavra outra, configurada pela abertura, exerce força centrífuga no enunciado do Pecim, permitindo que alguns dos papéis e dos direitos dos professores sejam respeitados e garantidos dentro da Ecim. Entretanto, ao mesmo tempo em que uma força centrífuga é exercida, a força centrípeta também se faz presente no enunciado, o que evidencia as incoerências do texto, como por exemplo, no Art. 20 que estabelece sugestões aos professores por meio do uso do verbo sugerir (em “sugere-se”), mas logo em seguida, no Parágrafo único usa o verbo

“dever”, que indica uma obrigação ao grupo dos professores da Ecim. Nesse parágrafo, o discurso da militarização é mais nítido, instituindo que o “Corpo Docente” da escola deve prezar por responsabilidades normais ao seu trabalho, mas também questões como a “apresentação pessoal”, muito valorizada dentro da Ecim.

Ao sugerir que os docentes da escola participem do *Projeto Valores* e do *Projeto Momento Cívico*<sup>153</sup>, projetos que disseminam valores e deveres militares, como o patriotismo, o civismo e o culto aos símbolos nacionais, o Pecim estabelece uma forma de que as ideologias militares não sejam ensinadas apenas às crianças e jovens da instituição, mas também ao seu “Corpo Docente”.

Ainda em relação à atuação dos profissionais da educação na Ecim, as *Diretrizes* (BRASIL, 2021b) possuem um espaço intitulado como *Da Proposta para a Gestão Didático-Pedagógica*. Essa gestão prevê:

- I – oferecer ao aluno condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, emocional e social;
- II – desenvolver nos alunos atitudes crítico-reflexivas, espírito investigativo, criatividade, curiosidade, imaginação e iniciativa, conduzindo-os a aprender a aprender e a buscar soluções para os problemas da vida cotidiana;
- III – valorizar as manifestações artísticas, culturais e esportivas dos alunos, não apenas como expectadores [sic], mas também como participantes e disseminadores delas;
- IV – desenvolver nos alunos as relações interpessoais, sempre baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários; e
- V – desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade, em um ambiente, no qual todos possam:
  - a) compreender e respeitar os direitos e os deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, das instituições, do estado e da nação brasileira;
  - b) acessar e dominar recursos científicos, tecnológicos e digitais relevantes, de maneira ética e responsável, que lhes permitam situar-se, criticamente, diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais e socioambientais;
  - c) desenvolver a sua autonomia, propondo seu projeto de vida, preparando-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e
  - d) argumentar e se comunicar, por meio de diferentes linguagens sobre os seus pontos de vista, respeitando os direitos humanos e as divergências de opiniões (BRASIL, 2021b, p. 42, grifo meu).

Nesse enunciado, é possível perceber como algumas palavras, como as palavras “proposta” e “valorizar” são utilizadas como contrapontos para amenizar a ideia de que o Pecim vem para forçar alguma mudança muito brusca e violenta na

---

<sup>153</sup> Esses dois projetos serão aprofundados no item 2.2.1 *Os hábitos militares no espaço escolar: o Projeto Valores e o Projeto Momento Cívico*. Ver página 163 desta dissertação.

proposta político-pedagógica da escola. Auxiliando nessa visão positiva do programa, alguns dos itens listados possuem um discurso similar ao de outras políticas educacionais, como a BNCC (BRASIL, 2017). Contudo, o verbo “oferecer” pode sugerir que apenas o Pecim consiga ajudar a fornecer essas condições de acesso nas escolas.

É igualmente possível cotejar a proposta do item III, bem como as letras “a” e “d” do item V, com um caso recente ocorrido no Distrito Federal, citado anteriormente, em que uma das instituições que recebeu o programa teve episódios de censura, tanto ao possuir um grafite removido de uma de suas paredes, como ao ter desenhos dos estudantes, que demonstravam pensamento crítico-reflexivo sobre as desigualdades raciais do país, tirados dos murais da escola e por ter uma professora afastada por defender os estudantes e suas práticas de ensino (G1 DF; TV GLOBO, 2022). Desta forma, mesmo que as diretrizes do programa prevejam a valorização e o respeito às diferentes manifestações dos estudantes, isso pode não acontecer, sendo feito um movimento contrário.

Em relação aos objetivos contidos no item V, compreende-se que o enunciado da letra “a”, ao adjetivar o cidadão que merece respeito a seus direitos e deveres como “cidadão patriota”, exclui o cidadão não-patriota, o cidadão que não se identifica como um patriota. Em seguida, além de adjetivar o patriota, cidadão que tem de ser respeitado, a letra “b” também adjetiva os recursos científicos, tecnológicos ou digitais que devem ser acessados e dominados pelos estudantes como “relevantes”, assim indicando que não é qualquer conteúdo ou ciência que interessa à Ecim. Portanto, mesmo que de forma sutil, algumas palavras vão exercendo força centrípeta em prol de um projeto de escola em que a ideologia de um grupo social, que valoriza o patriotismo, o militarismo e apenas algumas filosofias específicas, seja valorizado e ampliado no país.

### 3.2 A MILITARIZAÇÃO PELA TRANSFERÊNCIA DOS COSTUMES E VALORES MILITARES PARA O ESPAÇO ESCOLAR: A IMAGEM DOS ESTUDANTES, O CONTROLE DE SEUS COMPORTAMENTOS E SUAS CONDUTAS MORAIS

Do mesmo modo que a hierarquia característica do militarismo é firmada pelos uniformes da equipe escolar pela cor dos jalecos e fardas utilizadas, no traje dos

estudantes isso se concretiza através dos distintivos de cada ano escolar, que, dentro da proposta das escolas cívico-militares, devem ser usados nas mangas das camisetas, distinguindo os alunos de cada turma e etapa da Educação Básica. Além disso, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* colocam o que chamam de “uniforme formal” como importante regra, a fim de “[...] normatizar a apresentação pessoal e os uniformes no âmbito das Escolas Cívico-Militares (Ecim), determinando sua composição, sua descrição geral, sua posse e seu uso” (BRASIL, 2021b, p. 98).

De acordo com o documento, existem dois tipos de uniformes da Ecim, o formal e o esportivo. O uniforme formal masculino é composto por:

- boina ou casquete na cor azul escuro;
- camisa na cor azul claro, meia manga, com ombreiras, tarjeta de identificação em tecido, divisas de braço com identificação do ano escolar e distintivo de bolso (brasão da Ecim);
- calça comprida masculina na cor azul escuro com dupla barretina azul claro;
- cinto azul escuro com fivela lisa dourada.
- meia social na cor preta;
- sapato social preto, com cadarços; e
- jaqueta (opcional para ambientes frios) (BRASIL, 2021b, p. 98).

Sendo a versão do uniforme formal feminino, formado por:

- boina ou casquete na cor azul escuro;
- camisa na cor azul claro, meia manga, levemente acinturada, com ombreiras, tarjeta de identificação em tecido, divisas de braço com identificação do ano escolar e distintivo de bolso (brasão da Ecim);
- saia-calça azul escuro, com dupla barretina azul claro. Opcionalmente poderá ser calça comprida;
- cinto azul escuro com fivela lisa dourada;
- meia cano médio na cor branca, sem detalhes ou logomarca;
- sapato social preto, salto médio, baixo ou sem salto; e
- jaqueta (opcional para ambientes frios) (BRASIL, 2021b, p. 99).

O modelo do uniforme formal é muito similar ao “traje passeio” utilizado pelos militares das Forças Armadas do Brasil, apresentado no *Regulamento de Uniformes do Exército – RUE (EB10-R-12.004)*<sup>154</sup> (BRASIL, 2015b), que estabelece as normas de vestimenta e de apresentação pessoal dos militares que integram as FA do país. Quem possui esse saber específico (BARTHES, 1990) relativo ao uniforme militar é capaz de perceber a semelhança entre o uniforme escolar azul marinho e azul claro com traje militar de passeio, “uniforme 8º B1” e “uniforme 8º B1S” (BRASIL, 2015b,

---

<sup>154</sup> Aprovado pela *Portaria nº 1.424, de 8 de outubro de 2015* (BRASIL, 2015b).

*online*) e o uniforme escolar preto e branco com o traje passeio completo do exército brasileiro, “4° uniforme” e “uniforme 4° S” (BRASIL, 2015b, *online*).

Já o uniforme esportivo, que não faz distinção entre feminino e masculino, acaba sendo mais semelhante aos uniformes de instituições públicas não militares, abarcando:

- Casaco do uniforme esportivo;
- calça do uniforme esportivo;
- bermuda;
- camiseta meia-manga;
- tênis preto; e
- meia branca (BRASIL, 2021b, p. 106).

Para além da hierarquia reiterada pelos distintivos que acompanham os uniformes, a vestimenta faz com que as crianças e os jovens sejam colocados dentro de um único padrão, ou seja, de uma única identidade visual. Para os atores das *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*:

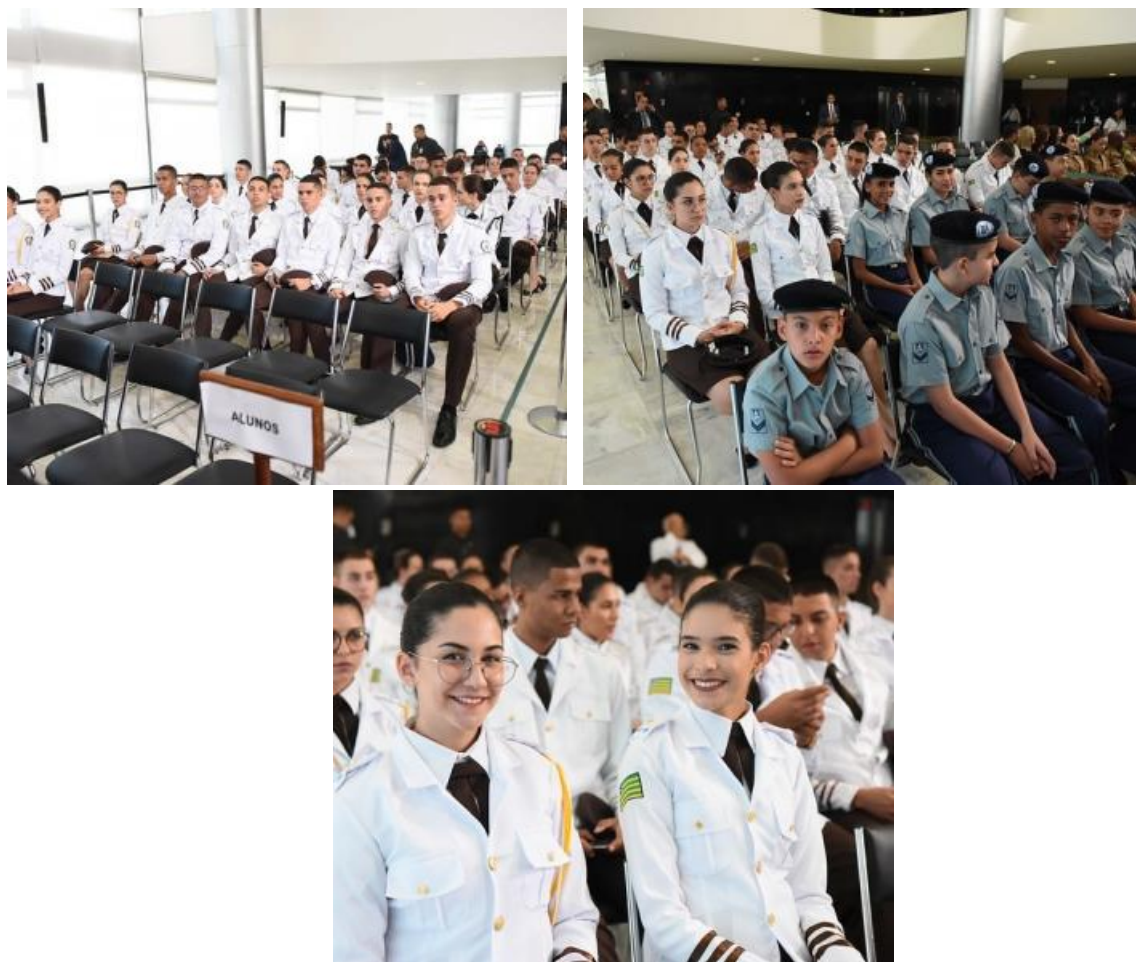
[...] é fundamental a **correção** na apresentação individual e coletiva de todos os alunos, em qualquer situação, devendo os uniformes serem utilizados de acordo com estas **Orientações**. Os primeiros a **zelarem** pelo uniforme dos alunos devem ser os seus responsáveis, ao incentivarem que aquele esteja limpo e bem apresentado.

Já na escola, a **observância do uso correto** dos uniformes é atribuição dos monitores, e, para tanto, **devem ser realizadas inspeções diárias, visando à preservação da boa apresentação individual dos discentes**. No entanto, todos os profissionais da escola são responsáveis pelo **cumprimento destas Orientações** e **deverão corrigir desvios no uso dos uniformes pelos alunos**. O asseio, a boa apresentação e a limpeza dos uniformes devem ser **exigidos** (BRASIL, 2021b, p. 97, grifos meus).

As palavras “correção” e “exigidos” se opõem ao sentido de “orientações”, uma vez que possuem o sentido de regradar algo, de cumprir uma norma. Sendo assim, se a escola exige uma certa conduta e uma correção para aqueles que não seguem as normas de vestimentas, ela não está orientando os estudantes, mas sim determinando um comportamento por meio de regras. Ademais, a escrita reforça como o uniforme é importante para o modelo de educação escolar que está sendo proposto pelo Programa, criando uma forma de monitoramento sobre os discentes da escola. Eles serão sempre vigiados, sobretudo em relação à sua aparência, e qualquer desvio aparente será corrigido.



## Sequência fotográfica 2 – Como pequenos militares



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019b).

As fotografias presentes na *Sequência Fotográfica 2 – Como pequenos militares* foram tiradas no dia do lançamento do Pecim, em 05 de setembro de 2019, e divulgadas pela página eletrônica da Escola Cívico-Militar do Portal MEC (BRASIL, 2019b). A primeira fotografia mostra um salão bem claro no Palácio do Planalto (Distrito Federal), com cadeiras pretas organizadas em fileiras. Algumas cadeiras posteriores já se encontram ocupadas por jovens com um uniforme composto por túnica e camisa branca, gravata preta, calça/saia-calça e sapato também pretos. Repousando no colo de cada estudante há uma boina preta, na manga esquerda de seus trajes existe um logo<sup>155</sup>. A maioria dos estudantes olha fixamente para a frente, poucos estão olhando para a câmera.

Na segunda fotografia, é possível observar uma parte distinta do salão, mais cheia e menos ordenada. A fileira de estudantes é a mesma que na imagem anterior,

<sup>155</sup> Por conta da baixa qualidade da foto, não é possível identificar com clareza qual o logo.

porém captada por outro ângulo, agora com todos os lugares preenchidos. Há um grupo grande de crianças e jovens sentados em fileiras. Em primeiro plano, nos primeiros assentos, estão estudantes do ensino fundamental, vestindo um uniforme que inclui camisa meia-manga azul claro, calça/saia-calça e boina nas cores azul escuro com detalhes em azul claro. Em suas camisas e boinas, há o logo da Ecim. Algumas dessas crianças olham fixamente para a câmera. Nas fileiras seguintes, encontram-se os jovens estudantes de uniformes brancos e pretos já avistados na imagem anterior. Mesmo com a baixa qualidade da imagem, é possível perceber que o logo presente nos trajes brancos e pretos não é o mesmo logo apresentado nos uniformes azuis, indicando, portanto, que os alunos são de duas instituições diferentes.

A terceira fotografia registra o mesmo grupo, mas apresenta um aspecto bem diferente das anteriores, visto que foca no rosto de duas estudantes com o uniforme branco e preto e o cabelo preso em coque, olhando para o fotógrafo e sorrindo. Nas primeiras imagens, os alunos aparecem mais sérios, poucos são os estudantes que olham para a câmera, a maioria está olhando para a sua frente (talvez para o palco em que os responsáveis pelo projeto do Pecim estejam).

Por se tratar de um evento oficial que aconteceu com o intuito de lançar o Pecim, é possível que tudo tenha sido planejado e pensado para transmitir uma mensagem positiva da proposta educacional. Do mesmo modo, as fotografias divulgadas devem ter passado pelo crivo dos responsáveis pelo projeto. Assim, as imagens do evento, selecionadas e, posteriormente, publicadas na página eletrônica da Ecim<sup>156</sup>, são imagens propagandísticas que, de início, transmitem uma ideia dos estudantes que farão parte das Escolas Cívico-Militares. A primeira fotografia, com muitos tons brancos, organização e minimalismo, transmite uma imagem de disciplina asséptica. As demais, apesar de um pouco mais coloridas e tumultuadas, mantêm a ideia de disciplina, por conta uniformização dos estudantes e de sua organização em fileiras.

Nas imagens presentes na *Sequência fotográfica 2 – Como pequenos militares*, “a mensagem literal aparece como *suporte* da mensagem ‘simbólica’” (BARTHES, 1990, p. 31, grifos do autor), em que os uniformes usados pelos estudantes fotografados carregam outros signos, outros sentidos, transmitindo a mensagem

---

<sup>156</sup> Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/galeria-de-imagens>. Acesso em: 16 jun. 2021.

conotativa da disciplina militar, tão desejada por aqueles que apoiam o Programa. Através da assepsia e da aparência quase impecável dos estudantes, a vontade de disciplinar se torna nítida, e, desse modo, faz com que a uniformização das crianças e jovens corporifique o discurso militar no cotidiano escolar.

Para compreender uma outra mensagem conotativa transmitida pela terceira fotografia, é necessário investir conhecimento sobre os detalhes apresentados no uniforme branco e preto. Na manga direita do traje usado pela dupla fotografada, há uma bandeira do estado de Goiás, que possui um grande número de Colégios Militares, indicando, assim, que os estudantes com os trajes brancos e pretos são de alguma instituição de ensino militar.

Em vista disso, cabe destacar um exemplo de infrações relacionadas ao uso dos uniformes dentro e fora da escola, com regras destinadas ao que os estudantes podem ou não fazer quando estiverem fardados: o documento intitulado “Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás”, analisado por Alves e Toschi (2019). As autoras mencionam uma lista de 85 “transgressões disciplinares”, leves, médias e graves, que “indicam esse controle estabelecido na escola militarizada, bem como **uma concepção de educação limitada ao controle do corpo e do comportamento**” (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 638, grifo meu). Ao procurar nos documentos do Pecim se existem regras similares, o documento das *Diretrizes* (BRASIL, 2021b) traz na “Seção VIII – Medidas educativas” das suas “Disposições preliminares”, o seguinte texto:

As medidas educativas para as transgressões das regras/normas de condutas e atitudes dos alunos de cada Ecim deverão seguir o prescrito pelas Secretarias de Educação às quais as Ecim estão jurisdicionadas.

[...]

Com a estruturação da Gestão Educacional, as Ecim terão melhores condições de executar essa importante atividade na escola (BRASIL, 2021b, p. 91).

Apesar de não haver uma lista de transgressões disciplinares e das regras estarem claramente atreladas ao que os órgãos centrais da educação estabelecem, no texto das *Diretrizes* se encontra uma tabela com “as infrações mais comuns ocorridas na escola”, localizada no espaço do documento destinado à avaliação do marco atual do Programa, nas “Dimensões Avaliadas no Marco Atual”, “I - Ambiente educativo”. Na lista, há, nessa ordem, “*bullying*; agressão física envolvendo alunos; agressão física envolvendo professores; agressão física envolvendo servidores;

roubos e furtos; tentativa de suicídio<sup>157</sup>; uso/posse de bebida alcoólica e drogas; depredação ao patrimônio público (BRASIL, 2021b, p. 153). Logo após, encontra-se a tabela “as medidas disciplinares, contidas no regimento da escola, podem ser assim resumidas”, envolvendo advertências; punições; repreensões; atividades de orientação educacional; suspensões; transferências compulsórias (BRASIL, 2021b, p. 153).

Sobre a resolução dos conflitos que podem existir nas escolas, é definido, no Art. 47, que “os militares se dirigirão aos alunos que estiverem em atos de indisciplina em atividades escolares, caso chamados pelos docentes ou com a autorização deles” (BRASIL, 2021b, p. 22). Pelo disposto no documento, portanto, os monitores militares estariam no espaço escolar apenas para auxiliar os demais profissionais da educação, respeitando os projetos internos da instituição e auxiliando no controle da disciplina, se necessário. Além disso, um pequeno texto orienta que os possíveis conflitos serão resolvidos a partir de conversas com os estudantes e/ou com seus responsáveis (BRASIL, 2021b).

#### Fotografia 5 - Postura militar

---

<sup>157</sup> Destaco dessa lista o item “tentativa de suicídio” aparecendo como um delito. De acordo com a “Biblioteca Virtual em Saúde”, do Ministério da Saúde, o suicídio é definido como “[...] um comportamento com determinantes multifatoriais e resultado de uma complexa interação de fatores psicológicos e biológicos, inclusive genéticos, culturais e socioambientais” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, *online*), que não pode ser tratado de forma simplória. A maneira como o suicídio é colocado no texto é insensível, não levando em consideração que esse ato individual é causado por transtornos mentais e que merece uma atenção especial, não sendo meritório de uma punição institucional, mas sim de tratamento adequado e acolhimento no espaço escolar.



Fonte: Brasil (2019a).

Na *Fotografia 5 – Postura militar*, há um estudante vestido com o uniforme formal da Ecim. Em sua camisa e em sua boina, há o logo da Ecim. Ele está sério, com uma pose rígida, coluna ereta e peito estufado. A fotografia foi tirada no espaço da biblioteca, que está bem iluminada, exibindo, ao fundo, uma estante de livros, ordenados por modelos e cores, troféus, e, no canto superior da parede, o que parece ser uma câmera de segurança – ou então um sensor de movimentos.

