



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

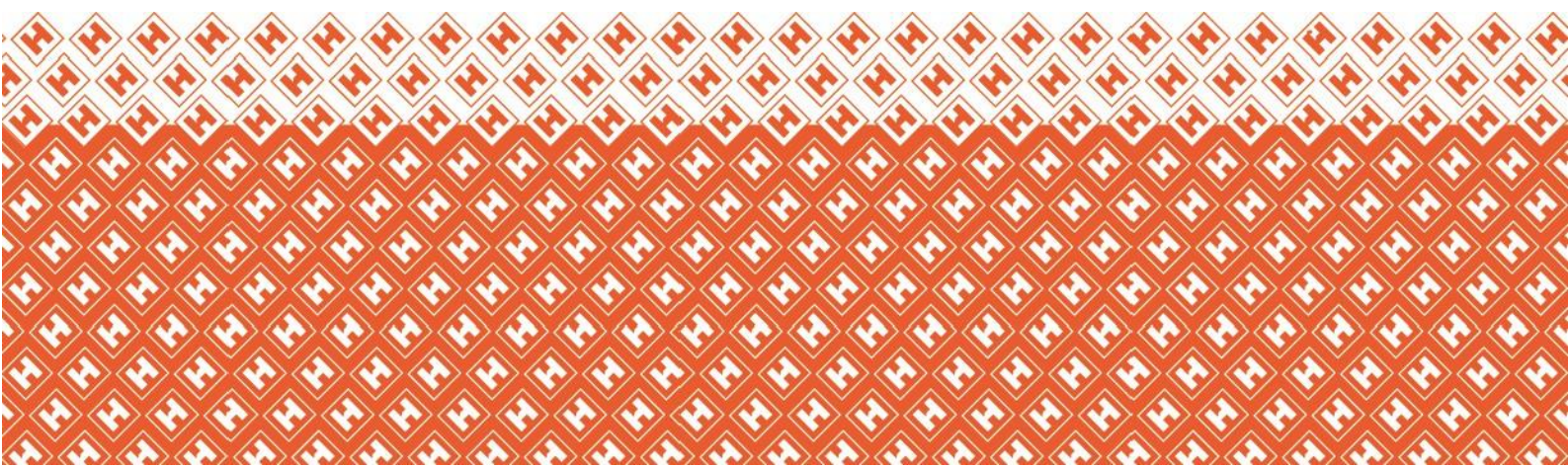
FRANCISCO HELENITO DE SÁ RIBEIRO

EDUCAÇÃO AQUARTELADA: O MILITARISMO COMO PEDAGOGIA DE
FERRO A SERVIÇO DAS ESTRATÉGIAS DA DOMINAÇÃO LIBERAL-
CONSERVADORA NO BRASIL ATUAL



Universidade Regional do Cariri-URCA

Maio/2024



FRANCISCO HELENITO DE SÁ RIBEIRO

**EDUCAÇÃO AQUARTELADA: O MILITARISMO COMO PEDAGOGIA DE FERRO
A SERVIÇO DAS ESTRATÉGIAS DA DOMINAÇÃO LIBERAL-CONSERVADORA
NO BRASIL ATUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri como parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz

Crato/2024

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Ribeiro, Francisco Helenito De Sá

R484e EDUCAÇÃO AQUARTELADA: O MILITARISMO COMO
PEDAGOGIA DE FERRO A SERVIÇO DAS ESTRATÉGIAS DA DOMINAÇÃO
LIBERAL-CONSERVADORA NO BRASIL ATUAL / Francisco Helenito De Sá
Ribeiro. Crato-CE, 2024.

104p.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade
Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz

1.Ensino de História, 2.Conservadorismo, 3.Militarismo, 4.Negacionismo;
I.Título.

CDD: 300

FRANCISCO HELENITO DE SÁ RIBEIRO

**EDUCAÇÃO AQUARTELADA: O MILITARISMO COMO PEDAGOGIA DE FERRO
A SERVIÇO DAS ESTRATÉGIAS DA DOMINAÇÃO LIBERAL-CONSERVADORA
NO BRASIL ATUAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em: 23 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Andreyson Silva Mariano – SEDUC - CE

(Membro externo)



Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Júnior – URCA

(Membro interno)



Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz – URCA

Orientador

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória educacional da infância à atualidade.

À minha família pela força e paciência a mim dedicadas principalmente no período de estudos relacionados ao PROFHISTÓRIA.

Em especial à minha filha Marina, nascida exatamente no período em que ingressei no PROFHISTÓRIA e que veio para dar um novo significado à minha existência.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas envolvidas na criação e na manutenção dessa política pública tão importante para a formação continuada dos professores de história de todo o Brasil, o PROFHISTÓRIA. Política pública essa, que de tão bem-sucedida será estendida também para a oferta do curso de doutorado.

À Universidade Regional do Cariri - URCA, onde tive a honra de fazer minha graduação em História, minha pós-graduação em História e Sociologia e agora o mestrado profissional em Ensino de História.

A todos os professores, professoras e demais profissionais que compõem o curso de mestrado do PROFHISTÓRIA/URCA pela contribuição ao longo desses últimos dois anos de duração do referido curso de mestrado.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, o Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Jr (URCA) e a Prof.^a Dra. Raquel Dias Araújo (UECE), cujos conselhos e orientações foram de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador o Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz, pelas valiosas orientações e contribuições, inclusive com materiais de pesquisa que foram de grande relevância para a realização desta dissertação.

Aos professores componentes da banca de defesa da dissertação, o Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Jr. (URCA) e o Prof. Dr. Andreyson Silva Mariano (UECE), por se disponibilizarem a participar desse momento.

A todos os professores e professoras que fizeram parte de toda a minha jornada estudantil, da educação infantil à acadêmica.

Aos meus alunos e alunas, os que fizeram e os que fazem parte do meu cotidiano pedagógico e que muito contribuíram e contribuem para o aperfeiçoamento da minha prática docente ao longo desses dezesseis anos de magistério.

Aos amigos(as) e colegas de trabalho pela força, encorajamento e valiosas dicas e contribuições daqueles mais experientes que já tinham percorrido as trilhas do mestrado profissional.

À minha família, por todo o apoio, compreensão e paciência, principalmente ao longo dos últimos dois anos em que tive que comprometer, ainda mais, parte do meu tempo entre os muitos afazeres tanto relacionados aos estudos quanto ao trabalho.

E por fim, aos meus colegas de curso da turma do PROFHISTÓRIA/URCA – 2022 pelas dicas, informações, troca de experiências e encorajamento cada vez que algum mestrando cogitava a ideia de desistir do curso em decorrência das dificuldades típicas das vezes que tentamos conciliar trabalho com estudo no Brasil.

“Creio, porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos que enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico. Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho consiste na análise de como o ensino militarizado tem sido utilizado pelo neoconservadorismo brasileiro, em especial o reacionário, com nuances neofascistas, como estratégia de dominação social para o prolongamento da manutenção do *status quo*. Aqui observamos, pela perspectiva do materialismo histórico, como o referido grupo, em parceria com o neoliberalismo, utiliza-se do militarismo em todas as suas faces, seja política, armamentista ou educacional, para manter o domínio sobre a classe trabalhadora. Para além dos materiais bibliográficos, serviram como fontes para esta pesquisa documentos como matérias jornalísticas, decretos, regulamentos e editais que criam, regulamentam e regem esse modelo de ensino, tanto o já há algum tempo existente, como é o caso dos colégios militares das forças armadas e das forças de segurança estaduais e do Distrito Federal, quanto o modelo à parte, o recém-criado e também já encerrado PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Utilizamos também documentos como projetos de lei e decretos que alteraram ou visam alterar a estrutura educacional para que a educação possa ser instrumentalizada a serviço do projeto de poder e dominação dos ultraliberais e dos conservadores, exemplos disso são a reforma do ensino médio, a autorização do ensino domiciliar (*homeschooling*) e as várias tentativas de imposição do projeto Escola Sem Partido. Aqui constatamos que o projeto de ampliação do modelo de ensino militarizado busca atingir o maior número possível de crianças, jovens e adolescentes com o objetivo de “adestrá-los” para que se tornem adultos adequados ao sistema vigente, disciplinados para seguirem as determinações mantenedoras e fortalecedoras da ordem social em vigor. Não deixamos de considerar que, para tanto, faz-se também necessário o uso de uma ferramenta indispensável, o negacionismo, responsável por minar, além de outras coisas, as práticas e os discursos que contestam o sistema capitalista, principalmente os oriundos do ensino de história, e blindá-lo com narrativas que reforçam as ideologias que o mantêm.

Palavras-chave: Ensino de História, conservadorismo, militarismo, negacionismo.

ABSTRACT

The present work consists of the analysis of how militarized education has been used by Brazilian (neo) conservatism, especially the reactionary one, with neofascist nuances, as a strategy of social domination to prolong the maintenance of the status quo. Here we observe, from the perspective of historical materialism, how the aforementioned group in partnership with (neo) liberalism uses militarism, in all its aspects, whether political, weapons or educational, to maintain dominance over the working class. "In addition" to the bibliographic materials, documents such as journalistic articles, decrees, regulations and notices that create, regulate and govern this teaching model, both those that have existed for some time, as is the case of military schools, served as sources for this research. of the armed forces and state security forces and the Federal District, as for the separate model, the recently created and also closed PECIM - National Program for Civic-Military Schools. We also use documents such as bills and decrees that have changed or aim to change the educational structure so that education can be instrumentalized in the service of the project of power and domination of ultraliberals and conservatives, examples of this are the reform of secondary education, the authorization of homeschooling and the various attempts to impose the non-party school project. Here we see that the project to expand the militarized education model seeks to reach the largest possible number of children, young people and adolescents with the aim of "training" them so that they become adults suited to the current system, disciplined to follow the determinations that maintain and strengthening the current social order. We do not fail to consider that, to this end, it is also necessary to use an indispensable tool, denialism, responsible for undermining, among other things, the practices and discourses that contest the capitalist system, mainly those arising from teaching history, and shield it with narratives that reinforce the ideologies that maintain it.

Keywords: History Teaching, conservatism, militarism, denialism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CM – Colégio Militar

CMPM – Colégio Militar da Polícia Militar

CPM – Colégio da Polícia Militar

CPMCE – Colégio da Polícia Militar do Ceará

DEPA – Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

ECIM – Escola Cívico-Militar

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EB – Exército Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial de Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PL – Projeto de Lei

PL – Partido Liberal

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SCMB – Sistema Colégio Militar do Brasil

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

STF – Supremo Tribunal Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UECE – Universidade Estadual do Ceará

URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
 CAPÍTULO 1: CONSERVADORISMO, MILITARISMO E NEGACIONISMO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A HISTORIOGRAFIA.	21
 CAPÍTULO 2: IDEOLOGIA MILITARISTA-CONSERVADORA: A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO E A MANUTENÇÃO DO <i>STATUS QUO</i>	47
 CAPÍTULO 3: COLÉGIOS MILITARES E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES COMO PILARES REFORÇADORES DA CULTURA AUTORITÁRIA LIBERAL- CONSERVADORA.	66
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
 FONTES	98
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mundo vem passando por transformações que até pouco tempo muitos de nós julgávamos inimagináveis.

Têm sido cada vez mais escancarados os discursos de ódio, perseguições às minorias, adesão e disseminação de narrativas negacionistas, apologia ao fascismo e o aumento da preferência por políticos autodeclarados conservadores, ultradireitistas e de inclinações fascistas.

Temos acompanhado a uma assustadora escalada no número de pessoas que se dizem adeptas do neoconservadorismo e do neoliberalismo. Essas categorias têm recebido o apoio maciço do militarismo e dos fundamentalistas religiosos, tornando o cenário cada vez mais difícil para todos os que não compartilham com suas respectivas filosofias de vida e de organização sociopolítica ou não se encaixam nos padrões preestabelecidos por tais grupos.

Tem chamado muito a atenção a quantidade de jovens autodeclarados simpatizantes dessa onda extremista que vem se fortalecendo nos últimos tempos, e que apesar das distintas origens convergem, quando conveniente, para os mesmos pontos, o combate aos diferentes e às políticas públicas que possam, de alguma forma, favorecer os interesses dos grupos não hegemônicos. Não é raro encontrarmos nos perfis das redes sociais desses jovens, definições do tipo “cristão”, “conservador”, “jovem de direita”, ou, quando assumindo uma postura menos explícita, optam apenas pelas postagens de frases bíblicas, principalmente as que compõem o Antigo Testamento.

Essas narrativas, comportamentos e posturas começaram a se apresentar, disseminar-se e tomar corpo no contexto da crise política brasileira do pós-impeachment de 2016, que culminou com o crescimento e a chegada ao poder, como afirma Avila, (2021, p. 163), da “chamada Nova Direita” brasileira, quando surgiram e se multiplicaram diversos grupos políticos, com os seus mais variados discursos, dentre eles os de ódio, buscando a qualquer preço marcar território no cenário político brasileiro.

Conforme afirmação de Pereira, Duarte e Santos (2021, p. 7), “A nova direita, germinada na década de 1960 nos Estados Unidos, só se tornou hegemônica a partir do final dos anos 1970, [...]”. Porém, aqui no Brasil, “embora a nova direita só tenha chegado ao poder após o golpe de 2016, encontrou adeptos, na sociedade civil, desde a sua constituição” (Pereira, Duarte e Souza 2021, p. 7). Portanto, o terreno já vinha sendo preparado há algum tempo, só estava faltando o momento certo para o fincamento das bases de sustentação no poder.

Nesse contexto político nacional de disputas acirradas e mudanças abruptas, os grupos conservadores se apoderaram dos discursos anticomunista, salvacionista, reformador e de combate à corrupção, amplamente disseminados pela “Nova Direita” e conseguiram se firmar de maneira contundente no cenário político brasileiro. Conseguiram eleger nas eleições de 2018, um contingente significativo nas esferas estaduais e federais, além do presidente da República, que fez sua campanha política pautada nos discursos e reivindicações voltados aos anseios do liberalismo e do conservadorismo brasileiros.

O conservadorismo, genericamente falando, é, segundo Sepulveda e Sepulveda, (2019, p. 872), “[...] uma categoria histórica, ou seja, que deriva de processos cujos resultados são diferenciados, ao longo do tempo”. Essa categoria histórica, tem o poder de articular multidões em seu entorno. Uma vez que, tende, através dos seus discursos, a defender ideias que visam, supostamente, a preservação da ordem social, política e econômica, da crença religiosa, dos valores e da honra familiares, do sentimento patriótico, entre outras. Esse “estilo de pensamento conservador” (Mannheim, 1984, apud Weller; Bassalo, 2020, p. 392), geralmente assume uma postura avessa às diversidades, considerando correta apenas a sua própria maneira de enxergar o mundo, prontificando-se, historicamente, a enfrentar toda e qualquer contrariedade que se apresente. “O conservadorismo se torna consciente e reflexivo pela primeira vez quando outros modos de vida e pensamento aparecem em cena, contra os quais se vê obrigado a pegar em armas na luta ideológica”.

Nessa luta ideológica o conservadorismo se autoinscreve como o “estilo de pensamento” ideal, correto e necessário para o bom andamento da sociedade como um todo. Não costuma sequer abrir espaços para diálogos com os estilos de

vida e pensamento divergentes, mas, impõe-se de forma autoritária e intransigente, buscando se firmar também como exemplo a ser seguido pelas novas gerações. Ainda segundo Weller e Bassalo (2020, p. 399), “em contextos histórico e sociais movidos por processos inovadores e progressistas, unidades geracionais opositoras eclodirão na defesa da herança cultural conservadora”. Nessa perspectiva de envolvimento das novas gerações na defesa e manutenção da ideologia conservadora, nos deparamos, cada vez mais, com jovens educados e orientados para a perpetuação do já mencionado “estilo de pensamento conservador”.

É especificamente, num contexto de suscetíveis mudanças, como o que marcou o cenário político brasileiro a partir das manifestações de rua iniciadas em 2013, até a chegada efetiva da extrema-direita ao poder (sob a égide de Nova Direita) a partir de janeiro de 2019, que emerge também o que aqui denomino de conservadorismo juvenil, que consiste no surgimento, em diversos lugares do Brasil, de inúmeros grupos de jovens que foram, inicialmente, ocupando os espaços virtuais e, aos poucos, também os espaços físicos, inclusive os ambientes de ensino, para a discussão e disseminação de suas ideias, autodenominando-se conservadores, reivindicando pautas de cunho conservador e contestando a necessidade de discussão sobre os mais diversos temas de grande relevância social como o racismo estrutural e a lei de cotas, as desigualdades sociais, os movimentos sociais, camponeses e estudantis, a violência contra a mulher, as questões de gênero, a legalização do aborto, entre outros.

O cenário propício ao conservadorismo, em boa medida disfarçado de “Nova Direita” ou aliado a ela, possibilitou o aprofundamento e fortalecimento das bases dessa categoria histórica nos mais variados espaços da sociedade brasileira, tendo garantido presença, além do âmbito político, no meio artístico, na imprensa, nas igrejas e até nas escolas e universidades. Influenciando, não só a opinião pública, mas também buscando meios de modificação das estruturas básicas do país, como por exemplo, sua influência direta na reestruturação educacional brasileira. Inicialmente, com a apresentação no congresso nacional do PL 7180/14, que objetiva a implementação da “Escola Sem Partido”, um projeto de lei que tem por base instituir um sistema de ensino “neutro”, preso à transferência dos conteúdos curriculares sem nenhuma análise crítica dos mesmos, onde o ensino seria baseado na vontade das famílias dos estudantes. Foi também nesse contexto que os grupos conservadores

passaram a defender um modelo de escola que possibilita o ensino domiciliar, *homeschooling*, sob o olhar controlador das famílias, que almejam que conteúdos e escolas estejam afinados com os anseios do conservadorismo, defensor do modelo de família tradicional cristã, monogâmica, patriarcal e heteronormativa, desconsiderando os benefícios da relação entre os conteúdos escolares e a construção da cidadania, produzida a partir da convivência entre os que compõem a comunidade escolar.

Pautados em conceitos fraudulentos, ou com base epistemológica duvidosa, membros dos grupos conservadores criaram vários temas para discussão, produzindo “argumentos”, geralmente falhos, mas que foram levados às diversas casas legislativas do país, inclusive no âmbito federal, objetivando a criação de projetos de leis que impusessem o combate ou a proibição da discussão em sala de aula sobre diversos temas de grande relevância social, alguns deles já mencionados, mas que são tidos pelos conservadores como impróprios. Para os membros desses grupos, cabe à escola apenas instruir, desvinculando-se da moral, da religião, da sexualidade. O professor não deve interferir nesses assuntos, apenas ministrar sua aula adotando uma posição de neutralidade, preocupando-se apenas em “transmitir” os conhecimentos específicos de sua disciplina.

Outro momento em que podemos perceber essa interferência dos grupos conservadores na educação brasileira é quando se institui a Base Nacional Comum Curricular. Uma demonstração clara disso é a supressão de determinados temas de grande relevância social, mas sensíveis a determinados grupos neoliberais conservadores, que figuraram com maior protagonismo em currículos anteriores, mas que foram ocultados intencionalmente na atual versão da BNCC como é o caso das discussões sobre gênero e sexo e as relações étnico-raciais conforme aponta Melo (2021, p. 154): “No entanto, a leitura do documento da Base Nacional Curricular Comum demonstra que as relações étnico-raciais, de gênero e sexo são mencionadas de forma vaga, sem especificar suas bases conceituais”.

A presença e a interferência, cada vez maiores, do conservadorismo na educação brasileira, com a disseminação dos discursos moralistas que apontam o que se deve e o que não se deve discutir e ensinar nas escolas têm trazido para o ambiente educacional situações bastante complexas para a comunidade escolar de

forma geral. Uma delas é a propagação do discurso negacionista nos ambientes educacionais. Esse discurso é impulsionado pela postura conservadora, que munida de falsas notícias ou falsos pressupostos, articula narrativas distorcidas negando a realidade que a incomoda, com o propósito de construir novas formas de percepção dessa realidade conforme os próprios anseios. A isso chamam de revisionismo histórico, mas na verdade não passa do que Napolitano (2021, p. 87), chamou de “revisionismo ideológico”.

Numa busca rápida no google sobre o significado de NEGACIONISMO, o site da Academia Brasileira de Letras (ABL, 2020), nos traz a seguinte definição: “Atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam”.

Para que se negue algo tido como válido, verdadeiro, é necessário dar para essa negação um status de veracidade. Para isso, os negacionistas não só negam os eventos ou os fatos, mas o fazem através de narrativas, muitas vezes bem elaboradas, apelativas, sedutoras, passando a ideia de que estão amparadas em bases confiáveis como reportagens jornalísticas ou estudos científicos. Geralmente, essas narrativas, para melhor aceitação, podem vir reforçadas pelos discursos revisionistas de matriz ideológica, mas que, com certa frequência, se colocam sob o pretexto de uma contestação amparada na suposta ideia de necessidade de revisão historiográfica. Segundo Napolitano (2021, p. 99), “Esse tipo de revisionismo é refém de objetivos meramente ideológicos, da falta de método e da ética da pesquisa historiográfica”.

Sabe-se que o negacionismo não é um fenômeno novo, mas nos últimos anos tem se expandido de forma assustadora em todos os espaços que se possa imaginar, não só no Brasil, mas também no mundo. A escola não é uma exceção, pois tornou-se também um dos espaços em que o referido fenômeno igualmente se instalou e, na medida em que o tempo passa, a sensação é de que cada vez mais ele ocupa mais espaço nos ambientes de ensino. Nessa perspectiva, os desafios para os professores em sala de aula, em especial os de História, também aumentam, pois é cada vez mais urgente a necessidade de se criar mecanismos que possam combater

tal fenômeno e amenizar seus efeitos na aprendizagem dos alunos nos ambientes educacionais e na sociedade como um todo.

Somado a tudo isso, temos ainda a ideia de salvacionismo militar na educação. Reivindicação dos que acreditam que a solução para os problemas típicos e históricos da educação brasileira está na militarização das escolas públicas do país. A cultura militarista autoritária substituiria o princípio constitucional da escola democrática. A imposição, a ordem hierárquica, a disciplinarização dos corpos e das mentes, a serviço das classes dominantes, fincariam suas bandeiras no terreno em que deveriam imperar as liberdades.

O militarismo educacional surgiria como mais uma opção salvacionista da “Pátria amada, Brasil”, seguindo mais uma vez o histórico roteiro intervencionista armado cada vez que os radares das classes dominantes detectam a iminência do que elas denominam de crise. Geralmente essas crises se referem a situações que apontam a possibilidade de mudanças sociais que possam beneficiar de alguma forma as classes menos abastadas. Quando isso ocorre, os poderes hegemônicos não enxergam problema em o autoritarismo ser autorizado para impedir que ocorram mudanças substanciais na estrutura do tecido social, pois como afirma Queiroz (2015, p. 41), “[...] sob a influência de crises de caráter ‘orgânico’, os burgueses não hesitam estilhaçar a sua forma principal de dominação”.

Ainda que não identifiquemos o intervencionismo militar no Estado brasileiro em sua totalidade e de forma clara, como em outros momentos históricos, podemos observá-lo em uma instituição de importância crucial na formação do pensamento, do comportamento e da personalidade dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira: a educação.

Aqui vemos a expansão do modelo educacional militarizado, apresentado como um projeto de resultados em médio prazo na esteira das ideologias que sustentavam o governo Bolsonaro (2018-2022), como mais uma estratégia de dominação dos grupos hegemônicos sobre as massas proletárias. Pois, o que se viu no país a partir do período posterior ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2016), no governo do seu vice e sucessor Michel Temer (MDB), e posteriormente durante o já citado governo Bolsonaro (PSL/PL), foram projetos desfavoráveis às classes trabalhadoras.