A imagem revela uma postura mais firme do estudante, fazendo jus à rigidez militar. Sua pose é uma propaganda, uma fixação da ideia de que os estudantes desse colégio são mais sérios, disciplinados e organizados. A postura do modelo é ensaiada, valorizando a aparência e a ordem. Nesse sentido, embora o jovem esteja na biblioteca, ele não está pesquisando ou lendo os livros, não interage com o espaço e com os materiais disponíveis, apenas com a câmera que o fotografa. Do mesmo modo, no registro não há outros estudantes ao fundo, utilizando a biblioteca. Com exceção do modelo, o espaço está vazio. Com base na leitura da materialidade da

imagem, bem como das materialidades sócio-históricas acumuladas nela, compreendo que essa imagem tem a intenção de mostrar que a biblioteca da escola é grande, cheia de livros, organizada e espaçosa, mas não mostra o uso desse espaço. É puramente uma constatação de que a biblioteca vai fazer parte da infraestrutura dessas escolas, mas sem aprofundamento sobre as atividades desenvolvidas no ambiente.

Pode ser considerada, também como parte da retórica da imagem, a bagagem cultural encontrada na postura física do estudante da Ecim. A postura firme e ereta do jovem se assemelha à postura de oficiais militares em cerimônias, desfiles ou demais eventos solenes em que os militares tenham participado. Além disso, aqueles que possuem conhecimento aprofundado sobre as Forças Armadas sabem da existência do *Manual de Campanha EB70-MC10.308 – Ordem Unida*, 4ª Edição, 2019<sup>158</sup>, em que é possível encontrar especificações sobre como o militar deve posicionar seu corpo em cada ocasião. Desta forma, quem compreende as normas estabelecidas pelo documento reconhece que a postura física do estudante remete à postura física exigida ao militar, sendo similar à postura de coluna ereta e firme que o militar toma durante seu exercício, até mesmo na posição de descanso<sup>159</sup>.

Outro ponto a ser questionado é o discurso neoconservador referente às únicas duas identidades de gênero reconhecidas pelos documentos e imagens do Pecim: feminino e masculino. Referente ao primeiro, o símbolo de feminilidade evidenciado pelas jovens fotografadas como representantes do sexo feminino é o uso de saia, peça de roupa que, por muito tempo foi, e ainda é, culturalmente associada a uma ideia de feminilidade, inclusive, reconhecida por mulheres de religiões cristãs, sobretudo, pentecostais.

Ainda que as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b) indiquem que as meninas também podem utilizar a calça como item do uniforme escolar formal, essa representação não está presente nas imagens divulgadas, como uma escolha consciente de passar, através dos uniformes, a mensagem conotativa de feminino *versus* masculino. Como destacado por Lacerda (2019), esse discurso, que limita o debate sobre a identidade de gênero e sua construção social, já vinha tomando

---

<sup>158</sup> Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/ispui/bitstream/123456789/5091/4/EB70-MC-10.308%20%E2%80%93%20Ordem%20Unida%2C%204%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2C%202019%20-.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

<sup>159</sup> Para comparação ver *Sequência fotográfica 8 – Postura do militar*, página 234 desta dissertação.

espaço na esfera política a partir de 2015, mas foi com a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República que esse discurso tornou-se oficial, quando, ao assumir o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a pastora evangélica Damares Alves, afirmou – e foi ovacionada por isso – “é uma nova era no Brasil, agora menino veste azul e menina veste rosa” (G1, 2019). Nesse contexto, as vestimentas, além de serem mecanismos de disciplinarização do corpo, materializam, na escola, um discurso machista e conservador, marcando as diferenças entre o que é entendido como feminino e masculino para determinado grupo hegemônico.

Apesar dessa força centrípeta presente nas fotografias das estudantes, o enunciado do documento oficial possibilita que as meninas escolham por usar calças. Sendo assim, há um encontro de palavras entre o texto verbal e o texto imagético, em que nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b) é dada uma concessão, autorizando o uso de calças pelas estudantes, em vez de saias, mas, nas imagens propagandísticas desse modelo de escola, nenhuma jovem fotografada usa calça, apenas saias. Portanto, o texto verbal coloca uma concessão à regra de vestimenta, enquanto o texto imagético aponta essa permissão como uma impossibilidade. Esse encontro de palavras ocorre na tentativa de monologização dos processos na enunciação, colocando em disputas as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018).

Além disso, apesar de não haver, nos documentos que orientam a Ecim, uma regra sobre como os discentes devem manter seus cabelos, em todas as fotografias divulgadas os estudantes uniformizados apresentam os mesmos penteados: os meninos com cabelo bem raspado e as meninas com os cabelos presos em coques baixos. Para aqueles que possuem conhecimento sobre o já citado *Regulamento de Uniformes do Exército – RUE* (BRASIL, 2015b), sabem que esse tipo de corte e penteado são característicos do corpo militar<sup>160</sup>. Nesse sentido, quem conhece os signos providos do código da cultura militar perceberá que as mesmas regras estéticas recaem sobre os estudantes, que, com o uniforme da escola e penteados limitados, parecem pequenos militares, evidenciando, novamente, a corporificação do discurso militarizante da escola.

---

<sup>160</sup> Para comparação ver *Sequência de ilustrações 5 – Regra de corte/penteado militar masculino* e *Sequência de ilustrações 6 – Regra de corte/penteado militar feminino*, página 232 desta dissertação.

Ao pensar a partir dos conceitos bakhtinianos, a alteridade, o contato com a singularidade do *outro*, é necessária para alterar o *eu*, para constituir a identidade de cada sujeito. Desse modo, a uniformização estrita dos estudantes vai ao encontro do que propõe Geraldi (2010), sobre a vida ética do sujeito:

[...] se os instrumentos de constituição da consciência têm tais características [singularidade e irrepitibilidade], não se pode imaginar que o processo de internalização dos signos que nos constitui como sujeitos, seja um processo de cristalização dos sentidos e da fixação do idêntico. Ao contrário, as identidades socialmente constituídas nestas relações com o outro – os outros – e através destes signos, encarnam as mesmas características e fazem múltiplas as identidades de cada um. [...] depredação e recusa na relação com a alteridade produziram desigualdades, e muitas do que denominamos ‘diferenças sociais’ são produções destas desigualdades, já que diferenças apenas podem emergir entre semelhantes ou entre iguais. Somos contemporâneos das desigualdades, aprofundadas à medida que a globalização, resultado das mudanças tecnológicas e mediáticas, ao invés de ampliar o mundo, o reduziu encurtando distâncias [...]. Diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha (GERALDI, 2010, p. 113-114, grifo meu).

Além das preferências estéticas e de autoidentificação que se apresentam na forma como cada pessoa se veste, nas escolhas de como utilizar as peças de roupa, por vezes, itens de vestuário podem funcionar como indicador social, revelando desigualdades sociais e econômicas. Na tentativa de fixar o idêntico, o uso de um uniforme obrigatório como o das Ecim, de fato, cria uma identidade visual para os estudantes das escolas cívico-militares, mas possibilita, também, camuflar desigualdades, torná-las menos perceptíveis, o que, de novo, minimiza as tensões.

A redação do texto das *Diretrizes* inclui que cada escola poderá escolher e adotar qual modelo de uniforme se adequa melhor à sua realidade (BRASIL, 2021b), e que tais roupas não possuem como objetivo tirar a liberdade de movimentos ou o desconforto dos estudantes, mas possibilitar criar uma identidade visual do grupo e um sentimento de que pertencem à escola. Contudo, nos documentos oficiais, não há informações sobre o custeio desses trajes para os estudantes e suas famílias. Se as escolas cívico-militares são voltadas a ambientes de vulnerabilidade social, como veremos a seguir, pergunto se todos os estudantes, alguns em situação de pobreza, teriam condições de arcar com os custos de um ou mais uniformes para estarem nessas instituições de ensino.



### Sequência fotográfica 3 – Exemplo de estudantes



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

Na *Sequência fotográfica 3 – Exemplo de estudantes* há três fotos: a primeira mostra a sala de aula da escola, com um estudante centralizado, que veste o uniforme formal da Ecim e sorri para a foto. Sentados em duas fileiras ordenadas em direção ao quadro branco da sala, estão os seus colegas de turma, também uniformizados, mas de costas para o fotógrafo. Outra personagem que está de costas para a câmera é a professora de jaleco branco, que está a escrever no quadro a matéria a ser copiada. Os estudantes que estão sentados nas carteiras parecem prestar atenção no que a professora está explicando. Também é possível ver que, no teto, sobre a cabeça do estudante que está centralizado, há um projetor preto; sobre o quadro branco está fixa a tela de projeção. Presas à parede do quadro, existe, em cada lateral da tela,

duas caixas de som pretas. Ao fundo, do lado direito, se encontra a porta da sala de aula, que está aberta.

Na segunda fotografia, que parece mostrar o que seria o espaço externo da escola, há uma estudante e sua responsável. O pátio da instituição possui um jardim com grama e uma árvore. Ao contrário da fotografia tirada na sala de aula, esta imagem é iluminada com luz solar, com cores vibrantes. Vê-se ao fundo o prédio da instituição, que possui tons de bege e marrom. A estudante veste o uniforme formal exigido pela Ecim e cabelo preso em coque baixo, ela e sua responsável estão de mãos dadas, centralizadas na imagem. A mulher está olhando diretamente para a jovem, sorrindo. A discente está olhando para o fotógrafo com um sorriso no rosto. No canto direito da foto, ao fundo, um grupo de estudantes conversam entre si.

Mais uma vez, a imagem externa da escola é mais bonita, alegre e colorida do que a imagem interna. Além de o jardim possuir um colorido brilhante do sol e das plantas, possui cores mais quentes do que o espaço da sala de aula. Ao observar a jovem de mãos dadas com a adulta, é possível notar a imagem denotativa de uma mãe orgulhosa. Uma mãe que olha para a sua filha com um sorriso largo, que demonstra alegria em ver sua filha uniformizada, passando assim a ideia de que a Ecim é tudo que uma boa mãe poderia querer. Já a fotografia referente à sala de aula da Ecim é uma imagem asséptica de uma sala fria e cinzenta, parecendo hospitalar. Outra mensagem denotativa, que aparece em quase todas as imagens propagandísticas do Pecim, é a alegria do estudante desta escola.

Ademais, nas fotografias da terceira sequência fotográfica não aparecem funcionários fardados e nem funcionários de jalecos azuis, o que apresenta um espaço que pode passar uma mensagem positiva para aqueles que não gostam da ideia de ter os militares atuando em sala de aula, como também pode causar desgosto naqueles que enxergam no Pecim a possibilidade de instaurar, via oficial militar, uma censura ao profissional da educação, como o projeto da Escola Sem Partido. Dessa forma, pelo menos duas podem ser as mensagens transmitidas, tanto a ausência de vigilância, como a liberdade pedagógica dentro da sala de aula.

Essa perspectiva dialoga com a terceira fotografia da sequência, tirada na entrada da escola, mais especificamente, no que aparenta ser a porta de saída da instituição. O plano de fundo da imagem é composto por um portão com grades na cor marrom claro. Uma parte desse portão está aberta para a entrada e saída de

pessoas e, por meio das suas grades vazadas, é possível ver a rua. Em frente à janela, estão quatro estudantes, conversando em pé, todos uniformizados.

Um elemento que compõe a mensagem denotativa são as grades da escola, que limitam o espaço escolar, colocam limites até onde o estudante pode ir sem autorização. Ainda relacionado ao portão de grades da escola, é possível encontrar a mensagem denotativa de que a escola está sempre de portas abertas para a comunidade escolar, porém, aqueles que conhecem as escolas e sabem que muitas das regiões em que elas se encontram são violentas, sabem que os portões não ficam abertos sempre, que não é qualquer um que pode entrar e sair sem autorização deste espaço.

Há também uma mensagem denotativa relacionada ao fato de que, nessa foto, não tem ninguém controlando os estudantes. Apesar da existência de alguns elementos de disciplinarização, como a câmera de segurança, o uniforme, as grades, a organização dos espaços e suas regras de utilização, a ideia predominante é a de que o controle não é excessivo. Essa é uma das mensagens que a propaganda da Ecim transmite. Assim como o sorriso no rosto de cada estudante fotografado passa essa imagem de felicidade, de satisfação em estar nesta instituição de ensino, de viver a experiência que esse espaço proporciona, a postura dos jovens, principalmente daqueles que estão de peito estufado, também transmite a mensagem denotativa de ter orgulho de onde se está, de ser orgulhoso por fazer parte da instituição.

A presença de um adulto que represente a mãe de uma estudante na segunda fotografia da sequência fotográfica 3 pode transmitir, também, a mensagem denotativa de que o grupo familiar de seus estudantes é valorizado e bem-vindo nessa escola. Mobilizando a mensagem linguística presente nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), duas subseções, destinados aos responsáveis dos estudantes da Ecim, se destacam. Em uma delas, intitulada *A relação da escola com as famílias*, são definidos dois tipos de famílias, uma família sendo definida como “ideal” por ser amorosa, bem estruturada e com recursos financeiros, e a outra sendo a “realidade da sociedade brasileira” (BRASIL, 2021b, p. 53), em que:

Alguns alunos crescem em meio à ausência dos pais ou a uma educação familiar excessivamente permissiva e sem noções de responsabilidade. Por isso, a relação com os professores e com os outros alunos acaba sendo conflituosa e a escola passa a ser um lugar hostil para eles. A escola precisa enfrentar esse problema, e um dos caminhos é a promoção de maior interação com as famílias dos alunos. É preciso requerer dos pais e

dos responsáveis que ocupem a sua posição na educação dos alunos, impondo limites quando necessário e sendo firmes quando algo está errado (BRASIL, 2021b, p. 53).

A partir dessa definição, é possível compreender como o programa coloca uma família sem disciplina como um mau exemplo para a criação das crianças e jovens que estudarão na Ecim, em que a ausência de algum parente ou uma educação familiar sem regras e controle é o que causa danos aos estudantes. Com base nesse pensamento, o mau exemplo que vem de casa deve ser corrigido na escola, na Ecim. Em consequência dessa má educação “do lar”, que precisa ser reparada, a escola acaba se tornando um “lugar hostil” ao estudante, um lugar com regras, controle, ordem, coisa que, segundo as *Diretrizes*, não há nas famílias da realidade brasileira. Dessa forma, reforça-se a mensagem de que a Ecim é boa e que só será um lugar agressivo por culpa de elementos exteriores. Além disto, ao usar um verbo impositivo (“requer”) em seu enunciado, as *Diretrizes* acabam por exigir uma determinada postura das famílias, que precisam ser rigorosas e firmes. Portanto, se os responsáveis das crianças e jovens forem devidamente rígidos na educação de seus filhos, eles estarão adaptados à nova escola, também rígida a partir de agora.

Na outra subseção destinada à família dos estudantes da Ecim, *O papel das famílias na educação integral*, é estabelecido como:

[...] algumas orientações que, se observadas pelos pais e responsáveis, poderão contribuir para que a escola cumpra o seu papel educacional com mais qualidade e excelência:

- compreender que a ação educacional empreendida pela escola complementa a educação do lar;
- exercer efetivo acompanhamento do desempenho escolar e disciplinar do aluno;
- comparecer à escola sempre que for convidado;
- procurar a escola sempre que julgar conveniente esclarecer alguma dúvida;
- colaborar com a escola na formação de hábitos e atitudes salutaras dos alunos;
- ajudar o aluno na adaptação à convivência da escola;
- apoiar e se envolver nas iniciativas e nas campanhas realizadas pela escola;
- ajudar o aluno a escolher um lugar apropriado e um horário para o estudo;
- visitar lugares culturais com o aluno, sempre que possível, como museus, exposições, bibliotecas, centros culturais etc.;
- não utilizar palavras depreciativas quando se referir ao aluno, mesmo diante dos seus erros e suas dificuldades;
- orientar o aluno mais para necessidade de aprender do que apenas para realizar as provas;
- ser um bom exemplo para o aluno; e
- estar atento em manter o aluno saudável (BRASIL, 2021b, p. 52-53).

Por meio da primeira orientação listada, o papel da escola é apresentado como se a instituição de ensino servisse exclusivamente para complementar a educação vinda do lar, afirmativa essa que esvazia a função social da escola “de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14), e gera certa contradição com a afirmativa feita na seção do texto destinada à relação família-escola. Isso porque se a família não for disciplinada, sendo um mau exemplo para os estudantes, a escola não se adaptará à educação recebida no lar, mas sim continuará a exigir dos discentes que eles se adaptem às regras rígidas da instituição escolar.

Ao mesmo tempo, outras orientações são convenientes com a relação estabelecida entre a Ecim e as famílias, já que estabelecem que os responsáveis devem fazer o acompanhamento disciplinar de seus filhos, em relação a suas notas, na formação de hábitos e atitudes a serem reproduzidos na escola, em casa, nos ambientes de convívio social, na adaptação dos discentes sendo rígidos em casa, aplicando as mesmas regras e limites da Ecim e sendo bons exemplos, isto é, um indivíduo disciplinado.

Assim como no enunciado sobre a relação Ecim-famílias, que tenta culpabilizar as famílias pela Ecim ser um lugar de hostilidade, o enunciado destinado a falar do papel das famílias se utiliza de “se observadas” para responsabilizar as famílias pelos possíveis fracassos e problemas que seus filhos podem enfrentar na escola, na tentativa de garantir que se o programa não atingir as metas educacionais estabelecidas, a culpa caia não sobre o modelo de Ecim mas sim sobre os responsáveis dos discentes que não observaram e seguiram as orientações de forma adequada. Toda essa educação familiar que o Pecim cobra dos responsáveis de seus estudantes, é uma educação militarizada, uma educação que é firme, que possui valores, que impõe limites, que não é permissiva, que constrói noções de responsabilidade e que valoriza hábitos disciplinados.

### **3.2.1 Hábitos militares e militarizantes no espaço escolar: a militarização pelo Projeto Valores e Projeto Momento Cívico**

Em suas *Diretrizes*, a Ecim possui um capítulo destinado a dar orientações de condutas e de atitudes para seus estudantes. Nesse espaço do texto, é afirmado que

essas orientações têm como objetivo auxiliar no desenvolvimento das personalidades dos estudantes e sistematizar “as relações interpessoais no ambiente escolar, as faltas comportamentais e atitudinais e as medidas educativas, às quais está submetido o corpo discente das Ecim” (BRASIL, 2021b, p. 31). A partir do que foi visto até agora, é possível considerar que as “faltas” às quais o documento se refere são hábitos indisciplinados de crianças e jovens que não estão acostumados com uma instituição que possuía regras e normas tão rígidas. Buscando modificar isso, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares dispõe de diferentes formas de disciplinamento e militarização de seus estudantes. Nas *Diretrizes*, essas propostas são organizadas em: 1) momentos, como a “Saudação Escolar”, o “Hasteamento da Bandeira Nacional” e as “Formaturas”; 2) funções, como a de “Líder de Classe”; 3) projetos internos, como o “Projeto Valores” e o “Projeto Momento Cívico”.

Em relação aos momentos destinados aos estudantes da Ecim, tanto a “Saudação Escolar” como o “Hasteamento da Bandeira Nacional”, apesar de serem destinados à disseminação de valores e deveres militares (BRASIL, 2016b), são momentos mais abertos à contrapalavra. Isso porque a “Saudação Escolar”, cerimônia destinada à recepção dos novos estudantes matriculados na Ecim no início de cada ano letivo, é escolhida pelas Secretarias de Educação por meio de concurso aberto a toda a comunidade escolar, assim podendo ser pensada e elaborada por civis que não possuam como objetivo a militarização dos estudantes, podendo ser um momento agradável e festivo, ao invés de ser voltado especificamente para disseminar os valores do Pecim; e o “Hasteamento da Bandeira Nacional”, embora seja diário, deixa à escolha da própria instituição os horários de hasteamento e a obrigatoriedade ou não da participação de todos os estudantes da Ecim para esse momento, possibilitando somente a escolha de um estudante ou um professor para hastear a bandeira do país.

Entretanto, é importante destacar que, mesmo que esses enunciados possibilitem momentos menos regrados e disciplinados, eles ainda formam hábitos comuns aos hábitos militares, esse aspecto fica ainda mais evidente com o momento das “Formaturas”. Esse momento é mais rígido e ocorre antes de começar as aulas do dia, com o estudante nomeado como “Líder de classe” organizando sua turma “em forma” para apresentá-la ao monitor. Essa formatura é conduzida pelos militares da Ecim, pelo Oficial de Gestão Educacional e pelos Monitores, que, com a turma

disposta ordenadamente em grupo, busca verificar a presença dos estudantes, o uso dos uniformes, desenvolver aspectos do *Projeto Valores* e passar comunicados (BRASIL, 2021b). Para esse momento, o documento das *Diretrizes* indica, ainda:

Art. 35. É recomendável que, pelo menos uma vez por semana, ocorra uma formatura geral, com entoação de uma canção, hasteamento da Bandeira Nacional e desfile dos alunos, se for o caso.

Art. 36. Todos os professores, os funcionários, os pais e os responsáveis podem ser convidados a assistirem as formaturas gerais.

Art. 37. A formatura geral deve ser utilizada para comemorar datas importantes definidas pelas Secretarias de Educação, com a leitura de um texto alusivo à data, preferencialmente, elaborado por um aluno ou por um professor da escola.

Art. 38. É recomendável que a Ecim participe do desfile comemorativo ao Dia da Independência.

Art. 39. A recepção dos novos alunos deve ser marcada por uma formatura, logo após o período de adaptação, que contará com a presença de pais ou responsáveis, membros da comunidade local e autoridades convidadas.