Os projetos originários das ideias e ações da direita liberal-conservadora ou “nova direita”, assim como em outros momentos históricos – 1964, por exemplo – buscaram barrar a crescente ascensão da classe trabalhadora a postos e conquistas antes e historicamente lhes negados, como o acesso às universidades, à pequena empresa, à casa e ao carro próprios, às viagens de avião para lugares que antes ocupavam apenas a imaginação dessas pessoas, dentre outras possibilidades oportunizadas ao longo dos governos pejorativamente chamados de “esquerdistas, comunistas” presididos por Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT), iniciados em 2003 e findados precocemente com o golpe de 2016, aqui já mencionado, quando do *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff.

Projetos como o Escola Sem Partido, Novo Ensino Médio, Escola cívico-militar, tornam-se barreiras para a classe trabalhadora que passa a ser impedida tanto de ter um ensino de qualidade que possibilite o preparo para o acesso à universidade, considerando os obstáculos ao desenvolvimento da criticidade do aluno e a escassez dos conteúdos do material do Novo Ensino Médio, quanto de ter acesso, caso deseje, ao ensino militarizado, uma vez que, nem sempre disponibilizará de recursos suficientes para um bom preparo para concorrer ao acesso e de condições para permanecer nesses espaços educacionais, pois, além de mensalidades e outras taxas, é também preciso pagar pelos uniformes e materiais diversos.

A estratégia de barrar a ampliação da participação popular no acesso a bens que a elite sempre reivindicou apenas para si não é nova. Ela é usada sempre que o proletariado é visto como iminente ameaça à manutenção da ordem estabelecida. A história nos mostra, por exemplo, que em 1964, “[...] como resposta às ações das massas trabalhadoras, a burguesia se agasalhou debaixo da farda militar e, sem constrangimento, gritou a plenos pulmões: ‘Morte à democracia! Viva à ditadura!’”. (Queiroz, 2015, p. 36). Essa autorização ao autoritarismo pautou a dinâmica sociopolítica brasileira nos últimos quatro anos. Tudo em nome da manutenção dos privilégios historicamente costumeiros aos grupos hegemônicos. E o projeto que objetivava a ampliação do domínio ideológico da caserna nos espaços educacionais, reproduzindo e naturalizando a cultura disciplinar e hierárquica dos quartéis para um número cada vez maior de cidadãos, cairia como uma luva nos gostos das classes dominantes. A probabilidade dessa cultura autoritária ultrapassar os muros das escolas e se tornar um projeto administrativo para o país, com a

perpetuação de grupos privilegiados nos postos de poder político no Brasil se mostrou bastante viável. A ruptura, pelo menos parcial, desse propósito se deu nas eleições de outubro de 2022, quando o então candidato de oposição Luís Inácio Lula da Silva (PT) foi eleito em segundo turno para ocupar pela terceira vez o cargo de presidente do país derrotando o candidato à reeleição, o então presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), nas urnas.

O período que sucedeu o pleito eleitoral mostrou o quanto a semente do autoritarismo de inclinação fascista já estava enraizada. Os vários episódios de natureza golpista e antidemocráticos protagonizados pelos apoiadores do presidente derrotado marcaram o início do mandato do novo presidente do Brasil. Uma força-tarefa, composta pelos grupos progressistas, ergueu-se em defesa das instituições democráticas e da preservação da democracia. O *show* de horrores protagonizado pelos defensores do militarismo autoritário foi só um aperitivo do que estava por vir com uma possível reeleição do presidente, militar reformado, Jair Bolsonaro. Mais quatro anos de governo e a mentalidade antidemocrática possivelmente estaria estendida na medida esperada pelos grupos ocupantes do poder.

Não foi à toa que, no início de seu governo, Bolsonaro assinou o Decreto-lei nº 10.004, de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o PECIM, com o propósito de ampliar a cultura militarista autoritária e assim facilitar a aceitação social de uma possível ruptura, não só com os princípios da escola democrática, mas também com o regime político que impera no país desde a promulgação da Constituição Federal de 1988: a democracia. Com a descontinuação do seu governo, mudanças nessa pasta foram feitas com o propósito de conter tal política autoritária nas escolas brasileiras. O novo governo iniciado em janeiro de 2023, assinou o Decreto-lei nº 11.611, de 19 de julho de 2023, que determina a revogação do Decreto-lei nº 10.004, de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o PECIM, deixando a sociedade brasileira, pelo menos por enquanto, afastada de um convívio corriqueiro com a expansão explícita do autoritarismo da caserna nos espaços de ensino.

CAPÍTULO 1 – CONSERVADORISMO, MILITARISMO E NEGACIONISMO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A HISTORIOGRAFIA

Nos últimos anos tem se intensificado a articulação e veiculação de discursos que até pouco tempo não se ouvia com tanta frequência. Talvez porque antes as pessoas não tivessem acesso à internet e por isso não faziam ideia de quantas mais pessoas compartilhavam de sua maneira de pensar e assim seus pontos de vista ficavam restritos a pequenas células sem grande notoriedade e repercussão social. Nesse sentido, espalham-se discursos cada vez mais odiosos, preconceituosos, propagadores da violência gratuita contra os que agem, pensam e vivem de maneiras que destoam dos padrões estabelecidos como aceitáveis por determinada parcela da sociedade que se autodenomina como conservadora – “neoconservadora” (Almeida, 2018, p. 27).

Tais discursos, com características reacionárias, discorrem sobre uma gama de temas de grande relevância social, mas que se apresentam sensíveis aos moldes impostos pelos que estão no campo oposto do agir e pensar livre, progressista e democrático.

Esse reacionarismo conservador se inscreve como o guardião de tudo aquilo que se pode identificar como correto e adequado para a manutenção do *status quo* e da preservação e conservação dos valores capazes de construir e manter um modelo ideal de sociedade avessa a tudo que possa se apresentar como característica de uma sociedade degenerada.

O chamado conservadorismo clássico, originado no século XVIII e muito presente no século XIX, opunha-se aos ventos progressistas que seriam desarticuladores da ordem estabelecida, que para os adeptos desse pensamento seria como uma ordem “natural” das coisas, das classes sociais e das relações entre os indivíduos em sociedade. Essa ordem que poderia ser conservada, frente ao risco de “degeneração” da sociedade, abrangia os campos político, econômico e social.

As origens do conservadorismo clássico podem ser encontradas no século XVIII, com destaque para as obras de Edmund Burke, Joseph de Maistre e Louis de Bonald. Esses autores têm em comum essencialmente a defesa de valores e instituições tradicionais diante da ameaça trazida pelas revoluções liberais – no caso, as revoluções americana e francesa. A ideia central era “conservar” valores e instituições – como a monarquia e a religião cristã – considerados

como pilares fundamentais da civilização e da cultura ocidentais. No século XIX, o surgimento da sociedade industrial daria à ideologia conservadora um tom de oposição ao racionalismo e ao cientificismo, bem como ao fim da vida tradicional e hierarquizada, ameaçada pelas reivindicações por democracia. Pode-se observar também na versão contemporânea do conservadorismo uma defesa das elites, consideradas por muitos como mais aptas ao exercício do governo. (Almeida, 2018, p. 27-28).

No caso específico de Edmund Burke, há de se reconhecer os lastros de seu pensamento com uma visão absolutamente horrorizada do desenvolvimento da revolução francesa. Aqui não cabe uma análise à parte de sua reflexão¹ acerca do processo revolucionário, mas há de se destacar a sua defesa da ordem estabelecida e da conservação social como princípios irrecusáveis, conforme é sugerido por Chevalier (1999). Essas ideias traduzem o que o próprio Burke (1982) entendia como sua obstinada resistência à inovação, decorrendo daí suas “linhas virulentas” contra “todas as mudanças à francesa”, conforme registra Chevalier (1999, p. 228). Não por acaso, “No continente, as Reflexões iam tornar-se o catecismo da reação contrarrevolucionária” (Chevalier, 1999, p. 231).

O que mostra esse pequeno parágrafo é como o pensamento reacionário busca se apoiar nas instituições tradicionais, incluindo a religião e o poder político conservador, para alimentar uma corrente social que viaja pelo leito do conservadorismo mais gritante, negando, daí por diante qualquer possibilidade de renovação da sociedade e das práticas políticas que estejam em desacordo com seus próprios ideais. Esse pensamento, em última análise, suscita os movimentos mais tacanhos de exclusão social. Embora não se deva tomar o pensamento conservador atual como mero reflexo do conservadorismo clássico, não se pode, contudo, desprezar inteiramente os seus nexos.

Mas para que não paire dúvidas do que estamos falando, vale a pena recordar que Sílvio Luiz de Almeida, em *Neoconservadorismo e Liberalismo*, nos adverte para a distinção entre o conservadorismo clássico e o neoconservadorismo, versão mais recente da postura e do pensamento conservadores. “Primeiro há de se distinguir o *conservadorismo*, que podemos chamar de ‘clássico’, do

¹ Trata-se da obra *Reflexões sobre a revolução em França*, livro que marcou a eclosão do pensamento conservador britânico, mas com irradiações que iriam além de sua geografia. Com efeito, desde então tornou-se muito difícil desprender a mentalidade conservadora dos princípios sustentados por Edmund Burke em seu célebre livro, nomeadamente os da defesa enfática da propriedade privada, da nobreza, do clero, da monarquia, da tradição, da ordem, do preconceito etc.

neoconservadorismo, manifestação bem mais recente surgida em reação às transformações socioeconômicas da primeira metade do século XX”. (Almeida, 2018, p. 27). Apesar dessa observação, denominamos de conservadores os grupos atuais com tais características, porque é assim que eles próprios se identificam. Não há, nos nossos dias, um costume da utilização do termo *neoconservadorismo* nas principais narrativas e trabalhos produzidos sobre esses grupos, isso tem ocorrido apenas de maneira esporádica.

O neoconservadorismo (conservadorismo na contemporaneidade) é composto por diversos tipos de pessoas de diversas classes sociais, idades, raças, crenças, enfim. É um conjunto de indivíduos que até podem ser distintos em certas particularidades, mas sua aproximação se dá na defesa de pautas que convergem principalmente na direção dos valores ligados à moralidade, em especial, com ênfase no que tem respaldo religioso e familiar. Esses indivíduos que compõem esses grupos tendem também ao negacionismo, uma vez que, discordam de pontos de vista que consideram de “ideologia esquerdista”, assim, não levam em consideração pontos cruciais para um debate mais abrangente sobre si mesmos e seus posicionamentos no que diz respeito às suas posturas frente a assuntos importantes como a escravidão, o racismo, a homofobia, as discussões de gênero, a ditadura militar, as ações militares nas periferias e muitos outros pontos que são relativizados devido à negação de que realmente aconteceram ou acontecem da maneira como são abordados pelos especialistas nos respectivos temas.

As práticas de negação manipulam essa crença em uma verdade plenamente alcançável, exatamente para fazerem desmoronar todo um conjunto de conteúdos, o qual não satisfaz os desejos daqueles que as difundem. Assim, o argumento “da” verdadeira história torna-se um recurso poderoso para a negação do conhecimento histórico e, por sua vez, atua como uma poderosa arma política. (Meneses, 2021, p. 76).

São sujeitos pautados em visões unilaterais preestabelecidas por algumas referências externas ou próximas que são bastante confiáveis (religiosos, youtubers, coaches, políticos), cuja contestação sequer é cogitada. Pessoas sem grandes inclinações a reflexões sobre o que consomem como verdade, satisfeitas com as versões que lhes chegam, pelos mais variados meios, lhes agradam e dão a sensação de estarem do lado certo da História e na sociedade da qual fazem parte.

Podemos supor, em face dessas engenhosas construções conservadoras, que, em última instância, os seus arquitetos e os seus construtores negam a mudança por princípio do mesmo modo que negam haver qualquer problema na ordem social que eles tomam como referência, daí negarem o racismo e o entorno autocrático que a marcam ao longo da história. Conservadorismo e negacionismo se tornam as duas faces de uma mesma medalha. Isso posto, essa compreensão leva necessariamente a escrita histórica, apoiada em um escrutínio crítico, a problematizar a apropriação que os conservadores realizam acerca do passado.

Falarei de um tipo de consumo que aqui irei qualificar de *apropriação conservadora sobre o passado*, por conseguinte, produção conservadora de história. [...] Assim, de fato, podemos nos referir a uma história para Homer Simpson, na medida em que é uma história feita e pensada para conformar o sujeito, que não tem a preocupação em demovê-lo de seu estado letárgico de compreensão de mundo. (Meneses, 2019, p. 70).

Esse estado letárgico, aventado por Meneses, explica o fato de que no conservadorismo não há espaço para inclusão e renovação, uma vez que ele nega a existência da exclusão e, portanto, nega a primazia da mudança, reforçando a tradição e a conservação como elementos vitais de uma sociedade ideal. As dificuldades de sustentar esse discurso produzem malabarismos retóricos e deturpações nos enunciados conservadores. A negação dos fatos torna-se então um dos pilares da historicização conservadora.

Essa negação dos fatos tem um pilar fundamental, as chamadas *fake news*, ou notícias falsas, “mentira deliberada, com a intenção de desinformar, deformar, desonrar e desacreditar” (Leal, 2021, p. 164). Essa prática de disseminação de narrativas inverídicas, mas com roupagem de veracidade, cria nesses indivíduos negacionistas, que em sua grande maioria se identifica com o conservadorismo, o falso pressuposto de que suas versões estão amparadas em fontes fidedignas. Com isso, não procurando saber se tais narrativas procedem ou não, preferem acreditar no que lhes chega de qualquer forma. Essa crença no “saber verdadeiro” acaba colocando sob suspeita os saberes que de fato têm respaldo em estudos científicos, as lutas por inclusão ou reparações históricas, os discursos direcionados ao combate aos preconceitos e comportamentos abusivos, os interesses de grupos com ideologias políticas voltadas para o social, os benefícios da democracia para sociedade como

um todo, e por fim, as suspeitas de métodos fraudulentos no processo de escolha dos representantes políticos no sistema democrático.

[...] as *fake news*, ou notícias falsas, em bom português, se tornaram um dos mais importantes fenômenos políticos e sociais de nosso tempo, desafiando democracias e o conhecimento científico. Elas têm sido muito comuns no campo da saúde, mas estão presentes em todos os meios. Na política, costumam florescer em anos eleitorais. (Leal, 2021, p. 148).

Esse termo, *fake news*, bastante presente no nosso vocabulário nos últimos tempos, também não é algo novo. De acordo com Leal (2021), esse fenômeno tem seus registros desde a Antiguidade quando “o imperador romano Otaviano procurou manchar a honra de Marco Antônio, membro da República Romana, com informações falsas sobre sua relação com Cleópatra” (Leal, 2021, p. 150). Ainda segundo o referido autor, essa prática de disseminação de informações falsas permaneceu crescente ao longo do tempo, mas ganhou significativo impulso a partir do século XIX, devido a dois fatores preponderantes, a redução das taxas de analfabetismo nos países europeus, ampliando assim o número de leitores, e o aprofundamento da industrialização no setor gráfico, responsável pelo barateamento e ampliação do acesso aos impressos a um maior número de consumidores de notícias.

O maior consumo de notícias via imprensa deveu-se também ao crescimento nos índices de alfabetização. [...] O surgimento de uma imprensa diária, vigorosa e voltada para as massas tornou o terreno ainda mais propício para uma enxurrada de notícias falsas. Diante da grande concorrência no mercado e uma vez que os parâmetros éticos mais básicos do jornalismo ainda não haviam sido estabelecidos, muitos editores se sentiam à vontade para usar uma linguagem apelativa ou recorrer à imaginação. (Leal, 2021, p. 153).

A partir daí foram se ampliando e aperfeiçoando os meios de veiculação desse tipo de notícia, de maneira que, ao longo do tempo, alguns grupos foram se apropriando dessa prática para benefícios próprios. Assim, no decorrer do século XX, alguns episódios viriam a se tornar emblemáticos no que se refere ao uso das *fake news*. Um deles culminaria numa das maiores tragédias da humanidade, e que também através das *fake news* viria a se tornar um dos temas preferidos dos negacionistas contemporâneos, o Holocausto judeu.

No início do século XX, um livro apócrifo chamado Os protocolos dos sábios de Sião teve o poder de combinar de forma extremamente danosa *fake news* e teoria da conspiração. Não se sabe ao certo quando ou onde esse livro surgiu, nem quem realmente o escreveu,

embora haja fortes indícios de que a história tenha sido uma invenção da polícia czarista (russa) entre o final do século XIX e início do século XX. Contudo, sabemos muito bem o motivo de sua criação: maldizer os judeus e justificar o antissemitismo. (Leal, 2021, p. 156).

Nas sociedades dos nossos dias não é diferente no que se refere à permanência do uso das *fake news*. Essa prática, no tempo presente, tornou-se corriqueira e tem causado grandes danos em todo o planeta. Até o momento não se tem um meio considerado eficiente para combatê-la, pois, sua proliferação tem se ampliado cada vez mais com o advento da popularização da internet e, consequentemente, o surgimento das redes sociais.

Se as notícias falsas já existiam no passado, foi em nosso tempo presente que elas adquiriram maior notoriedade, poder e influência. Com a ascensão das redes sociais on-line, no início da década de 2010, as *fake news* se converteram em um problema incontornável para as maiores democracias do planeta. (Leal, 2021, p. 159-160).

Além de tudo isso, há um outro elemento de grande valia para a manutenção e fortalecimento do conservadorismo contemporâneo, estamos falando do uso ininterrupto das teorias da conspiração, que são ideias inventadas, seguindo determinada lógica, com o propósito de construir um cenário de medo e vigilância em relação a existência de um conflito entre o mundo ideal, defendido pelos conservadores e o mundo caótico, desregrado, desestruturado produzido por forças e interesses escusos dos grupos que planejam o domínio do planeta.

Resumindo, poderíamos dizer que a teoria da conspiração (*conspiracy theory*) é uma explicação sobre eventos sociais, especialmente políticos, baseada na crença de que por trás de todos os atos humanos há a ação dissimulada e maligna de indivíduos e grupos que lutam para dominar o mundo. Essas teorias baseiam-se na crença religiosa de que a realidade é dominada por uma luta eterna entre o bem e o mal. (Castro, 2020, sp.).

É nessa oportunidade que os conservadores embarcam para ampliar ao máximo o alcance de suas ideias. Principalmente aqueles mais radicais, que não medem esforços para alcançar seus objetivos. Logo, torna-se muito comum a apropriação desses métodos, *fake news*, já definidas anteriormente por Leal (2021), pós-verdade, cuja definição teremos mais adiante também com Leal (2021), teorias da conspiração, também já explanadas por Castro (2020) e negacionismos, tema já abordado a partir das colocações feitas por Meneses (2021), para se construir um cenário propício para o ganho de espaço e controle nas mais distintas esferas sociais. Dessa forma, não é muito difícil, nos nossos dias, encontrar narrativas estranhas,

muitas vezes mirabolantes, disseminadas na internet por grupos conservadores com o intuito de desfavorecer os que eles enxergam como ameaças reais ou potenciais. Tomemos como exemplo uma narrativa bastante difundida nas redes sociais no decorrer da campanha eleitoral de 2018, no Brasil, eleições essas, notadamente marcadas pelo uso excessivo dos já mencionados métodos.

[...] durante as eleições presidenciais brasileiras de 2018, difundiu-se a notícia de que o candidato Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores, quando fora prefeito de São Paulo, teria adotado como política pública a distribuição de mamadeiras com bico de borracha em formato de pênis nas creches públicas da cidade. (Leal, 2021, p. 161).

Essa fala de Leal (2021), acima citada, é um claro exemplo de pós-verdade, que, segundo o próprio autor, caracteriza como um fenômeno que enfatiza mais o apelo à crença ou à emoção do que a preocupação com a veracidade do que se divulga como verdadeiro.

No que pese o debate nada desprezível sobre a objetividade dos fatos e a verdade, a era da pós-verdade seria uma época em que pesquisas, estudos, estatísticas e discursos amparados na verificação, na checagem, na revisão e na ciência de dados e fatos têm um valor reduzido diante do apelo emocional dos discursos. (Leal, 2021, p. 161).

É através desses meios que os conservadores conseguem levar suas narrativas a um considerável número de pessoas e ampliar tanto o acesso e a crença nelas, e, certamente, não podemos esquecer que eles também se utilizam, de maneira prévia, de uma tática bastante eficiente para esse fim, a propagação de discursos que colocam sob suspeita a veracidade das notícias veiculadas nos meios de comunicação oficiais, assim como a veracidade das falas dos cientistas, dos especialistas e dos professores em sala de aula que venham de encontro ao que eles estabelecem como válido, verdadeiro, incontestável. Assim sendo, é cada vez maior o número de pessoas que se identificam com os ideais característicos do conservadorismo, principalmente entre as que não têm o costume de averiguar as informações que lhes chegam, e levadas pelo impacto que certas “notícias” causam apenas se preocupam em repassá-las e alimentar sua sensação de dever cumprido.

Nesse contexto de identificação com o conservadorismo, como já foi mencionado, podemos perceber um variado tipo de sujeitos que compõem essa categoria histórica. Distintos nas origens, ocupações, classes sociais, mas convergentes nos ideais, indo do pobre assalariado ao milionário, do preto da periferia ao neonazista, do religioso fundamentalista ao homossexual, do criminoso

arrependido, ou não, ao militar. Aliás, esse último grupo, historicamente, demonstra grande simpatia com os ideais conservadores. Uma significativa parcela de homens e mulheres que compõem a categoria profissional dos militares, tanto das forças armadas quanto das polícias estaduais, se identificam com os ideais característicos do conservadorismo.

Os grupos e movimentos políticos de direita que defendiam, de forma radical, a mobilização social contra os inimigos internos e externos da nação ganharam força. A instituição militar, que historicamente está associada à direita política e que, portanto, sempre assumiu posições conservadoras da ordem social é peça-chave para se entender esse contexto histórico. (Nascimento, s d, p. 3).

Sabe-se que uma das forças motrizes fundamentais para o conservadorismo é a busca pela manutenção da ordem estabelecida conforme os seus interesses, e isso também é importante para os militares, que estão ordeiramente distribuídos por patentes e seguem obedientemente a uma hierarquia, cujas ordens devem ser cumpridas sem questionamentos. Para esse grupo, o simples ato de desobedecer ou questionar pode significar a abertura para a implantação da desordem que conseqüentemente levaria ao caos institucional e social, cujas conseqüências são incertas, podendo inclusive gerar grandes mudanças, desestabilizadoras da estrutura hierárquica institucional, assim como do *status quo*. Sendo assim,

[...] noções como hierarquia, disciplina, obediência, mérito e distinção são organizadoras dos modos de funcionamento dessas instituições. Através de uma série de técnicas disciplinares, a socialização militar produz um sujeito inserido em uma coletividade - que se percebe qualitativamente distinta do restante da sociedade - organizada em um sistema de posições hierárquicas - justificadas como fruto do mérito individual - que definem as interações a partir de relações de mando e obediência. A lógica comando-obediência é reiterada permanentemente nas interações entre os militares desde as primeiras etapas da sua formação. (Bortolini, 2021, p. 96).

A instituição militar, principalmente a partir do século XIX, passou a ter grande relevância social e política no Brasil, mais especificamente a partir da Guerra do Paraguai (1864 a 1870), quando foi apropriada pelos interesses de grupos políticos da época que se aproveitando das insatisfações dos militares em relação ao menosprezo advindo do império, encontrou nela a parceria ideal para o chamado Golpe da República.

Os grandes fazendeiros e proprietários de terra que formavam a elite financeira do país tiraram seu apoio à monarquia e se tornaram

republicanos. Um novo tempo começava onde não havia mais lugar para o imperador e sua família. Uma pequena insatisfação militar foi o estopim que desencadeou o movimento do dia 15 de novembro de 1889. (Lustosa, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva, os militares passaram a ocupar cada vez mais, ao longo do tempo, espaços de grande importância na política brasileira e vez por outra passaram a ser chamados para atender às reivindicações de determinados setores da sociedade, principalmente quando as classes dirigentes se viam em situação em que alegavam perigo iminente de ameaça à ordem estabelecida e à manutenção do sistema capitalista, conforme afirma Queiroz (2015, p.31) ao se referir ao golpe de Estado no Brasil em 1964, “[...] a burguesia no Brasil, [...] apoiou o corpo no bastão militar e promoveu a saída autocrática, com vistas à conservação e ampliação da ordem do capital”. E no cenário das instabilidades mais recentes não foi diferente. São incontáveis as vezes que se noticiou episódios em que se manifestou o desejo de restauração de formas de governos contrárias à democracia, como é o caso dos que defendiam e ainda defendem a volta da monarquia imperial, sob a alegação de insatisfação com o que chamavam de “aumento da corrupção no Brasil”. Esses manifestantes passaram, principalmente, por meio de redes sociais, páginas e canais na internet, a enaltecer a imagem e os feitos do último imperador do Brasil, D. Pedro II, como ideais para solucionar os problemas brasileiros da atualidade. Nessa mesma toada, colocavam-se os saudosistas e entusiastas da ditadura militar reivindicando a volta do regime discricionário como alternativa imediata às intempéries do tempo presente. E como já dito, esse chamamento aos militares não é novidade, ele já nos acompanha há algum tempo, e sempre que encontram o apoio devido lá estão os militares auxiliando ou atuando ativamente em episódios que modificaram significativamente o curso da nossa história, invariavelmente de forma retrógrada.

O projeto de Jango para o país recebeu o nome de Programa de Reformas de Base e se propunha a impulsionar o desenvolvimento através de uma série de reformas: agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional. [...] Naturalmente que esses projetos desagradavam aos setores mais conservadores país como empresários ligados ao capital estrangeiro, fazendeiros, as altas patentes do Exército e a classe média alta. [...] Nos quartéis, as altas patentes do Exército, que desde a Proclamação da República se viam como salvadores da pátria quando ela se encontrasse em perigo, concluíram que era este o caso e decidiram-se por um golpe militar que aconteceu no dia 31 de março de 1964. (Lustosa, 2012, p. 105-106).

No caso do golpe de Estado de 1964, e do regime militar dele nascido, não custa lembrar de como não apenas as instituições militares negam ou reduzem

o impacto das brutalidades cometidas pelo poder político fardado, ao longo de 21 anos de ditadura, mas, anualmente, comemoram o aniversário da quartelada. A história oficial contada pelos militares e pelos conservadores civis que os acompanham em seu histórico negacionismo, efetivamente, “não dá a ver aos cidadãos que o regime militar raptou, encarcerou, seviciou e assassinou clandestinamente” (Silva Filho, 2006, p.30). E por que não o faz? Não só por que não quer mostrar a brutalidade da perseguição política, mas, igualmente, “a barbárie embutida na atitude de denegação” (Silva Filho, 2006, p. 30).

Com essa mesma plataforma ideológica, a instituição militar, ao longo da história do Brasil, como este texto já suscitou, tem desempenhado um papel de força auxiliar do conservadorismo político, ou, quando não, uma ferramenta reacionária alheia ou denegatória de qualquer empenho com vistas à realização de mudanças nas estruturas de uma sociedade marcadamente racista, sexista e desigual. Muitas vezes, a intervenção militar, explícita ou não, visa se antecipar a qualquer desiderato de mudança.

E não é tudo. Depois de 21 anos de ditadura de feição militar, com o advento da Constituição promulgada em outubro de 1988, intitulada por Ulysses Guimarães de “cidadã”, houve uma tentativa, no âmbito das instituições de ensino, de remover o entulho autoritário legado pelo militarismo. Nesse contexto está toda uma produção intelectual voltada para um acerto de contas com o angustiante espólio deixado pelo sistema de poder militar. Era um período de abrir as janelas e deixar entrar os ventos da liberdade. Durante aproximadamente três décadas essa foi a dinâmica prevalecente.

A consonância entre militarismo, conservadorismo e educação, de repente, parecia haver sido definitivamente rompida. Ledo engano! A ruptura institucional ocorrida em 2016, que ensejou a queda de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da república, trouxe em seu bojo o retorno dos militares à cena pública, processo intensificado visivelmente durante o mandato de Jair Bolsonaro, um chefe do executivo nacional umbilicalmente vinculado ao conservadorismo, expresso na defesa da família tradicional, da pátria como abstração política e do legado autocrático de imposição militarista.

Essa ligação entre a nova situação política - aberta em 2016 e aprofundada em 2018 - e o conservadorismo/militarismo é ainda mais estreitada na negação do caráter doloroso das formas políticas dominantes, na recusa das pautas sociais e na rejeição de um horizonte político assentado na ideia de se reconstruir o país sob novos prismas. A defesa do patriarcalismo, do familismo e do patriotismo obtuso implicou na denegação de toda pauta que havia perpassado o Brasil, com bastante força, ao longo de pelo menos 15 anos. O impacto sobre a educação dessa nova quadra política, de caráter retrógrado, de certo modo, foi gigante e trágico. Não demorou para que o negacionismo, espraído nas redes sociais, adentrasse os muros das escolas e das universidades e sentasse nos bancos das instituições de ensino sem pedir licença.

Não há dúvida: o negacionismo militar de viés conservador tem influído bastante nas escolas, nas quais, nos últimos anos, observou-se uma sem-número de tentativas de reescrever a história do ponto de vista dos arautos da ditadura. De certo modo, as instituições escolares estão debaixo de uma tentativa não apenas de cortar o seu gume crítico, mas de submetê-las a um modo de explicar a história segundo o catecismo conservador.

Assim tem sido em relação a educação no Brasil nos últimos tempos. Os conservadores têm ampliado seus tentáculos sobre as instituições de ensino e sobre os espaços de poder onde podem atuar, inclusive na modificação da estrutura curricular de ensino do país, instituindo um modelo de educação conforme seus próprios interesses políticos, econômicos, religiosos. Uma das principais agendas desse grupo específico é a ampliação do modelo educacional das escolas cívico-militares, que segundo seus entusiastas seria a fórmula para a melhoria da educação no Brasil. “Aqueles que defendem essas políticas as justificam como uma resposta à baixa qualidade da educação brasileira e a uma suposta crise de indisciplina e violência que assolaria as escolas” (Bortolini, 2021, p. 94). Dessa forma, as influências conservadoras têm chegado cada vez mais rápidas às salas de aula onde cotidianamente nos deparamos com os seus reflexos que são, entre muitas coisas, o aumento dos preconceitos, o discurso antivacina e outras formas de negacionismos impulsionados pelas *fake news* e pelas teorias conspiratórias.

Objetivamente, não há como localizar e entender as escolas de signo militar sem tomar como ponto essencial esse curso histórico que estamos a reconstituir como parte inseparável de uma reconstituição/reflexão que visa nos aproximar de uma genuína apropriação do nosso objeto. De plano, é preciso não perder de vista esse método histórico elementar.

A militarização no Brasil dá-se inicialmente, na primeira metade do século XVI, com o advento da colonização do território, quando a Coroa portuguesa investe de poderes, inclusive militar, os senhores de terras lusitanos, brancos, cristãos, responsáveis pela colonização das “novas terras”. A esse respeito, Nelson Werneck Sodré assinalava que

Não são apenas econômicos os poderes transferidos, são também políticos. Como não interfere na área da produção, a Coroa delega os poderes administrativos e políticos. Fica ausente, assim, de sua área específica, aquela em que se exerce o chamado poder político, e a ordem privada absorverá a área em que aquele poder está ausente. O senhor de terras será, conseqüentemente, autoridade pública. Investido, inclusive, do poder militar, salvo no mar, para o que não tem possibilidades. (Sodré, 2010, p. 25).

Esse início, descrito por Sodré (2010), tem características que apontam para uma espécie de militarização mais inclinada para o amadorismo ou até mesmo o improvisado, uma vez que a investidura do comando das tropas não parece vir acompanhada de um caráter profissional, assim como a formação daqueles que se prontificavam a seguir tal ocupação. Somente com o passar do tempo é que haverá um processo de organização e profissionalização desse setor militar. Fortalezas passaram a ser construídas em diversos pontos da Colônia e contingentes recrutados, na Colônia e na Metrópole, com o objetivo de garantir a segurança do território português na América contra possíveis invasões de estrangeiros. Nesse sentido, o autor de *História militar do Brasil* afirma:

As investidas esporádicas, em pequena escala, pertencerão ao colonizador, que opera apenas em terra e só para isso dispõe de recursos. Da costa para o mar alto, a defesa pertence à Coroa, que dispõe de poderio marítimo, seu ou de seu aliado holandês, que preserva a colônia de investidas de envergadura, durante todo o tempo em que a aliança tem vigência. (Sodré, 2010, p. 25).

Ainda de acordo com Sodré (2010), esse processo de organização e profissionalização militar em território português na América dá novos passos e ganha nova forma no período da mineração, século XVIII, com a ampliação das milícias, que

entre as suas atribuições estão, principalmente, o cuidado e a guarda sobre o negócio aurífero. Dessa forma,

Quando o aparecimento do ouro provoca a corrida que acarreta um rápido aumento da população nas Minas Gerais [...] concentram-se ali os mais fortes contingentes milicianos, destinados a assegurar o exercício da tributação em particular: acompanhar o transporte do ouro, impedir a sua evasão, guardar os registros de passagem obrigatória, exercer o policiamento em suma. No conjunto do poder público colonial, a função militar passa a ter um lugar de destaque, ao mesmo tempo em que começa a crescer, a tomar forma própria e a definir-se melhor todo o conjunto da estrutura militar. (Sodré, 2010, p. 62-63).

É somente a partir do início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa, que essa instituição se estabelece de maneira efetiva e permanente e, ainda no decorrer daquele mesmo século, com o processo da Independência do Brasil, entra em nova fase. Desse modo,

O advento da corte do príncipe d. João, que assinala a fase de transição para a autonomia política e que a prepara, no quadro de derrocada do regime de clausura e de monopólio, com a liberdade comercial, marca o aparecimento de medidas que constituem a base de uma organização militar estável e permanente. [...] fase colonial, no que diz respeito à organização militar, encerra-se, a rigor, com a criação, em 18 de agosto de 1831, da Guarda Nacional. Vamos assistir, daí por diante, à retomada progressiva de poderes militares por parte do governo. (Sodré, 2010, p. 75-76-77).

Como já vimos anteriormente, no período que antecedeu o Golpe da República os militares estavam descontentes com o tratamento que recebiam do Império, porém, a instituição já se encontrava estável e os seus componentes muito confiantes, e seduzidos pelas elites econômicas e políticas da época, tiveram participação efetiva no processo que culminou no episódio da Proclamação da República, inaugurando uma tendência que se repetiria em outros momentos da história brasileira, como já mencionado, inclusive no nosso tempo, a interferência direta e indireta nas decisões políticas do país. Interferência essa com reflexo direto na estrutura educacional do Brasil. Como afirma Nascimento (s.d.), essa interferência na educação no Brasil tem seu início já no século XIX. Ele aponta uma

[...] estreita relação entre a ginástica ou educação física na educação escolar e a preparação para a guerra contida no discurso nacional a partir de finais do século XIX. Esse seria, portanto, o principal elemento de militarização introduzido nas escolas civis no Brasil e em Portugal. Esse também é o elemento mais concreto ou mais fácil de ser percebido quando se busca a difusão das práticas militarizantes nas escolas. (Nascimento, s d, p. 5).

Essa relação ocorre num contexto histórico de exaltação e busca de desenvolvimento de uma cultura nacionalista na medida em que novos estados nacionais se consolidavam. Buscava-se internalizar nas sociedades e, principalmente na juventude da época, um sentimento de pertencimento a essas nações. Por conta disso, a relação dos militares, que já tinham essa cultura introjetada, com as escolas se fazia necessária e a educação física se tornou, segundo o já referido autor, a porta de entrada dos militares na educação nessas nações, e no Brasil não foi diferente. Nesse contexto,

À infância e à juventude creditava-se um importante papel rumo à reconstrução nacional. Acreditava-se que a Nação estava se degenerando, física e moralmente, e que a educação dos corpos fortaleceria a moral e, conseqüentemente, o organismo social. Nas escolas aprendia-se a respeitar e valorizar os símbolos nacionais e as autoridades políticas constituídas. Esse ideário civilizatório era dirigido aos futuros cidadãos, a quem cabia a missão de levar a Nação ao seu pleno desenvolvimento, interno e externo. (Nascimento, s.d., p. 3).

Por outro lado, Maciel (2015, p. 4), considera que “A primeira instituição com características próximas de uma educação militar foi a *Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho*, instaurada em 1792, no Rio de Janeiro”. Ou seja, os primórdios desse modelo educacional no Brasil, se alicerçam ainda no século XVIII, mas a sua consolidação como um canal de acesso a um público civil com o propósito de desenvolver uma cultura disciplinar envolvendo a juventude num contexto mais específico do cotidiano educacional e social tem grande impulso no século XIX e, segundo Nascimento (s.d., p. 1), se fortalece ainda mais no início do século XX. “No caso brasileiro essa penetração é mais evidente ou concreta a partir de 1908, quando uma Lei (Lei Federal 1860) tornou obrigatória a instrução militar para os alunos maiores de 16 anos nas escolas secundárias”.² Seus propósitos têm caráter conservador, uma vez que, procura disciplinar e uniformizar os indivíduos no meio social em que se inserem, produzindo comportamentos “adequados” com o intuito de atender aos anseios preestabelecidos por dada camada da sociedade em questão.

Por outro lado, esse processo se inseria na política de modernização e/ou profissionalização das forças armadas no Brasil, o que, de certo modo, reflete o

² Há de admitir que esse episódio constitui um passo na chamada modernização do sistema de recrutamento militar. Para o êxito da mudança, houve toda uma movimentação propagandística, inclusive com a participação do poeta parnasiano Olavo Bilac, muito celebrado pela cena cultural da época.

caráter contraditório desse movimento que se dava no interior das corporações militares, nomeadamente no exército. Poderíamos falar de um processo de renovação-conservação, uma vez que a mencionada modernização-profissionalização, em última hipótese, não excluía ideologias conservadoras que grassavam com força no âmbito das instituições de cunho militar.³

Desse maneira, não nos parece exagerado admitir que há nessa relação um esforço no sentido de garantir a perpetuação de valores importantes historicamente para determinados setores sociais, os de perfis conservadores, visando reduzir as rupturas entre os modelos geracionais que se formam com suas próprias particularidades decorrentes das dinâmicas específicas do seu tempo no curso da própria história. Nesse sentido, a escola como um espaço de ensino e aprendizagem vai se tornando também o lugar de modelação capaz de forjar a sociedade esperada, homogênea, hierarquizada e disciplinada conforme os valores e os comportamentos que se deseja perpetuar. Assim sendo, os ambientes educacionais vão, cada vez mais, aderindo características típicas das instituições militares⁴ e essas características podem ser identificadas até hoje em todos os espaços escolares, sejam eles militarizados ou não.

Além da educação do corpo, há outros elementos, alguns relacionados a ela, que são mais difusos e, portanto, mais difíceis de serem capitados. Ou seja, elementos que nos permitem perceber a relação entre práticas e ideias da caserna e da escola, mas cujo estudo é mais difícil de ser realizado. Refere-se aqui, por exemplo, ao uso do uniforme escolar, que, igualmente, relaciona-se com a temática da educação do corpo. [...] O uniforme, seja militar ou escolar, teria então o objetivo de homogeneizar, hierarquizar e disciplinar. (Nascimento, s d, p. 5).

³ A esse respeito, há uma diversidade de opiniões no campo acadêmico. No sentido oposto do que está aqui delineado, João Quartim de Moraes esgrime a tese de uma potente esquerda militar no Brasil, cujo preâmbulo teria se dado entre florianistas e jacobinos, no início da república, sob a égide do que o autor definiu como um “efêmero projeto hegemônico de esquerda” (Moraes, 2005, p. 111). A nosso ver, a existência de uma esquerda militar como parte da história da corporação, no Brasil, não suprime a pujança da hipótese de uma hegemonia conservadora no âmbito das armas ao longo do curso histórico brasileiro.

⁴ Na trajetória acadêmica no Brasil, cuja gênese longínqua nos remete aos “tempos do rei”, quando a corte joanina migrou para sua grande colônia nas Américas, os primeiros cursos de engenharia estiveram sob a direção da Academia Real Militar. Não acidentalmente, Schwarz (2017, p 116) declarou que “A engenharia nascia em berço militar”. Apenas na transição da monarquia para república essa configuração militar na esfera dos cursos de engenharia começou a ser alterada, passando, pouco a pouco, a adotar um perfil de natureza mais civil. De qualquer modo, esse registro indica que, historicamente, a presença militar na educação brasileira também roçou as fronteiras da educação superior. Como a questão em si não é o centro deste trabalho, contentamo-nos com este oportuno registro.

Nesse relativamente longo relacionamento, composto por ideais que visam a uniformização social, encontramos também traços claros de negacionismos e silenciamentos na medida em que visões unilaterais sobre a historiografia são priorizadas pelos militares envolvidos no processo educacional nos momentos em que a instituição esteve fortemente atuante na referida área. A seletividade quanto ao que se deve ou não ensinar é um forte elemento que marcou a trajetória dessa instituição de caráter notadamente conservador na educação, e até certa medida, em grande parte da nossa história a educação foi utilizada como um meio de propagação positiva, por exemplo, das narrativas enaltecidas das ditaduras.

A historiografia da educação e, mais especificamente, os estudos sobre o ensino de História têm demonstrado a existência de uma guerra de narrativas em torno do que se deve ou não ser ensinado acerca da história das nações. Neste embate o exército lutou para implantar o culto a patronos militares, interpretações de momentos importantes para a história da instituição militar e da Nação. (Nascimento, s d, p. 7).

Na atualidade, a relação entre as instituições militar e de educação tem cada vez mais se estreitado, na medida em que o conservadorismo foi ganhando espaços de decisão política e de propagação dos discursos favoráveis a essa categoria de ensino, a militarizada. Sob a alegação do aumento da indisciplina, da violência, da evasão escolar e da insegurança, produziu-se um forte apelo para que haja a ampliação de “ações militarizantes” nos espaços destinados à educação básica, não sendo levada em consideração a observação feita por Bortolini (2021, p. 103) de que “A crise da escola - e a sensação de insegurança que ela produz - se insere em um processo tenso de transformações sociais mais amplas, do qual a escola é um dos palcos principais”. Seguindo nessa reflexão,

Necessário é, em primeiro lugar, definir o que chamamos de ações militarizantes. Entendemos por ações militarizantes, os discursos e as propostas de práticas militares oriundas de indivíduos e grupos organizados, civis e militares, que visam conformar o sistema educacional público e privado inserindo, no ambiente escolar, práticas e visão de mundo da caserna. (Nascimento, s d, p. 1).

Há ainda outra justificativa para o fortalecimento dessa reivindicação em torno da militarização das escolas. Conforme Ricci (2019, p. 109), “O desempenho diferenciado dos alunos de escolas militares em exames de proficiência como Prova Brasil e Enem tem dado força à visão de que essas instituições deveriam servir de referencial para as escolas públicas do Brasil”. No entanto, não há como dizer de

forma definitiva que tal desempenho esteja ligado diretamente à pedagogia específica das escolas militares, uma vez que o ingresso nessas instituições se dá por meio de processos seletivos e inevitavelmente os estudantes que passam a compô-las têm em seus históricos registros de notas consideradas desejáveis pelos padrões de avaliação do sistema atualmente em vigor. Nessa linha de pensamento, de acordo com Benevides e Soares (2016, p. 22), não há um estudo específico que possa comprovar a afirmação de que esse desempenho esteja realmente ligado ao modelo de ensino militar. Isso posto,

É notório o destaque das escolas públicas militares nas avaliações padronizadas brasileiras, seja no ENEM seja nos sistemas de avaliação estaduais, como o SARESP, o SAEGO ou SPAECE. Os alunos destas escolas se sobressaem à média de desempenho dos estados e, não raro, as escolas militares figuram no topo entre as mais bem avaliadas. Mesmo assim, até agora não há qualquer estudo quantitativo que procure entender o que ocorre com os alunos militares e porque estes se saem melhor nos testes.

Apesar dessa dúvida que perpassa o raciocínio dos autores citados, já enfatizamos o processo específico de recrutamento dos estudantes dessas escolas, que somado à ausência de estudos rigorosos à volta do tema, descarta qualquer possibilidade de se tentar enaltecer esse modelo de escola em oposição às escolas de administração civil.

Feita essa observação, o que podemos afirmar é que toda essa euforia por transformações radicais e imediatas de inspiração conservadora ganhou propulsão com a ascensão da extrema-direita brasileira, processo esse que a levou ao poder nas eleições de 2018, quando se fortaleceu o discurso de moralização do país iniciado no período que produziu o contexto sociopolítico que culminou com o controverso *impeachment* da então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, em 2016.⁵

Para fazermos um cálculo aproximado do alcance desse discurso, não nos parece absurdo afirmar que a retórica moralista não só acompanha a travessia histórica das lutas políticas no país, mas, particularmente, os diversos projetos

⁵ Considerando que o *impeachment* é uma figura do ordenamento legal brasileiro que reclama uma base jurídica específica, ligada ao crime de responsabilidade, fato que não se demonstrou no cerne do processo que conduziu ao afastamento da presidente, levou a que, nos campos político e acadêmico, crescesse a tese de que, na realidade, ocorreu um golpe institucional, na medida que contou com a ação premeditada do Congresso Nacional e a cumplicidade do Supremo Tribunal Federal (STF). Não menos importante, é identificar que a cúpula das forças armadas teve participação decisiva no desenvolvimento da trama política.

políticos e ideológicos que contaram com o aval militar. Não há espaço suficiente nos limites propostos pela pesquisa para que adentremos a fundo nessas questões. Com efeito, interessa-nos, antes de tudo, examinar o reflexo dessa quadra política no terreno educacional, situando essa reflexão no debate acerca da militarização das escolas públicas, produto da situação nascida de um tipo de golpe no qual os militares, a princípio, não são os protagonistas, mas assumem nele papel de indiscutível relevância.⁶

Aqui cabe um parêntese. O ex-presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, sustentava o ponto de vista de que “quem controlasse a educação definiria seu passado e seu futuro”, decorrendo daí “a necessidade de se ter o controle dos meios e processos educativos” (Santos, 2022, p. 189).

Ainda que não conhecessem essa ideia-chave do pensamento conservador do ex-presidente norte-americano, os militares brasileiros, com nítidas pretensões hegemônicas, colocaram em prática esse pensamento, reclamando para si um espaço determinado no plano da educação pública, a partir do qual eles pudessem pôr em marcha os seus pressupostos nesse terreno tão delicado quanto estratégico no que concerne à formação das jovens gerações de discentes. Aliás, no pensamento de Ronald Reagan “O amanhã estaria ‘nas mãos e no cérebro’ daqueles que são educados hoje” (Santos, 2022, p. 189).