Art. 40. É recomendável que haja uma formatura para o encerramento do ensino fundamental e do ensino médio para os alunos aprovados ao final do 9º ano e do 3ª ano, respectivamente (BRASIL, 2021b, p. 21).

É possível cotejar as recomendações para o momento das formaturas diárias da Ecim, com as formaturas diárias que fazem parte da instrução militar, em que os militares são colocados em forma por meio de voz de comando e de execução (BRASIL, 2019f). Dessa forma, um hábito claramente militar passa a ocupar a rotina escolar, retirando o tempo de estudo, de ensino e de aprendizagem para colocar um momento de disseminação do patriotismo e do militarismo.

Em relação às funções designadas aos estudantes, o “Líder de Classe” de cada turma, bem como seu vice-líder, são escalados pelos monitores militares, que elaboram uma espécie de rodízio para que os estudantes da Ecim fiquem responsáveis por:

- I – apurar a frequência da turma por ocasião de aulas ou formaturas;
- II – retransmitir avisos e orientações aos alunos da turma, zelando pelo seu cumprimento no que for de sua responsabilidade;
- III – alertar o professor, quando solicitado, sobre a aproximação do término da aula;
- IV – informar ao monitor quaisquer ocorrências com o material da sala de aula, como carteiras, cestos, vidros, lâmpadas etc.;
- V – dar conhecimento do documento referente às Orientações sobre Condutas e Atitudes dos Alunos ao vice-líder de classe, a quem cabe substituí-lo nas eventualidades;**
- VI – zelar pela disciplina na ausência do professor ou do monitor;**
- VII – ser o primeiro aluno a chegar ao local de formatura, colocando a turma em forma, nos horários previstos ou determinados;**

**VIII – apresentar a turma ao Monitor, comunicando-lhe a frequência e informando, se possível, os motivos;**

IX – conduzir a turma em forma nos deslocamentos para as aulas de laboratório, de educação física e outras e apresentá-la, dentro do horário, ao professor;

**X – zelar pela manutenção da limpeza e da conservação da sala de aula, fiscalizando-a no final do turno;**

XI – verificar se há algum material esquecido pelos colegas de turma ao término das aulas e entregar aos monitores;

XII – tratar os demais alunos com respeito, dando sempre bons exemplos e não se valendo da sua função para menosprezar os colegas de turma;

XIII – apresentar a turma para o professor ou para o monitor no início de cada atividade escolar; e

**XIV – conduzir a turma no sentido de manter a ordem da classe a cada troca de professor ou sala, apresentando a frequência do dia** (BRASIL, 2021b, p. 30-31, grifos meus).

Pelas atribuições do “Líder de Classe”, a Ecim ganha um novo monitor, um monitor que, ao contrário dos militares, estará dentro da sala de aula, podendo fazer a vigilância, o registro e a delação do que ocorre em sua sala para os militares encarregados. Dessa maneira, a ordem e a disciplina são ensinadas e mantidas em todos os espaços da escola, independentemente da presença ou da ausência de profissionais militares.

No que diz respeito aos projetos internos da Ecim, o *Projeto Momento Cívico*, proposto pela Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, é realizado mensalmente, com apresentações planejadas e coordenadas pelo corpo docente e pelo corpo de monitores. No *Momento Cívico*, todos os estudantes e funcionários devem participar, para cantar um hino – o regulamento determina que deve ser cantado ou o Hino Nacional ou um outro hino cívico (BRASIL, 2021b) – e realizar demais atividades que buscam

- resgatar o amor pelos símbolos nacionais;
- proporcionar ao aluno uma formação integral, baseada em valores; desenvolver o hábito de cantar os hinos cívicos;
- melhorar o ambiente escolar, desenvolvendo atitudes de respeito com a coletividade; e incentivar a participação da comunidade nos eventos cívicos realizados pela escola.

[...] desenvolver o espírito cívico nos alunos, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento de atitudes em defesa da própria comunidade onde está inserido e da própria cultura nacional (BRASIL, 2021b, p. 189).

Esse *Momento Cívico* faz-se presente no *Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército* (BRASIL, 2016b) como um dos deveres militares, sendo o dever de prestar culto aos Símbolos Nacionais. Para os militares, esse culto “é expressão básica de



civismo” (BRASIL, 2016b, p. 11) e ocorre por meio da expressão de honra e de respeito a símbolos como a bandeira e o hino do Brasil. De tal modo, a comissão da DECIM, ao estabelecer o *Projeto Momento Cívico*, bem como o “Hasteamento da Bandeira Nacional”, transmite os deveres militares para a escola. Esses deveres passam a ser deveres dos estudantes, dos professores, da comunidade escolar, construindo um sentimento de orgulho patriota e de amor a símbolos específicos.

Ao contrário do *Projeto Momento Cívico*, que fica a cargo de ser planejado e coordenado por toda a equipe da instituição escolar, sendo pouco desenvolvido dentro das *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), o *Projeto Valores* possui destaque no documento oficial, sendo estruturado e ganhando exemplos de planejamentos pedagógicos e de propostas temáticas, tudo de acordo com a BNCC e com os valores estabelecidos pelo Pecim.

Conforme as *Diretrizes*, esses valores:

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

Partindo da compreensão de que “civismo” é fulcro de “patriotismo” e “nacionalismo”; de que, no texto das *Diretrizes* a definição de “dedicação” aproxima-se do termo “disciplina”, assim como “excelência” é dada como fulcro de “qualidade”; a honestidade é pautada em corrigir determinadas atitudes; e que o respeito está atrelado a respeitar as autoridades, a hierarquia, as regras e a disciplina escolar; é possível perceber que substantivos utilizados no enunciado acima reforçam ainda mais as mensagens de disciplinarização transmitidas pelos textos verbais e imagéticos do Pecim.

Cotejando os valores da Ecim com os valores e deveres militares definidos no *Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército* (BRASIL, 2016b), o civismo se repete, sendo um valor compartilhado entre os militares do Exército Brasileiro e os estudantes das Escolas Cívico-Militares, ao mesmo tempo, alguns dos deveres militares como o

a dedicação ao trabalho, a probidade, a disciplina e o respeito à hierarquia são difundidos como “valores” dentro do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. O uso dessas ideologias militares como virtudes a serem trabalhadas e formadas dentro da escola fixa a militarização como a base do Pecim. São esses valores, que trabalham em prol da disciplinarização e da militarização dos estudantes das Escolas Cívico-Militares, que irão estruturar o *Projeto Valores*, dado como um projeto recomendável à Ecim<sup>161</sup>.

No quadro abaixo, há excertos do capítulo das *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*, destinado a tratar das orientações para executar o *Projeto* e “a educação em valores” (BRASIL, 2021b, p. 71).

Quadro 6 – Excertos 6, 7 e 8

<b>Excerto 6</b>
<p>Analisando o contexto da sociedade atual, é possível perceber manifestações de violência, intolerância, discriminação, preconceito, corrupção, entre outros, além de um interesse em se acumular bens materiais em detrimento do ser solidário, que procura ajudar o próximo. A inversão de valores aflora em muitos aspectos, e as instituições escolares, participantes desta sociedade, precisam, constantemente, educar os seus alunos para mudar esse cenário e não permitir que o incorreto passe a ser visto com normalidade (BRASIL, 2021b, p. 71).</p>
<b>Excerto 7</b>
<p>A LDB cita, em seus artigos, a importância dos valores na educação básica, tendo como finalidade preparar o educando para o exercício da cidadania. [...]</p> <p>Percebe-se, então, na LDB, o reconhecimento de que a educação tem o compromisso com a formação integral. Do mesmo modo, a BNCC fundamenta-se nos princípios e valores que orientam a LDB e as DCN, enfatizando a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética e simbólica. A BNCC estabelece competências, habilidades e conhecimentos que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, visando à sua formação humana integrale construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>

<sup>161</sup> De acordo com as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), é recomendável, ainda, a contínua avaliação de seus resultados para subsidiar futuros aperfeiçoamentos no *Projeto Valores*. Além disso, é definido no documento que o projeto deverá ser elaborado por cada Ecim, respeitando exigências como o diálogo com o PPP e demais projetos da Gestão Didático-Pedagógica, a atuação do Corpo Docente, do Corpo de Monitores e do Psicopedagogo da escola e a reserva de uma hora-aula semanal destinada para as atividades do projeto nas turmas (BRASIL, 2021b).

Nesse caso, sugere-se que as escolas incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2021b, p. 71).

#### Excerto 8

Dessa forma, é importante salientar a relevância de uma proposta pedagógica que tenha como diretriz, no processo de ensino e aprendizagem, a importância de trabalhar os valores necessários ao desenvolvimento de competências que levem o aluno a se tornar um sujeito crítico, pensante e capaz de intervir e transformar a sociedade.

Nesse sentido, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) fundamenta o seu projeto educacional em princípios, tradições e valores necessários ao desenvolvimento de atitudes e hábitos saudáveis à vida em sociedade. Por isso, sugere-se a inclusão do Projeto Valores nas diversas escolas que participam do Programa (BRASIL, 2021b, p. 71).

Fonte: elaborada pela autora a partir de Brasil (2021b).

Pelo excerto 6, é possível compreender como o discurso que é construído para defender o Pecim e os valores desse tipo de escola é um discurso conservador da nova direita cristã que, como destacado por Lacerda (2019), se utiliza tanto da violência urbana, da corrupção estatal e das desigualdades sociais como do repúdio à inversão de seus ideais, a exemplo do destaque das pautas da comunidade LGBTQIAPN+, para argumentar em favor de suas pautas militarizantes.

Enquanto no excerto 6 fica em evidência a força monologizante que reflete o pensamento de um único grupo político, no excerto 7 a *contrapalavra* ao Pecim é trazida por políticas educacionais para justificar a imposição de seus valores nos processos de formação integral dos estudantes. Pelo excerto 7, nega-se que os valores do programa aparecem apenas como temas transversais às discussões da Ecim, defendendo a sua vivência de forma intensa no cotidiano escolar. Desta maneira, o discurso contrário à escola militarizada, que se utiliza de políticas como LDB e as DCN para problematizar a implementação de valores e deveres militares nas escolas públicas brasileiras, acaba sendo usado para estabilizar as contradições.

O enunciado do excerto 8, ao afirmar que a sua proposta educacional precisa tornar o estudante “um sujeito crítico, pensante e capaz de intervir e transformar a sociedade”, utiliza *palavras alheias*, utiliza-se de signos ideológicos utilizados por outras propostas pedagógicas, como por exemplo, a Pedagogia de Paulo Freire/Pedagogia Freiriana e a Pedagogia Histórico-Crítica, para, assim como no

excerto 7, instituir um consenso social em relação às Escolas Cívico-Militares. O excerto 8 leva a retomar a disputa de valores semióticos que existe dentro de um mesmo signo ideológico, em que a mesma palavra, falada por sujeitos diferentes, pode possuir distintos significados (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018).

Nesse caso, as palavras utilizadas nas *Diretrizes* (BRASIL, 2021b) são as mesmas utilizadas em textos que defendem uma educação mais libertária e crítica, contudo, possuem índices de valores diferentes, visto que ao definir a área e as sugestões para a estruturação do *Projeto Valores* afirma-se:

Assim, ao pensarmos a organização curricular das Escolas Cívico-Militares (Ecim), propomos o Projeto Valores como elemento primordial para a formação de cidadãos com capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de argumentar e de defender seu ponto de vista, respeitando o outro e colaborando para a resolução de conflitos. Dessa forma, estaremos investindo na formação integral de nosso educando e caminhando em direção a uma sociedade mais justa e fraterna (BRASIL, 2021b).

Com a formação de cidadãos sendo apresentada como um preparo necessário para lidar com as exigências do mercado, sendo indispensável formar um sujeito com capacidade de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de argumentar, de defender seu ponto de vista e de solucionar conflitos, a formação crítica dos estudantes da Ecim passa a ser uma formação voltada ao mercado de trabalho competitivo e globalizado, que responde a demandas hegemônicas, sendo contrária à formação crítica, reflexiva e cidadã defendida por outros movimentos políticos, pedagógicos e sociais.

De tal modo, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares utiliza palavras de movimentos alheios (*palavras alheias*), como “sujeito crítico” ou “formação crítica”, para defender seu projeto conservador e militarizante. Ao utilizá-las o programa insere nestas palavras seus próprios índices de valores, tornando-as *palavras alheias-próprias*, palavras que não eram do Pecim, mas que o programa toma para si, apropria-se para defender os seus objetivos, para defender a militarização da educação escolar, para defender uma formação “crítica” do mercado, a formação de um indivíduo “crítico”, que internaliza a disciplina, que segue ordens e obedece a hierarquia social estabelecida. Desta forma, o Pecim utiliza de um discurso consensual, da necessidade de formar sujeitos críticos – bem como de criar hábitos saudáveis – para justificar a criação e implementação do *Projeto Valores*.

### 3.3 A MILITARIZAÇÃO PELO PROGRAMA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONDIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO E OS PROBLEMAS DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Sequência fotográfica 4 – Uma escola exemplar



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

Na *Sequência fotográfica 4 – Uma escola exemplar*, três imagens mostram o que seriam os laboratórios da escola. A primeira fotografia visita o laboratório de química, que parece grande e muito bem equipado. Centralizada na foto, há uma estudante com o uniforme padrão da Ecim para as meninas, enquanto, ao fundo, dois estudantes uniformizados utilizam o espaço, além de uma professora, que usa um jaleco branco. A estudante está segurando o tubo de ensaio como quem segura um troféu, levantando-o; ela olha para o frasco, com um sorriso aberto. Tanto do seu lado

direito quanto no esquerdo, compõem a imagem cadeiras redondas sem encosto e mesas de laboratório com prateleiras cheias de utensílios para as aulas de ciências naturais.

Nesta fotografia, a mensagem denotativa relacionada à pose da estudante é de que ela está alegre com o conhecimento adquirido por aquele experimento que segura. É como se ela estivesse fascinada pelo que está vendo, como se a Escola Cívico-Militar possibilitasse esse conhecimento mágico para ela. Contudo, neste tipo de laboratório, onde há produtos químicos fortes e materiais não usuais, não é autorizado a entrada e a utilização por estudantes desacompanhados de supervisão e sem o uso de equipamentos de proteção individual. Investindo ainda um saber referente à realidade das escolas brasileiras, encontra-se a mensagem conotativa de que nem todas as escolas possuem esse tipo de espaço e muito menos os equipamentos apresentados.

A segunda imagem se passa no que deveria ser o laboratório de informática, onde um estudante ao centro da sala, com o uniforme padrão da Escola Cívico-Militar (sem a boina), postura ereta e um sorriso, posa olhando diretamente para o fotógrafo. Atrás do jovem, encontram-se outros colegas fazendo uso da sala, que possui mesas com e sem computadores. São quatro estudantes, também uniformizados, interagindo com o espaço e tornando possível, também, a mensagem denotativa de cumplicidade entre eles. As mesas dos computadores são de madeira, com espaço para os monitores, os gabinetes, os teclados e os equipamentos de entrada. As cadeiras giratórias dessas mesas são na cor preta e azul, tendo o estilo de cadeiras de escritório. Esses materiais estão colados à parede e parecem se estender do canto esquerdo até o canto direito. O outro modelo de mesa que existe na sala é redonda, branca e com pernas pretas, sem equipamento tecnológico, parece ser uma mesa para estudos. Dois estudantes utilizam essa mesa de estudos e suas boinas se localizam sobre a mesa, com o logo da Ecim voltado para o fotógrafo, o que passa a mensagem denotativa de que esse cenário foi pensado e montado para a foto. Na parede, à esquerda do estudante que se localiza no meio da sala, acha-se uma placa, que apesar da imagem com pouca resolução, compreende-se que indica a proibição

do uso de celular na sala<sup>162</sup>. É possível perceber, ainda, a existência de uma câmera de monitoramento.

Na terceira imagem da sequência, está o laboratório de biologia, com uma janela de vidro da sala, basculante, e esquadrias que parecem ser de ferro. O foco central da imagem é, mais uma vez, uma estudante que está de pé. Ela usa o uniforme completo da Ecim e sorri para a foto. Sua pose é um pouco menos rígida. No interior do laboratório, há materiais didáticos diversos, além de uma extensa mesa, com cadeiras sem encosto. Do lado direito, em cima dessas mesas, existem modelos anatômicos do corpo humano e um esqueleto humano em tamanho grande. Do lado esquerdo, sobre a mesa, há outros modelos e um microscópio.

Um dos principais aspectos que demonstram como essas imagens são pensadas detalhadamente para o fim propagandístico são as poses que cada estudante faz em todas as fotos e as roupas que alguns deles estão usando na foto tirada no laboratório de química. Isso porque, em vez de os estudantes estarem utilizando equipamentos de proteção individual como luvas, jaleco/avental, máscara e óculos de proteção, estão usando apenas o uniforme da escola. É possível notar que as meninas estão sempre com as pernas mais dobradas, já os meninos com as pernas retas e separadas. Além disso, em todas as fotografias desta sequência fotográfica, as estruturas e os materiais presentes nos laboratórios transmitem a mensagem denotativa de que todas as escolas do Pecim terão os mesmos recursos, com espaços bem equipados, preparados para proporcionar experiências educativas para os estudantes, sugerindo que a qualidade da escola apresentada será universal ao programa.

Entretanto, cabe questionar se todas as escolas desse programa serão desse jeito, se todas elas terão esses equipamentos, esses espaços disponíveis. Olhando para as fotografias, me questiono: todas as escolas do Programa irão receber esses equipamentos? Todas terão espaços destinados aos laboratórios? Todas terão essa qualidade apresentada na propaganda do Pecim?

---

<sup>162</sup> Essa proibição está presente, também, no documento das *Diretrizes* (BRASIL, 2021b), em que o uso de aparelho celular é permitido apenas fora da sala de aula durante os intervalos, ao menos que o seu uso seja necessário para alguma atividade mediada pelo docente, como “material de apoio pedagógico, mas nunca de caráter obrigatório” (BRASIL, 2021b, p. 91). Além do mais, esse impedimento não é novo e incomum às escolas públicas, já que foi legalizado em 2009 através da aprovação dos projetos de *Lei nº 2.246/2007*, *nº 2.547/2007* e *nº 3.486/2008*, que vedaram a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis em salas de aula e em ambientes educacionais nas instituições públicas de educação formal do Brasil (BRASIL, 2009).

Fotografia 6 – O entorno da Ecim



Fonte: Brasil (2019a).

A *Fotografia 6 – O entorno da Ecim* parece ser a mesma imagem da *Fotografia 4 – Corpo de monitores*<sup>163</sup>, mas não é. Ela aparentemente foi tirada no mesmo dia e horário que a fotografia 4 e retrata a mesma cena com as mesmas pessoas. No entanto, possui algumas mudanças nas posturas dos corpos dos fotografados, o que revela a movimentação dos mesmos para compor as poses na produção das fotos. Outra diferença entre a fotografia 6 e a fotografia 4 é a sua abrangência um pouco menor do espaço, o que permite ter mais atenção ao prédio residencial que aparece no fundo das duas fotografias. Esse edifício não parece ser um prédio simples, com arquitetura comum a regiões mais periféricas e “vulneráveis” economicamente; é uma construção de padrão médio; mobilizando conhecimentos sobre as questões socioeconômicas no Brasil e como elas se materializam no território, se reconhece que, nesse tipo de moradia, em geral, habitam pessoas com um poder aquisitivo médio/alto, pois esse tipo de residência representa um padrão de vida muito superior ao de pessoas que se encaixariam no conceito de “vulnerabilidade social”, utilizado nos documentos do Pecim, como veremos adiante. Com isso, surge o seguinte questionamento: será que as demais escolas estão localizadas em ambientes como este? Será que ao lado de todas as Escolas Cívico-Militares há prédios em tão boas

<sup>163</sup> Na página 173 desta dissertação.



condições do mesmo padrão? Como realmente são os bairros das escolas escolhidas para receber o Programa Nacional das Escolas-Cívico Militares? Por que esses bairros não foram escolhidos para sediarem os ensaios fotográficos que fazem parte dos enunciados propagandísticos do PECIM?

Para que as escolas públicas possam atingir a alta qualidade dos espaços e dos equipamentos representados nas fotografias divulgadas pelo MEC, é necessário um grande investimento financeiro capaz de arcar com obras essenciais. No que diz respeito à infraestrutura das escolas públicas que receberam o Programa, o *Decreto nº 10.004/2019* traz em um de seus objetivos o desejo de “[...] contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares” (BRASIL, 2019d, p. 1) e a garantia de que a implementação do Programa terá ações destinadas ao “fortalecimento da infraestrutura escolar” (BRASIL, 2019d, p. 3). As *Portarias nº 2.015/2019* e *nº 1.071/2020* também estabelecem que a adaptação da infraestrutura escolar fará parte do processo de implantação e monitoramento desse modelo de escola.

Contudo, apesar de ser um argumento utilizado para justificar os benefícios que o Pecim traria às escolas, os documentos não são capazes de especificar que tipo de adaptações, mudanças e melhorias seriam feitas no espaço escolar. Nos documentos oficiais do Pecim, não há menção a investimento, é citado, apenas, “apoio financeiro”:

Art. 21. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro ao Ministério da Defesa, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, na forma estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação, para subsidiar a execução do Pecim, conforme as dotações orçamentárias da União consignadas ao Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; e outras fontes de recursos provenientes de entidades públicas e privadas.

[...]

Art. 22. Fica autorizada a aplicação do apoio financeiro destinado ao Ministério da Defesa aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para a contratação de serviços relativos ao Pecim (BRASIL, 2019d, p.3).