De modo inegável, é sob esse prisma que as escolas militares adentram a seara educacional, criando para si não apenas a aura de algo qualitativamente superior, mas de algo “novo” e “impoluto” em um mundo velho e moralmente degradado. Debaixo do guarda-chuva da ordem, a educação poderia, enfim, produzir novos e melhores resultados. Por trás desse discurso, no entanto, há uma história na qual as ideologias conservadoras e salvacionistas são vigorosamente dominantes, e, no curto prazo, uma trama política retrógrada que ensejou um retorno dos militares à cena pública. A nosso ver, esses são os pressupostos dos quais devemos partir para iluminar essa página da história nacional, não com o velho candeeiro, mas com a

⁶ Depois da queda do governo de Dilma Rousseff e da assunção de seu vice, Michel Temer, que desempenhou papel de destaque na deposição da primeira mulher presidente do Brasil, os militares começaram a ocupar cargos importantes não só dentro do governo Temer, mas, curiosamente, no próprio Supremo Tribunal Federal (STF). Com a eleição de Jair Bolsonaro, esse processo que envolvia dezenas de militares foi centuplicado, alcançando milhares de pessoas vindas das forças armadas, que passaram a ser designados para ocupar cargos estratégicos dentro do Estado brasileiro.

potente luz de neon de uma leitura rigorosamente crítica. Só assim, pensamos, será crível reconstituir a história recente das escolas públicas de feição militar.

É no bojo desse dismantelamento de uma ordem social estabelecida, porém, em desalinho com os anseios conservadores (não foi à toa que surgiram os movimentos de rua a partir de 2013), que o clamor para que houvesse uma virada radical no direcionamento da sociedade brasileira ganha ainda mais amplificação nas diversas frentes que se ergueram com tal propósito. E nessa linha de raciocínio, era necessário iniciar as transformações desejadas a partir da educação. Não é por acaso que já no início de 2019, ano em que a extrema-direita toma posse, consolidando-se nos poderes executivo e legislativo no Brasil, através do voto popular, o então presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo voto direto dos eleitores, apesar de ter feito uso de meios desleais para chegar ao poder, como por exemplo o uso massivo de divulgação de fake news contra os adversários, deu início à política de implantação e de ampliação do modelo de escolas cívico-militares.

Em janeiro de 2019 foi criada no MEC a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019) e em setembro do mesmo ano foi lançado um Programa Nacional definindo diretrizes e metodologia para a implementação do que descreve como “modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (BRASIL, 2019b). O programa definiu como meta implementar 108 escolas cívico-militares até 2023, 27 por ano, uma por unidade da Federação, alcançando cerca de 108 mil alunos. (Bortolini, 2021, p. 94).

O desejo de se ter uma sociedade regrada, padronizada conforme o projeto conservadorista, vinha sendo alimentado, vendido, arquitetado, anunciado e prometido desde o início da campanha ultradireitista e reacionária para a tomada do poder no Brasil que ocorreria depois das eleições de 2018. É nesse momento de campanha e de apresentação de projetos de governo que o então candidato à presidência, Jair Bolsonaro, mostra suas credenciais e, inacreditavelmente, recebe o apoio de uma grande quantidade de pessoas que viam nele a saída para o suposto caos social implantado pelos governos anteriores.

Com forte apelo ao militarismo, ao cristianismo e a disposições normativas de gênero e sexualidade, a imagem de Bolsonaro encarnou a representação da masculinidade autoritária, simultaneamente protetora e violenta, evocada como única capaz de restabelecer a ordem diante da suposta crise moral que teria sido instalada pelo petismo. As políticas implementadas pelo seu governo apontam para um processo de restauração do Estado brasileiro às suas formas mais

excludentes, predatórias, elitistas e violentas (Da Silva et al, 2019, apud Bortolini, 2021, p. 93).

Nesse contexto, vende-se a ideia de que a política educacional brasileira implementada e mantida, com suas respectivas alterações, durante todos os governos do período democrático, ou seja, pós-ditadura militar (1964 – 1985), teria sido inadequada para a construção de uma sociedade idealizada pelo prisma conservador que priorizasse os valores fundamentais da família tradicional, das relações heteronormativas, da religião cristã, da cultura patriarcal, do patriotismo, enfim, uma educação que não teria dado conta de educar a juventude para esse tal mundo idealizado, portanto, fracassada.⁷

[...] a defesa da militarização entre gestores/as, educadores/as, familiares e mesmo alguns/mas estudantes se apoia em uma narrativa que descreve de forma ampla as juventudes atuais como “perdidas”, “desorientadas”, “indisciplinadas”. Uma juventude cuja formação moral estaria prejudicada, levando a comportamentos socialmente repreensíveis e que precisaria, portanto, ser reeducada dentro de parâmetros rígidos. [...] A militarização é proposta, portanto como resposta ao caos supostamente intensificado nos últimos anos, que estaria desvirtuando as novas gerações e tornando boa parte das escolas inseguras e disfuncionais. Não por acaso, as políticas de militarização recebem apoio de boa parte da comunidade escolar, inclusive de educadores, que percebem naquilo que entendem como indisciplina causa central da desagregação e disfuncionalidade da escola. Uma escola cujos estudantes estariam “fora de controle” - inclusive no que diz respeito à sua sexualidade - de tal forma que só uma “intervenção militar” seria capaz de resolver. (Bortolini, 2021, p. 105-106).

Aqueles que defendem a versão da “escola fracassada”, a fazem sob a afirmação de que isso decorreria da utilização do que denominam, com ar de desaprovação, de “método Paulo Freire”, numa alusão ao que o educador brasileiro, cuja obra é referência em vários países em todo o mundo, defendia como possível solução para superar o que chamou de “educação bancária” (Freire, 1987, p. 33), ou seja, a transposição dos conteúdos por eles mesmos, sem qualquer análise crítica, como querem, por exemplo, os defensores do Projeto Escola sem Partido. Isso demonstra o quanto essas pessoas desconhecem a realidade das escolas brasileiras, pois não conseguem enxergar que, apesar das mudanças e reformas educacionais ocorridas ao longo do tempo que, teoricamente, podem até certo ponto terem

⁷ Não por acaso, a família Bolsonaro elegeu Paulo Freire como símbolo do que seria o fracasso da educação brasileira. Nessa mesma direção, o governador bolsonarista de São Paulo, Tarcísio de Freitas, recém-empossado, decidiu mudar o nome da futura estação de metrô Paulo Freire para Fernão Dias, bandeirante escravagista.

inspirações freirianas, o ensino, num contexto geral, salvo algumas exceções, por mais voltas e reviravoltas que deu até aqui, permanece desembocando no mesmo objetivo comum: a manutenção da estrutura do sistema em vigor. Se analisarmos bem a situação real, Paulo Freire está para a educação brasileira mais como um objeto de contemplação do que algo com uso efetivo, até porque esse uso efetivo seria uma ameaça iminente à ordem estabelecida.

Para corroborar tal ideia, no caso de que os modelos educacionais adotados no Brasil estão longe de refletirem rigorosamente o pensamento de Paulo Freire, não custa rememorar, nas palavras do próprio autor, o que, de fato, constituiria a lógica de sua refletividade pedagógica e, portanto, de sua crítica às formas dominantes de educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 1987, p. 33).

Qualquer estudo sério há de demonstrar que essa crítica de Paulo Freire segue muito atual, exigindo que a educação no Brasil seja efetivamente repensada, e, nesse processo, seguramente os textos do educador brasileiro mais estudado no mundo têm muito a contribuir para o debate.

Paradoxalmente, o conservadorismo, e, em especial aquele de corte bolsonarista, sustenta que, no âmbito do sistema de educação pública no Brasil, teria sido produzida uma sociedade absolutamente degenerada. Fazia-se necessária agora uma guinada significativa na esfera educacional para que o modelo conservador – esperado e idealizado – se tornasse realidade, e para isso seria de fundamental importância eleger indivíduos, tanto para o legislativo quanto para o executivo, que estivessem alinhados com a busca da “restauração” de tais valores importantes de acordo com as perspectivas do conservadorismo brasileiro. Nessa perspectiva,

A hipótese com que trabalhamos aqui percebe esse investimento institucional na militarização das escolas a partir da chegada da extrema-direita ao governo federal como resposta a uma demanda de amplos setores conservadores pela restauração de certa noção de ordem social, no campo específico da educação. Mais que uma alternativa para melhoria da qualidade ou combate à violência, a militarização das escolas seria instrumento para a (re)instalação de uma série de dinâmicas sociais, econômicas e políticas que teriam sido

de algum modo tensionadas nos últimos anos e cuja restauração demandaria a redisciplinarização dos corpos, das subjetividades e do conhecimento. (Bortolini, 2021, p. 94).

Não demorou, e logo começaram a surgir ideias com o propósito de modificar a política educacional do Brasil, como foram os casos do projeto que tinha por objetivo a liberação dos estudantes para o ensino domiciliar, *homeschooling*, que propõe o ensino realizado na própria residência do aluno sob a supervisão dos pais ou responsáveis, evitando assim seu contato com “ideologias desvirtuantes”; o Projeto Escola sem Partido, que tem como principal finalidade instituir o ensino “neutro”, onde o professor se preocupa apenas em transferir o conhecimento específico de sua disciplina sem qualquer posicionamento crítico; a reforma que implementou o Novo Ensino Médio, que traz uma proposta de ensino rasa, com o propósito de atender ainda mais aos anseios do mercado e do sistema socioeconômico em vigor; e principalmente, o que transforma as escolas públicas regulares em escolas cívico-militares, já mencionado em vários pontos deste texto.

Para o movimento, os professores não são educadores, mas burocratas que devem apenas transmitir conteúdos definidos por lei, sem mobilizar valores e sem falar da realidade na qual a escola está inserida. [...] O movimento Escola sem Partido defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. (Penna, 2018, p. 110-111).

Assim sendo, surge dentro dessa linha de pensamento a ideia de implantação do militarismo nas unidades escolares como alternativa ao modelo até então existente, mas considerado fracassado por não atender às demandas reivindicadas pela lógica do conservadorismo.

Nesse sentido, militarismo é uma representação orgânica carregada de valores, de cultura e de uma identidade própria. Por esse caráter dogmático, entendemos que para além de uma organização hierárquica, de gestão burocrática, centralizada e hierarquizada, há uma filosofia que ancora tal organicidade. Essa filosofia, por sua vez, se orienta por uma finalidade essencial, qual seja: o domínio político pelo uso da força (Veiga; Souza, 2019, p. 11).

De acordo com a lógica apontada por Veiga e Souza (2019), a ampliação de um modelo pautado na “pedagogia militar” produziria um contingente cada vez maior de pessoas inseridas num universo de criticidade reduzida, pois essa criticidade, necessária para a formação de sujeitos emancipados, capacitados para o pleno exercício da cidadania e para uma leitura e compreensão de si próprios e dos

outros em seu entorno num dado contexto histórico, político, social e econômico, assim como do espaço social em que se está inserido e suas possibilidades de mudanças, inclusive através de sua atuação, seria substituída por uma cultura conformista, mantenedora e fortalecedora do sistema social vigente.

Assim, a pedagogia militar, por seu fundamento na hierarquia e na disciplina, difunde a concorrência, a meritocracia e a manutenção da ordem pela formação de humanos subservientes às regras do sistema social. Desse modo, não é incompatível com o projeto hegemônico de sociedade, mesmo em contextos ditos democráticos. (Veiga; Souza, 2019, p. 17).

Desse modo, o projeto principal conservadorista de forjar mentalidades abertas às suas ideias e avessas ao que lhe é oposto daria passos importantes, levando em médio e longo prazo a uma ampliação ainda mais significativa do número de simpatizantes de suas ideologias. É preciso lembrar que cada pessoa em sua própria individualidade, coletividade e realidade adquire um nível de consciência sobre o mundo em que está inserida. Essa consciência é responsável pela leitura e compreensão que cada uma tem de si mesma e da sociedade em que vive. Cercadas de informações, regras, costumes, ordens, as pessoas podem ser manipuladas durante esse processo que forja a sua consciência. Essa consciência, capaz de ler e compreender o mundo num contexto geral, também os faz em aspectos mais específicos quando direcionada propositadamente a seguir determinada linha de pensamento como incontestavelmente correta em detrimento de outras que possam ser apresentadas como inadequadas, perigosas, execráveis. Quando um projeto padronizador, com ideologias definidoras de pensamentos, comportamentos e ações previamente definidos chega ao âmbito educacional acaba por introduzir nesses espaços elementos contraditórios ao que tem sido apontado, ao longo do tempo principalmente por especialistas, como resultados esperados do processo educativo idealizado com o propósito de emancipar pessoas para o pleno exercício de suas liberdades e cidadania. “A disciplina do quartel significa obediência à hierarquia, que não se dá com a construção de relações horizontais, mas pela imposição do poder e da força em relações que são explicitamente verticais”. (Santos, 2021, p. 10).

Nesse processo, uma “pedagogia militar” vai cada vez mais deixando o espaço de uma formação específica voltada a um público restrito para se colocar como projeto político-pedagógico de referência a ser implementado de forma generalizada nos sistemas públicos de ensino, alcançando o ensino médio, fundamental e chegando até mesmo à educação infantil. (Bortolini, 2021, p. 103).

O propósito de produzir indivíduos conformados e obedientes à ordem estabelecida não é algo considerado novo, mas na contemporaneidade, conforme Veiga e Souza (2019), o contexto geral que promoveu a busca pela forja de um “humano de novo tipo” está diretamente ligada à crise capitalista dos anos 1970, que teria produzido a necessidade, característica do próprio sistema, de remodelar os sujeitos para que pudessem atender às exigências do novo cenário em questão. Lembrando que nesse período alguns países, inclusive o Brasil, eram governados por ditaduras militares, indubitavelmente essa especificidade fez diferença nesse processo de tentativa de forja dos sujeitos desejados. Assim sendo,

A crise orgânica do capital evidenciada a partir da década de 1970 foi o que determinou o processo de recomposição burguesa, a fim de recompor suas bases de acumulação. Este processo evidencia que as estratégias de mediação do conflito de classe para a manutenção da hegemonia têm sido orientadas por organismos internacionais. Nesse sentido, as reformas educacionais no Brasil têm sido orientada por esses organismos na direção de adaptar os sistemas educacionais aos padrões renovados de organização do trabalho e da produção – a produção enxuta – e aos padrões de relação entre Estado e sociedade – o Estado Mínimo, em busca de uma formação não somente de trabalhadores de novo tipo, mas de humanos de novo tipo. [...] O humano de novo tipo que essa concepção pedagógica se propõe a forjar é flexível, conformado psicofísica, ética e moralmente à concepção de mundo burguesa, de modo a obedecer irrefletidamente, reproduzindo ativamente as regras sociais introjetadas – consentimento ativo. Para isso, o Bloco no Poder aciona como instrumento a educação formal e a educação não formal, em escala global, infundindo sua pedagogia política. Não obstante, a pedagogia política do capital admite lançar mão de quaisquer pedagogias que fundamentem valores e princípios do sistema vigente com vistas à manutenção do status quo. Nesse caso, a multiplicidade de pedagogias confere uma aparência democrática, embora a essência da educação do humano de novo tipo seja semelhante em todas elas no que diz respeito à formação de sujeitos flexíveis para obedecer e reproduzir a ordem social vigente. (Veiga; Souza, 2019, p. 17).

Nessa perspectiva, compreende-se que o formato do ensino cívico-militar corresponde a uma das alternativas possíveis, talvez a mais eficiente delas, para a reprodução desse “humano de novo tipo”, idealizado há cerca de cinco décadas, mas até agora, inclusive pela resistência dos movimentos sociais, não padronizado em sua totalidade. Se considerarmos que a chamada “pedagogia militar” não tem como principal finalidade a formação de sujeitos contestadores da ordem estabelecida, mas sim de adeptos da “missão dada é missão cumprida”, independentemente das consequências de seu cumprimento, teríamos sim, com a ampliação desse modelo de ensino, um contingente cada vez maior de indivíduos

formados com o mero propósito de “conquistar o sucesso no mercado de trabalho”. Esse sucesso, não esqueçamos, dá-se conforme sua adequação às exigências impostas por esse mercado. Logo, uma educação com foco principal na disciplina dos corpos e das mentes na direção de uma padronização de sujeitos, atende na justa medida aos anseios designados por esse mesmo mercado. Por isso,

Tal qual em suas instituições de origem, a “pedagogia militar” transposta para escolas regulares busca instaurar um controle preciso dos sujeitos, inseri-los em uma coletividade padronizada e distinta e, tendo a meritocracia como justificativa ideológica, lhes fazer internalizar um senso de obediência e hierarquia. Suas técnicas de vigilância, estímulo e punição instauram uma autoridade sobre o corpo: controlam seus movimentos (entrar em forma, posição de sentido, descansar, marchar), controlam sua estética (regras de corte e uso do cabelo, uso e fiscalização detalhada dos uniformes, proibição de adereços), definem sua performance (modos de andar, de falar, de se expressar). [...] O corpo não é um lugar a partir do qual o sujeito constrói sua autonomia, a partir da qual podem se produzir múltiplas estéticas, performances, identidades. Ao contrário, o corpo é um território sob controle, em permanente observação, avaliação, intervenção, através do qual se constituem subjetividades disciplinadas. (Bortolini, 2021, p. 107).

Nesse sentido, a escola como “aparelho ideológico do Estado”⁸, conforme as palavras de Althusser (1985, p. 68), assume um papel de grande relevância na empreitada de reforçar a organicidade sistêmica. Isso é feito sob a égide do “educar para a vida” (termo bastante usado nas instituições de ensino), potencializando a alienação sociopolítica e econômica a um patamar garantidor da manutenção do que já está posto como *status quo*. Dessa maneira, a padronização dos indivíduos, sob o holofote da disciplina, ofusca, consciente ou inconscientemente do processo alienante, o real objetivo de dominação, camuflado de “educação para a vida e para a cidadania”. A instrução que leva ao controle e ao autocontrole da mente, do corpo e das ações individuais e coletivas no sentido de seguir o “caminho correto” adentra para a aceitação das amarras que mantêm os sujeitos na trilha construída pelos detentores do poder político e econômico. Assim, esse conjunto, corpo e mente, moldado conforme se deseja produziria a tranquilidade característica dos ambientes contemplados com a ausência de insurgências. Sobre isso, é importante nos atermos ao que diz Foucault (1987):

⁸ “Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1985, p. 68).

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (...) É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (Foucault, 1987, p. 117, 118).

Todo esse esforço, no sentido de moldar os indivíduos que a sociedade do capital precisa, tem surtido, até então, o efeito que se espera. Mas a dinâmica do sistema demanda esforços ininterruptos para a sua própria manutenção. Assim, justifica-se o constante remodelamento social para caber nas exigências econômicas produzidas ao longo do tempo, pelo sistema socioeconômico em vigor. Contudo, as modificações, apesar de verbalizarem o “desejo de construção da autonomia” dos sujeitos, sempre se fazem preservando a cultura da obediência hierárquica, ainda que de maneira informal, enfatizando sempre a importância da dedicação e disciplina para o “alcance dos objetivos” almejados pelos indivíduos que pretendem “vencer na vida”. Logo, os artifícios de preservação dessa cultura não podem deixar de existir, pois é através deles que se constroem os discursos de dominação próprios da realidade da sociedade do capital. Assim, não é por acaso que o tripé conservadorismo – militarismo – negacionismo, tem se complementado na medida em que um sustenta o outro quando os interesses são comuns. Negar os horrores da ditadura, quando o braço armado do Estado pode intervir, inclusive politicamente, é extremamente conveniente sob a alegação de que seria para evitar “o colapso do mercado”. Negar os horrores da exploração do período escravista também é bastante conveniente quando busca eximir-se de culpa diante das políticas de reparação histórica para os povos historicamente marcados pelo terror e sofrimento desse período e suas consequências no tempo presente próprias de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, que ainda exclui, segrega, explora e mata pretos, pardos e indígenas num país que, dentre tantas características que lhe são imputadas, tentam também nos empurrar goela abaixo a ideia de que seríamos também uma democracia racial.

CAPÍTULO 2 – IDEOLOGIA MILITARISTA-CONSERVADORA: A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO E A MANUTENÇÃO DO *STATUS QUO*

Ao falarmos de ideologia, não a abordamos sob a ótica do senso comum que a compreende apenas como um conjunto de ideias, princípios, sem maior criticidade acerca de outras possibilidades de significação, mas sob uma perspectiva mais aprofundada, decorrente de análises mais criteriosas que a apontam, por exemplo, como nas palavras de Mészáros (1996, p. 22), para “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, é insuperável nas sociedades de classe”.

Se tomarmos essas palavras como referência veremos a importância das ideologias para a construção dos meios de sustentação das sociedades dentro dos moldes convenientes às suas funcionalidades e sobrevivência, conforme os interesses dos grupos que as dominam. Ainda que inconscientes, somos levados desde muito cedo a crenças e práticas que tomamos como modelos a serem seguidos de maneira incontestável. Ao longo da vida nos familiarizamos com as imposições disfarçadas de “formas ideais de conduta e comportamentos”, que somos estimulados a reproduzi-los, e recompensados quando assim fazemos de maneira que sejam “naturalizados” e perpetuados ao longo de gerações, internalizados em nossa consciência. Afinal, assim como afirmam Marx e Engels (1998, p. 20), “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Em contrapartida, somos malvistas, ameaçados e até mesmo punidos quando, de alguma forma, nos desvencilhamos das amarras e saímos do estado crítico de alienação que nos impedia de enxergar outra realidade e questionamos ou desobedecemos tais regras da “boa convivência social”. E toda sorte de represália pode nos ocorrer, inclusive, por intermédio de ações das instituições “confiáveis”, que aqui já identificamos como os “aparelhos ideológicos”.

Todavia, a pura verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de maneira a apresentar suas próprias regras de seletividade, tendenciosidade, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente

não temos a mais leve suspeita de sermos levados a aceitar, absolutamente sem questionamento, um determinado conjunto de valores a que se poderia opor uma perspectiva alternativa muito bem fundamentada, juntamente com as consequências práticas que nele se encontram mais ou menos implícitas. (Mészáros, 1996, p. 13, 14).

Podemos dizer que a ideologia, de forma geral, é algo que se apresenta numa espécie de vitrine que busca seduzir todas as pessoas com as quais faz contato, estabelecendo modos específicos de pensar, agir, vestir, conviver e até de se comportar, de maneira que atendam às expectativas criadas pelas classes dominantes de uma dada sociedade a fim de assegurar sua hegemonia e a submissão dos grupos subalternizados por tempo indeterminado.

É evidente [...] o poder dos vários instrumentos e instituições cultural-ideológicos para manipular a opinião pública. Assim fazendo, podem não apenas distorcer gravemente a importância relativa daquelas manifestações ideológicas que se conformam aos interesses materiais dominantes da sociedade em questão, mas também prolongar artificialmente seu tempo de vida. (Mészáros, 1996, p. 70).

Para isso, produz-se discursos que buscam universalizar suas verdades de forma que sejam aceitas, seguidas e praticadas por todos, sem contestação. Assim, acaba-se por criar certas ilusões, que de tão sedutoras, conseguem mascarar a própria realidade, e, dessa maneira, consolidar a práxis do “rebanho”.

Ideologia não é algo fixo e imutável. Renova-se e nega-se diariamente. Os valores precisam, como os sujeitos, ser alimentados e tratados [...] A ideologia fala pelo corpo dos indivíduos e os trai desta maneira. O corpo, a expressão, a roupa, a língua, o poder, a cerimônia, a violência, a ostentação, são linguagens que transmitem ideologias (Marcondes Filho, 1986, apud Gallo, 2019, p. 87).

Essa práxis tende a se sustentar em modelos produzidos conforme a realidade que objetiva a manutenção do *status quo*. Assim, mesmo os indivíduos que não compõem as classes dominantes são levados intencionalmente a reproduzir as crenças e as práticas mantenedoras da ordem em vigor, pois o seu estado de alienação acaba por impedir outra percepção de si como pertencentes a um grupo antagônico que, em última análise, determina tais modelos, de maneira que sua consciência passa a operar nos moldes projetados pelos grupos hegemônicos, em que, na maioria das vezes, colocam-se, inclusive, em oposição aos que tentam descortinar a realidade por trás do pano ideológico pró-sistema dominante, e estes, por sua vez, também são orientados por ideologias. A diferença é que eles sabem disso e puderam fazer a escolha da resistência ao invés da adaptação. Pois, como

afirma Mészáros (1996, p. 22), “[...] o poder da ideologia [...] afeta tanto os que desejam negar sua existência quanto aqueles que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos das várias ideologias”. Desse modo,

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (Marx; Engels, 1998, p. 19).