Estabelecendo uma brecha para a atuação de empresas privadas no Pecim, o Art. 21 fixa a abertura para uma possível parceria entre público-privado. No mesmo *Decreto*, termos como “fomento” e “fortalecimento” são ligados ao apoio técnico e financeiro que será prestado às instituições de educação básica que tiverem interesse pelo Programa e que o adotarem (BRASIL, 2019d, p.1). Na *Portaria nº 2.015, de 20*

de novembro de 2019, são estabelecidos dois modelos de pactuação entre Ministério da Educação e Ministério da Defesa, que ficam a critério do MEC:

I - Modelo de Disponibilização de Pessoal - o MEC disponibilizará pessoal das Forças Armadas para as Ecim, e, em contrapartida, os estados, o Distrito Federal ou os municípios farão o aporte financeiro necessário à implementação do modelo nas escolas selecionadas; e

II - Modelo de Repasse de Recurso - o MEC fará o aporte financeiro para as adaptações das escolas, conforme art. 20, e, em contrapartida, os estados disponibilizarão militares das Corporações Estaduais para atuarem nas escolas selecionadas, arcando com os correspondentes custos.

§ 1º Os valores, as dimensões atendidas, o número de profissionais militares e outros constarão no Termo de Adesão, respeitando as particularidades locais.

§ 2º A definição pelo MEC, buscando atender às necessidades dos entes da federação, quanto à escolha do modelo de pactuação, considerará a disponibilidade orçamentária, financeira e de pessoal militar das partes (BRASIL, 2019e, p. 43).

Além do exposto, na *Portaria nº 2.015/2019*, o capítulo destinado ao “apoio financeiro” estabelece, no Art. 20, que:

[...] No Modelo de Repasse de Recurso, previsto no art. 15, inciso II, desta Portaria, o apoio financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Pecim será mediante apresentação de projetos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma de ato do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 1º As iniciativas a serem cadastradas no âmbito do PAR poderão atender às seguintes dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

§ 2º Os entes deverão cadastrar as iniciativas no módulo Plano de Ações Articuladas - PAR do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC do MEC, indicando as unidades escolares que irão participar do Pecim, conforme legislações próprias do PAR (BRASIL, 2019e, p. 43).

Ampliando o recorte, na *Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020*, os modelos de pactuação continuam os mesmos, com algumas mudanças na redação. No “Modelo de Disponibilização de Pessoal”, o Ministério da Defesa estabelece parceria com o Ministério da Educação para disponibilizar os profissionais das Forças Armadas às instituições do Programa. Ademais, é atribuída aos entes federativos a responsabilidade dos investimentos necessários para adaptar os espaços e a infraestrutura das novas escolas cívico-militares. No “Modelo de Repasse de Recurso”, a redação é modificada quando especifica que o aporte financeiro, destinado à adaptação das instituições públicas ao Pecim, será feito pelo MEC de

acordo com o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2020d).

O documento que melhor especifica o que é planejado para os espaços escolares das Ecim são as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b). Especificamente, ao tratar de como ocorrem as avaliações externas no processo de implementação do programa, na etapa do planejamento, é esperado que questões como as “[...] necessidades de investimentos na infraestrutura do prédio, aquisição de materiais e equipamentos da escola” (BRASIL, 2021b, p. 143) estejam em pauta para que se possa tomar decisões e dispor recursos. Na seção destinada à infraestrutura escolar, é afirmado que: [...] todas as escolas participantes do Pecim deverão atender ao PNE [Plano Nacional de Educação] no que tange à infraestrutura escolar, prioritariamente a sua Estratégia 7.18. Isto é, deverão possuir:

- energia elétrica;
- abastecimento de água tratada;
- esgotamento sanitário;
- manejo dos resíduos sólidos;
- acesso dos alunos a espaços para práticas esportivas;
- acesso dos alunos a bens culturais e artísticos;
- equipamento para laboratórios;
- laboratórios de ciências; e
- garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2021b, p. 116, grifo meu).

Além de indicar as necessidades básicas para os espaços escolares, o documento lança uma lista de requisitos esperados para esses ambientes, os quais são colocados sob responsabilidade das Secretarias de Educação (BRASIL, 2021b). As condições desejáveis de infraestrutura, materiais e equipamentos e serviços de uma Ecim são:

- banheiros adequados para o uso de todos;
- laboratório de informática (multimídia);
- laboratório de ciências da natureza;
- sala de leitura;
- pátio escolar em tamanho adequado à quantidade de alunos da escola;
- espaço para ensino e prática de esportes;
- salas de aula em quantidade suficiente para atendimento de todos os discentes;
- acessibilidade para pessoas com deficiência;
- sala para a direção escolar;
- sala para os professores;
- sala do coordenador pedagógico;

- sala para Oficiais de Gestão Escolar e Corpo de Monitores;
- sala para a secretaria escolar;
- espaço para apresentações artístico-culturais, como teatro, dança, coral;
- carteiras em boas condições de uso para todos os alunos;
- mesa e cadeira para o professor;
- materiais para uso do professor, como giz, pincel, quadro, livros, jogos, mapas;
- materiais multimídia nas salas de aula;
- acesso à internet; – plantas, árvores e flores; – tratamento do lixo;
- água filtrada ou tratada;
- merenda escolar;
- pintura da escola; e
- cozinha e refeitório (BRASIL, 2021b, p. 116-117).

Todas essas exigências referentes aos espaços físicos e aos materiais da escola já são comuns às escolas públicas que não fazem parte do Pecim. A *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2010), é um exemplo, pois compreende que:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região (BRASIL, 2010, p. 825).

Dessa forma, o Pecim não inova na questão da infraestrutura escolar, seu projeto apenas segue uma disposição já estabelecida por lei, que compreende todos os espaços da escola (e de seu entorno), bem como todos os seus equipamentos, como espaços e materiais de formação que integram a educação, e por isso, necessitam de cuidado, manutenção, utilização adequada e acessibilidade.

De acordo com pesquisa divulgada pelo *Portal de Notícias da Globo – G1*, o valor reservado entre 2020 e 2022 para o Pecim foi de R\$ 98.388.140,27, todavia mesmo com as inúmeras tentativas de contato das Secretarias de Educação somente no ano de 2022 o dinheiro foi pago, assim, apenas 0,24% do valor destinado à infraestrutura das Escolas Cívico-Militares foi investido desde a criação do programa (CLAVERY; PARREIRA, 2023). No estado de Goiás, por exemplo, era previsto a distribuição de R\$ 10,24 milhões entre sete Escolas Cívico-Militares, mas apenas R\$

219.685,88 foram repassados<sup>164</sup>, sendo usados para comprar materiais escolares e kits para bandas e fanfarras (CLAVERY; PARREIRA, 2023).

Os dados da pesquisa indicaram, também, que a falta de recursos para a infraestrutura escolar prejudicou o desenvolvimento do programa e seu possível alcance de resultados positivos, visto que, “62% [escolas] não possuíam sala para atendimento psicopedagógico e 80% não possuíam laboratórios de ciências e informática para atender todos os alunos” (CLAVERY; PARREIRA, 2023, *online*). Ou seja, a completa estrutura que é prevista tanto nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* como nas suas imagens propagandísticas do Pecim não é a estrutura real de escolas públicas brasileiras que foram transformadas em escolas cívico-militares sem receberem a atenção e o financiamento suficientemente necessários para atingir o padrão de qualidade e de excelência que prometiam.

Compreendendo, com Barthes (1990), que a imagem é uma representação da realidade, e cotejando as fotografias divulgadas pelo Pecim com as informações expostas por Clavery e Parreira (2023), é evidenciado o aspecto publicitário das imagens da Ecim, que representam, de forma intencional, uma possível realidade. Dessa maneira, as fotografias propagandísticas da Escola Cívico-Militar não são representações da realidade em si, são propagandas pensadas e esteticamente controladas para transmitir a ideia de que esse modelo de escola será grande, equipado, ordenado e disciplinado. Esses aspectos são parte fundamental da composição das imagens do Programa, como pode ser visto pelas fotografias a seguir:

#### Sequência fotográfica 5 – Os espaços de lazer

---

<sup>164</sup> Conforme Clavery e Parreira (2023), por conta da falta do repasse financeiro, as escolas goianas que haviam aderido ao Pecim optaram por migrar para o modelo de Colégio Militar do Estado de Goiás, que possui parceria com a PM e é apreciado pela comunidade escolar.



Fonte: seqüência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

Na quinta seqüência fotográfica, as imagens registram, em ângulos diferentes, o mesmo espaço, que parece ser uma área de lazer para os estudantes. No centro da primeira foto, um jovem uniformizado com o traje formal da Ecim, que parece ter o cabelo raspado, sorri para o fotógrafo, sem deixar de apresentar uma postura firme, ereta. No fundo, há duas mesas de ping-pong sendo utilizadas por seus colegas, também uniformizados. A segunda fotografia, no mesmo espaço de recreação, mostra em primeiro plano um estudante com o uniforme escolar completo e cabelo também raspado. Em sua pose, ele está com a coluna ereta e os braços cruzados, sorrindo. Como plano de fundo existem outros estudantes, também uniformizados, acomodados, descontraídos, conversando e jogando tênis de mesa. No lado direito de quem vê a imagem, há duas jovens com cabelos presos em coques baixos, uma delas está olhando diretamente para quem a fotografa.

Nas imagens da *Seqüência fotográfica 5 – Os espaços de lazer*, os estudantes centralizados não interagem com o espaço, somente com a câmera. Já os estudantes que compõem o cenário fotografado estão interagindo com o espaço, sem interagir com o fotógrafo. Todavia, na segunda fotografia, uma das estudantes quebra essa quarta parede e olha diretamente para a câmera. Sem demonstrar espanto, ela não parece estranhar a presença do fotógrafo, o que pode nos levar a compreender que é uma encenação. Mesmo com essa “quebra de controle”, a postura firme e ereta dos dois estudantes, em foco nas fotos, representa um corpo estudantil disciplinado. Para aqueles que sabem que o controle do corpo e a rígida disciplina são imprescindíveis para os militares, compreendem que essas poses, juntamente com os uniformes,

indicam a vontade de disciplinar os jovens que estão sendo representados nesse espaço escolar. Esse elemento também contribui para o conjunto ideológico da militarização, pois vai marcando presença no espaço escolar e contribuindo para a cristalização desse discurso na esfera educacional.

As imagens dessa sequência, ao apresentarem uma escola feliz, passam a mensagem conotativa de que, nas escolas do Pecim, os discentes também terão liberdade e tempo para passatempos, podendo interagir, conversar e se divertir. Entretanto, quem integra o espaço escolar público sabe que esse local não existe apenas nas Escolas Cívico-Militares, a área de recreação estudantil faz parte de um padrão já estabelecido e conquistado por meio de muitos debates entre professores e pesquisadores, e que inclusive, respeita o direito de toda criança e adolescente ao lazer, direito previsto pela *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990).

Contudo, é importante levar em consideração que nem todas as escolas possuem o material completo para se jogar tênis de mesa, assim como para equipar laboratórios de ciências e informática, como exposto anteriormente. Não é surpresa que algumas escolas sofrem com falta de verbas, com falta de materiais diversos, falta de manutenção da sua infraestrutura, falta de saneamento básico, abastecimento de água potável e de acesso à internet. Essa realidade, inclusive, refletiu nos dados do Censo da Educação Básica de 2020, revelando que no ano de 2020 o número de instituições públicas de educação sem banheiro e internet foi maior do que no ano de 2019, enquanto o percentual de escolas públicas sem coleta de esgoto diminuiu menos que 1% (OLIVEIRA, 2021, *online*). Esse *déficit* de infraestrutura e direito básico no ambiente escolar é uma preocupação que aparece englobada nas diretrizes da atual *LDB* (BRASIL, 1996) e do atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Não à toa, o próprio texto das *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* cita a estratégia 7.18 estabelecida pela Meta 7 do plano. A estratégia 7.18 prevê:

[...] assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 4).

Salvo as estratégias já lançadas pelo *Plano Nacional de Educação* e o repasse financeiro do MEC para as Escolas Cívico-Militares, nada que é afirmado na política do Pecim garante condições financeiras para que a manutenção dos ambientes seja, de fato, conforme as imagens utilizadas para a divulgação. Nesse sentido, cabe destacar que as Escolas Cívico-Militares serão instituídas em escolas públicas, priorizando as áreas em “vulnerabilidade social”, termo que aparece nos documentos oficiais como o maior requisito utilizado pelos atores do Programa para a seleção das instituições a serem contempladas. No *Decreto 10.004/2019*, cujo Art. 3º, inciso II, determina o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019d, p. 1), o Art. 13 estabelece o público-alvo:

- I - alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio; e
  - II - gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio.
- Parágrafo único. **No Pecim, serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social** (BRASIL, 2019d, p. 2, grifo meu).

Segundo Carmo e Guizardi (2018), a palavra “vulnerabilidade” teve origem na esfera da saúde, em 1980, substituindo o termo “grupo de risco”. Em seguida, com a ecologia política, a vulnerabilidade deixou de ser entendida como natural ao ser humano para ser diretamente relacionada à desigualdade social produzida pela acumulação de bens por uma parcela pequena da população. Foi na esfera da assistência social que a palavra “vulnerabilidade” recebeu o vocábulo “social”, indicando que:

Devido ao precário acesso à renda, os sujeitos ficam privados ou acessam com mais dificuldade os meios de superação das vulnerabilidades vivenciadas, sejam tais meios materiais ou capacidades impalpáveis, como a autonomia, a liberdade, o autorrespeito. **É nesse sentido que se torna possível associar a vulnerabilidade à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social, caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade** (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 7, grifo meu).

Conseqüentemente, a “vulnerabilidade social” passa a ser o antônimo de direitos sociais respeitados e garantidos, considerando que os sujeitos em vulnerabilidade não possuem acesso a condições de bem-estar, por exemplo. Esses



indivíduos serão representados pela população pobre, marginalizada, periférica, excluída e, muitas vezes, invisível aos olhos dos agentes governamentais e das demais classes sociais. Importante recordar, também, que a expressão vulnerabilidade social para referir-se às camadas mais pobres da população não deixa de ser carregada de intencionalidade, materializando-se em diferentes discursos, algumas vezes culpabilizando esses sujeitos pela sua pobreza, em outras compreendendo o papel do Estado na garantia de espaços de participação dessa população na luta pelo seu direito à cidadania.

Resende e Ribeiro (2017) possuem uma perspectiva mais complexa sobre vulnerabilidade social, que não pode ser definida por uma única característica:

É necessário que se conheçam indicadores de mercado, renda e consumo, além dos indicadores sociais de saúde, educação, risco social (violência, criminalidade), os quais apontam para uma maior ou menor intensidade de vulnerabilidade social (RESENDE; RIBEIRO, 2017, p. 386).

Apesar de não haver nenhum documento oficial do governo que estabeleça de forma clara o sentido para “população em vulnerabilidade social”, na área de serviço social, o termo “vulneráveis” é empregado para substituir “populações pobres”. Já a expressão “áreas mais vulneráveis” é utilizada para substituir “locais periféricos, violentos ou insalubres”, e “pessoas em situação de insegurança alimentar” para substituir “pessoas que passam fome” (CARMO; GUIZARDI, 2018). Em relação à “insegurança alimentar”, Caracelli Sherma (2015) explica:

[...] vem, a passos largos, tomando o lugar do signo *fome*. A palavra *fome* tem sua materialidade já historicamente constituída de lutas, de combates, de tensões, reflete e refrata as desigualdades e se constitui como uma das mazelas do modo capitalista de organização do mundo. O termo *insegurança alimentar* em vez de *fome*, *insegurança habitacional* em vez de *falta de moradias dignas*, *desconforto hídrico* em vez de *sede*, todas essas trocas são frutos e ao mesmo tempo motores de forças hegemônicas, que tentam mitigar as diferenças e as tensões (CARACELLI SCHERMA, 2015, p. 138-139, grifos da autora).

Assim como “fome”, a palavra “pobreza” possui materialidade constituída de disputas, refletindo e refratando as desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo e a conseqüente acumulação de bens por alguns, o que não possibilita diminuir esses índices. Trocar “grupos de risco” por “pessoas em vulnerabilidade”, “falta de acesso aos direitos sociais” por “vulnerabilidade social” são, como afirmado por Caracelli

Scherma (2015), iniciativas realizadas pelas forças hegemônicas na tentativa de suavizar, por meio do discurso, as desigualdades e as lutas sociais, uma tentativa de naturalizar condições de vida precárias.

Além disso, segundo Resende e Ribeiro (2017, p. 388), atualmente “[...] a intervenção pública visa reabilitar o pobre para poder aplicar-lhe condutas de punição”. Nessa direção, questiono se o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares seria um exemplo recente dessa reabilitação através da punição, uma estratégia governamental para promover uma educação voltada aos pobres, reabilitando-os enquanto aplica uma educação baseada na boa conduta e na obediência, com a intenção de controlar essa parcela da população.

Embora nenhum dos documentos oficiais do Pecim esclareça o que são as áreas em vulnerabilidade social, podemos entender, portanto, que são locais onde há grupos sociais excluídos, marginalizados e em condições sociais, econômicas e políticas de fragilidade, isto é, privadas de direitos sociais. A escolha de inserir as escolas cívico-militares em tais contextos é justificada nos objetivos do Programa, que busca “[...] VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares” (BRASIL, 2019d, p. 1). Sendo assim, o projeto acaba sendo uma forma de militarizar as regiões que são caracterizadas por falta de segurança, violência e alto índice de criminalidade, sob a premissa de que o Ministério da Defesa promoverá a vigilância para essas áreas.

A justificativa da educação militarizada para o controle da violência é observada de maneira especial por Alves e Toschi (2019), a partir de um levantamento quantitativo entre índices de escolas públicas militarizadas e de violência no estado de Goiás. Utilizando dados obtidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o estudo evidencia que desde que a militarização das escolas públicas aumentou no estado, a taxa de homicídios subiu consideravelmente:

Apesar de Goiás estar no topo do processo de militarização das escolas públicas, possuindo, em abril de 2019, 54 escolas sob a responsabilidade da Polícia Militar (PM), com 61 mil alunos, e a maioria das pesquisas encontradas abordarem o processo goiano, lamentavelmente, o estado ainda figura nas páginas policiais como um estado com altos índices de violência, amargando dois assassinatos de coordenadores de escolas estaduais no curto espaço de quatro meses (abril e agosto de 2019) (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 642, grifo das autoras).

Sob essas conclusões, portanto, militarizar as escolas em áreas violentas não parece funcionar como solução para a diminuição da violência, assim como a repressão da população pobre não o é. O fato de o Governo Federal utilizar a militarização como tentativa de controlar a criminalidade nessas regiões é uma forma de mascarar as desigualdades sociais existentes, que, quando não contempladas por políticas públicas, mantêm o dualismo da escola pública brasileira, em que a instituição se direciona, principalmente, ao acolhimento social, enquanto escolas particulares investem no acesso ao conhecimento historicamente constituído (LIBÂNEO, 2012).

Para Carminatti e Gräff (2020), algumas medidas são defendidas em nome da segurança, mas acabam por controlar e isolar a escola e (re)produzir a disciplinarização dos seus estudantes. Um exemplo é o *Projeto de Lei (PL 4858/20)*, sendo analisado pela Câmara dos Deputados, que prevê a instalação obrigatória de câmeras de segurança em escolas de Educação Básica, públicas e privadas, de todo o país. Com a justificativa de manter a segurança das crianças e jovens no espaço escolar, a medida propõe diretrizes para a utilização deste sistema em locais como as bibliotecas, as salas de aula e os parques das escolas, bem como a revisão das imagens coletadas para a solução de problemas internos. De acordo com o deputado Francisco Deuzinho de Oliveira Filho, autor do projeto, a expectativa é produzir “um ambiente mais seguro, ordenado e previsível” (HAJE; LEMOS, 2020, *online*).

Embora a presença de um sistema eletrônico de vigilância não seja incomum, já que não existe nenhuma legislação proibindo ou regulando seu uso nas escolas brasileiras, de acordo com Melgaço (2012), as lentes das câmeras podem ser usadas para induzir um comportamento específico, fazendo com que o sujeito observado pense duas vezes antes de fazer algo que pode ser considerado inadequado pelos seus superiores. Esse pensamento não recai apenas sobre os estudantes da escola, ele incide nos professores, nos funcionários, nos responsáveis etc., ou seja, em qualquer sujeito que ocupa esse espaço. Nesse sentido, a presença de um sistema de vigilância retira a sensação de liberdade que qualquer pessoa possa ter no ambiente escolar, ao passo em que possibilita que tudo que ocorra nesse local seja monitorado, para que, se necessário, os responsáveis sejam advertidos ou punidos.

O ponto da escola onde as câmeras de segurança são instaladas e as funções e objetivos da escolha deste local são outro ponto importante dos questionamentos feitos por Melgaço (2012):

[...] as câmeras que cobrem a área externa da escola podem ter como objetivo o monitoramento de pessoas e atividades suspeitas passíveis de oferecer risco a alunos e funcionários. Elas podem servir, por exemplo, para coibir o tráfico de drogas nas premissas do estabelecimento. Por outro lado, as câmeras que vigiam as áreas internas têm menos a função de garantir a segurança dos alunos do que a de servir como instrumentos de disciplinarização dos seus comportamentos (MELGAÇO, 2012, p. 202).

Essa disciplinarização que o monitoramento eletrônico proporciona pode ter consequências para além da manutenção da ordem, tem potencial de criar “um ambiente opressivo e inquisidor, onde o estranho, o diferente, é visto sempre como um suspeito” (MELGAÇO, 2012, p. 202), bem como distorcer a noção do que é certo, visto que, algumas crianças podem seguir regras não por compreender a importância do respeito às pessoas e da preservação do espaço, mas sim por medo ou apenas por estarem sendo vigiadas e não desejarem ser castigadas. Além disso, Melgaço (2012) afirma que além do uso das câmeras ser capaz de produzir uma educação moral, pode criar situações de humilhação e até mesmo reproduzir algum tipo de violência, uma vez que as imagens armazenadas por esse sistema não estão imunes a *hackers* que podem vazar imagens e divulgar dados que deveriam ser sigilosos. Desta forma, mesmo em escolas não militarizadas pode haver câmeras, sendo estas um elemento do discurso de controle, materializado no espaço escolar e compondo o cotidiano dos estudantes.