No período contemporâneo, na sociedade capitalista, por exemplo, tudo converge para crenças e práticas que nos estimulam à naturalização da competitividade (“saudável”) que tem como objetivo principal “vencer na vida”. Para isso, cria-se uma espécie de “fetiche da conquista”, precisamos conquistar o que queremos. E isso, automaticamente, nos remete a um terreno que nos faz pensar que para conseguirmos tal conquista obrigatoriamente teremos que passar por grandes dificuldades para que assim possamos nos orgulhar da “vitória” e, por fim, provarmos que “vencemos na vida”.

Nessa sociedade, os produtos, os serviços, os alimentos, as mercadorias, a força de trabalho, tudo tem um valor econômico. Em alguns casos esses valores são inalcançáveis para alguns indivíduos que não dispõem de poder aquisitivo suficiente para tais “conquistas”. Eles serão excluídos economicamente da possibilidade imediata de consumo, mas não de alimentar a esperança na possibilidade de alcançar tal propósito algum dia. “É preciso pensar positivo”. “Insistir, persistir e nunca desistir”. “Acreditar no sonho”.

É esta orientação prática que define também o tipo de racionalidade apropriado ao discurso ideológico, cujos interesses não devem se articular como proposições teóricas abstratas das quais nada surgirá a não ser outras proposições teóricas abstratas da mesma espécie, mas pelo contrário, devem se articular como indicadores práticos bem fundamentados e estímulos efetivamente mobilizadores, direcionados às ações socialmente viáveis dos sujeitos coletivos reais (e não de “tipos ideais” artificialmente construídos). (Mészáros, 1996, p. 24).

Dessa forma, aquilo que está distante por uma questão de desigualdade econômica entre classes sociais distintas poderá se tornar “sonho de consumo”, algo a ser perseguido e, posteriormente, até “conquistado”. Assim é também com o mundo do trabalho, no que diz respeito a algumas profissões que também se tornam objeto

de desejo de muitos indivíduos que pertencem às classes menos favorecidas e que historicamente não têm facilidade de ocupá-las, principalmente por não disporem dos recursos econômicos necessários para traçarem os caminhos até elas. Pois, para isso, precisarão fazer esforços que os que pertencem às classes mais abastadas não os farão, e nessa disputa desigual, “mas saudável”, pouquíssimos conseguirão “realizar o sonho” de ocupar a profissão desejada que, em médio ou longo prazo, lhe fará ascender socialmente. Esses poucos exemplares serão utilizados para a corroboração da crença capitalista dominante de que se pode ascender socialmente através da meritocracia. “Bastam o esforço e o querer”. Assim, os grupos dominantes se eximem de qualquer responsabilidade no que se refere à precariedade em que vivem os demais que pertencem às classes subalternizadas e transferem para elas essa responsabilidade pelo fato de “não se esforçarem o suficiente”, e que, por isso, não conseguem melhorar sua condição de vida, nem tampouco ampliar sua condição econômica para também usufruir do que é produzido na sociedade de consumo. Dessa maneira, a relação de extrema exploração que massacra aqueles que mais trabalham, tudo produzem e menos usufruem, é camuflada pelo discurso meritocrático, fortalecendo assim as ideologias mantenedoras do sistema econômico vigente e do *status quo*. Não é à toa que a meritocracia está sempre presente nos discursos dos liberais e dos conservadores. E, por conseguinte, nas escolas, que são os lugares onde se dizem “preparar os sujeitos para a cidadania e para o mercado de trabalho”. Ou seja, dali sairão os indivíduos que poderão ocupar (conquistar) as profissões mais almejadas quando se trata da busca pela ascensão social. Esse discurso meritocrático, segundo Alves e Toschi (2019, p. 639), é bem mais latente nos ambientes educacionais militarizados.

Diferentes modelos de educação formal consolidam diferentes valores na vida adulta, e no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora.

Numa sociedade consumista, o estímulo ao consumismo se torna a mola mestra da produção em grande escala para o mercado, e, conseqüentemente, o aumento dos lucros e da riqueza do capitalista. Portanto, numa educação com as impressões digitais do sistema burguês, o foco principal se torna plantar e regar cotidianamente a semente do desejo de ser um profissional de sucesso, bem-

sucedido, um vencedor (e também um consumidor). E isso, geralmente, através de escolhas de profissões que serão alcançadas por meio dos estudos. Não dizendo que poder usufruir do que o dinheiro pode comprar seja ruim, muito pelo contrário, o ideal seria que todas as pessoas tivessem esse mesmo direito, mas que não é só isso que importa, há também outras coisas. Como por exemplo compreender por que existem desigualdades, preconceitos, discriminações, exploração? Por que uns podem ter acesso a tudo, inclusive ao consumo, e outros não? Por que essas informações não são disponibilizadas e discutidas com maior frequência e por que a sociedade não pode ser padronizada ao ponto de atender à lógica do “espírito de corpo” que tanto interessa ao sistema que passou a ver com esperança a pedagogia da educação militarizada?

Nessa perspectiva do ensino militarizado, que estabelece padrões específicos de comportamento, postura, movimentos, vestimentas etc., a ideologia do quartel, adaptada ao sistema social vigente, disseminada entre os militares, é também repassada aos estudantes, que são civis, com o propósito de estabelecer uma disciplina que seja capaz de constituir o “espírito de corpo”. Tudo isso acaba por produzir um sentimento de pertença capaz de levar boa parte dos discentes a se sentirem de fato militares, reproduzindo também em outros espaços da sua vida cotidiana as práticas e posturas adquiridas na escola, ainda que nem todos se interessem pelo ingresso na carreira militar, conforme afirmam Alves e Toschi (2019). Segundo eles,

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. (Alves; Toschi, 2019, p. 639).

Partindo do pressuposto que o militarismo e o conservadorismo andam juntos, e em alguns momentos de mãos dadas, podemos perceber o atual clamor pela expansão da educação militarizada como um projeto, ao mesmo tempo, burguês e conservador que visa em larga escala a “produção” de jovens adaptados aos ideais do sistema social vigente e às ideologias próprias do conservadorismo brasileiro.

Caracterizei a ideologia como uma força material que se entranha nas estruturas subjetivas pré-conscientes de cada indivíduo, fazendo com que ele reproduza em todos seus atos – do pensar ao escovar os dentes, do trabalhar profissionalmente ao relacionamento amoroso – a estrutura da máquina social de produção. Em palavras mais simples, para usar uma metáfora biológica, cada um dos indivíduos se torna uma das células do aparelho reprodutor desse sistema social. (Gallo, 2019, p. 134).

Para tais propósitos, no âmbito escolar militarizado, faz-se necessária a elaboração de estratégias que proporcionem certa limitação das subjetividades discentes, levando ao aperfeiçoamento do já mencionado espírito de corpo, reforçado incansavelmente, pautado na lógica da obediência dos comandados às vozes de comando, seguindo na contramão do que pressupõem os que apontam a educação como meio de se atingir a autonomia e a liberdade do pensar e agir dos indivíduos que vivem em sociedades democráticas.

[...] deve ficar claro que a subjetividade é pura liberdade e possibilidade: por ser um vazio de ser ela abre-se para o mundo, para o processo de sua perpétua construção – o que tenho chamado, como Sartre, de transcendência. Isso faz que cada subjetividade seja um processo único, absolutamente singular: cada estrutura de agenciamento subjetivo – que possibilita a ação sobre o mundo e a reflexão sobre essa ação – poderia preencher-se com as significações que constrói em sua caminhada única. (Gallo, 2019, p. 115).

Na perspectiva de Gallo (2019), podemos dizer que os sujeitos emancipados, conscientes de si e de sua realidade desenvolvem visões de mundo próprias, e, de acordo com suas percepções, meios de intervir para mudanças nessa realidade e nesse mundo, conforme o que julga sua subjetividade. No modelo educacional que tende a orientar os sujeitos para seguir aquilo que terceiros consideram correto e ideal, acaba-se por manipular, limitar e até mesmo anular tais subjetividades reforçando o processo ininterrupto de fortalecimento das ideologias dominantes. “É nesse sentido que podemos afirmar que a ideologia é ‘fabricada’ pelo sistema, e que cada sociedade procura ‘fabricar’ os homens – ou o tipo de homem – de que necessita para sobreviver, para funcionar corretamente”. (Gallo, 2019, p. 96).

Dessa forma, considerando a criação do Estado Moderno, em consonância com a gênese e o percurso das ideologias burguesas, e, particularmente, como consequência do processo que marca a marcha do desenvolvimento capitalista, a criação e adaptação das ideias e práticas que mantêm o sistema e reformula os sujeitos para caberem nele é uma constante. Para isso, recorre-se aos mais diversos meios para se alcançar tais objetivos, principalmente, valendo-se do que Althusser

(1985) denominou de “aparelhos ideológicos”, em especial, aqui, a educação formal promovida pelas instituições de ensino, peça fundamental no processo de modelagem dos sujeitos para a adequação às necessidades do sistema conforme ressalta Santos (2022), ao se referir à declaração do ex-presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan (1981 – 1989), sobre o controle da educação e a formação dos indivíduos.

Nos anos 1980, mais de três décadas depois, Ronald Reagan declarou a necessidade de se ter o controle dos meios e processos educativos, pois, segundo ele, quem controlasse a educação definiria seu passado e seu futuro, pois o amanhã estaria “nas mãos e no cérebro” daqueles que são educados hoje. (Santos, 2022, p. 189).

Com base nessa declaração de um político neoliberal e anticomunista, o projeto político conservador brasileiro de uma educação militarizada nos parece cair como uma luva para a manutenção e o fortalecimento da ordem dominante. Não podemos esquecer que o neoliberal capitalista e o neoconservador, apesar de parecerem, aos olhos da maioria das pessoas, sempre divergentes, opositores ferrenhos, eles podem convergir em vários momentos, e um deles é diante dos projetos que possam mantê-los no controle da ordem socioeconômica estabelecida, pois ao contrário do que se pode pensar, o conservador é capaz de aderir a mudanças quando estas lhe beneficiam e favorecem os que compõem o seu grupo, conforme atesta Fernandes (2019, p. 75):

O conservador quer a mudança. Se não houver mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação. Até a ditadura recente, de governo a governo, promoveu mudanças substantivas para continuar existindo, crescendo, mantendo-se como ditadura. O conservador deseja mudança, mudança essencial para manter o conservantismo, para vitalizar o conservantismo.

Aqui cabe um parêntese. Florestan Fernandez não fala de mudança no sentido de transformação social. Mudar, no espírito conservador, corresponde a ajustes no interior do sistema. As coisas são alteradas sem que essas alterações ponham em risco o *status quo* da ordem estabelecida. Mudar aqui é praticamente permanecer dentro do mesmo circuito em que as coisas são desenvolvidas. Como nos estudos de Fernandes (2019), trata-se de um circuito fechado. Em geral, são alterações cosméticas ou, no caso de ir além desse limite, jamais elas extrapolam a lógica de funcionamento da ordem social que, rigorosamente, deve ser mantida. Quando os militares, por exemplo, executaram modificações em seu sistema de dominação, nos anos de 1960 a 1980, elas buscavam coordenar cada movimento com

a dominação autocrática em curso e, notadamente, com os esquemas próprios ao modo de produção especificamente capitalista em sua feição dependente.

Fechado o parêntese, já é possível ir adiante na estruturação da análise mais concreta do objeto em exame.

Uma vez que a escola está estrategicamente cada vez mais a serviço do sistema social vigente, haja vista as reformas educacionais sempre preocupadas com “a formação da cidadania e o mundo do trabalho”,⁹ os reforços às ideologias dominantes estão sempre presentes no cotidiano escolar, seja de forma consciente, com a imposição dos currículos sempre em conformidade com a ordem capitalista, ou inconscientemente, quando os sujeitos envolvidos no processo educacional apenas replicam o que lhes é imposto, sem a criticidade necessária para fazer germinar outras formas de compreensão que possam ao menos simbolizar alguma forma de resistência aos grupos dominantes. Assim sendo,

A ideologia não domina pela ideia; domina pelo desejo, pela prática, pela própria constituição do ser. Ninguém se submete a uma ideia; na verdade, é uma prática viciada, produzida pelos agenciamentos de produção material, que leva à produção de ideias viciadas que reproduzem essas práticas e o próprio agenciamento de produção. (Gallo, 2019, p. 118).

Sem fugir da linha de raciocínio do ex-presidente estadunidense, já mencionado aqui nas palavras de Santos (2022), as instituições de ensino, de forma geral, e jamais mecanicamente, tornam-se importantes veículos de expansão e massificação das ideologias do sistema.¹⁰ Isso expresso, o investimento nesses espaços de formação individual e coletiva, converte-se em estratégia bastante eficiente para a disseminação das ideias e práticas que alimentam a ordem em vigor. Quando isso não é totalmente possível pelos meios persuasivos, procura-se introduzi-lo através dos métodos impositivos, construindo a cultura do medo e da submissão,

⁹ As reformas educacionais no Brasil, em grandes linhas, buscam adequar as instituições de ensino à lógica e às necessidades do capital e de suas formas de organização política (que, como se sabe, não são necessariamente estanques). Sem resvalar para o reprodutivismo, que nega qualquer grau de autonomia às práticas educativas, é preciso admitir que as políticas do Estado para educação buscam enquadrá-la às exigências dos esquemas de reprodução do capital e aos discursos que, em última hipótese, buscam legitimar a ordem social vigente a cada momento.

¹⁰ É exatamente pelo caráter contraditório da educação e das instituições formais de ensino que os representantes da ordem social dominante, no âmbito do Estado, buscam adotar políticas públicas que, assumindo uma feição genérica de neutralidade, reforçam os interesses dos grupos dominantes no interior das instituições de ensino e das práticas pedagógicas, intentando transformá-las em casamatas a serviço do capital. As escolas, portanto, não estão isentas do turbilhão da luta de classes.

em que os que têm posição e voz de comando conduzem as ações, os comportamentos e até mesmo, em muitos os casos, os pensamentos dos comandados. Busca-se dessa forma, podar ou até mesmo neutralizar qualquer tentativa de resistência e, conseqüentemente, as possibilidades de emergência de outras perspectivas que possam ser compreendidas como ameaças ao modelo padrão, o dominante. Nesse sentido, é preciso frisar que

A construção de subjetividades livres é um processo revolucionário em potencial, pois gera homens que já não necessariamente pensam segundo a lógica da máquina de produção, podendo dar origem a uma nova lógica, a uma nova máquina, à criação de um novo território social que possa colocar em perigo a existência da máquina social anterior. A função da ideologia é não permitir a emergência dessas “subjetividades desterritorializadas”, garantindo a territorialização no âmbito daquela lógica social. É, pois, um dos instrumentos de dominação e de manutenção do sistema. (Gallo, 2019, p. 126).

No espaço educacional militarizado, as vozes de comando sempre partem de lugares de autoridade, e isso inspira confiança aos sujeitos em formação que passam a ter como referências aqueles que estão de posse das armas e estão autorizados legalmente a fazer o uso legítimo da força para terem suas determinações atendidas.

Assim, o idealizado processo educacional, baseado nas relações horizontais, cede espaço a um processo verticalizado, no qual as determinações vindas de cima, obrigatoriamente, devem ser atendidas de maneira inquestionável. Essas vozes são compreendidas e absorvidas como definidoras de verdade e confiabilidade.

Desse modo, ainda que exista nesses ambientes a presença da “autoridade civil”, no caso o professor, e em especial o de História, nem sempre sua fala ocupa o mesmo espaço de confiança e credibilidade que os militares, pois a depender dos assuntos em discussão em sala de aula, suas tentativas de propagar a verdade histórica nem sempre surte o efeito esperado, podendo, por vezes, cair em descrença diante dos que se identificam mais com as “versões históricas” veiculadas tanto pelo conservadorismo reacionário, quanto pelos adeptos do revisionismo negacionista.

Assim, o projeto de militarização dos espaços educacionais, somado ao modelo de educação posto no Novo Ensino Médio, que objetiva o aniquilamento do

contato dos discentes com as disciplinas escolares de teores críticos, possibilitam a formação de sujeitos cada vez mais adaptados aos moldes estabelecidos pela ordem social em vigor. Aquele que Veiga e Souza (2019, p. 11, 12) chamaram de “humano de novo tipo”.

É uma visão de mundo fundamentada na guerra, no combate, no domínio, que utiliza como estratégia de autocontrole os pilares da hierarquia e disciplina e concebe o humano como elemento de produção e reprodução sistêmica – elemento de uma engrenagem – cuja subjetividade é eliminada. O valor do militar está no autossacrifício em prol do objetivo final que é derrotar o inimigo e sua vontade deve ser submetida à obediência irrestrita e servidão aos superiores e ao Estado.

Não é à toa que, nas últimas décadas, instituições ligadas aos setores econômico e financeiro, nacionais e internacionais, interferem constantemente nas políticas educacionais brasileiras. Um bom exemplo disso é o Banco Mundial, que ousou elaborar um documento em que orienta as estratégias educacionais nos países periféricos, inclusive no Brasil, conforme sua própria percepção do que seja uma educação ideal. A esse respeito, Mota Junior e Maués (2014), afirmam que:

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

Isso nos diz muita coisa sobre os projetos de governo na área da educação. Nos revela também, de maneira cada vez mais escancarada, o quanto o Estado está comprometido com a ordem econômica e o quanto está disposto a sacrificar a classe trabalhadora e sabotar suas possibilidades de melhor compreender o mundo em que vive ao negar a ela uma educação adequada e de boa qualidade, para que assim possa ter meios de lutar de maneira mais consciente por melhores condições de vida e trabalho, e, como não dizer, por dignidade.

Essa educação, não necessariamente precisa ser a militarizada, pois esse arranjo educacional, apesar de se auto inscrever e ecoar na sociedade como o modelo ideal para a solução dos problemas da educação brasileira, principalmente pela ênfase na questão disciplinar, não necessariamente o é, uma vez que esses problemas são apenas reflexos da ausência de políticas públicas¹¹ eficazes que combatam primeiro as mazelas sociais num contexto social mais amplo para que assim a escola possa exercer de fato o seu papel social, e não o contrário, como é o que acontece atualmente. Nos dias atuais, depositam-se na escola a responsabilidade para a solução de todos os problemas sociais “através da educação”, a não realização desse feito culpabiliza apenas a qualidade do ensino como se ela fosse unicamente resultado das ações dos que compõem a comunidade escolar e não consequência das políticas de Estado e de governos, ou, principalmente, de sua ausência. Nesse sentido, Santos (2022), reforça que:

Por óbvio que os problemas de segurança, no Brasil, são complexos e têm relações com múltiplos fatores, inclusive pelo fato de o país ter historicamente atuado de forma repressiva e não preventiva, especialmente quando lida com a população pobre, preta e periférica. (Santos, 2022, p. 194).

Priorizar a repressão à prevenção é política de Estado e de governos. E tal política, como a própria História nos mostra, está fadada ao fracasso. Insistir com as mesmas estratégias equivocadas não nos levará a outros resultados diferentes dos que já tivemos até aqui. O investimento em políticas públicas eficientes, isto é, de caráter estatal, que priorize a infraestrutura necessária para se evitar paliativos temporários, que visem atendimentos de demandas cotidianas e contenções periódicas de ânimos por meio da repressão, faz-se necessário, uma vez que tais políticas com caráter permanente tenderiam em longo prazo ao desenvolvimento de práticas que possibilitariam o melhoramento da condição de vida de todo um povo. E isso passa necessariamente pelo investimento maciço em educação. Mas, infelizmente isso não tende a acontecer tão cedo, considerando o trato que se tem com a educação do país ao longo da História. Sobre isso, Ribeiro (2018), nos diz que:

¹¹ O que se entende aqui como políticas públicas corresponde às ações desenvolvidas pelo Estado, notadamente os investimentos por ele operados, tendo como objetivo, em particular, responder às demandas sociais. Em suma, políticas públicas aqui são o mesmo que políticas de Estado. Isso tem importância porque à medida em que o neoliberalismo passa a erodir o papel e, portanto, as ações do Estado, muitas vezes, a ideia de público é tão somente uma cobertura sutil que elide aos deveres e às operações estatais em um mundo em que o público é devassado pela fúria quase irrefreável do privado.

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação. (Ribeiro, 2018, p. 25).

É nesse fracasso que atesta Ribeiro (2018), que as elites liberais-conservadoras se sustentam para a corroboração do discurso que pede pela ampliação de um modelo educacional tido por muitos como o mais eficaz no que diz respeito à qualidade de ensino, no caso o militarizado. O efeito mais óbvio da aplicação desse modelo é pirotécnico, ao passar para a sociedade a ideia de que a militarização do ensino e da educação é a saída para os graves problemas enfrentados pela educação pública no país. Essa ilusão pirotécnica leva a que muitas famílias vejam na escola de imposição militar a solução para questões complexas, de natureza educacional e pedagógica, que, em última análise, reclamam respostas mais elaboradas e visceralmente democráticas, em direção ao aperfeiçoamento da qualidade de ensino, tão alardeada pelas vertentes pró-militares.

Na contramão do pensamento que traz em si a proposição militarista como saída, Santos (2022, p. 194) afirma que “Os manuais de orientação para funcionamento das escolas militarizadas, assim como regimentos, não trazem nenhum elemento que aponte que a atuação das forças militares possa melhorar a qualidade do ensino nelas desenvolvido”. Na verdade, sabemos que toda essa euforia para a ampliação em larga escala do ensino militarizado não passa de um projeto de poder idealizado pelos neoliberais-conservadores¹² e fundamentalistas cristãos, transformado em política de Estado (PROJETO DE LEI N.º 4.938, DE 2019) pelo então presidente da república do Brasil Jair Messias Bolsonaro. Aliás, tal política tem inspiração, segundo Santos (2022), em ações autoritárias do ex-governador do estado de Goiás, Marconi Perillo (PSDB), que teria confessado que a ideia da militarização

¹² Correntes que se reclamam liberais-conservadoras, ao longo da história, têm se mostrado muito convergentes em relação ao ideário militarista e, em muitos casos, de viés fascista, demonstrando a linha tênue que separa a direita clássica e a extrema-direita, isto é, o conservadorismo liberal e o fascismo. Na Europa dos anos 1920-1930, muitos liberais vestiram trajes nazifascistas. No Brasil de 1964, de fato, as correntes liberais, de forma avassaladora, aderiram à ditadura verde-oliva. Mesmo recentemente, as paredes-meias entre liberais-conservadores e extrema-direita mostraram-se bastante visíveis. A ascensão da extrema-direita e, conseqüentemente, do governo de Jair Bolsonaro não teria sido possível sem essa convergência social e política.

das escolas em seu estado surgiu com o propósito de punir professores que teriam se manifestado contrariamente ao seu governo num dado momento.

Conforme veiculado no Jornal A Tarde, o ex-governador de Goiás, Marconi Perillo, pioneiro no processo de militarização, contou em um evento para empresários em Salvador, no ano de 2015, um fato que demonstra sua motivação: “fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: ‘tenho um remedinho pra vocês’. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas”. (Santos, 2022, p. 195).

As palavras de Perillo, citadas por Santos (2022), demonstram claramente que a militarização da educação no Brasil faz parte de um projeto que visa controlar os indivíduos e moldá-los conforme o desejo dos que compõem a cúpula do sistema social vigente. Ou seja, os neoliberais-conservadores e os líderes fundamentalistas religiosos. Nota-se também que o termo “Organização Social” que complementa o título do projeto do Perillo em relação à militarização supõe a existência não só de uma organização paralela ao Estado como responsável pelos serviços sociais básicos, mas de uma expropriação/desorganização da própria sociedade, sujeita à alienação de seus direitos ante a emergência do privado sobre a coisa pública. Uma organização social é uma ferramenta privada que atua sob a base de uma lacunidade nascida da ausência do Estado ou de transferência de suas responsabilidades.

Na perspectiva do ex-governador de Goiás, a presença de pessoas no espaço público demonstrando sua insatisfação com sua governança, uma prática social absolutamente democrática, era tão só uma forma de xingamento. Para ele, o protesto era de tal modo inadmissível que seu conteúdo e a sua forma mereceriam urgentes corretivos.

Portanto, num país democrático em que seu povo tem garantido, constitucionalmente, o direito de livre manifestação, inclusive contrária às ações de governantes das mais variadas esferas do poder, uma das soluções encontradas pelo então governador foi impor aos profissionais insatisfeitos o castigo de serem controlados por aqueles, nesse caso os militares, que têm como parte componente de sua ideologia, o autoritarismo, confirmado nas palavras de Huntington (1996, p. 77), que chamou a ideologia militar de “mentalidade militar”, na qual

Dá-se especial ênfase a duas espécies de atitudes tidas como caracteristicamente militares: a belicosidade e o autoritarismo. [...] Considera-se também que o militar se opõe à democracia e que, por sua vontade, a sociedade se organizaria na base da cadeia de comando. (Huntington, 1996, p. 78).

Esse modelo de instituição educacional, que, em última análise, se organiza em torno de uma cadeia de comando, expandiu-se inicialmente em decorrência de revanchismo político, e posteriormente virou projeto de governo na esfera federal, com o objetivo precípua de ampliar ainda mais as possibilidades de controle social, tendo como ponto de partida para o ensino a lógica militarista do quartel e da própria “mentalidade militar”. Sobre isso, Santos (2022) esgrime o seguinte ponto de vista:

Nesse sentido, militarizar uma escola é fazer com que ela passe a funcionar a partir da lógica do quartel e isso se dá quando as escolas públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, têm suas gestões repassadas, por decisão de governadores e prefeitos, total ou parcialmente, para policiais das diferentes forças e até mesmo para guardas metropolitanas. (Santos, 2022, p. 191).

Agora temos, portanto, um tipo de escola que corresponde à engenharia mental de seus propositores, incapazes de lidar com os mecanismos de uma democracia, *per si* limitada, mas que, efetivamente, inspira temor e rancor em líderes políticos de linhagem antidemocrática, que enxergam na lógica do quartel uma resposta eloquente aos clarões de insubordinação social.

Não nos desloquemos, contudo, do fato de que o militarismo moderno, institucionalizado, profissional, estruturou-se no contexto da formação dos estados modernos burgueses e, posteriormente, consolidou-se no cenário em que se instituíram os Estados Nacionais, que por sua vez delimitaram fronteiras geográficas e construíram a ideia de nacionalismo, que consiste em inculcar o sentimento de pertença e a identificação de indivíduos que comungam de um determinado lugar e de determinados elementos culturais, para que assim, possa-se melhor convencer pessoas a lutarem e morrerem “protegendo” tais lugares. Não esqueçamos que tudo isso é obra da burguesia em processo de consolidação do seu domínio e expansão de sua ideologia sobre os componentes das sociedades modernas em formação.

Assim sendo,

Na Era Moderna, a criação da *Kriegsakademie*, em 6 de agosto de 1808, a primeira escola militar especializada na formação de um corpo de oficiais sem os privilégios de mando da aristocracia, além da

concessão de acesso de todas as classes aos mais altos postos da carreira – desde que preenchidos os critérios exigidos de instrução, conhecimentos e coragem – consistiu no início da institucionalização dos exércitos profissionais. (Pinto, 2019, p. 19).

Esse mesmo militarismo, identificado com o Estado-nação, torna-se um braço armado, pronto para atender sem questionar os anseios dos que governam tais nações. Nessa empreitada, os exércitos vão se organizando numa estrutura hierárquica, cujos elementos mais abaixo na cadeia de comando devem obediência aos que ocupam posições superiores. Essa obediência, é claro, está em consonância com os anseios dos que controlam a ordem social. Não é à toa que essa característica, somada à lealdade, ocupa no universo militar um lugar de alto valor no *hall* das particularidades que compõem a ideologia da instituição. Sobre isso, Huntington (1996), afirma que:

A profissão militar existe para servir ao Estado. A fim de prestar o mais elevado serviço possível, todos os profissionais das armas e a força militar que comandam devem se constituir em um eficiente instrumento de política estatal. Como a direção política só vem da cúpula, isso significa que a profissão tem que se estruturar numa hierarquia de obediência. E para que a profissão desempenhe sua função, cada escalão dela deve ser capaz de merecer a obediência leal e instantânea dos subordinados. Sem esse relacionamento, o profissionalismo militar é impossível. Em consequência, lealdade e obediência são as virtudes militares mais altas [...]. Quando o militar recebe uma ordem legal de um superior autorizado, ele não discute, não hesita nem altera sua própria opinião, obedece instantaneamente. [...]. Um corpo de oficiais só é profissional na medida em que sua lealdade se dirige ao ideal militar. [...] lealdade do indivíduo ao ideal do Bom Soldado, lealdade da unidade às tradições e ao espírito do melhor regimento. [...]. A suprema virtude militar é a obediência [...]. (Huntington, 1996, p. 91, 92).

Provavelmente, poderíamos contestar esse ou aquele aspecto da descrição densa que nos faz Huntington (1996), mas dela podemos extrair – talvez, corretamente – que a rigidez da hierarquia militar aponta para a idealização de um mundo próprio, conduzido de cima para baixo, em que o merecedor de ocupar o topo do comando, uma vez que, a meritocracia é um das crenças que compõem a mentalidade ou ideologia militar, assumiria a função de “cérebro”, cabeça pensante que idealiza e determina a execução do que foi planejado, enquanto o restante dos ocupantes de tal mundo, os que compõem o “corpo”, ocupam-se da obediência inquestionável das ordens que culminam com a ação de executar aquilo que foi determinado pelo “cérebro”, a pessoa que comanda. Nessa perspectiva, a mentalidade militar está repleta de si mesma, não havendo espaço nesse universo

para modelos de ações, pensamentos e comportamentos que possam substituí-la. A mentalidade militar introjetada no decorrer da formação dos que compõem os contingentes, ou seja, os indivíduos, os acompanha em todos os momentos de suas vidas, independentemente de estarem na ativa ou não.

As pessoas que agem da mesma forma durante um longo período de tempo tendem a desenvolver hábitos característicos e persistentes de pensamento. A singular relação que eles mantêm com o mundo lhes dá uma peculiar perspectiva desse mundo, levando-se a racionalizar o próprio comportamento e o próprio papel. Isso é particularmente verdadeiro onde esse papel é um papel profissional. [...]. O contínuo desempenho objetivo da função profissional dá origem a uma contínua *weltanschauung* ou “mentalidade” profissional. Nesse sentido, a mentalidade militar consiste dos valores, atitudes e perspectivas inerentes ao desempenho da função militar e que se deduzem da natureza dessa função. A função militar é desempenhada por um técnico de profissão pública burocratizada, especialista na administração da violência e responsável pela segurança militar do Estado. (Huntington, 1996, p. 79).

Aqui, cabe uma rápida observação. De feito, as práticas e os hábitos regulares da vida militar fazem com que essa se constitua em uma espécie de campo, à maneira de Bourdieu (1983), ou, mais especificamente, como um modo de vida, ou, quem sabe uma estrutura rigorosamente hierarquizada. Vê-se, de antemão, como a escola, em um horizonte militarizado, reflete e condensa esses aspectos próprios da função profissional de acepção militar.

Não esqueçamos, todavia, de um importante detalhe aqui já brevemente mencionado. No caso das escolas que nos servem de material de análise histórica, estamos falando de estudantes que são civis, mas são condicionados a reproduzir cotidianamente os ensinamentos de uma cultura militar, da qual não necessariamente eles darão continuidade no decorrer de suas existências, mas mesmo assim terão suas trajetórias marcadas por alguns dos elementos próprios da ideologia militarista. Esses ensinamentos, que passam a fazer parte da cultura e da identidade do militar, que geralmente são adquiridos no decorrer da sua maioridade, quando levados às salas de aula, tendem a fazer parte também do cotidiano dos adolescentes e jovens, cujas personalidades ainda estão em processo de formação, pois, geralmente ainda são menores de idade, vivendo os conflitos naturais de suas respectivas faixas etárias. Quando submetidos a um modelo educacional, cuja base é a obediência a partir de uma estrutura hierárquica, em que se estabelecem padrões de pensamentos, vestimentas, comportamentos e ações, corre-se o risco de acontecer o que Huntington

(1996, p.93) afirmou ser possível: “Pode ser que obediência rígida e inflexível sufoque novas ideias e se torne escrava de uma rotina esterilizante”. Essa perspectiva vai na contramão dos que defendem o modelo educacional baseado no protagonismo discente, em que os estudantes gozam das liberdades individuais fundamentais para o amplo desenvolvimento de sua intelectualidade. No entanto: “A ética militar é de espírito basicamente corporativo. É fundamentalmente anti-individualística”. (Huntington, 1996, p. 82).

Essa divergência entre dois modelos educacionais oferecidos pelo mesmo poder público, leva-nos a acreditar ainda mais na falta de compromisso e coerência dos que estão à frente dos órgãos competentes, responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais do país e, respectivamente, de suas unidades federativas. No que tange a esses modelos, um que tem sido propagado e endossado pelos grupos que tradicionalmente ocupam os setores dominantes, vem ganhando destaque em detrimento de um outro que foi eleito “fracassado” pelos mesmos membros desses setores. Esse modelo preferido, que vem cada vez mais ganhando simpatizantes e adeptos é o que se encarrega de estabelecer nos ambientes pedagógicos a já definida por Huntington (1996, p. 77), como “mentalidade militar”. Isso se torna mais preocupante quando tal modelo é transformado em projeto de governo, e ainda mais quando esse governo tem aspirações baseadas na violência e no autoritarismo. É bom lembrar que projetos com propósito de ampliação do controle social através da educação, inspirados na ideologia militarista, não são novidade no Brasil, basta recordarmos as duas décadas de ditadura civil-militar.¹³ Sobre isso, lemos:

Durante o período de Ditadura civil-militar no Brasil foram desenvolvidas diversas estratégias de organização e controle social. O grupo de civis-militares que ascendeu à Presidência da República através do Golpe civil-militar de 1964, premido pela necessidade de garantir sua permanência no governo do país, precisava, com o intuito de se manter no poder, da aprovação da maior parte da população, bem como da anulação de eventuais focos de revolta. A estratégia utilizada para obtenção do controle popular teve várias faces, uma das mais importante foi o remodelamento da educação, sobretudo para

¹³ Usamos aqui o termo ditadura civil-militar, já devidamente consagrado na semântica dos estudos acerca do sistema de poder militar, implantado no Brasil em 1964, mas uma reconstrução analítica rigorosa dos fatos históricos, com efeito, permite especificar com maior precisão a noção de civil, uma vez que, no marco da sociedade civil, coube à burguesia a tarefa de, junto ao comando militar e ao governo dos Estados Unidos, não só projetar a queda do governo democrático de João Goulart, mas a implantação de uma regime de coação política que implicou na derrocada da democracia liberal. Nesse caso, deveríamos falar especialmente de uma ditadura militar-burguesa.

crianças e jovens, destinada à adequação do seu comportamento aos parâmetros requeridos. (Irffí; Reis; Reis Jr, 2023, p. 4).

Seguramente, esses parâmetros requeridos coadunavam adequadamente com o projeto burguês-militarista em que a política era sufocada em nome da supremacia das “forças de mercado”, para o qual a educação deveria “se harmonizar”, sob o signo de uma linha funcionalista, na qual cada parte estaria ligada a um todo necessariamente hierarquizado.

De certa maneira, esse raciocínio se conecta perfeitamente à análise que vínhamos efetuando ao longo dos últimos parágrafos. Posto isso, e ainda seguindo a trilha do pensamento de Huntington (1996, p. 81), nos deparamos com a afirmação de que, “[...] a ética militar considera o conflito como um padrão universal que se encontra presente em toda a natureza, tal como vê a violência permanentemente enraizada na natureza biológica e psicológica do homem”. Considerando tal asserção, podemos dizer que a referida “ética” não tem compatibilidade com o ambiente pedagógico, que na sua essência preza pela busca do aprimoramento das qualidades humanas e do desenvolvimento intelectual dos indivíduos enfatizando suas subjetividades. Para dizer o mínimo, algo dessa natureza pode comprometer quando aplicada nos espaços educacionais, em que o livre desenvolvimento cognitivo do corpo discente é condição *sine qua non* de sua existência histórica.

Assim, ao se aplicar conceitos estereotipados, métodos rígidos e ensinamentos mecanizados, com o objetivo de alcançar respostas previamente estabelecidas, retira dos estudantes, ou, na melhor das hipóteses, reduz a capacidade plena de análise, percepção, compreensão e reconstrução de mundo a partir do próprio pensamento, impossibilitando também sua plena capacidade subjetiva de emitir juízo de valor e tirar por si só conclusões próprias a respeito do que lhe cerca.

Dessa forma, quando cientes de que, dentro da perspectiva huntingtoniana, “A ética militar enfatiza a imutabilidade, a irracionalidade, a fraqueza e a maldade da natureza humana. Proclama a supremacia da sociedade sobre o indivíduo e a importância da ordem, da hierarquia e da divisão das funções” (Huntington, 1996, p. 96), concluímos que não se pode ter a educação que tanto propagam, comprometida em “formar cidadãos críticos, conscientes e protagonistas do próprio processo educacional e desenvolvimento intelectual”, pois, sendo a ética

militar, ainda de acordo com Huntington (1996, p. 97), “[...] realista e conservadora”, e aqui nos moldes burkeanos, não se pode enxergar nesse modelo aberturas para uma educação que priorize as subjetividades discentes e possibilite o aprimoramento de formas de resistência ao vigente modelo dominante. A esse respeito, não há como não vincular o espírito da escola de proposição militarista ao corpo de uma sociedade domesticada.

Por isso, quanto mais o militarismo se apropria do campo da educação, tanto mais esse se priva dos meios necessários para se constituir como espaço minimamente democrático, uma via necessária para apreensão e produção do conhecimento.

CAPÍTULO 3 – COLÉGIOS MILITARES E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES COMO PILARES REFORÇADORES DA CULTURA AUTORITÁRIA LIBERAL-CONSERVADORA

Principalmente nos últimos anos temos cada vez mais nos deparado com discursos e posturas que procuram naturalizar o autoritarismo reacionário como prática comum do dia a dia em todos os espaços possíveis em vários lugares do planeta, inclusive no território brasileiro. No Brasil, basta observar com um pouco mais de atenção os discursos, comportamentos e práticas decorrentes das já citadas manifestações iniciadas em junho de 2013, que culminaram com o golpe de 2016, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, e que marcaram a campanha eleitoral de 2018 e, conseqüentemente, o período que a sucedeu, quando um número significativo de adeptos do autoritarismo foram eleitos para cargos importantes, inclusive o de presidente da República, fortalecendo esse característico pilar que historicamente compõe a base estrutural do Brasil, o autoritarismo reacionário, que despontou no então cenário político se autodenominando de “nova direita”.

E não há documento mais eloquente dessa base estrutural do Brasil do que o militarismo exacerbado, de retórica invasiva e salvacionista, que ao longo da história nacional tem sido a ferramenta mobilizada pelos espíritos mais retrógrados em prol de seus interesses de classe. “Para além” da defesa territorial do país, as corporações militares comumente atuam à volta de seus interesses de casta privilegiada. Para isso buscam se esquivar de qualquer tentativa de um controle democrático e constitucional de suas funções. Não por acaso, Gramsci (1982), ao tratar da América Latina, referiu-se enfaticamente ao que, de forma adequada, ele denominou de “militarismo parasitário”, que, a seu ver, seria um dos tantos legados da civilização ibérica.

Indo mais longe, o intelectual marxista italiano aludiu que “As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países, são o clero e a casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas segundo o modelo da mãe-pátria europeia” (Gramsci, 1982, p. 23).

Pode-se objetar que quase 100 anos se passaram desde essas conclusões peremptórias do intelectual da Sardenha, mas um exame detido haverá de evidenciar que a força do militarismo seguiu sendo um fato palpável na história

latino-americana, o que, necessariamente, inclui o Brasil. Basta que sejam levados em conta os acontecimentos que dominaram o panorama histórico da região nos anos de 1960 a 1980, quando um furacão autocrático varreu o continente, decorrendo disso a implantação de regimes castrenses de signo contrarrevolucionário. Nesse sentido, pelo menos três décadas antes, Gramsci chamara a atenção para a peculiaridade da América do Sul e Central, em que predominava “uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio de subordinação à política laica do Estado moderno, dos interesses e da influência clerical e militarista” (Gramsci, 1982, p. 23-24).

Pode se argumentar que o golpe que colocou abaixo o governo democraticamente eleito de Dilma Rousseff não foi o produto acabado de uma intentona militar ou algo dessa natureza. Trata-se de um bom argumento, pelo menos na aparência. Mas não deveríamos estar atentos à advertência de Marx (2017) no sentido de que toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas?

Mas uma análise histórica rigorosa, que não se deixasse enredar pelas teias da superficialidade, sobretudo pelas teias de um fascismo rasteiro que, nos últimos tempos, tem ocupado grande espaço, sobremaneira nas redes sociais, certamente não se contentaria com os jogos da aparência. Uma análise com esse caráter certamente haveria de recuperar a insatisfação da caserna com o desnudamento dos crimes da ditadura, sob a regência de uma ex-presa política, e, também, não passaria ao largo do fato de que os militares que voltavam de uma ocupação do Haiti, sob o manto da ONU, pareciam mais sedentos de poder e, finalmente, perceberia o papel que os chefes das armas começaram a cumprir em um determinado momento da crise conjuntural que não só produziu a queda de Rousseff, mas a prisão de Lula da Silva.

Nesse xadrez, aliás, como esquecer a pressão que, em abril de 2018, a cúpula do exército exerceu sobre o STF às vésperas desse poder tomar uma decisão que poderia levar Lula à prisão (como de fato o levou)? Como não ter em conta a declaração do general Villas Bôas nas redes sociais, ameaçando o STF com o famigerado e recorrente discurso salvacionista de que o exército brasileiro se mantinha atento “às suas missões institucionais”? Ora, ao longo da história quais as

missões desempenhadas pelo exército brasileiro, salvo o de rasgar a Constituição e participar – direta ou indiretamente - de movimentos golpistas?

Portanto, uma análise de como chegamos até aqui, de feito, reclama uma apreciação histórica tanto em uma perspectiva diacrônica como sincrônica, o que implica em examinar o militarismo não só no longo prazo, mas, também, no momento particular em que vivemos, que, *grosso modo*, começou na segunda década do século XXI. Esse, quer nos parece, é o contexto imediato de todo este estudo histórico a que nos propomos, sob a rubrica de novas modalidades de intervencionismo militar e o esteio de ideologias terminantemente retrógradas.

Seguramente, não somos os primeiros a tomar como tarefa desenvolver um esforço de reconstituição desse período recente da história do Brasil. Silva (2021), por exemplo, empenha-se vivamente em tentar nos oferecer um exame das condições que permitiram a emergência de forças que, em seu desenvolvimento, descerraram os caminhos que, na dinâmica dos fatos, elevaram a extrema-direita ao posto máximo da institucionalidade nacional. Para ela,

De certa maneira, podemos dizer que a conjuntura política que acompanhou as Jornadas de Junho de 2013 reativou e impulsionou as forças reacionárias e neoconservadoras adormecidas desde o golpe militar de 1964, as quais permanecem motivadas às pautas antidemocráticas, como por exemplo, o retorno da ditadura militar. [...] Temos assim, um heterogêneo e novo movimento político composto por uma direita autoritária que contribuiu para o aprofundamento da crise capitalista, possibilitando a ascensão de grupos ultraliberais na direção do Estado e reproduzindo as velhas táticas políticas de opressão, de manipulação e de clientelismo, adeptas ao discurso do anticomunismo e do combate à corrupção. [...] O golpe parlamentar de 2016 mostrou claramente o seu caráter reacionário nas eleições presidenciais de 2018, quando, após a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva e sua consequente impossibilidade de concorrer ao pleito eleitoral presidencial, Jair Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, com o apoio das burguesias nacional e internacional, de setores da classe média e segmentos populares conservadores. A eleição de Bolsonaro trouxe à tona movimentos reacionários e neoconservadores, os quais passaram a realizar manifestações públicas com teor racista, sexista, misógino e homofóbico. (Silva, 2021, p. 121).

Voltando um pouco neste capítulo, devemos ter em mente o exame histórico levado a cabo por A. Gramsci (1982, p 23), em que o comunista italiano destacava o fato de que “As cristalizações, ainda hoje resistentes nesses países (ele referia-se aos países latino-americanos) são o clero e uma casta militar”. É precisamente essa articulação entre diversas vertentes do clero e “uma casta militar” que promoveu as condições – políticas, ideológicas, psicológicas etc. – para que um

retrocesso profundo – econômico, político, social, pedagógico etc. – fosse estabelecido no país. É uma observação óbvia, mas necessária: as escolas militares, tais como elas se encontram no presente momento, são uma obra desse período peculiar da vida nacional.

Dessa maneira, em lugar do triunfo do elemento laico e burguês, e, por conseguinte, de caráter iluminista, o que se vislumbra é a supremacia “dos interesses e da influência clerical e militarista”. Quase um século depois, as teses gramscianas parecem reinar em meio às repúblicas latino-americanas, mas especialmente no coração da república brasileira. Isso, aliás, exige uma ligeira digressão histórica.

Isso expresso, se consultarmos o histórico do Brasil, veremos que desde a sua colonização uma das suas principais características é o autoritarismo. Não esqueçamos que o país colonizador, Portugal, era uma monarquia absolutista, cuja estrutura e organização socioeconômica e política se davam conforme os interesses do monarca. Como complemento ainda, legalmente até a primeira constituição republicana, a de 1891, a união do Estado com a religião católica, promovendo uma ordem social imposta pelos ocupantes da parte mais alta nessa hierarquia aos inferiorizados social e hierarquicamente.

O sucesso do projeto colonial não foi, logo, o resultado de um acordo histórico resultante dos desejos culturais heterogêneos presentes naquele momento inicial em que lusitanos e tupis se observaram pela primeira vez. Ao contrário, o sucesso deste pacto obedeceu à visão tomista e patrimonialista da Coroa portuguesa, que explica como foi possível conciliar a tradição católica e a política de escravização e de catequização de negros e índios. Pelas mãos dos jesuítas, a Coroa pregava a palavra sagrada de Deus, pelas mãos de comerciantes e produtores, a palavra profana dos homens. O ritmo da empresa foi dado pela lógica íberocêntrica dos europeus, pelo poder das armas e pela ameaça de punição e destruição. (Martins, 1999, p. 114, 115).

Nessa perspectiva, foram lançadas as bases do autoritarismo em solo brasileiro, onde os ocupantes das classes menos favorecidas sempre sofreram, e ainda sofrem nos nossos dias, as consequências das imposições vindas de uma classe dominante fundada no patriarcalismo, no patrimonialismo, no mandonismo e no escravismo e que não se permitiu ao longo do tempo superar a mentalidade mantenedora do autoritarismo. Sobre isso, Schwarcz (2019), afirma:

Desde o período colonial, passando pelo Império e chegando à República, temos praticado uma cidadania incompleta e falha, marcada por políticas de mandonismo, muito patrimonialismo, várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência. [...] O

patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade. (Schwarcz, 2019, p.24, 26).