É possível, ainda, cotejar o requisito da “vulnerabilidade social” das instituições escolares que se tornam Escolas Cívico-Militares com a questão do alistamento militar entre 1810 e 1916 – abordada no primeiro capítulo dessa dissertação –, em que muitos dos sujeitos recrutados faziam parte das classes sociais mais baixas porque o Exército não possuía uma posição de prestígio e poder que atraía as classes altas (CARVALHO, 2019). Assim, ao voltar-se a regiões e populações socioeconomicamente mais vulneráveis (termo fulcro de regiões periféricas, insalubres e pobres, e fulcro de pessoas que passam fome, que estão em situação de pobreza e sem acesso aos direitos sociais), a Ecim seleciona as crianças e jovens mais pobres, bem como suas famílias, para serem disciplinados, militarizados; não se

destinando ao público menos vulnerável, ou mais rico, por não ser um projeto educacional de prestígio, de qualidade e de excelência para uma elite que busca manter seus privilégios e sua hegemonia.

### 3.4 A MILITARIZAÇÃO PELA DOCTRINA MILITAR NO ESPAÇO ESCOLAR: O INCENTIVO ÀS COMPETIÇÕES, AO ESPORTE E O ESPÍRITO DE CORPO NA ESCOLA

Outro critério de escolha para as escolas públicas é o desempenho dos seus estudantes nos principais exames nacionais. Segundo consta nas portarias nº 2.015/2019 e nº 1.071/2020, a seleção das instituições deve envolver o público “com desempenho abaixo da média estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb” (BRASIL, 2019e, p. 43)<sup>165</sup>. Nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*, a nota das escolas no Ideb também é levada em consideração:

As Ecim se fortaleceram no país em decorrência do anseio social por um ensino de qualidade, com melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e pelo desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais, como ocorre com os alunos oriundos dos Colégios Militares (BRASIL, 2021b, p. 121).

A educação cívico-militar seria capaz, portanto, de garantir a competência esperada, levando em consideração “melhores resultados no Ideb” como sinônimo de “qualidade educacional”. O Ideb é definido, desde 2007, como um indicador de qualidade de ensino (SZTAMFATER, 2010). Mas, a qualidade educacional é um signo ideológico discutido há anos, um signo que aparece em políticas como a LDB, o PNE, a BNCC etc., um signo utilizado por educadores e pesquisadores na defesa da valorização docente; da continuidade de políticas educacionais de concepção não liberal; de melhores sistemas de avaliação da educação; de maior divulgação, estudo e debate de resultado com os professores nas salas de aula e com a comunidade escolar; do repasse de recursos financeiros para o setor de educação etc. (SZTAMFATER, 2010).

---

<sup>165</sup> Esse mesmo trecho, exatamente igual, pode ser encontrado na página 168 da *Portaria nº 1.071/2020* (BRASIL, 2020).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, a concepção de qualidade da educação

[...] pressupõe efetivar ações reais que corroborem para a educação das consciências, da emancipação humana, levando os discentes a superação do senso comum, apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos que os capacite a compreender a realidade objetiva e os instrumentalize para agir em busca da superação da sociedade capitalista (SILVA; NIESVALD, 2021, p. 23-24).

Desta forma, defende-se uma escola pública de qualidade para todos, sem exclusões e com uma prática político-pedagógica que transcende a hegemonia de classes sociais como as que tentam implementar a militarização na escola. Pela forma como o signo ideológico “qualidade” é utilizado pelo programa, é possível perceber a sua *ubiquidade social*, descrita por Bakhtin (2009) como uma característica da palavra que “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc” (BAKHTIN, 2009, p. 42). Isto é, a palavra é capaz de se fazer presente em diferentes lugares, nas mais diversas relações e interações sociais, sendo um meio material em inúmeros contextos socio-históricos, acumulando quantitativamente todas as mudanças sociais que, lentamente, são depositadas na materialidade da palavra constituindo sua forma ideológica (BAKHTIN, 2009).

Por conseguinte, enquanto o Pecim toma a palavra “qualidade” para a sua política, com sua *ubiquidade social*, com todos os valores nela acumulados, do mesmo modo acumula ao signo outros sentidos, sentidos próprios como o de disciplinarização, de pontuações em avaliações etc. Essa acumulação de valores na palavra enriquece as disputas ideológicas que existem no interior do signo “qualidade”. Assim, o discurso utilizado no documento do Pecim, ao mesmo tempo que iguala propositalmente “melhores resultados no Ideb” e “qualidade educacional” buscando convencer o leitor de que o programa é benéfico, também utiliza conscientemente de signos ideológicos de movimentos antagônicos para estabilizar um único ponto de vista, o seu próprio ponto de vista.

Na seção das *Diretrizes* destinada a caracterizar o aluno da Ecim, o texto reforça como a realidade das escolas selecionadas possui dificuldades, e como o Programa tem capacidade de enfrentá-las e gerar modificações:

Se, por um lado, exige-se cidadãos cada vez mais preparados para a sociedade e para **o mundo do trabalho**, por outro, a realidade que se apresenta em muitas escolas públicas do país torna a educação um grande desafio.

Essa difícil realidade será ainda mais presente nas Ecim, onde **a situação de vulnerabilidade social e o baixo Ideb foram critérios para a adesão das escolas públicas ao Pecim**” (BRASIL, 2021b, p. 124, grifos meus).

Entretanto, apesar de o resultado baixo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ser utilizado como justificativa para a implementação do Programa e para a escolha das escolas, uma pesquisa desenvolvida pelo Portal de Notícias da Globo (G1), no estado do Paraná<sup>166</sup>, mostrou que esse critério não foi seguido à risca, uma vez que:

[...] **quase um terço dos colégios que oferecem Ensino Fundamental e estão na proposta de implantação do modelo cívico-militar no Paraná tiveram nota acima da média do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, em 2019.

[...]

**Em relação ao Ensino Médio, o balanço apontou que 17% das escolas registraram Ideb acima do índice estadual**, enquanto 32% tiveram nota abaixo da média (BISCHOFF, 2020, *online*, grifo do autor).

A partir de informações divulgadas pelo MEC e pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o portal pesquisou a lista publicada com as escolas selecionadas para o Pecim, comparando as notas no Ideb dessas escolas e das escolas não contempladas com o programa. O estudo revelou que, tanto as escolas de Ensino Fundamental, como as escolas de Ensino Médio com a maior nota do exame, tiveram aprovação e aderiram ao modelo cívico-militar, enquanto escolas que tiveram a pior nota não foram selecionadas para o Programa.

As revelações feitas pelo Portal de Notícias da Globo se relacionam com uma informação contida na *Cartilha de Orientação* do Pecim, em que aos critérios de seleção das escolas é adicionado que as instituições localizadas “na capital do estado ou na respectiva região metropolitana” também serão selecionadas (BRASIL, [entre 2019 e 2022], p. 4). Ou seja, esse critério abre brechas para não se implementar escolas cívico-militares em regiões periféricas, localizadas fora dos grandes centros urbanos e econômicos. Dessa forma, esse critério de seleção favorece as capitais e

---

<sup>166</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

regiões que já são conhecidas por serem mais assistidas pelo Estado, ao contrário das regiões no interior do país ou de fronteiras.

Uma observação importante é que a adesão não depende apenas do desempenho no Ideb e da situação de vulnerabilidade social, é considerado também:

- III - preferencialmente, com o número de matrículas de 501 a 1.000;
- IV - com a oferta das etapas anos finais do ensino fundamental regular e/ou ensino médio regular;
- V - com a oferta de turno matutino e/ou vespertino, excetuando-se o noturno; e
- VI - com a aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo, por meio de consulta pública presencial ou por consulta pública de meio eletrônico (BRASIL, 2020d, p. 168).

Portanto, tão importante quanto a nota do Ideb para a implementação do Programa, é o consentimento dos gestores, coordenadores e professores das escolas públicas. Se uma instituição não demonstra adesão voluntária ao projeto, mesmo que essa escola se encontre em locais de vulnerabilidade e com baixo Ideb, não será obrigada a aderir ao modelo. Esses outros critérios de seleção foram utilizados por Renato Feder, Secretário da Educação do Paraná, para justificar a seleção das escolas no estado (BISCHOFF, 2020). Para Feder, um dos critérios foi escolher uma região que tivesse mais de uma escola estadual:

Se a escola é isolada, ela não pode virar cívico-militar, porque o aluno tem que ter a opção de ter uma escola tradicional caso ele não queira estudar no modelo cívico-militar. Há também casos de diretores que foram consultados e não quiseram que a escola participasse do referendo. Então, tivemos que conciliar todos estes critérios e estas situações (BISCHOFF, 2020, *online*).

Na mesma entrevista, concedida ao G1, o secretário afirmou que as escolas cívico-militares são “[...] uma opção para aqueles que desejam educação com mais disciplina” (BISCHOFF, 2020, *online*), deixando evidente o que entende como o maior objetivo do modelo.

Na busca de compreender a relação entre o Ideb e a qualidade da educação, o portal G1 entrevistou, também, a pesquisadora Andréa Barbosa Gouveia, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ela alegou que o Ideb é apenas um indicador, que não pode definir sozinho se uma escola é de qualidade ou não. Segundo Gouveia, questões como a realidade socioeconômica das crianças e jovens que frequentam a escola interferem diretamente em suas notas, considerando que



“[...] escolas que possuem melhores resultados no Ideb geralmente possuem melhor infraestrutura e professores mais qualificados” (BISCHOFF, 2020, *online*).

A pesquisa apontou, ainda, que, no referido estado, as escolas cívico-milares teriam dois diretores: “[...] um para a parte pedagógica, e outro que será militar da reserva para tratar de questões como disciplina e hierarquia. Os dois diretores serão escolhidos pela Secretaria de Educação, sem participação da comunidade escolar na escolha” (BISCHOFF, 2020, *online*). Essa forma de escolha da equipe possibilita que os cargos sejam de confiança, ou, em outras palavras, que sejam escolhidos para defender interesses específicos, assegurando, de dentro da gestão escolar, um controle maior sobre o que acontece na escola.

Cabe destacar que, quando os apoiadores do Pecim comparam o desempenho dos Colégios Militares no Ideb com o desempenho das escolas públicas no mesmo indicador, como Jânio Macedo (secretário da Educação Básica do Ministério da Educação) fez durante o lançamento do Programa (PERA, 2019b), não estão fazendo algo justo, visto que o público dos Colégios Militares não é o mesmo das escolas públicas do resto do país. Isso ocorre porque a seleção dos estudantes dos Colégios Militares é feita por meio de provas específicas, de processos seletivos rigorosos, em que apenas os jovens que atinjam maiores notas ingressam nessas instituições. Em contrapartida, os estudantes das escolas públicas não passam por esse tipo de seleção e possuem realidades muito desiguais, principalmente aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social.

#### Sequência fotográfica 6 – Esporte e competição



Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

A primeira fotografia da sexta sequência fotográfica apresenta uma nova sala da escola, que exhibe, ao fundo, uma longa prateleira branca enganchada à parede, em que estão expostos troféus coloridos; ao todo, é possível contar 14 prêmios. Como de costume, há centralizada na imagem uma estudante com o uniforme da Ecim, sua pose é ereta e sua mão esquerda está na cintura. Por conta da falta de qualidade da imagem, não é possível aumentá-la para ver maiores detalhes, saber se são prêmios escolares relacionados a competições esportivas ou a provas/olimpíadas de ciências, português, matemática etc. Entretanto, a sala é clara, bem iluminada, e, tanto em sua organização, quanto da própria fotografia, os troféus não figuram como plano de fundo em vão. A presença dos ornamentos transmite a mensagem denotativa de uma escola premiada, com alunos capazes de ganhar prêmios, medalhas e reconhecimento. É como se a Escola Cívico-Militar fosse capaz de competir e ganhar das demais escolas, de gerar melhores resultados.

Nesse sentido, a segunda fotografia apresentada na sequência faz referência ao que seria a quadra esportiva da escola, sugerindo a mensagem conotativa de que o espaço esportivo da escola também é importante. Mais uma vez, a figura estudantil está no centro do espaço, olhando para o fotógrafo, enquanto sorri. Compreendendo, através da contextualização feita no primeiro capítulo desta Dissertação, que a Educação Física sempre teve grande papel na formação do corpo militar e que, nos momentos em que a educação recebeu maior interferência das ideias militares, como no Estado Novo e na Ditadura, a disciplinarização via educação física era sempre atrelada à moral e ao civismo, essa mensagem conotativa relativa à atividade física na Ecim fica ainda mais forte.

Quanto à prática esportiva na escola, possíveis premiações, competitividade e valorização da atividade física, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b) possuem um capítulo destinado a conduzir a “prática desportiva”, mencionando que:

Art. 65. De acordo com a proposta pedagógica de formação integral dos alunos, as Ecim devem incentivar a prática desportiva nas escolas, com a finalidade de desenvolver o espírito de corpo de seus integrantes, despertar o interesse pelo esporte, revelar novos valores em diferentes modalidades e estimular os alunos a adotarem um estilo de vida saudável.

Art. 66. A prática desportiva permite aos alunos desenvolver vários atributos, como elevada autoestima, camaradagem, sentimento de coletividade,

cumprimento de regras, equilíbrio emocional, superação de dificuldades, respeito aos adversários etc.

[...]

Art. 68. Os alunos devem ser incentivados a participar de competições externas com outras escolas do município e do estado.

Art. 69. As Ecim podem providenciar um local de grande circulação de alunos, para expor os troféus da escola, de forma a divulgar e a preservar a sua história desportiva.

Art. 70. As atividades desportivas extracurriculares não substituem as aulas de educação física obrigatórias previstas no currículo escolar (BRASIL, 2021b, p. 28).

Os valores militares inseridos nas propostas pedagógicas do Pecim se acentuam com a menção à camaradagem como um atributo do estudante que cumpre as regras, não apenas do esporte que joga, mas ordens como um todo. Igualmente, destaco o uso da expressão “espírito de corpo”, valor militar que pressupõe ao integrante orgulhar-se “do Exército Brasileiro; da Organização Militar onde serve; da sua profissão; da sua arma ou especialidade; de seus companheiros” (BRASIL, 2016b, p. 5) e que, ademais, deve ser coletivo:

O espírito de corpo reflete o grau de coesão da tropa e de camaradagem entre seus integrantes.

Exteriorizar esse valor por meio de: canções militares, gritos de guerra e lemas evocativos; uso de distintivos e condecorações regulamentares; irretocável apresentação e, em especial, do culto aos valores e às tradições de sua Organização (BRASIL, 2016b, p. 8).

O capítulo das *Diretrizes* destinado a “concursos e olimpíadas de conhecimentos” (BRASIL, 2021b, p. 29) define que, na Ecim, os alunos serão incentivados a participar de atividades relacionadas a outras disciplinas escolares, para além da educação física. Entretanto, o texto não menciona a divulgação das premiações intelectuais, diferentemente dos méritos advindos de competições desportivas.

Contudo, o documento faz menção a outra atividade capaz de gerar prêmios aos estudantes: o bom comportamento, de acordo com “regras/normas de condutas e atitudes desejáveis” (BRASIL, 2021b, p. 88), estabelecidas e divulgadas pela coordenação da escola, veladas e averiguadas por toda a comunidade escolar e corpo militar. O estudante que seguir as regras e comportamentos desejáveis é recompensado com “– elogio, perante a turma, em aula ou em formaturas; – elogio no histórico do aluno; e – prêmios (BRASIL, 2021b, p. 89). Segundo as *Diretrizes*:

As recompensas são muito importantes para reforçar o comportamento desejado dos alunos das Ecim. Elas também são um grande incentivo para que os alunos internalizem os valores propostos no modelo cívico-militar, e cabe às Secretarias de Educação dos entes federativos participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) definirem quais serão utilizadas (BRASIL, 2021b, p. 88).

Essa proposta muito se assemelha a abordagem comportamental do “Behaviorismo Radical”, desenvolvido por Burrhus Frederic Skinner, em que estratégias como recompensas ou punições são utilizadas para gerar uma resposta específica no indivíduo (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009). Na teoria de Skinner, segundo os autores citados, o reforço positivo fortalece o comportamento que o precede; e o reforço negativo fortalece a resposta de remover o comportamento que o precede, por isso ambos são denominados reforçadores. O estabelecimento de penalidades e de recompensas para os estudantes da Ecim pode ser igualmente cotejado com a sanção normalizadora descrita por Foucault (1987), visto que:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Logo, ao recompensar com prêmios e elogios uma conduta disciplinada do estudante, a Escola Cívico-Militar estaria aumentando a probabilidade de que esta conduta continuasse sendo seguida, em oposição a serem penalizados pela sua indisciplina às regras/normas de conduta.

Os valores militares referentes à educação física são vistos novamente nas “sugestões de atividades para o Projeto Valores” (BRASIL, 2021b, p. 75), em que uma das recomendações incentiva a prática desportiva no ambiente escolar, utilizando o mesmo objetivo: “desenvolver o espírito de cooperação de seus integrantes, despertar o interesse pelo esporte, revelar novos talentos em diferentes modalidades e estimular os alunos a adotarem um estilo de vida saudável” (BRASIL, 2021b, p. 76).

Cabe evidenciar que nenhuma das imagens que compõem a propaganda do programa apresenta os uniformes esportivos da Ecim, nem mesmo as fotografias feitas na quadra esportiva. Embora a educação física seja importante para disciplinar o corpo e o respectivo uniforme tenha sido mencionado como item obrigatório, não

parece ser tão importante para a imagem que o Programa pretende transmitir, visto que um uniforme militar é muito mais impactante, autoritário e hierarquizante do que um uniforme confortável e simples de algodão/elastano, tão semelhante aos uniformes das escolas públicas não-militarizadas.

Por padrão, as imagens propagandísticas do Pecim envolvem um modelo uniformizado, no centro do cenário exemplar da escola militarizada. Em sua maioria, os modelos são pessoas brancas, magras e sem deficiências físicas aparentes, reforçando um padrão corporal não inclusivo. Através da retórica da imagem, é possível concluir que os “estudantes modelos” não o são apenas no sentido literal, mas no significado da palavra, de servir de molde, de exemplo do que é desejado pelo Pecim e o que deve ser seguido/imitado pelos discentes dessas escolas, construindo uma imagem padrão do que seria o seu estudante, ignorando e excluindo quem não se encaixe no que está estabelecido.

Essa questão se relaciona, também, com a importância que os documentos do programa atribuem à qualidade de acesso e permanência de crianças e jovens com deficiência na Ecim. O único documento que apresenta algo referente à inclusão são as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (BRASIL, 2021b), com uma curta seção (XIX), no Capítulo I, destinada à “Educação Especial”, considerando que essa modalidade “está contida nos conceitos de educação inclusiva, que apontam para o apoio e o atendimento à diversidade em uma ação educacional humanística e democrática” (BRASIL, 2021b, p. 53).

Contudo, o texto não cita a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” de 2008, pelo fato de as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* datarem do ano de 2021 e estarem, desta forma, se amparando na “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” de 2020. Como estudado no primeiro capítulo dessa dissertação, a PNEE de 2020 sofreu profundas críticas por, através do seu texto, abrir brechas para a exclusão de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para Septímio, Conceição e Denardi (2021, p. 253), a proposta da PNEE “[...] mantém a escola comum em suas práticas homogêneas e fundamentadas em princípios não inclusivos”. Desse modo, a PNEE integrada às demais estratégias de militarização do Pecim estaria tornando a escola cívico-militar ainda mais segregadora e seletiva.

É possível perceber que o documento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares está de acordo com a Política Nacional de Educação Especial, visto que o texto segue a mesma abordagem que o documento de 124 páginas lançado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020c). Em ambos, a LDB é citada para justificar que o lugar do atendimento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação não deve ser exclusivamente na escola regular:

A inserção da educação especial nas Ecim vem ao encontro das determinações previstas, entre outros documentos, na Constituição Federal, em seu art. 208, e na LDB, mais especificamente nos Arts. 4º e 58. Em resumo, é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado gratuito ao público da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino e em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2021b, p. 53-54).

O excerto “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” se assemelha muito ao modelo médico de compreensão da deficiência, em que a “deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15). De acordo com Felisbino:

[...] é possível analisar a influência da perspectiva médica na escolarização de pessoas com deficiência, a partir do entendimento de que as dificuldades encontradas por esses sujeitos durante a sua escolarização acontecem como consequência natural da diferença corporal ou neural que as caracteriza. Nesse caso, as dificuldades que pessoas com autismo, surdez, cegueira e outras diferenças funcionais encontram no ambiente escolar são vistas como consequência de suas condições e não como resultado de barreiras historicamente impostas e aceitas por modelos educacionais de ensino (FELISBINO, 2022, p. 21-22).

Sob essa perspectiva, a opressão e exclusão social da pessoa com deficiência é considerada apenas uma condição natural do corpo deste indivíduo. Consequentemente, ao adotar a interpretação médica, as *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* acabam por reduzir estudantes que se encaixem nessas condições a uma esfera individual de necessidades específicas de aprendizagem e com desenvolvimentos considerados atípicos, ao invés de problematizar as barreiras do ambiente escolar, do currículo e das práticas educativas.

Possíveis parcerias com instituições públicas, privadas e filantrópicas, tanto para apoio financeiro e técnico da educação inclusiva, como para oferecer atendimento educacional especializado (AEE) são mencionadas no texto das *Diretrizes* (BRASIL, 2021b). Porém, o documento não aprofunda como essas parcerias seriam feitas e quais seriam os serviços buscados, a exemplo de prefeituras e redes estaduais disponibilizarem espaços já existentes para o atendimento de estudantes. Da mesma forma, não há detalhes sobre atendimento educacional especializado e quais necessidades dos estudantes seriam consideradas. No que se refere à qualidade de infraestrutura do espaço escolar para pessoas com deficiência, o documento reforça o estabelecido por leis anteriores, como a LDB (BRASIL, 1996) e PNE (BRASIL, 2014), garantindo acessibilidade de espaço e equipamentos.

O que pode manifestar uma contrapalavra no documento é a menção à *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (LBI), *Lei nº 13.146/2015*, que, através de seu Art. 27, instituiu a educação de qualidade, por meio de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a, p. 4) como direito da pessoa com deficiência, sendo “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade” (BRASIL, 2015a, p. 4) garantir o acesso dessas pessoas a essa educação.

De modo parecido, ainda de acordo com o texto das *Diretrizes*, no processo de avaliação da Escola Cívico-Militar, há o chamado “Marco Atual”, com uma de suas etapas sendo a “Autoavaliação (diagnóstico)” (BRASIL, 2021b, p. 149), que envolve o que foi feito e do que é necessário melhorar:

Nessa dimensão, são avaliados indicadores sobre o clima escolar, que envolve respeito, amizade, solidariedade, disciplina, negociação, combate à discriminação e exercício de direitos e deveres.

[...]

**A escola preconiza a inclusão, isto é, o acolhimento às diferenças.** Dessa forma, oferecer um ambiente onde todos se identifiquem, se reconheçam e busquem o melhor para o grupo sem prejudicar seus membros é um dos objetivos do ambiente escolar, além do ensino. Os conflitos que surgem entre as pessoas nesse ambiente (brigas, discussões etc.), são resolvidos com base no diálogo e na negociação. Para alguns casos, há o comparecimento dos responsáveis, para que eles tomem ciência daquilo que está ocorrendo no dia a dia dos alunos (BRASIL, 2021b, p. 152-153, grifo meu).

No entanto, ao declarar que, na Escola Cívico-Militar, o acolhimento às diferenças será exaltado, o documento contraria o que o próprio ideal de militarização estabelece. O militarismo, conforme exposto, é indissociável da disciplina, da ordem

e da hierarquia, preconizando um único padrão de corpos e grupo étnico. A exigência de cortes de cabelo idênticos, uniformes formais e a valorização da obediência são exemplos, justamente, de como o Pecim não está, primariamente, aberto à diversidade. Somado a isso, há de se considerar que pessoas com necessidades específicas e atípicas de aprendizagem não correspondem ao padrão estabelecido pela meritocracia, assim como ocorre com o padrão físico e social incentivado pela militarização, pois o corpo militar deve ser um corpo disciplinado, capaz de manter o foco e a constância, de superar limitações, sem muitos cuidados particulares.

Embora documentos do programa revelem que seu objetivo é garantir uma melhora na qualidade da educação pública, essa suposta transformação não será acessível para todos, posto que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação não são devidamente contemplados na proposta. A partir do seu discurso militarizante, o Pecim possibilita que seja instalado um processo de higienização nas escolas públicas, pois camufla, ou remove, tudo que não se encaixa nas normas e expectativas, intencionalidade transmitida nos seus próprios materiais de divulgação.



## **PALAVRAS FINAIS**

Como primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo principal compreender como as orientações do ideário militar se fizeram presentes na esfera das políticas educacionais ao longo dos anos até chegarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como um marco contemporâneo, fiz uma pesquisa bibliográfica de publicações científicas da área da Política Educacional, da História da Educação, da Ciência Política, das Ciências Sociais, da Defesa e da Segurança. Através desse exercício, não encontrei um trabalho que tivesse pesquisado a caminhada das ideologias militares no percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, o que encontrei foram pesquisas que tinham como foco de estudo um período específico ou uma proposta educacional específica. Portanto, senti a necessidade de desenvolver um capítulo que, por meio da literatura já existente e da compreensão bakhtiniana do discurso e de linguagem, construísse compreensões sobre como cada mudança histórica, política e social, seja global ou nacional, mobilizou e fortaleceu a militarização junto à esfera das políticas educacionais desde a primeira missão militar vinculada à educação até chegar nos dias atuais.

Desta forma, no primeiro e no segundo capítulo da Dissertação utilizei da pesquisa bibliográfica para fazer uma retomada histórica da relação entre educação e militarismo; ao mesmo tempo, estudei materialidades discursivas verbais e imagéticas, elaboradas e divulgadas, tanto pelo Governo Brasileiro, como pela mídia nacional ou por agentes internacionais. Pela retórica da imagem de Barthes (1990) e pela filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, o estudo dos enunciados contribuiu para uma visão retrospectiva e prospectiva, conjunta do discurso pró-militarização, que, ocupando diferentes camadas e esferas sociais, caminharam e exerceram forças até a aprovação e implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, em 2019.

Por meio dos estudos desenvolvidos no primeiro capítulo, compreendi que apesar do processo de redemocratização que se iniciou com o fim da Ditadura Militar, a ideologia oficial, conservadora e intervencionista, continuou sendo reforçada na esfera política, econômica e educacional, com a manutenção das desigualdades. Por meio da força centrípeta, essa ideologia refletiu, ao longo dos governos democráticos, discursos conservadores e anticomunistas semelhantes aos da Doutrina de Golbery e do neoconservadorismo norte-americano. Foi essa força ideológica que estabeleceu

sua hegemonia e atendeu, nos últimos anos, às demandas da agenda neoconservadora da nova direita brasileira.

O trabalho feito no capítulo 1 e 2 foi imprescindível para desenvolver o terceiro capítulo da Dissertação, que pela materialidade do Pecim auscultou os movimentos discursivos de militarização na Escola Cívico-Militar e estudou as mensagens conotativas das imagens propagandísticas do programa para, desta forma, compreender como esse movimento militarizante se estabilizou na política educacional contemporânea e ocupou o espaço da escola pública brasileira.

Por meio das questões discursivas e de linguagem estudadas pelo Círculo Bakhtiniano e da metodologia de Barthes para análise de imagens, foi possível atingir todas as camadas de compreensão dos signos encontrados tanto nas fotografias da Ecim quanto nos documentos oficiais do programa. A retórica da imagem contribuiu, ainda, para perceber que a ausência de ação nas fotografias da Ecim produz uma artificialidade, que apaga as tensões e contradições sociais enquanto fixa sentidos de disciplina, de ordem e de assepsia. Devido ao formato dessas imagens, seus cenários, sua iluminação, as expressões, as posturas previamente pensadas etc., fica evidente a montagem, isto é, uma encenação para cumprir um conjunto de intencionalidades. Tudo isso é feito para transmitir a mensagem de que o Pecim é uma proposta educacional positiva para a educação brasileira e para as crianças e jovens que dela dependem.

A metodologia bakhtiniana de cotejamento permitiu, do mesmo modo, dialogar com pesquisadores que estudam o programa, mobilizar a cultura das Forças Armadas, auscultar os enunciados de documentos oficiais militares e estabelecer um diálogo com os estudos de Foucault a respeito dos instrumentos do poder disciplinar. Esse cotejo enriqueceu as problematizações em torno do controle moral e físico, da ordem, do olhar hierárquico e da disciplinarização sobre os estudantes, contribuiu com dados para abranger os problemas desse modelo de escola e possibilitou compreender como deveres, valores, ritos e comportamentos militares são instituídos e incentivados pela Ecim para formar seus discentes.

Pelo estudo dos documentos do Pecim, compreendi como as vozes que constituem essa política educacional trabalham para desenvolver virtudes específicas nos indivíduos que frequentam suas escolas e, voltando-se especificamente para as escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, objetiva militarizar a educação

da população mais pobre, que ao sair da escola estará destinada a um mercado de trabalho competitivo e desigual, assim representando uma possibilidade de implementar um projeto de classe. Aliás, a pesquisa mostrou que a Ecim é um projeto de escola excludente, pois não é aberta à diversidade e à inclusão, mas sim à higienização e à meritocracia.

Além disso, identifiquei repetições de padrões enunciativos nos textos e nas imagens. Esses padrões enunciativos de ordem, de asseio, de poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), de identificação com o idêntico (GERALDI, 2010), são padrões enunciativos da militarização escolar. É por essa repetição de padrões enunciativos, verbais e imagéticos, que o discurso militarizante se constitui como *istina*, verdade única, ideologia oficial, hegemônica (VOLOCHÍNOV, 2013).

Ademais, em consequência do limite de tempo que dispus para produzir essa pesquisa de mestrado, há algumas lacunas no trabalho que não são preenchidas, posto que trabalhei com um recorte temporal extenso, não sendo possível aprofundar certos conhecimentos e conceitos, ou estudar minuciosamente determinadas políticas educacionais, como foi feito com o Pecim. Contudo, a pesquisa, que ocorreu entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre 2023, atingiu os objetivos estabelecidos e respondeu às questões problemas, sendo capaz de contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno da militarização da educação pública brasileira, que não é contemporâneo, apesar dos recentes trabalhos e debates que tem provocado.

## **APONTANDO PARA OUTROS CAMINHOS DE ESTUDO**

Chegando ao final de 2022 com 202 Escolas Cívico-Militares implementadas, faltaram implementar apenas 14 Escolas Cívico-Militares para atingir a meta estabelecida pelo Governo Federal em 2019 (PERA, 2019b), no entanto, um número considerável de instituições escolares aguardava na fila de espera para fazer parte do Pecim (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022).

Com a posse presidencial de Lula, em 2023, a Decim, diretoria responsável pelas políticas para as Escolas Cívico-Militares, foi extinta, com o intuito de paralisar a implementação desse modelo de escola (TODA BAHIA, 2023). Apesar do fim da diretoria, o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que o programa não foi revogado, mas que apenas deixou de receber prioridade, como era na gestão antecedente (ALMEIDA, 2023). De acordo com o Ministro, as Escolas Cívico-Militares já existentes não fecharão suas portas imediatamente, pois ainda terão seus futuros discutidos (ALMEIDA, 2023).

Sem a criação de novas Escolas Cívico-Militares, poder-se-ia pensar que a militarização da educação estaria entrando em uma espécie de hiato, com seu discurso enfraquecendo. Todavia, a continuidade do Pecim garante a continuidade do poder disciplinar e da força militarizante na formação escolar da população. Além disso, outros três fatores podem indicar que a vontade de militarizar o povo e o governo não irá adormecer.

O primeiro fator é referente ao que foi visto no primeiro capítulo desta Dissertação, em que, após o fim da Ditadura Militar, até mesmo nos governos mais preocupados com a manutenção da democracia e com a defesa dos direitos dos civis, como os governos do PT, pecaram em: não apoiar suficientemente seus ministros civis quando estes eram confrontados por militares; não reduzir a autonomia e o predomínio das Forças Armadas em decisões importantes no governo; atender aos interesses das organizações militares em vez de arriscar desentendimentos; e não perceber que o retrocesso do controle civil sobre os militares abriria portas para a militarização na política pública (CORTINHAS; VITELLI, 2020). Desta forma, qualquer governo pode estar sujeito à intervenção ou controle militar nas decisões que deveriam ser tomadas por civis.

O segundo fator é referente ao que foi visto em todo este trabalho, e está atrelado às duas forças ideológicas, forças centrípetas e forças centrífugas, que

tornam o enunciado uma arena de disputa de interesses múltiplos e contrastantes. Foi por meio do estudo de materialidades discursivas que se pôde compreender como o discurso conservador, anticomunista e pró-intervenção militar, presente, por exemplo, do panfleto do IPÊS e no lema “Deus, Pátria e Família”, permaneceu vivo. Esses discursos, que antes mesmo do Golpe de 1964 já circulavam em distintas esferas da atividade humana, refletiram na Legislativa Federal de 2015 a 2018 (LACERDA, 2019), na Greve dos Caminhoneiros de 2018, nas eleições de 2018, na proposta de gestão do ex-presidente Bolsonaro (2019-2022), na elaboração dos documentos oficiais e imagens propagandísticas do Pecim (2019-2022), e, mais recentemente, em janeiro de 2023, nos ataques antidemocráticos e terroristas ao Congresso Nacional, ao Palácio do Planalto e ao Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, é possível afirmar que em nossa sociedade, que apresenta contradições de classe social, as forças ideológicas sempre estarão em constante embate, e que as forças centrípetas pró-militarização estarão, ininterruptamente, tentando apagar as contradições sociais, monologizar as vozes e tornar sua ideologia hegemônica (BAKHTIN, 2009; VOLÓCHINOV, 2018).

O terceiro e último fator aponta para outras possibilidades de estudo no campo da educação, uma vez que está relacionado à militarização por outras vias, isto é, sem ser pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Esse pensamento parte do aumento dos ataques violentos em escolas brasileiras que, entre março e abril de 2023, deixaram a população assustada e preocupada. Após atos de violência em escolas de São Paulo, Blumenau, Santa Tereza de Goiás e Manaus, algumas notícias falsas começaram a serem compartilhadas em diferentes mídias sociais, o que desestabilizou ainda mais a população, instaurando um grande pânico e sobrecarregando as autoridades governamentais e policiais (CORRÊA, 2023; MATTOS, 2023).

Como consequência dos recentes crimes cometidos em espaços escolares, governadores e prefeitos colocaram na porta de suas instituições policiais armados e começaram a prever a instalação de equipamentos como câmeras e detectores de metais em suas escolas. Como exemplo desse processo, o governo do Amazonas criou um “Comitê Interinstitucional de Proteção, Monitoramento, Guarda e Segurança Escolar, para atuar nas escolas públicas estaduais monitorando ameaças” (CORRÊA, 2023, *online*) e o governador do estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Partido

Republicanos), antecipou a criação de um programa de policiamento que contrataria policiais para prestar tarefas nas instituições escolares do estado (SADI, 2023).

No município de Chapecó, que antes dos ataques já possuía instituições de Educação Básica com portas com detectores de metal, o prefeito João Rodrigues (Partido Social Democrático) anunciou que faria mais investimentos para a segurança em suas escolas. Uma das medidas foi encaminhar, nos primeiros dias do mês de abril, um Projeto de Lei Complementar<sup>167</sup> que previa: a contratação de 100 agentes de segurança, entre eles policiais aposentados ou reformados das FA, para as escolas da cidade; a contratação de dois especialistas de segurança para formar a Guarda e os professores do município; cercar escolas com muros de 2,2 metros de altura; e instalar portas giratórias com detectores de metal em 30 unidades escolares (PREFEITURA DE CHAPECÓ, 2023a).

O projeto de Rodrigues foi aprovado pela Câmara Municipal de Chapecó, criando o cargo de Coordenador de Segurança Escolar (PREFEITURA DE CHAPECÓ, 2023b). Esses coordenadores terão como atribuições:

coordenar as ações de segurança nas unidades públicas de ensino municipal; coordenar as ações de controle de acesso as unidades [sic] públicas de ensino; coordenar as ações estratégicas para garantir a segurança das unidades públicas de ensino; supervisionar, orientar e executar o serviço de segurança, inspecionar periodicamente as unidades de ensino, visando corrigir e detectar anormalidades ou solucionar problemas; supervisionar a manutenção da ordem interna em todas as unidades públicas de ensino, inclusive parques, ginásios de esporte e estacionamento, tomando as providências cabíveis em caso de qualquer anormalidade; coordenar as ações de prevenção com os profissionais da educação e adotar medidas corretivas; coordenar planos de emergência; realizar análises de Segurança/Avaliação de Risco nas unidades públicas de ensino; desempenhar outras atividades inerentes à garantia da segurança nas unidades públicas de ensino, bem como àquelas delegadas pelo Secretário de Educação (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2023, p. 97).

Ou seja, esse novo movimento de ampliação da segurança nas escolas acaba se assemelhando ao discurso utilizado pelo Pecim para justificar a implementação de suas escolas com o seu amplo Corpo de Monitores militares. Apesar da contratação de profissionais das FA, ou da Polícia Civil não ser suficiente para a militarização da educação, o discurso da segurança, que defende a contratação desses profissionais como essenciais para as atividades escolares, penetra a conta-gotas nas instituições,

---

<sup>167</sup> Lei Complementar 784. Disponível em: <https://diariomunicipal.sc.gov.br/atos/4714005>. Acesso em: 06 jun. 2023.

começa a fazer parte do orçamento da educação e abre uma nova via de fortalecimento para as forças centrípetas. É com esse discurso da insegurança que a escola vai sendo cercada por grandes muros e grades, ficando isolada da comunidade escolar e sendo monitorada por guardas. Isso retoma questões que problematizei no meu Trabalho de Conclusão de Curso, em que concluo que o isolamento de instituições de educação formal não-militarizadas é defendido em favor da segurança escolar (CARMINATTI; GRÄFF, 2020).

Dessa maneira, torna-se interessante estudar o argumento da segurança escolar como um argumento contemporâneo para uma militarização mascarada; bem como problematizar como o discurso da segurança vem se construindo pela via da resposta à violência, como um novo fio ideológico que sustenta a presença militar na escola, como se policiar ou militarizar as instituições escolares fosse um desejo da sociedade dominada pelo medo, como se a presença de agentes armados nas escolas fosse um mal necessário para o bem maior. Esses são pensamentos provisórios, memórias de futuro<sup>168</sup> que abrem para novas possibilidades de pesquisas.

---

<sup>168</sup> *Memórias de futuro*, para Pajeú (2015), é projetar a memória pensando no futuro, se abrindo para o contato com o *outro*, com o que ainda é desconhecido. Assim, a memória ganha outras vozes, nos levando para frente dentro do horizonte das possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Cartas Falsas. *In*: Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Atlas Histórico do Brasil**, 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/cartas-falsas>. Acesso em: 27 jul. 2022.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei - PL 7180/2014 e seus apensados**. Brasília, DF: *Online*, [entre 2014 e 2023]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: 29 mar. 2023.

AGUIAR, Plínio. Com orçamento milionário, Brasil tem 128 escolas cívico-militares. R7, Brasília, 25 abr. 2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/com-orcamento-milionario-brasil-tem-128-escolas-civico-militares-29062022>. Acesso em: 04 maio 2022.

ALFANO, Bruno. Orçamento não dá até o fim do ano, dizem 30 das 69 universidades federais. **O Globo**. 07 jun. 2021. Disponível em: [https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/orcamento-nao-da-ate-fim-do-ano-dizem-30-das-69-universidades-federais-25049573?utm\\_source=meio&utm\\_medium=email](https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/orcamento-nao-da-ate-fim-do-ano-dizem-30-das-69-universidades-federais-25049573?utm_source=meio&utm_medium=email). Acesso em: 14 jul. 2021.

ALMEIDA, Daniela. Ministro descarta prioridade para escolas cívico-militares, **Agência Brasil**, Brasília, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/ministro-descarta-prioridade-para-escolas-civico-militares>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ALVES, Cláudia. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. *In*: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Quartet, 2010. p. 125-138.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 633-647, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283/55500>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Quartet, 2010.

ALVES, Pedro; RIBEIRO, Ingrid. Professores dizem que 'nunca houve diálogo' com PMs em escola da Estrutural onde militar ameaçou aluno, no DF. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, DF, 13 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/13/professores-dizem-que-nunca-houve-dialogo-com-pms-em-escola-da-estrutural-onde-militar-ameacou-aluno-no-df.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2023.

AMARAL, Daniela Patti; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**,



São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ffwXhX5d6v4tvQmwNc5wxGc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **29 universidades federais já rejeitaram o Future-se**. 23 out. 2019a. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/28-universidades-federais-ja-rejeitaram-o-future-se1>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Programa Future-se representa a extinção da Educação Federal Pública**. [S.l.], *Online*, 2019b. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ARIAS, Juan. Por que tantos mimos de Temer aos militares? **EL PAÍS**, Opinião, 26 fev. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/27/opinion/1519689207\\_346590.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/27/opinion/1519689207_346590.html). Acesso em: 05 abr. 2023.

ARINI, Juliana. Último ato de Bolsonaro para a ciência é dar calote em bolsas de pesquisa. **Jornal ((o))eco**, *online*, 8 dez. 2022. Disponível em: <https://oeco.org.br/salada-verde/ultimo-ato-de-bolsonaro-para-a-ciencia-e-dar-calote-em-bolsas-de-pesquisa/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. *In*: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música. RJ: Nova Fronteira, 1990. P. 27-43.

BARONE, Isabelle. Governo federal implantou 51 escolas cívico-militares durante a pandemia. **Gazeta do Povo**, Brasília, 08 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/governo-escolas-civico-militares-pandemia/>. Acesso em: 01 maio 2021.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BATISTA, Guilherme. Secretaria de Educação afasta monitor que aparece em vídeo immobilizando aluno com “gravata” em colégio cívico-militar de Rolândia. **CBN Londrina**, 100,9 FM, Londrina, PR, 06 jul. 2022. Disponível em: <https://cbnlondrina.com.br/materias/secretaria-de-educacao-afasta-monitor-que-aparece-em-video-immobilizando-aluno-com-gravata-em-colegio-civico-militar-de-rolandia>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BBC NEWS BRASIL. Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalham por outros países. **Portal de Notícias G1**: [S.l.], *Online*, 13 jul. 2018a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/como-movimentos-similares-ao-escola-sem-partido-se-espalham-por-outros-paises.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BBC NEWS BRASIL. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula. **Portal de Notícias G1**, [S.l.], *Online*, 05 nov. 2018b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/05/mesmo-sem-lei-escola-sem-partido-se-espalha-pelo-pais-e-ja-afeta-rotina-nas-salas-de-aula.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BECKHER, Geraldo. Militares em escola: família diz que sargento orientou menino negro a cortar cabelo para “não parecer menina”. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, DF, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/02/22/gestao-militar-em-escola-familia-diz-que-sargento-orientou-menino-negro-de-12-anos-a-cortar-cabelo-para-nao-parecer-menina.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BENTES, Vianey; ARBEX, Thais; LOPES, Léo. Ex-ministro Milton Ribeiro é preso em operação da PF. **CNN Brasil**, Brasília e São Paulo, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ex-ministro-milton-ribeiro-e-preso-em-operacao-da-pf/>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BISCHOFF, Wesley. Colégio cívico-militar no Paraná: 28% das escolas escolhidas tiveram nota acima da média estadual no Ideb do Ensino Fundamental. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Ponta Grossa, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/11/12/colegio-civico-militar-no-parana-28percent-das-escolas-escolhidas-tiveram-nota-acima-da-media-estadual-no-ideb-do-ensino-fundamental.ghtml>. Acesso em 22 set. 2021.