Nesse sentido, apesar das afirmações de que na sociedade brasileira existe uma grande dificuldade de se estabelecer ordens hierárquicas, pode-se perceber que o tempo todo as relações se estabelecem rumo a tal sentido, mesmo de maneira informal, quase como se seguisse uma “ordem natural das coisas”. Não é à toa que temos um dito popular reforçador do costume de mando e obediência – “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Essa frase, *grosso modo*, pode parecer inofensiva e não ser vista como um problema que afeta a sociedade como um todo, mas se analisada como se deve, ou seja, de forma mais criteriosa, mais aprofundada, nos deparamos com uma espécie de radiografia da sociedade brasileira em seu costume histórico de manutenção do controle das massas pelos que compõem as esferas dominantes do poder.

E por que será que destacamos sempre a falta de hierarquia de nossas relações sociais quando nosso passado e nosso presente a desmentem? Não é possível passar impunemente pelo fato de termos sido uma colônia de exploração e de nosso território ter sido majoritariamente dividido em grandes propriedades monocultoras, que concentravam no senhor de terra o poder de mando e de violência, bem como o monopólio econômico e político. Por sinal, a despeito de o Brasil ser, cada vez mais, um país urbano, aqui persiste teimosamente uma mentalidade e lógica dos latifúndios, cujos senhores viraram os coronéis da Primeira República, parte dos quais ainda se encastelam em seus estados, como caciques políticos e eleitorais. (Schwarcz, 2019, p.23).

Nessa mesma toada, Martins (1999) nos lembra de certas particularidades do modelo de construção da sociedade brasileira alicerçada e preservada na cultura de mando, de preconceito e discriminação que sempre passam despercebidas pela grande maioria da população, mas que nos dá uma ideia do quanto essa sociedade ainda permanece umbilicalmente ligada ao seu passado colonial.

No caso brasileiro, esta “estrutura do sentimento nacional” tem ainda hoje sua especificidade delimitada pela experiência mercantilista e escravista colonial, cuja memória se reproduz através das instituições nacionais. Basta pensarmos no conteúdo autoritário contido na expressão de mando “sabe com quem está falando?” ou, então, no lugar ocupado pelas empregadas domésticas na hierarquia de papéis da família brasileira de classe média e de classe alta. (Martins, 1999, p. 113).

É importante lembrarmos que a escravidão moderna se desenvolveu no contexto do capitalismo em seu estágio mercantil (Mercantilismo) a partir do século XVI, quando pessoas, por suas diferenças, foram transformadas em mercadorias e comercializadas para servirem de mão de obra ocupando os espaços produtivos na Colônia que abasteciam os mercados europeus atendendo as necessidades de consumo dos que podiam pagar pelos produtos oriundos da força de trabalho dos escravizados.

Foi nesse cenário em que se erigiu essa sociedade brasileira com uma elite conservadora, e em grande parte reacionária, forjada na necessidade de se sentir diferenciada, merecedora de privilégios e mantenedora de um amplo contingente de desprovidos das condições básicas para se manter uma vida com o mínimo de dignidade, antes na perversa condição de escravizados, agora, como proletários, camponeses ou prestadores de serviços, em ambos os momentos, impondo castigos, sofrimentos e humilhações das mais diversas formas que sua condição de privilégio possa inventar para mantê-los sob o seu domínio garantindo assim que permaneçam por tempo indeterminado nos lugares de obediência para que se mantenha intacta, ou quase isso, a cultura de mando, a cultura autoritária.

As elites conservadoras disseminadas no meio de empresários, burocratas, militares, políticos e intelectuais, tendem a se comportar como clãs e corporações com estratégias que nem sempre se harmonizam com as exigências postas pelas novas tecnologias de poder. Agraristas, banqueiros, industriais, militares, funcionários, cada grupo a sua maneira ou através de alianças sabotam e dividem o poder dos estratos da pirâmide política, contribuindo para reforçar as hierarquias sociais e ampliar a expulsão dos mais humildes da sociedade organizada. (Martins, 1999, p. 124).

Nesse sentido, a cultura autoritária, de modo geral, estabelece-se a partir da divisão social de grupos humanos em que os detentores do poder se colocam acima dos que são desprovidos de tal privilégio. Estes, como dito anteriormente, são alocados em posições de obediência construídas historicamente e mantidas com novas roupagens e com adornos que possibilitem suas adequações à modernidade. A esse respeito, Schwarcz (2019), afirma que:

A escravidão nos legou uma sociedade autoritária, a qual tratamos de reproduzir em termos modernos. Uma sociedade acostumada com hierarquias de mando, que usa de uma determinada história mítica do passado para justificar o presente, e que lida muito mal com a ideia da igualdade na divisão de deveres, mas dos direitos também. (Schwarcz, 2019, p.35, 36).

A respeito da cultura autoritária, Martins (1999) nos diz que:

O conceito de cultura autoritária tem justamente o sentido de favorecer uma compreensão de como as relações de poder nas instituições em geral, e no sistema político e estatal, em particular, estão condicionadas por certas representações e significações montadas num modelo hierarquizado cujo objetivo é de selecionar uns e excluir outros segundo critérios de cor, patrimônio, nome de família, apadrinhamento e prestígio social e político. (Martins, 1999, p. 118).

A manutenção do racismo e da discriminação, da perseguição e perpetuação de políticas punitivas, segregacionistas e excludentes contra indígenas, pretos e pobres decorrem de ações históricas e discursos intolerantes reforçadores de uma suposta superioridade de uma elite abastada, branca sobre os demais povos que foram inferiorizados numa escala hierárquica embasada em supostas teorias que não só os colocaram na condição de sub-raças, mas também na de sub-humanos, ou não humanos (desumanos, desalmados). A noção dessas fronteiras delimitadoras de diferenças que colocam uns numa posição de poder, de mando e outros em lugares de obediência, quando reforçadas ao longo do tempo na intenção de naturalizá-las, tendem à construção e/ou ao reforço da cultura autoritária em que os privilegiados ocupantes dos espaços de poder se compreendem e são vistos como mais importantes que os “descartáveis” e “substituíveis” ocupantes da base da pirâmide social.

É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela. (Krenak, 2020, p.10).

Essa é uma trajetória histórica que não pode ser ignorada. Há, sem sombra de dúvidas, um antigo projeto, vivo ainda hoje, que visa manter e perpetuar a cultura de mando, autoritária, e isso passa também, e principalmente, pela educação, que ao longo do tempo se estabeleceu de forma hierárquica, numa relação vertical entre professores que “sabem e por isso mandam”, e alunos “que estão na escola para aprender, por isso devem obedecer”. Os próprios colégios militares afloram em um chão que é outro, mas, ao mesmo tempo, é parte inseparável desse percurso, e, objetiva e subjetivamente, eles trazem no produto que oferecem a velha matéria-prima de um passado simultaneamente morto e revivido. Marx, ao abordar os liames entre

relações sociais e políticas anacrônicas, dizia que “Padecemos não apenas por causa dos vivos, mas também por causa dos mortos” (Marx, 2013, p. 79). Mas pior do que isso, segundo o intelectual e militante alemão, é que “Nós puxamos o elmo de névoa sobre nossos olhos e ouvidos para poder negar a existência dos monstros” (Marx, 2013, p. 79).

A existência dos monstros – o neofascismo, o militarismo, a educação à moda da caserna, o negacionismo, o conservadorismo, o fundamentalismo religioso, o revisionismo histórico etc. – só pode ser entendida mediante uma reflexão histórica crítica que, como já antecipamos, reclama uma análise concomitantemente sincrônica e diacrônica. A história de curto prazo só adquire sentido à medida em que o historiador não corta os fios que ligam essa fase da história ao médio e ao longo prazo. É nesse processo, que exige um olhar para o conjunto, que estão as bases a partir das quais será possível recuperar e entender a emergência do militarismo elevado à categoria de uma prática institucional, pública e pedagógica. O contato imediato dos jovens estudantes, em processo de formação das próprias personalidades, com a cultura hierárquica, de mando e obediência a partir de uma escala de poderes disciplinares militares, num médio ou longo prazo tende a internalizar conceitos e modelos de mundo e de convivência social em que esses indivíduos, por estarem na parte mais baixa dessa cadeia de comando, podem ser programados apenas para a obediência cega, perdendo, ao passo em que se acostumam com tal formato organizacional, a capacidade de pensar e analisar o próprio mundo criticamente, conforme atesta Viaro (2022). Deriva dessa compreensão que

Do ponto de vista do conceito de poder disciplinar, pode-se dizer, em síntese, que suas técnicas atuam no sentido de produzir um perfil de sujeito cujo corpo é dócil: produtivo e submisso, útil e adestrado. A técnica da sanção normalizadora, especificamente, atua por meio de um duplo sistema: ela pune os desvios e premia as adequações, permitindo classificar e hierarquizar tanto comportamentos quanto indivíduos, que passam a ser reconhecidos em termos binários, valorados como “bons” e “maus”. Seus efeitos mais significativos são, assim, a produção de sujeitos, por um lado, normalizados e, por outro, individualizados; sujeitos cujas diferenças são apagadas naquilo que têm de disruptivas e ressaltadas naquilo que permite a identificação do desvio e do corpo-alvo da disciplina. O poder disciplinar diferencia para homogeneizar, individualiza para normalizar. (Viaro, 2022, p. 200).

Como já se sabe, o chamado modelo tradicional de educação partia da ideia de que o professor, detentor de todo o saber, seria a autoridade máxima e incontestável dentro da sala de aula. Os alunos, por sua vez, os que deveriam total

obediência àquela autoridade, pois, colocados em posição inferiorizada, eram apenas indivíduos que iriam à escola para adquirir conhecimentos, sem que fossem considerados os saberes prévios e próprios da experiência vivida, esses discentes eram muitas vezes vistos apenas como “páginas em branco”, ou na melhor das hipóteses, se é que podemos dizer isso, como muitos ainda chamam “diamantes brutos a serem lapidados”. Nesse modelo educacional, claramente encontramos os tentáculos da cultura autoritária impregnados numa relação verticalizada entre professores e estudantes, relação essa bastante criticada por Freire (1987), mas ainda persistente nos dias atuais. Assim, segundo o educador brasileiro,

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (Freire, 1987, p. 33).

A crítica de Freire (1987), nos alerta sobre a necessidade de um modelo educacional que permita organizar e qualificar, de maneira democrática, as relações entre os indivíduos que compõem a unidade escolar. São perceptíveis sua preocupação com uma educação pautada nas relações verticalizadas e seu apelo para que os educandos possam também ganhar posições de protagonistas no processo educacional do qual são partes. O fato é que essa crítica freireana, no marco de sua pedagogia crítica, é útil e fecunda para pensarmos não apenas o paradigma militar de educação autocrática, mas, concomitantemente, a referência oposta que, em grandes linhas, coaduna com uma perspectiva histórica, educacional e pedagógica de signo democrático.

Seguramente, o horizonte crítico freireano não é o único a apontar nessa direção. Na mesma perspectiva, Teixeira (1977) afirma que a educação pode ser um meio de ensinar os seres humanos a viver democraticamente. Os educandos, através da educação planejada intencionalmente e executada para esse fim, com efeito, podem aprender além do conceito de democracia, podendo também vivê-la na prática a partir do processo educacional, contrariando assim, determinados modelos que, até os nossos dias, mantêm insistentemente bases autoritárias e que, conseqüentemente, auxiliam na preservação, fortalecimento e busca pela naturalização das

desigualdades sociais. Portanto, a militarização da educação, a julgar pelo formato da sua estrutura, é um exemplo de modelo educacional que não condiz com a perspectiva de formação para a democracia. Na razão oposta,

O ideal, a aspiração da democracia, pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolivelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. [...] O postulado da democracia, acentuo, liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada. Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a História, regimes de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. [...] É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social. (Teixeira, 1977, p. 136, 137).

Partindo dessas reflexões de Teixeira, precisamos entender que, no caso das escolas militares, a educação intencional e organizada não passa pela mediação democrática, mas por um modelo político-pedagógico visceralmente antidemocrático e de naturalização de uma ordem de coisas em que a escala, a ordem e desigualdade são partes inseparáveis. Essas escolas, em lugar de constituírem um impulso à democratização, representam um fator de inibição das práticas democráticas. Elas são exatamente o oposto do que Teixeira (1977) define como modo democrático, pois, para ele, educar para a democracia significa construir bases sólidas para uma convivência cada vez mais voltada para a autonomia dos indivíduos e a compreensão das diferenças presentes em todas as sociedades, nas quais essas distinções não sejam apontadas como algo a ser combatido, aniquilado, mas a ser integrado, incluído no grupo social. A percepção das diferenças não pode vir acompanhada de preconceitos, discriminações, perseguições, segregações e ameaças, ou até mesmo práticas de extermínio desses diferentes, mas de possibilidades cada vez maior de respeito e boa convivência entre os que compõem a sociedade como um todo.

Não podemos esquecer, mas sempre enfatizar, que um dos principais componentes da essência do militarismo é, inegavelmente, o autoritarismo. Essa característica relevante, em nenhum momento da história da humanidade, e agora não poderia ser diferente, teve compatibilidade com as ideias reforçadoras das liberdades democráticas. A bem da verdade, a essência da caserna, por sua própria natureza, opõe-se a toda e qualquer forma de liberdade, de autonomia individual. Logo, por conseguinte, opõe-se também ao modelo de educação no contexto de uma escola democrática. Pois, o autoritarismo não acha de bom tom o convívio com a democracia, mas com a cultura do mandar e obedecer dentro do que determina a hierarquia de poderes na cadeia de comando.

Quando uma modalidade de ensino parte do pressuposto que o mundo deve ser compartimentado em cadeias de comando, separando “superiores e inferiores”, tende a implantar na mentalidade do educando supostas maneiras “ideais” de viver e conviver em sociedade, ora comandando, ora sendo comandado. Os respectivos postos devem ser definidos de acordo com o merecimento de cada um ali inserido, ou seja, prevalece a aqui já citada, famigerada e mitológica ideia de meritocracia.

Esse mito costuma acompanhar o alunado desde o seu ingresso nessas instituições de ensino. Afinal de contas, ele foi selecionado entre vários concorrentes que ficaram para trás. Ele seria então um “vencedor”. Fez por merecer estar ali. E, a depender de sua capacidade de selecionar o que deseja absorver do aprendizado disponibilizado nos referidos espaços educacionais, ele poderá alimentar a crença nesse mito por toda a sua vida.

O mito que destacamos no parágrafo anterior, na realidade, pode ser mapeado no terreno organizado da ideologia. Acontece que essa construção, que parte das formulações liberais clássicas, pertence ao que Pêcheux (1996) classifica de “mecanismo do (des)conhecimento ideológico”, afinal de conta, em regra, os estudantes passam a naturalizar e reproduzir essa lógica que é notoriamente uma das tantas perspicácias da ideologia. Assim, o espectro ideológico é introjetado no mundo real dos discentes, passando a constituir uma parte insegmentável de sua realidade. É por isso que acreditamos ser lícito afirmar que o modelo de militarização escolar se encontra no sentido contrário de uma genuína formação pedagógica.

Assim sendo, nos modelos em que o autoritarismo impera, a preocupação maior não se dá com uma formação educacional crítica, emancipadora, mas, com uma formação voltada para a alimentação do sistema tal qual ele se encontra e se reproduz. Não se vê claramente a intenção de se produzir uma sociedade de indivíduos livres, autônomos em suas escolhas e visões de mundo e comprometida com o combate às desigualdades e aos preconceitos, como nos mostra Santos (2021):

“A educação, na lógica da militarização, não aponta para uma formação que combata as iniquidades da nossa sociedade, concretizadas nas diferentes formas de discriminação e violências. Por isso, uma educação que combata a barbárie precisa ter como objetivo central a formação para a emancipação [...]” (Santos, 2021, p. 11).

Nota-se que a ênfase maior é dada ao preparo profissional para o mercado de trabalho, além do estímulo às carreiras de interesse da própria instituição de ensino, passando ao largo do necessário questionamento a um ordenamento social cravejado de desigualdades extremas. Isso sem contar o seu caráter seletivo quanto à escolha do público que deseja formar. Ao examinar a documentação que, de algum modo, institucionaliza o modelo de colégio de imposteria militar, certamente, toda essa questão vem à tona, e, por esse prisma, adquire absoluta nitidez. Vejamos este documento que trata do Sistema Colégio Militar do Brasil:

Parágrafo único. Os CM integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, conforme previsto na Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército.

Art. 3º Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

I - atender aos dependentes de militares de carreira do Exército, enquadrados nas condições previstas neste Regulamento, e aos demais candidatos, por meio de concurso de admissão; [...]

Art. 6º A ação educacional conduzida nos CM é realizada segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro (EB) e tem as seguintes metas pedagógicas:

I - desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que assegurem a formação de um cidadão patriota, cõscio de seus deveres, seus direitos e suas responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;

II - desenvolver as competências e as habilidades fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não, simplesmente, conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos; [...]

VI - despertar a vocação para a carreira militar. (Brasil, 2022, p. 6, 7).

Antes de entrar no tema da seleção, observamos, de plano, que nos CMs há a declarada intenção de formar um sujeito dentro de padrões que apontam para conservação de uma ordem social em que, como bem sabemos, a desigualdade, a

discriminação, o racismo e as diversas modalidades de hierarquia são peças inescapáveis do sistema geral. Nesse sentido, a própria noção de “valores familiares sociais e patrióticos” merece um exame crítico, o que nos levaria a indagar: Que valores familiares são esses? Qual o conteúdo mais profundo desses valores sociais? A própria ideia de patriótico mereceria uma análise profunda, mas é suficiente lembrarmos que em muitas partes do mundo, em nome do patriotismo, são dados golpes de Estado, violam-se cartas constitucionais e promovem-se guerras coloniais sangrentas. Ademais, ao preparar o aluno para uma possível carreira militar, o CM funciona como cimento de ideologias hierárquicas e antidemocráticas, às quais temos feito referências – e seguiremos fazendo – ao longo deste trabalho dissertativo.

Feitas essas ligeiras observações, diríamos que o ato de selecionar um público considerado apto a fazer parte das referidas instituições demonstra a ausência de característica de uma escola democrática, uma vez que um contingente restrito, capaz de atender as exigências impostas pelo processo seletivo (preparo para a resolução das questões das provas seletivas, pagamento de mensalidades, aquisição de uniformes e materiais didáticos, etc.), é contemplado em detrimento de uma maioria que não se encaixa no perfil eleito como adequado para fazer parte daquele quadro discente. Tal realidade, conforme as palavras de Tiellet (2019), caracteriza o que ela denomina de “lógica da exclusão”.

Escola pública para uma elite e escolas públicas para filhos de famílias de baixa renda. As escolas para a elite são as escolas militares, bem equipadas, seguras, e apresentando uma educação de qualidade que se contrapõe a outras escolas públicas reservadas, possivelmente, para os mais pobres, nas mesmas ou em piores condições em que se encontram. Às famílias que não têm recursos para custear a escola militar ou que tiverem seus filhos excluídos por não se ajustarem ao código de conduta das mesmas, restará o modelo de escola pública que temos: sucateada, abandonada pelo poder público, desvalorizada, com um quadro docente desmotivado. (Tiellet, 2019, p. 811, 812).

Na medida em que se propaga, esse modelo educacional acaba, pela forma que se estabelece e conduz seus educandos, formando e distribuindo no seio social um número cada vez mais significativo de cidadãos alheios ao que seria seu real papel de agente transformador na sociedade em que se insere, tendendo a formar um determinado modelo de cidadão envolto numa redoma de alienação, “conformado com as coisas como elas são”, sem a condição plena de se ver como um ator social transformador em potencial da realidade em que vive. Em outras palavras, aquele

modelo aqui já citado por Veiga e Souza (2019), os “humanos de novo tipo”, adequados e reforçadores das ideologias do sistema vigente. Se repararmos bem, o termo “conhecimentos supérfluos”, posto no regulamento do SCMB, acima citado, auxilia muito nesse processo de alienação. Ele é apresentado como algo irrelevante, a ser descartado do processo de ensino, uma espécie de conhecimentos “desnecessários”, dando-nos a entender que determinados conhecimentos (indesejados) não têm importância para a vida do aluno daquela instituição, mesmo que ele não siga necessariamente a carreira militar após o encerramento de sua trajetória nas atividades escolares no citado espaço de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento crítico é tomado como supérfluo e basicamente desaparece do que é praticado nos colégios que rezam por esse regulamento. Imaginemos isso transportado para o plano do ensino de História? Podemos entender esse processo, no âmbito da História, pelo esvaziamento de conteúdos que, não raro, são avaliados como prescindíveis.

Visto de outra forma, *grosso modo*, o militarismo educacional passa a ser visto como a “solução ideal”, a mais adequada, para os problemas da educação brasileira. Primeiro, pela imposição de uma disciplina rígida aos indivíduos submetidos a esse formato educacional, tornando-os, em sua maioria, obedientes, e segundo, pela possibilidade de adequação destes ao mercado de trabalho, uma vez que essa é uma das principais metas do modelo em questão, formando assim, além de mão de obra especializada, pessoas alinhadas aos interesses dos detentores do capital, que por vezes são os mesmos que integram os cargos políticos responsáveis pelas ações que determinam o destino da educação no Brasil.

Não é novidade para ninguém que a educação pública brasileira sempre foi negligenciada pelas autoridades políticas, recebendo investimentos (que a grande mídia, a representação política hegemônica e as elites brasileiras preferem chamar de gastos com educação) mínimos, incompatíveis com a necessidade real para que possa ter pleno desenvolvimento e com resultados sempre aquém do que as organizações e institutos, tidos como especializados, tanto os nacionais quanto os internacionais, estabeleceram como metas para o desenvolvimento educacional.

Tais metas tornaram-se grandes desafios para os governos estaduais e federal, que querem provar através de números que têm feito o necessário na área da

educação, mas os números nem sempre são favoráveis, por isso, tentam culpabilizar e desqualificar os profissionais que compõem o setor educacional, colocando-os como únicos responsáveis pelos maus resultados obtidos ano após ano nesse campo específico. Ademais, o próprio critério geral assentado no uso e abuso dos números desconsidera que as cifras não constituem uma tradução exata de uma realidade, em regra, profundamente complexa. Inversamente, é usado, muitas vezes, para deslocar o olhar do real. Se essa crítica é válida nos mais diversos campos das chamadas políticas públicas, parece-nos ainda acertada e oportuna quando nos entranhamos no campo da educação.

Dessa forma, para esquivar-se dessa realidade complexa, muitos governantes brasileiros, tanto na esfera estadual quanto na federal, começaram a perceber a educação militarizada como uma alternativa ao modelo educacional vigente. As regras rígidas, a hierarquia imposta, a obrigatoriedade de cumprimento das exigências, mostram-se como aliadas na busca dos resultados numéricos que os governos estaduais, assim como posteriormente o federal, tanto almejavam.¹⁴ Desse modo, o salvacionismo militarista ganha uma nova versão, que passa a ser reivindicada por parte significativa da sociedade brasileira, numa clara demonstração da permanência da cultura autoritária que nos é característica. O ensino militarizado passa a ser visto como saída possível, e talvez a única, para os principais problemas que assolam a educação do país. Essa busca pela “salvação da pátria” através dos moldes instituídos pelos representantes da caserna produziu um cenário distinto para um país, cujo regime político, apesar de toda forma de ataque, baseia-se na democracia.