BRANDINO, Gêssica; GALF, Renata. Entenda a militarização do governo Bolsonaro e as ameaças que isso representa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/02/entenda-a-militarizacao->

do-governo-bolsonaro-e-as-ameacas-que-isso-representa.shtml. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei n.º 2.246-A, de 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de nºs 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo. Relatora: Dep. Angela Portela. Brasília, DF: 3 jun. 2009. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286). Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.484, de 30 de junho de 2005. Aprova a Política de Defesa Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 125, p. 5-7, 1 de julho de 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/07/2005>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: 79, seção 1, Brasília, DF, n. p. 5-6, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96>. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019. Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Políticas Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 5, 25 jul. 2019c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/07/2019&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=187>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 1-3, 06 set. 2019d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/09/2019&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=162>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p.6-8, 01 out. 2020a.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2020&jornal=515&pagina=6&totalArquivos=886>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, n. 1-A, p. 4, 2 jan. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/01/2023&jornal=600&pagina=4&totalArquivos=7>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Escola Cívico-Militar. Ministério da Educação (org.). **Até 2023, 216 escolas cívico-militares serão implantadas em todo o país, ou seja, 54 por ano**. Portal MEC, Galeria de Imagens, 2019a. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/galeria-de-imagens/category/1-ate-2023-216-escolas-civico-militares-serao-implantadas-em-todo-o-pais-ou-seja-54-por-ano>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Escola Cívico-Militar. Ministério da Educação (org.). **Lançamento do Programa Nacional das escolas cívico-militares**. Portal MEC, Galeria de Imagens, 2019b. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/galeria-de-imagens/category/3-lancamento-do-programa-nacional-das-escolas-civico-militares?start=0>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Escola Cívico-Militar. Ministério da Educação (org.). **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares será implantado em 74 escolas em 2021**. Portal MEC, Notícias, 17 jun. 2021a. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/103-programa-nacional-das-escolas-civico-militares-sera-implantado-em-74-escolas-em-2021>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Escola Cívico-Militar. Ministério da Defesa; Ministério da Educação (org.). **Cartilha de Orientação**. Portal MEC, [entre 2019 e 2022]. Disponível em: [https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/cartilha\\_orientacao\\_04092019.pdf](https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/cartilha_orientacao_04092019.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Escola Cívico-Militar. Ministério da Defesa; Ministério da Educação (org.). **Guia de Comunicação Visual**. Portal MEC, [entre 2019 e 2021]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191661-guia-de-comunicacao-visual-ecm-v2-compressed-1-2&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191661-guia-de-comunicacao-visual-ecm-v2-compressed-1-2&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 01-15, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 01-

09, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 1, 16 set. 2009. Disponível em:

Disponível em:  
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/09/2009>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. **Diário Oficial da União**: ed. extra, Brasília, DF, n. 221-A, 18 nov. 2011, p. 5. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/11/2011&jornal=1000&pagina=5&totalArquivos=12>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 1-8, 26 jun. 2014. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 07 jul. 2015a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212 - A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 dez. 2020b.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Gabinete do Comandante. **Portaria nº 1.424, de 8 de outubro de 2015**. Aprova o Regulamento de Uniformes do Exército – RUE (EB10-R-12.004). 3. ed. 2015b. Disponível em:

[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001\\_estatuto\\_regulamentos\\_regimentos/02\\_regulamentos/port\\_n\\_1424\\_cmdo\\_eb\\_08out2015.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_1424_cmdo_eb_08out2015.html). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Manual de Campanha Ordem Unida**, EB70-MC10.308, 4. ed. 2019f. Disponível em:

<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/5091/4/EB70-MC-10.308%20E2%80%93%20Ordem%20Unida%20C%204%C2%AA%20E%20di%C3%A7%C3%A3o%202019%20-.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria nº 1.392, de 25 de outubro de 2016. Aprova o Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército - Valores, Deveres e Ética Militares (EB10-VM-12.010). 2. ed. **Separata ao Boletim do Exército**: Brasília, DF, 4 nov. 2016. Disponível em: <http://www.sgex.eb.mil.br/images/artigos/VADE-MECUM/VM%20-%2010%20-%20Valores,%20Deveres%20e%20%C3%89tica%20Militares.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar**. [S.l.], Online. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Portal BNCC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2. ed., 2021b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação –Brasília; MEC. SEMESP. 2020c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Portaria nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2021, para implementação das Escolas Cívico-Militares - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 167-168, 28 dez. 2020d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2020&jornal=515&pagina=167&totalArquivos=533>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 42-44, 21 nov. 2019e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/11/2019&jornal=515&pagina=42&totalArquivos=133>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Política de Defesa Nacional**. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/politica-de-defesa-nacional-1996.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL DE FATO. Educação. Estudantes protestam nesta terça contra projeto "Future-se" e reforma da Previdência. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 ago. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/11/estudantes-protestam-na-proxima-terca-feira-contra-future-se/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei – PL 3179/2012. **Portal Câmara dos Deputados: Online**, [entre 2012 e 2022]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Custo Aluno-Qualidade inicial**. *Online*. Disponível em: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CAMPOS, Mateus; CAETANO, Guilherme. Protesto no Rio pela Educação tem Future-se como alvo. **O Globo**, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/protesto-no-rio-pela-educacao-tem-future-se-como-alvo-23874878>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CARACELLI SCHERMA, Camila. A insondabilidade e o cotejamento como caminhos metodológicos e de compreensão. *In*: GEGER. **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 198-211.

CARACELLI SCHERMA, Camila. **A palavra como concretude do espírito de uma época**: o nascer-já-caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7437>. Acesso em: 08 dez. 2020.

CARAM, Bernardo. Novo bloqueio do Orçamento atinge R\$ 348 milhões da Educação. **Folha de S.Paulo**, Brasília, 30 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/novo-bloqueio-do-orcamento-atinge-r-348-milhoes-da-educacao.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos; GRÄFF, Patrícia. Instituições contemporâneas de educação formal: uma análise da arquitetura escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1113-1138, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54599>. Acesso em: 09 set. 2021.

CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos; GRÄFF, Patrícia; CARACELLI SCHERMA, Camila. Religiosidade, disciplina e controle em espaços de educação

formal: a produção da docilidade dos corpos pela arquitetura escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 287–314, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14425>. Acesso em: 3 maio 2023.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 01-14, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>. Acesso em 09 dez. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2019.

CELLA, Rosenei. **A influência neoliberal no processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e o financiamento da educação brasileira**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2002>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CHAVES, Priscila Monteiro. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CLAVERY, Elisa; PARREIRA, Marcelo. Somente 0,24% do dinheiro para infraestrutura de escolas cívico-militares foi efetivamente gasto. **TV Globo; Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, 29 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/04/29/somente-024percent-do-dinheiro-para-infraestrutura-de-escolas-civico-militares-foi-efetivamente-gasto.ghtml>. Acesso em: 21 maio 2023.

CORRÊA, Gabriel. Autoridades se mobilizam após dois novos casos de violência em escolas. **Agência Brasil**, Rádio Nacional, São Luís, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/novos-casos-de-violencia-nas-escolas-mobilizam-autoridades>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CORRÊA, G. C. A política de defesa do Brasil no século XXI. **Coleção Meira Mattos: revista das ciências militares**, v. 8, n. 31, p. 29-38, 16 abr. 2014. Disponível em: <http://ebrevistas.eb.mil.br/RMM/article/view/382>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CORTINHAS, Juliano da Silva; VITELLI, Marina Gisela. Limitações das reformas para o controle civil sobre as forças armadas nos governos do PT (2003-2016). **Revista Brasileira De Estudos De Defesa**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 187-216, 2020. Disponível em: <https://rbed.abedef.org/rbed/article/view/75239>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.



CUNHA, Maria Teresa Santos. Mar de lembranças: bordejos sobre a formação na Escola Naval (1897). In: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Quartet, 2010. p. 241-269.

DARE. **D.A.R.E. America**. [S.l.], *Online*. Disponível em: <https://dare.org/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

DA REDAÇÃO. Youtuber explica por que não fez campanha do novo Ensino Médio. **Veja**, *Online*, 21 fev. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/youtuber-explica-por-que-nao-fez-campanha-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DJUROVIC, Camila. Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS). **Memorial da Resistência** de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. *Online*, 2022. Disponível em: <http://memorialdaresistencia.org.br/lugares/instituto-de-pesquisas-e-estudos-sociais-ipes/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

EL PAÍS. As 15 imagens que resumem a Primeira Guerra Mundial. *Online*, 11 nov. 2018a. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101\\_349984.html#foto\\_gal\\_15](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/11/album/1541942101_349984.html#foto_gal_15). Acesso em: 10 maio 2023.

EL PAÍS. Greve dos caminhoneiros, vitrine desproporcional para a “intervenção militar”. São Paulo, 31 maio 2018b. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/30/politica/1527703161\\_738090.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/30/politica/1527703161_738090.html). Acesso em: 30 abr. 2023.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Por que somos contra a MP da reforma do Ensino Médio?** FIOCRUZ. [S.l.], *Online*, [2016 ou 2017]. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/por-que-somos-contra-a-mp-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Município de Chapecó. Lei Complementar 784. **Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina**, 06 abr. 2023, Florianópolis. Disponível em: <https://diariomunicipal.sc.gov.br/atos/4714005>. Acesso em: 06 jun. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 20 dez. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgina; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.).

**Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FELISBINO, Cláudia. **Políticas públicas brasileiras para o autismo:** entre a patologização da diferença e a correção comportamental. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5899>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERNANDES, Samuel. Cortes diminuem bolsas de pesquisa e prejudicam publicações científicas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FILHO, Barnabé Medeiros. O golpe de 2016 e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 5-25. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=105859&opt=4>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar (org.). **Educação física para a educação infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

FOLHA DE S.PAULO. Ministro diz que não houve golpe em 1964 e que livros didáticos vão mudar. **Folha de S.PAULO**, São Paulo, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FOLHA DE S.PAULO. 'Por mim colocava esses vagabundos todos na cadeia, começando no STF', diz Weintraub em vídeo. **Folha de S.PAULO**, Brasília, 22 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/05/por-mim-colocava-esses-vagabundos-todos-na-cadeia-comecando-no-stf-diz-weintraub-em-video.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Luiza; ODILLA, Fernanda. Como militares ganharam protagonismo inédito no Brasil desde a redemocratização. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo e Londres, 5 jun. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44325522>. Acesso em: 05 abr. 2023.

G1. Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares->

alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml. Acesso em: 14 abr. 2023.

G1 DF; TV GLOBO. 'Eu te arrebento', diz PM para aluno de escola durante protesto no DF. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, DF, 06 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/06/eu-te-arrebento-diz-pm-para-aluno-de-escola-durante-protesto-no-df.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2023.

G1 SP. Ex-ministro Milton Ribeiro é solto e deixa carceragem da Polícia Federal em SP. **Portal de Notícias da Globo – G1**, São Paulo, 23 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/23/ex-ministro-milton-ribeiro-e-solto-e-deixa-carceragem-da-policia-federal-em-sp.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 103-122.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GEGE. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a educação**: a ética, a estética e a cognição. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GROSS, Eduarda Lhewicheski. Nossa Senhora Aparecida Protetora dos Caminhoneiros. **Transportes 2 de julho**, *Online*, 12 out. 2021. Disponível em: <https://transportes2dejulho.com.br/nossa-senhora-aparecida-protetora-dos-caminhoneiros/>. Acesso em: 14 maio 2023.

GUIMARÃES, Juca. Reforma trabalhista reduziu renda, não gerou emprego e precarizou trabalho: Meta de Temer era abrir 2 milhões de vagas após redução dos direitos: não chegou nem a um quarto do previsto. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 nov. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/11/reforma-trabalhista-reduziu-renda-nao-gerou-emprego-e-precarizou-trabalho>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GULLINO, Daniel; SOARES, Jussara. Bolsonaro lança programa de escolas cívico-militares e fala em 'impor' modelo. **O Globo**, 05 set. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-lanca-programa-de-escolas-civico-militares-fala-em-impor-modelo-23928920>. Acesso em: 01 maio 2021.

HAJE, Lara; LEMOS, Cláudia. Projeto obriga escolas públicas e privadas a manter sistema de vigilância eletrônica. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/700946-projeto-obriga-escolas-publicas-e-privadas-a-manter-sistema-de-vigilancia-eletronica/>. Acesso em: 13 set. 2022.

HENRIQUE, Márcio Couto. O soldado-civilizador: Couto de Magalhães e os índios no Brasil do século XIX. *In*: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Quartet, 2010. p. 45-83.

INCRÍVEL HISTÓRIA. 11 Fotos da Segunda Guerra Mundial. *Online*, 02 ago. 2022. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/fotos-segunda-guerra-mundial/>. Acesso em: 10 maio 2023.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Carolina Maria de Jesus Um Brasil para os brasileiros**. *Online*. Disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

JORNAL NACIONAL. Censo Escolar confirma impacto negativo da pandemia na educação básica. **Portal de Notícias da Globo – G1**, 20 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto-negativo-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 27 abr. 2023.

JUNCTION CITY UNION. *Online*. Disponível em: <https://www.junctioncityunion.com/>. Acesso em: 07 maio 2023.

JÚNIOR, Edivaldo Gois; BATISTA; José Carlos Freitas. A introdução da gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908). **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 71-87, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11491>. Acesso em: 18 maio 2021.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

LIBERATOR, Norberto. Muito além de Bolsotrump: conheça 11 líderes da ultra-direita. **Revista Badaró**, *Online*, 11 set. 2019. Disponível em: <https://www.revistabadaro.com.br/2019/09/11/muito-alem-de-bolsotrump-conheca-11-lideres-da-ultra-direita/>. Acesso em: 02 maio de 2022.

LIMA, Leidy Jane Claudino; HERMIDA, Jorge Fernando. O direito à educação na nova política nacional de educação especial: entre retrocessos e possibilidades. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6597>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIS, Laís. Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 01 maio 2021.

LONTRA, Tiago; LOURENÇO, Luiza; CARVALHO, Carolina. O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Plataforma Gente – Grupo Globo**, *online*, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://gente.globo.com/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

LOPES, Mariana. Após reunião com Lula, Camilo anuncia suspensão de calendário do Novo Ensino Médio. **Portal O POVO**, *online*, 04 abr. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2023/04/04/apos-reuniao-com-lula-camilo-anuncia-suspensao-de-calendario-do-novo-ensino-medio.html>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 67-102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/28759>. Acesso em: 13 maio. 2023.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MATHIAS, Suzeley Kalil; ZAGUE, Jose Augusto; SANTOS, Leandro Fernandes Sampaio. A política militar brasileira no governo Dilma Rousseff: o discurso e a ação. **Opinião Pública**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 136–168, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8656300>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MATTOS, Laura. É preciso separar onda de pânico nas escolas do problema real da violência, dizem especialistas. **Folha de S.Paulo**, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/e-preciso-separar-onda-de-panico-nas-escolas-do-problema-real-da-violencia-dizem-especialistas.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MELGAÇO, Lucas. Estudantes sob controle: a racionalização do espaço escolar através do uso de câmeras de vigilância. **O Social em Questão**, n. 27, 2012, p. 193-212. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Rio De Janeiro, Brasil. *O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012*. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5522/552256743014.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

MELO DE MORAIS, E. *et al.* Políticas Públicas de Educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900> . Acesso em: 12 abr. 2023.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, 2019a. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBPAE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 594-611, 2019b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96052/55497>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MENEZES, Dyelle; PERA, Guilherme. "É a maior revolução na área de ensino no país dos últimos 20 anos", diz ministro. Brasília, DF: **Portal MEC**, Ministério da Educação, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/83511-e-a-maior-revolucao-na-area-de-ensino-no-pais-dos-ultimos-20-anos-diz-ministro>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. **Secretaria Especial do Esporte**. CIE – Centro de Iniciação ao Esporte. Assessoria de Comunicação do Ministério do Esporte. *Online*, [s. l.]. Disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/cie/52-ministerio-do-esporte/institucional/o-ministerio/historico>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Ciências sem Fronteiras**. *Online*, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Garantia da Lei e da Ordem**. *Online*, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/exercicios-e-operacoes/garantia-da-lei-e-da-ordem>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Acesso à informação. Institucional. **Galeria de Ministros**. *Online*, 23 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Assessoria de Comunicação Social. **Em três anos, Lei de Cotas tem metas atingidas antes do prazo**. [S.l.], *Online*, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30301-em-tres-anos-lei-de-cotas-tem-metas-atingidas-antes-do-prazo>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. **Histórico da BNCC**. *Online*, [entre 2015 e 2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **BNCC – Ensino Médio**. [S.l.], *Online*, [entre 2018 e 2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM – Apresentação**. *Online*, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola Cívico-Militar**. *Online*. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação apresenta os resultados do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Assessoria de Comunicação Social do MEC, Brasília, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-apresenta-os-resultados-do-programa>

nacional-das-escolas-civico-  
militares#:~:text=O%20Programa%20nacional%20das%20escolas,de%20vulnerabili  
dade%20socioecon%C3%B4mica%2C%20com%20o. Acesso em: 10 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**. [S.l.], *Online*, 2018b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Biblioteca Virtual em Saúde**. Setembro Amarelo e Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio – 10/9. [S.l.], *Online*. Disponível em:  
<https://bvsmis.saude.gov.br/setembro-amarelo-e-dia-mundial-de-prevencao-ao-suicidio-10-9/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 167-176.

MORALES, Francisco. Mais sonhos e menos delírios, senhor ministro. #Colabora, Belo Horizonte, MG, 12 ago. 2021. Disponível em:  
<https://projetocolabora.com.br/ods4/mais-sonhos-e-menos-delirios-senhor-ministro/> . Acesso em: 12 abr. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [S.l.], *Online*. Disponível em:  
<http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2023.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Intelectuais militares, vias de transporte e comunicação e educação em Goiás (1917-1935). *In*: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010. p. 85-121.

NETO, Amarílio Ferreira; SCHNEIDER, Omar. Prescrições e representações sobre a educação física brasileira: o ensino no Exército e na escola. *In*: ALVES, Claudia; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (org.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010. p. 139-168.

NORBERTO, Cristiane; CARDOSO, Deborah Hana. Bolsonaro repete lema de inspiração fascista: 'Deus, pátria, família'. **Estado de Minas**, *Online*, 26 abr. 2022. Disponível em:  
[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/04/26/interna\\_politica,1362409/bolsonaro-repete-lema-de-inspiracao-fascista-deus-patria-familia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/04/26/interna_politica,1362409/bolsonaro-repete-lema-de-inspiracao-fascista-deus-patria-familia.shtml). Acesso em: 10 maio 2022.

OEA. *Declaration on security in the americas*. **FIDA**, *Online*, 28 out. 2003. Disponível em: [http://www.oas.org/dsd/FIDA/documents/declaration\\_security.htm](http://www.oas.org/dsd/FIDA/documents/declaration_security.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/1329>. Acesso em: 08 mar. 2023.

OLIVEIRA, Elida. Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto. **Portal de Notícias da Globo – G1**, Brasília, 21 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, Elida. Escola Sem Partido: entenda o que ocorre após o arquivamento e o que está em jogo com o projeto de lei. **Portal G1**, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/escola-sem-partido-entenda-o-que-ocorre-apos-o-arquivamento-e-o-que-esta-em-jogo-com-o-projeto-de-lei.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de; BRITES, Pedro Vinícius Pereira; MUNHOZ, Athos. O papel do Ministério da Defesa na política externa brasileira para a América do Sul. **Revista De iniciação científica Em Relações Internacionais**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 49 - 66, 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/fronreira/article/view/6378/5832>. Acesso em: 09 mar. 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de; BRITES, Pedro Vinícius Pereira; MUNHOZ, Athos. O papel do Ministério da Defesa na política externa brasileira para a América do Sul. **Revista De iniciação científica Em Relações Internacionais**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 49 - 66, 2013 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/fronreira/article/view/6378/5832>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PAJEÚ, Hélio Márcio. **A estética da cultura popular na folia de momo do Recife**: questões de alteridade, corporeidade e transgressão. São Carlos: UFSCar, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5642?show=full>. Acesso em: 04 maio 2021.

PARANÁ. **Lei nº 17.650, de 07 de agosto de 2013**. Regulamenta o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD. Paraná: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2013. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso: 02 dez. 2021.

PATU, Gustavo. Em meio a cortes, Orçamento destina R\$ 4,7 bi de vantagens para militares. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 18 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/09/em-meio-a-cortes-orcamento-destina-r-47-bi-de-vantagens-para-militares.shtml>. Acesso em 12 abr. 2023.

PATU, Gustavo; GIELOW, Igor. Militares escapam de aperto salarial do funcionalismo sob Bolsonaro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 maio 2022.



Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/05/militares-escapam-de-aperto-salarial-do-funcionalismo-sob-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2022.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030. Brasília, DF: **Portal MEC**, Ministério da Educação, 11 jul. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/77991-mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PERA, Guilherme. Consulta pública das Escolas Cívico-Militares: saiba o que é importante para aderir ao modelo. [S.l.], **Portal MEC**, Ministério da Educação, 19 set. 2019a. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/60-consulta-publica-das-escolas-civico-militares-saiba-o-que-e-importante-para-aderir-ao-modelo>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PERA, Guilherme. Governo federal lança programa para a implementação de escolas cívico-militares. Brasília, DF: **Portal MEC**, Ministério da Educação, 05 set. 2019b. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/56-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95957/55502>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PINHO, Angela; FRAGA, Érica; QUEIROLO, Gustavo. Brasil pode atingir equilíbrio racial no ensino superior na próxima década. **Folha de S.Paulo**, 26 jun. 2021. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/brasil-pode-atingir-equilibrio-racial-no-ensino-superior-na-proxima-decada.shtml?utm\\_source=whatsapp&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=compwa](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/06/brasil-pode-atingir-equilibrio-racial-no-ensino-superior-na-proxima-decada.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa). Acesso em: 27 jun. 2021.

PLANALTO. Governo Federal. **Governo Federal certifica 43 escolas que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares**. Acompanhe o Planalto, Notícias, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/11/governo-federal-certifica-43-escolas-que-aderiram-ao-programa-das-escolas-civico-militares>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução: Valdemir Miotello (coord.). São Paulo, SP: Contexto, 2008.

PONZIO, Augusto. A palavra outra na comunicação global. *In*: PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 135-158.

PORTINARI, Natália; SALDAÑA, Paulo. Governo paga youtubers para fazer elogios às mudanças do ensino médio. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo->

paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml. Acesso em: 01 mar. 2023.

PRATES, B. J. *et al.* O governo FHC e o governo Lula: Uma comparação das políticas de defesa e das políticas externas. **Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais**, Paraíba, v. 4, n. 7, p. 62-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ricri/article/view/28426>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PREFEITURA DE CHAPECÓ. Chapecó anuncia novas medidas para ampliar segurança nas escolas. **Prefeitura de Chapecó**, Chapecó, 05 abr. 2023a. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6743/chapeco-anuncia-novas-medidas-para-ampliar-seguranca-nas-escolas>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PREFEITURA DE CHAPECÓ. Prefeito sanciona lei que permite contratar coordenador de segurança escolar. **Prefeitura de Chapecó**, Chapecó, 10 abr. 2023b. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6755/prefeito-sanciona-lei-que-permite-contratar-coordenador-de-seguranca-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PROERD BRASIL. **Programa Educacional de Resistência às Drogas**. Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária. Paraná. *Online*. Disponível em: <https://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PROTESTO contra o Novo Ensino Médio bloqueia Avenida Paulista: Professores, alunos e movimentos sociais se reuniram em frente ao MASP. **Portal de Notícias da Globo – G1**, São Paulo, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/22/protesto-contra-o-novo-ensino-medio-bloqueia-avenida-paulista.ghtml>. Acesso em: 25 mar. 2023.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. Extremistas de direita tentam influenciar futuro da greve dos caminhoneiros. **Pragmatismo Político**, 24 maio 2018. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/05/greve-dos-caminhoneiros-intervencao-militar.html>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RESENDE, Carolina Costa; RIBEIRO, Luiz Paulo. Breve ensaio sobre o conceito de vulnerabilidade social: exclusão social, trabalho, democracia e empoderamento. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16191>. Acesso em: 07 dez. 2020. p. 378-400.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1067/2015**. Institui o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/294bb2f993fe26e883257eec005f5ff5?OpenDocument>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUFO, Aline Duarte; SIANI, Ana Carolina. O cotejo como compreensão e avaliação do lugar único do pesquisador. *In*: GEGE. **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 87-94.

SADI, Andréia. Após ataque, Tarcísio estuda colocar policiais em escolas de forma permanente. **Portal de Notícias da Globo – G1**, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2023/03/27/apos-ataque-tarcisio-estuda-colocar-policiais-em-escolas-de-forma-permanente.ghtml>. Acesso em: 05 maio 2023.

SAFATLE, Vladimir. A segunda fase do regime militar. **El País**, [s. l.], 23 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-03-23/a-segunda-fase-do-regime-militar.html>. Acesso em: 01 maio 2021.

SAMPAIO, Cristiane. Após dois anos de condenação, TRF-2 extingue ação contra Dilma por pedaladas fiscais. **Brasil de Fato**, Brasília, 28 mar. 2022. Disponível em: [https://www.brasildefato.com.br/2022/03/28/apos-dois-anos-de-condenacao-trf-2-extingue-acao-contradilma-por-pedaladas-fiscais#:~:text=A%20condena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Dilma%20havia,Contas%20da%20Uni%C3%A3o%20\(TCU\)](https://www.brasildefato.com.br/2022/03/28/apos-dois-anos-de-condenacao-trf-2-extingue-acao-contradilma-por-pedaladas-fiscais#:~:text=A%20condena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Dilma%20havia,Contas%20da%20Uni%C3%A3o%20(TCU)). Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.817, de 10 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD. Santa Catarina: Governador do Estado de Santa Catarina, 2009a. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2009/002817-005-0-2009-005.htm>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 2.818, de 10 de dezembro de 2009**. Institui a Medalha do “Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD”. Santa Catarina: Governador do Estado de Santa Catarina, 2009b. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2009/002818-005-0-2009-004.htm>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3048>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Planos nacionais de educação: projetos ceifados por governos golpistas e conservadores. *In*: ZANFERARI, Talita. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Os planos nacionais de educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior: avanços e/ou recuos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 11-16.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo Da Vida. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade** - REED, 2(3), p. 249-262. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8152>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, J. C. da; NIESVALD, K. T. S. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia historicocrítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-27, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664084> . Acesso em: 6 dez. 2021.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 11-36.

SOUSA, Reginaldo Cerqueira. Uma higiene moral e do corpo: educação moral e cívica, as atividades físicas, esportivas e de lazer durante a ditadura militar. **Outros Tempos**, n. 19, v. 12, p. 57-74, 2015. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/440/382](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/440/382). Acesso em: 30 abr. 2023.

SZTAMFATER, Silvia. O conceito de qualidade na educação: reflexões a partir da publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 191-218, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3983/3250>. Acesso em: 14 abr. 2023.

TODA BAHIA. Camilo Santana não sabe o que o MEC fará com as escolas cívico-militares. **Toda Bahia**, 07 jan. 2023, *online*. Disponível em: <https://todabahia.com.br/camilo-santana-nao-sabe-o-que-o-mec-fara-com-as-escolas-civico-militares/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Posicionamentos. **Homeschooling**: medida equivocada e absolutamente fora de tempo. [S.l.], *Online*, 16 maio 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-medida-equivocada-e-absolutamente-fora-de-tempo/?gclid=Cj0KCQjwla->

hBhD7ARIsAM9tQKvvrZ2nyg5m lgs1NMepuQQh-  
hEuPuJ36YUxC8rUNdVo56Cq2PSy1DYaAjuXEALw\_wcB. Acesso em: 04 abr. 2023.

TORRES, Rosa María. Capítulo 1 – Aspectos gerais. *In*: TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. p. 07-18.

TORRES, Rosa María. Capítulo 2 – A proposta. *In*: TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. p. 19-24.

TSE. **O Caminho da Prosperidade**. 2018. Disponível em:  
[https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf) Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. A Instituição. **Apresentação**. [s.l.: s.n., online]. Disponível em:  
[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/apresentacao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao). Acesso em: 09 mar. 2023.

VALOR. Quem é Milton Ribeiro, ex-ministro da Educação de Bolsonaro preso pela PF. **O Globo**, São Paulo, 22 jun. 2022. Disponível em:  
<https://valor.globo.com/politica/noticia/2022/06/22/quem-e-milton-ribeiro-ex-ministro-de-bolsonaro-presos-pela-pf.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2023.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 27-55, 2009. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 fev. 2023.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. PGR denuncia ministro Milton Ribeiro, da Educação, ao STF por crime de homofobia. **TV Globo**, Brasília, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/31/pgr-denuncia-ministro-milton-ribeiro-ao-stf-por-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em 29 abr. 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WILLERS, Fernanda Franz. **A agenda da competitividade**: um estudo crítico dos discursos da CNI para a Política Educacional Brasileira (1998-2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul,

Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5017>. Acesso em: 26 mar. 2023.

WILLERS, Fernanda Franz. **O signo ideológico nas disputas educacionais contemporâneas**. 2019. Artigo Científico – Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3681>. Acesso em: 22 mar. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. Overview, online**. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

XAVIER, Getulio. Sob o comando de Bolsonaro, militares preparam programa de fiscalização das eleições. **CartaCapital**, [s. l.], 12 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sob-o-comando-de-bolsonaro-militares-preparam-programa-de-fiscalizacao-das-eleicoes/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

**APÊNDICE A – Inspiração para a criação do quadro 1**

Imagem 1 – Quadro de Willers (2021)

**QUADRO 1 - Forças centrípetas e centrífugas do discurso na análise bakhtiniana**

<b>Força Centrípeta</b>	<b>Força Centrífuga</b>
Estabilidade/Integralidade	Versatilidade/Instabilidade
Unifica	Estratifica
Torna homogênea a língua	Torna heterogênea a língua
Força monologizante	Força contraditória

Fonte: WILLERS, 2021, p. 21.

## APÊNDICE B – Resultados obtidos nas plataformas de pesquisa acadêmica

Quadro 7 – Resultados obtidos no *Google Acadêmico*

<b>Descritor utilizado</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Tipo de produção</b>
“escola cívico-militar”	A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil	ALVES; TOSCHI (2019)	Artigo Científico
“escola cívico-militar”	Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora	AMARAL; CASTRO (2020)	Artigo Científico
“escola cívico-militar”	Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?	MENDONÇA (2019a)	Artigo Científico
“escola cívico-militar”	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	PINHEIRO; PEREIRA; SABINO (2019)	Artigo Científico
“escola cívico-militar”	Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça	MENDONÇA (2019b)	Artigo Científico

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 8 – Resultados obtidos no portal da CAPES

<b>Descritor utilizado</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Tipo de produção</b>
“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”	Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil	GARRIDO; FILPO (2018)	Artigo Científico

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 9 – Resultados obtidos na SciELO



<b>Descritor utilizado</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Tipo de produção</b>
“militarização” “escola” “políticas educacionais” “discurso”	A política militar brasileira no governo Dilma Rousseff: o discurso e a ação	MATHIAS; ZAGUE; SANTOS (2019)	Artigo Científico

Fonte: elaborado pela autora (2023).

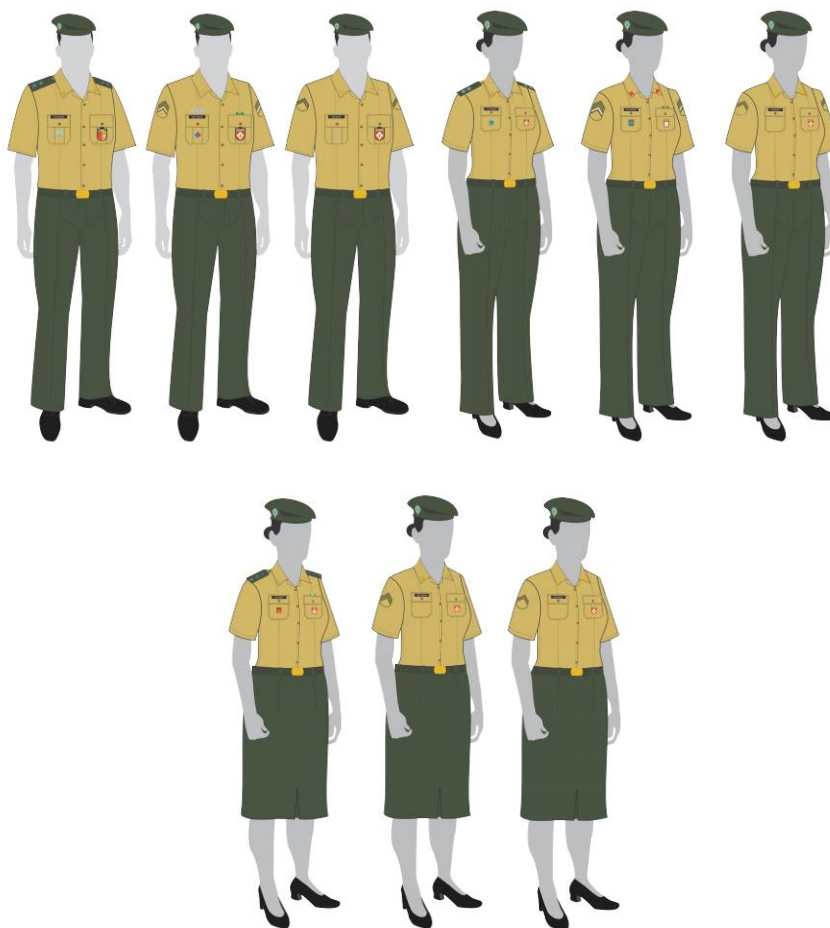
## APÊNDICE C – Imagens complementares

### Sequência fotográfica 7 – Estudantes no espaço da biblioteca



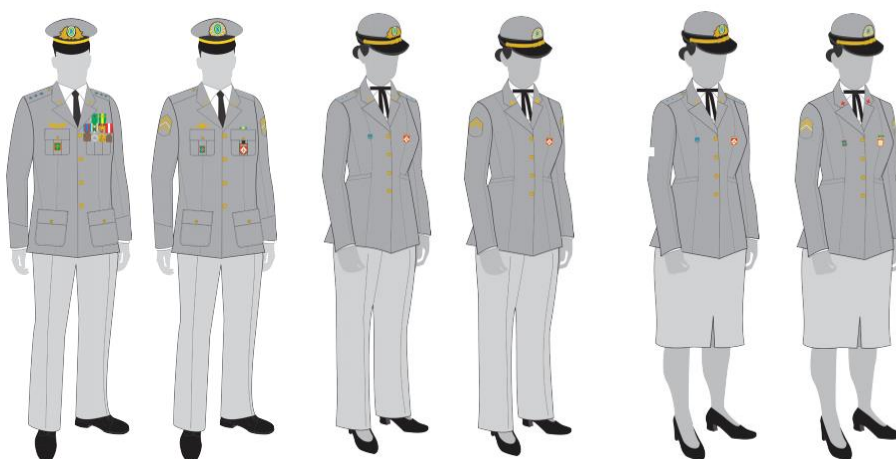
Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019a).

### Sequência de ilustrações 2 – Traje passeio militar



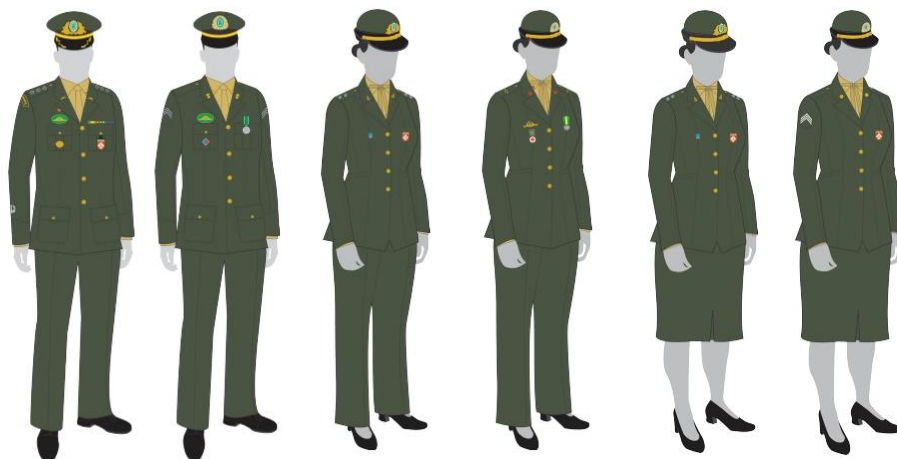
Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das ilustrações encontradas em Brasil (2015b, *online*).

### Sequência de ilustrações 3 – Traje passeio completo militar



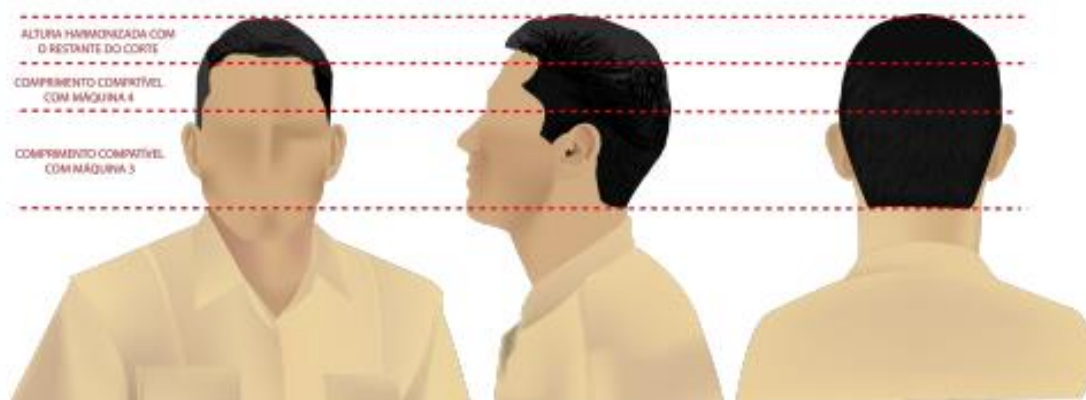
Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das ilustrações encontradas em Brasil (2015b, *online*).

### Sequência de ilustrações 4 – Traje passeio completo



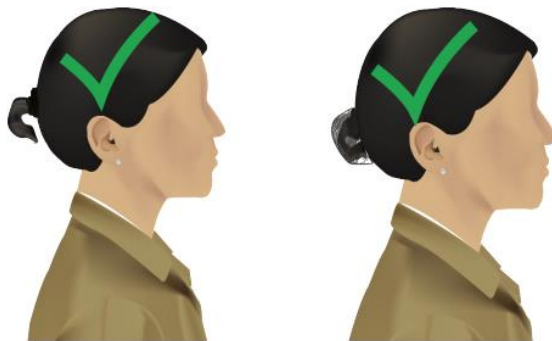
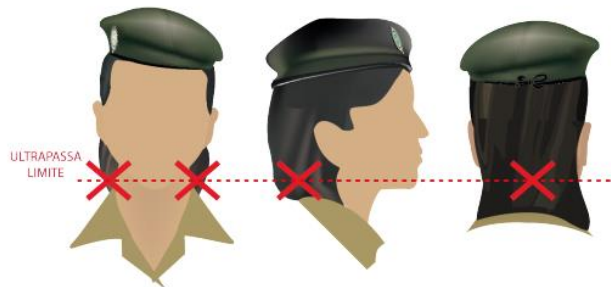
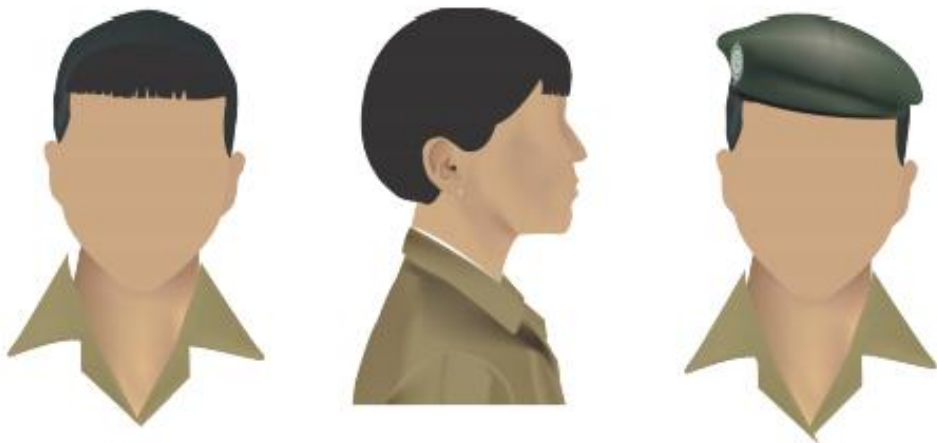
Fonte: seqüência elaborada pela autora a partir das ilustrações encontradas em Brasil (2015b, *online*).

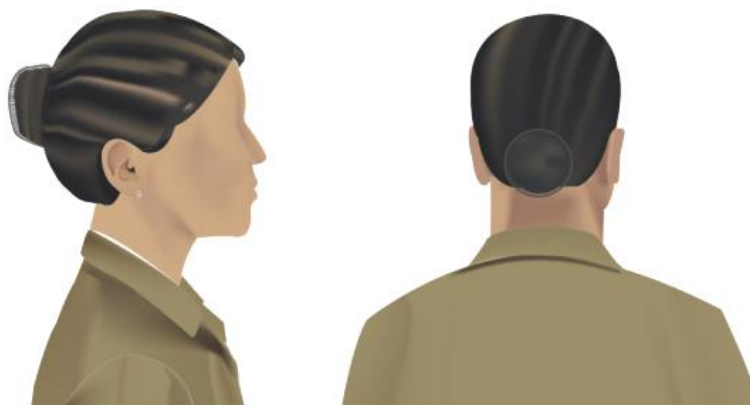
### Seqüência de ilustrações 5 – Regra de corte/penteado militar masculino



Fonte: BRASIL, 2015b, *online*.

### Seqüência de ilustrações 6 – Regra de corte/penteado militar feminino





Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2015b, *online*).

### Sequência fotográfica 8 – Postura do militar



Fig 2-1 Posição de Sentido (frente)



Fig 2-3 Posição de Descansar (frente)



Fig 2-4 Posição de Descansar (costas)



Fig 2-10 Posição Descansar  
(boina na mão)



Fig 2-11 Posição Descansar  
(gorro na mão)

Fonte: sequência elaborada pela autora a partir das fotografias encontradas em Brasil (2019f, p. 2-2; p.2-6).