Nessa perspectiva, o período atípico, 2018 a 2022, em que, utilizando-se de todo o estoque de sordidez possível, foram eleitos, através do voto popular e cumpriram seus respectivos mandatos, dois militares do exército brasileiro, um capitão da reserva e um general da ativa, Jair Messias Bolsonaro e Antônio Hamilton Martins

¹⁴ A derrubada do governo de Dilma Rousseff (2016) descerrou o caminho não só para ascensão de seu vice, Michel Temer, mas para um conjunto de alterações de ordem retrógrada na vida brasileira. Naquele exato momento, as escolas de inspiração militar assumiram espaços mais amplos dentro da moldura educacional brasileira. A eleição e posterior governo de Jair Bolsonaro, com forte apoio nas forças armadas e nas polícias estaduais, reforçaram a estratégia dos escolas cívico-militares, que não só receberam verbas públicas mais significativas, via recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação, mas naturalmente cresceram de modo expressivo em número de unidades físicas e de discentes.

Mourão, para presidente e vice respectivamente, trouxe à tona uma mentalidade reacionária que apesar de já há algum tempo adormecida em sono leve, encontrava o momento ideal para despertar do cochilo e se manifestar de forma mais contundente e aberta, sem o menor pudor ou receio de críticas e retaliações, uma vez que se certificaram de que estavam muito “bem representados” nas figuras que haviam colocado no poder.

É nesse cenário obscuro que brota e fermenta a ideia do PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), que visa a ampliação massiva da educação militarizada, quando por meio do decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, as escolas públicas de todo o país poderiam, gradativamente, ter suas administrações transferidas para representantes de setores militares numa clara demonstração de total desconhecimento sobre os assuntos relacionados à educação. Para tal propósito, prometia-se, entre outras coisas, a melhoria da qualidade da educação do país.

Tentemos entender a questão sob a base da análise das diretrizes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. De imediato, mergulhem na letra do documento.

Art. 5º São diretrizes do Pecim:

- I - elevação dos índices de desenvolvimento da educação básica, por meio de integração transversal com os programas do Ministério da Educação;
- II - utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;
- III - implementação do modelo das Ecim de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal;
- IV - celebração de acordos de cooperação no âmbito da administração pública;
- V - estabelecimento de parcerias entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal;
- VI - estabelecimento de parcerias entre os entes federativos;
- VII - aplicação dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação para a implementação do Programa;
- VIII - viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa;
- IX - avaliação contínua das escolas que aderirem ao Programa;
- X - certificação das escolas que implementarem o modelo das Ecim; e
- XI - emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa. (Brasil, 2019, p. 3).

Sobre o PECIM, Mendonça (2019) observa que o referido programa está em desacordo com a Constituição brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) devido à questão da administração escolar, que desconsidera o princípio da gestão democrática e adere ao modelo de gestão dos Colégios Militares (CM).

Observa-se, portanto, que a gestão das escolas vinculadas ao programa desconsidera o princípio da gestão democrática imposto pela constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao não relacioná-la dentre os princípios gerais, substituindo-a por gestão de excelência e pelo modelo dos colégios militares, baseados na rígida disciplina e hierarquia. Ainda assim, o Plano Nacional de Educação, que inclui concretamente uma meta sobre a gestão democrática, é tomado como referência ao listar os objetivos do programa, o que soa como anacronismo. (Mendonça, 2019, p. 625).

O PECIM é mais uma modalidade de ensino que se distingue dos modelos de educação militarizada já existentes no Brasil nas esferas estadual e federal, os já citados CM, Colégios Militares. Seria, em tese, um novo formato. Escolas já existentes, municipais ou estaduais, seriam disponibilizadas, com o consentimento dos prefeitos e governadores, para que representantes de instituições militares exercessem sua administração conforme a ideologia e a hierarquia militares. Inicialmente as prioridades seriam as escolas localizadas em regiões identificadas como áreas com maiores índices de criminalidade e práticas de violência nos ambientes escolares e fora deles. Porém, em curto e médio prazos, outras unidades escolares poderiam aderir ao modelo conforme interesse dos gestores municipais e estaduais.

O conjunto de diretrizes do PECIM nos traz uma questão bastante delicada que passa pelo remanejamento de militares, vinculados à união e aos estados, para o interior desses colégios, visando situá-los na gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa. Ou seja: para os postos hierárquicos dessas instituições são designadas pessoas do meio militar, dotadas de uma formação específica alheia à realidade e às necessidades educacionais e didático-pedagógicas, fazendo com que elas ocupem funções-chave diretivas. Em outras palavras, o projeto implica não só uma direção determinada, mas que essa estará nas mãos de indivíduos de formação militar. Posto isso, cada colégio se transformará em microestrutura de um projeto pedagógico militarizante que visa conferir ao senso comum dos militares

um nível de significação que, extrapolando as fronteiras das casernas, alcançará as práticas habituais cotidianas de uma instituição de ensino.

Observando cuidadosamente as diretrizes do projeto, diríamos que elas se casam adequadamente aos objetivos propostos para esse modelo de instituição. Um breve exame desses objetivos deixa essa questão suficientemente nítida.

Art. 4º São objetivos do Pecim:

- I - fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa;
- II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 ;
- III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;
- IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;
- V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
- VI - estimular a integração da comunidade escolar;
- VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;
- VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;
- IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e
- X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar. (Brasil, 2019).

Essa configuração pedagógica militar, num contexto geral, tem respaldo na Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB, “A Lei 9.394/96 assim dispõe: Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996, p. 38). Assim, pode ser encontrada em âmbito federal, nas forças armadas, no estadual, através de iniciativas dos governadores das unidades federativas e por último, a partir do modelo que se amparava no já citado, e recentemente extinto, decreto Nº 10.004/2019, que criou o PECIM, que incluía as unidades escolares municipais.

Em reportagem publicada no site G1 em 22/07/2023, há o que foi chamado de “raio x” dessas escolas militarizadas em todo o Brasil e suas respectivas esferas de pertencimento.

O raio X dessas escolas no país mostra que:

- Há 216 escolas cívico-militares ligadas ao Pecim. Destas, ao menos 49 deverão ser mantidas pelos estados ou municípios responsáveis por elas.
- Nos estados, existem pelo menos 494 escolas cívico-militares ou militarizadas ligadas à Polícia Militar ou ao Corpo de Bombeiros.

- São 42 as instituições militares ligadas às Forças Armadas (sendo 15 do Exército, 3 da Aeronáutica e 24 da Marinha). Essas escolas são geridas pelo Ministério da Defesa e não pelo MEC. (Santos, 2023).

Todas essas instituições, apesar de terem em comum a nomenclatura militar, têm distinções. Os já mencionados CM, são instituições que são criadas especificamente para serem militares, pertencentes às Forças Armadas ou às Polícias e Corpo de Bombeiros Militares estaduais e do Distrito Federal. Nesse sentido, diferenciam-se das Escolas Cívico-Militares (ECIM). Sobre isso, Santos, Alves, Mocarzel e Moehleck (2019), apresentam como essas diferenças podem se dar:

As escolas militares são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas já são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação. [...] No âmbito da educação básica, o Exército Brasileiro possui [...] Colégios Militares (CM), que segundo seu regimento, são organizações militares, que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, e estão diretamente subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA). [...] As corporações das Polícias Militares também possuem suas escolas, denominadas de Colégio Tiradentes da Polícia Militar ou Colégio da Polícia Militar acrescido do nome de algum militar de alta patente. Esses colégios [...] são instituições públicas militares de ensino administrados pelas respectivas Polícias Militares. [...] Quando estamos falando de escolas militarizadas nos referimos as instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares. (Santos; Alves; Mocarzel; Moehleck 2019, p. 583-584-585).

A título de informação, o artigo 3º da Lei Nº 12.999, de 14/01/00, que “Autoriza a criação de Colégios Militares na Polícia Militar do Estado do Ceará e no Corpo de Bombeiros Militar do Ceará [...]” (Ceará, 2000, p. 1), autoriza também o repasse de verbas da Secretaria de Educação, e não só da Secretaria de Segurança Pública, como atesta a citação acima, para o funcionamento das referidas instituições educacionais. Tecnicamente falando, o Estado viabiliza recursos para que esses colégios funcionem, ainda que, em regra, essas instituições substituam o já arrevesado par escola civil-família pelo labiríntico par escola militar-família. Conforme o Artigo 3º da Lei N º 12.999, há pouco citado,

Os colégios militares estaduais poderão receber da Secretaria da Educação Básica e da Secretaria da Segurança Pública e Defesa da Cidadania recursos humanos, patrimoniais e financeiros para garantia

de bom funcionamento, submetendo-se, ordinariamente, às fiscalizações e orientações emanadas da Administração Pública Estadual. (Ceará, 2000, p. 1)

Mesmo considerando esse material normativo, de natureza oficial, Mendonça (2019), encontra sérios problemas da relação entre essa modalidade de ensino, a Constituição Federal e a LDB, pois na perspectiva do desenvolvimento de uma escola democrática, essa configuração educacional traz elementos característicos que vão no sentido oposto, como é o caso da prática no interior dessas unidades escolares, da Ordem Unida. Essa problematização é explicitamente revelada pela seguinte passagem de seu trabalho:

Importante, ainda, registrar uma palavra sobre a Ordem Unida, um conteúdo que passou a fazer parte da vivência dos estudantes nas escolas militarizadas. Trata-se de uma prática tipicamente militar, regulada por portaria do Estado-Maior do Exército que aprova o Manual de Campanha sobre o tema (EME, 2000). O manual considera como conceito básico da Ordem Unida “uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo miliar”. Dentre seus objetivos destacam-se “desenvolver o sentimento de coesão e os reflexos de obediência”, bem como “constituir uma verdadeira escola de disciplina”, de modo a proporcionar uma apresentação em público enérgica e marcial (EME, 2000 p. 9). [...] trata-se de um comportamento típico da formação de soldados que pouco ou nada tem a ver com a formação de estudantes civis. A atividade de ordem unida já faz parte de regulamentos a serem obedecidos pelos estudantes de escolas militarizadas. (Mendonça, 2019, p. 632).

Nessa perspectiva, o conteúdo acima citado demonstra como o modelo escolar de inspiração marcial, habitualmente, destoa dos princípios básicos que sustentam o ideal da escola e do ensino democráticos. Pois, para Mendonça (2019), ele vai de encontro com Art. 206 da Constituição Federal e, especificamente, com o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz a seguinte configuração principista:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (Brasil, 1996, p. 1).

Ainda assim, a expectativa, de acordo com os entusiastas do modelo de ensino militarizado, era que esse número já citado de unidades escolares fosse massificado a partir de 2023, numa clara demonstração da existência de um projeto

de dominação política, econômica e social, (que seria impulsionado com uma possível reeleição do então Presidente Jair Bolsonaro), através do processo educacional que englobaria jovens, crianças e adolescentes e que teriam suas formações voltadas para o proveito dos grupos que compõem as esferas do poder. Porém, para todos os efeitos, tudo isso seria em prol de um “futuro melhor para os nossos jovens”. Pois, não podemos esquecer que o pano de fundo para a ampliação da pedagogia militarista se baseia na caracterização de que a escola civil pública é uma “escola violenta” e apresenta “baixos índices de aprendizagem”. Partindo desses pressupostos, os apologistas do ensino militarista costumam levantar argumentos a favor de seu cânone pedagógico-marcial; argumentos, aliás, vigorosamente contestados por Mendonça (2019), que compreende, por exemplo, os resultados numéricos das escolas militarizadas considerados satisfatórios por quem os avalia friamente, passíveis de erro. Pois, geralmente, deixa-se de analisá-las de maneira a considerar determinados aspectos específicos. Assim, muitos não levam em conta, na hora de analisar tais resultados, o contexto das escolas em geral e o contexto específico das instituições militarizadas. Para ele,

Os dois argumentos principais para a ampliação desse modelo de gestão são o aumento da espiral de violência nas escolas brasileiras e os bons índices de aprendizado conquistados pelas escolas militares. [...] A ampliação do modelo, baseada nos bons resultados já conquistados em escolas militarizadas não leva em consideração as condições de acesso, seleções rigorosas para ingresso dos melhores estudantes e infraestrutura diferenciada das demais escolas públicas. [...] Da mesma maneira, utilizar a espetacularização da violência como pretexto para militarizar escolas é uma injustiça para com as instituições educativas, que não são as responsáveis pela violência que grassa na sociedade. [...] Apesar disso, a sociedade que paga a corporação militar para ter a garantia de segurança pública permanece sujeita a todo tipo de violência e continua desprotegida, mesmo no entorno das escolas militarizadas. (Mendonça, 2019, p. 629).

Quanto à questão da violência, impera a lógica de que a presença policial, impondo a cultura disciplinar militar no ambiente educacional, basta como mecanismo de combate e inibição da violência e de melhoria do desempenho educacional dos discentes. Não se consideram as possibilidades de enfrentamento real das causas efetivas dos problemas sociais que também refletem nos espaços escolares. Essa presença militar nos espaços educacionais nem sempre significa a garantia de ausência de ações violentas das mais diversas formas no interior dessas escolas, às vezes ocorre exatamente o contrário, como afirmam as matérias jornalísticas a seguir:

Com sete anos de carreira, o professor Anderson Pimenta Rodrigues ganhou um capítulo difícil de ser esquecido. No dia 27 de agosto, o docente foi duramente agredido dentro do Colégio Militar da Polícia Militar (CMPM) 1, unidade Petrópolis, em Manaus, unidade em que atuava desde 2015, dando aulas de Língua Portuguesa. O agressor é o tenente-coronel Augusto Cesar Paula de Andrade, diretor do CMPM1. Rodrigues conta que o caso começou ao se negar a assinar um livro de ocorrências onde estavam registradas três infrações que alega não ter cometido. A negativa lhe rendeu um tapa no rosto desferido pelo tenente. (Basílio, 2019).

A violência como método “pedagógico” está fora de controle nas escolas militarizadas. O mais recente “caso isolado” ocorreu em um colégio estadual no norte do Paraná, onde um monitor militar foi gravado por estudantes arrastando um aluno com um mata-leão. Trata-se de um golpe que pode enforcar e levar a vítima a óbito, de uso proibido mesmo nas operações de algumas polícias militares, como a de São Paulo. Mas foi desferido contra um estudante de apenas 13 anos. Não há informações confiáveis sobre o que levou à agressão. Em depoimento à mídia local, uma estudante afirmou que o colega estava sem o uniforme cívico-militar e foi proibido de entrar na escola. Ao insistir e discutir com o monitor, teria sofrido o golpe. Independente dos fatos que antecederam o episódio gravado, não há justificativa para o ocorrido. Um monitor militar enforcou um estudante menor de idade com um mata-leão. Nada mais importa. É brutal e trágico. É inaceitável. (App Sindicato, 2022).

Pais de alunos do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, na cidade de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia, ficaram revoltados após os estudantes relatarem que ficaram mais de 40 minutos expostos ao sol e a temperatura elevada de 39°C. Os jovens teriam sido punidos por causa de irregularidades no uniforme. O caso é investigado pela coordenação dos colégios da Polícia Militar. (G1 Bahia, 2023).

Esses são apenas alguns exemplos de casos que refletem a presença da violência também nos espaços escolares militarizados nos mais diferentes pontos do Brasil. Basta uma consulta básica na internet para nos depararmos com uma quantidade bastante extensa dessas ocorrências em diversas escolas nos mais variados estados brasileiros. Dessa forma, o argumento dos entusiastas desse modelo pedagógico que justificava a militarização das escolas com o fim de combater tal problema não tem tanta sustentação assim.

O papel das polícias consiste em combater a criminalidade nas ruas e garantir a segurança pública em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988. Porém, esse papel não está sendo exercido com louvor, e parte disso, deve-se exatamente à falta de vontade política no trato com a coisa pública, principalmente no que diz respeito aos investimentos necessários para atacar o problema da violência na raiz, na sua origem, que aqui supomos ser a falta de infraestrutura que possa garantir o bem-estar de todos os cidadãos desde a infância

até a velhice, passando pela garantia inegociável de uma educação de qualidade iniciada no ensino infantil, a garantia do pleno emprego com ganhos que possibilitem a vida com dignidade e uma aposentadoria que ofereça qualidade de vida ao trabalhador na sua fase de descanso.

Por outro lado, Bortolini (2021) nos alerta em relação aos riscos inerentes a essa pedagogia militar ao enfatizar os efeitos, em médio e longo prazos, desse modelo educacional em escala ampliada como projetou o então Governo Bolsonaro (2019-2022). Segundo o autor,

A militarização como política educacional materializa na escola o sentido generificado de poder que o militarismo propaga enquanto projeto político para toda a sociedade. Os efeitos dessa “pedagogia militar” não se restringem aos limites das instituições de ensino. [...] Nesse sentido, a política de militarização das escolas é uma política de disciplinamento não só de um grupo restrito de indivíduos, mas de comunidades inteiras, capaz de produzir efeitos sociais e políticos para além dos territórios onde diretamente atua. Ela contribui, em larga escala, para o avanço do militarismo enquanto cultura política e dos militares enquanto agentes da política. Dissemina, via escola, noções que reforçam uma representação masculinista, racista, classista e autoritária de poder, própria das organizações militares e de uma série de outras instituições que compõem a base de sustentação do atual governo, como igrejas, partidos políticos e o mundo corporativo. E faz isso justamente sobre uma das poucas instituições onde se pode encontrar mulheres em posição de mando e autoridade. (Bortolini, 2021, p. 110, 111).

A explanação de Bortolini (2021) aponta para um caminho que, sem sombra de dúvidas, levaria a sociedade brasileira, através da massificação do ensino militar (em uma possível continuidade do governo então vigente), rumo ao universo idealizado pelo conservadorismo e pelos capitalistas ultraliberais. Pois, a padronização sociopolítica e econômica dentro da lógica da caserna possivelmente trataria de normalizar e robustecer no tecido social antigas mazelas que já há algum tempo tentamos, nas escolas, principalmente por meio das ciências humanas, e em especial pelo ensino de história, combater com um modelo educacional oposto ao do autoritarismo, o de inspiração democrática, mas que tem sido acometido de muitas falhas devido ao histórico descaso sofrido pela educação brasileira. Descaso esse já denunciado por intelectuais do nível de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre muitos outros que tiveram, e os que ainda têm, o anseio de ver a educação do país receber a atenção e os investimentos merecidos para o seu pleno desenvolvimento, sem que seja preciso projetos aleatórios, alternativos, que visem o

controle e o aprisionamento em massa dos corpos e das mentes ao invés de suas emancipações para a construção de uma sociedade livre, pensante e atuante.

Nas eleições presidenciais de outubro de 2022, o então presidente Jair Messias Bolsonaro que buscava sua reeleição, apesar do uso indiscriminado da máquina pública, do apoio maciço do capital privado e de parte da imprensa corporativa e, sobretudo, de poderosas redes sociais, para tal fim, foi derrotado pelo candidato Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pela terceira vez para o cargo maior do executivo nacional, colocando em xeque os planos e anseios dos adeptos dos projetos bolsonaristas já em andamento e os que estavam por vir.

À revelia do que desejavam os liberais-conservadores, adeptos do desejo inegociável de controle total das massas, o novo Governo, iniciado em 01 de janeiro de 2023, mesmo sofrendo toda sorte de ameaças e ataques dos que compõem e apoiam o candidato derrotado, instituiu mudanças de rumo na pasta da educação, como por exemplo a revisão do Novo Ensino Médio¹⁵ e a revogação do Decreto-lei nº 10.004, de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o PECIM, através do Decreto-lei nº 11.611, de 19 de julho de 2023. A esse respeito, vejamos o texto em questão:

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.

Art. 2º O Ministério da Educação estabelecerá, no prazo de trinta dias, contado da data de publicação deste Decreto, plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, o Governo Lula mostrou-se na contramão do seu antecessor no que se refere ao projeto de militarização massiva das escolas públicas do país. Ainda que o seu ministro da educação, Camilo Sobreira de Santana, tenha sido o criador de três das quatro unidades dos Colégios da Polícia Militar do estado

¹⁵ Infelizmente, o governo federal, sobretudo por meio do Ministério da Educação, tem se mostrado hesitante quanto a tarefa de revogar a contrarreforma do ensino médio, aprovada no governo Temer, com grandes prejuízos para educação brasileira. Nesse sentido, essa hesitação tem produzido uma linha política em ziguezague, que, em grandes linhas, corrobora para manutenção de um quadro afilitivo no âmbito da educação pública nacional, nomeadamente ao nível do ensino médio.

do Ceará, CPMCE, quando governador da referida unidade federativa (2015-2022), o Ministério da Educação (MEC) se empenhou em desmobilizar o citado projeto devido a problemas encontrados em sua composição e execução, conforme afirma matéria divulgada pelo site da Agência Brasil em 12 de julho de 2023.

Em nota técnica, em que analisa o programa, o MEC conclui que as características do programa e a execução, até agora, indicam que a manutenção não é prioritária e que os objetivos definidos para sua execução devem ser perseguidos mobilizando outras estratégias de política educacional.

A nota, assinada pelo Secretário de Educação Básica substituto Alessandro Santos, desaconselha a manutenção do programa por entender que há problemas de coesão/coerência normativa entre sua estrutura e os alicerces normativos do sistema educacional brasileiro. Além disso, induz o desvio de finalidade das atividades das forças armadas, “invocando sua atuação em uma seara que não é sua expertise e não é condizente com seu lugar institucional no ordenamento jurídico brasileiro”. (Tokarnia, 2023).

Ainda assim, o modelo pedagógico militarizado permanece enchendo os olhos de governantes municipais e estaduais em diversos pontos do Brasil. Mesmo com o decreto revogador do PECIM, que vigora desde julho de 2023, muitos prefeitos e governadores por todo o país permaneceram seduzidos e dispostos a arcar com a permanência do programa aqui em discussão. Sobre tais intenções dos mandatários executivos de estados e municípios país a fora, o Jornal GGN publicou matéria em 13 de julho de 2023. Vejamos parte da referida publicação:

Após o anúncio do Ministério da Educação, que enviou um ofício aos secretários de Educação informando o encerramento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), governadores e prefeitos indicaram que vão insistir no modelo. [...] Manter o modelo com recursos próprios, optar pela transição para o modelo tradicional do ensino, tomar a decisão apenas no fim do ano ou incorporar as escolas em programas militares próprios são as alternativas apresentadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. (Bezerra, 2023).

No entanto, a extinção do PECIM nos moldes estabelecidos durante o Governo Bolsonaro, não significa efetivamente o fim dessa modalidade de ensino discutida ao longo desse trabalho, mas o estaque de sua proliferação exacerbada e a passos largos, como idealizado pelos autoritários representantes da ala liberal-conservadora, que tanto almeja a extensão desmedida de sua total dominação sobre a sociedade brasileira, de maneira a controlá-la conforme seus interesses historicamente pautados na superexploração da classe trabalhadora urbana e camponesa e dos demais grupos que estão colocados à margem dos espaços de

poder político e socioeconômicos do país. Por enquanto, esperamos que por muito tempo, não haverá uma larga produção despejada na sociedade e no “mercado de trabalho” pronta e treinada para atender sem grandes empecilhos as demandas desse mercado, mas, por outro lado, permanecerão em atuação e provavelmente em expansão, apesar de em menor escala, mas não por isso menos preocupante, modelos já existentes e aparentemente consolidados de ensino militarizados. A depender das mentalidades forjadas nesses espaços poderemos ter, por tempo indeterminado, que permanecer vigilantes, atentos e combativos a qualquer centelha autoritária que possa ameaçar as bases de manutenção da democracia nas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Não esqueçamos das palavras de Levitsky e Ziblatt (2018), sobre como essas ameaças iniciam,

Com maior frequência, porém, a investida contra a democracia começa lentamente. Para muitos cidadãos, ela pode, de início, ser imperceptível. Afinal, eleições continuam a ser realizadas. Políticos de oposição ainda têm seus assentos no Congresso. Jornais independentes ainda circulam. A erosão da democracia acontece de maneira gradativa, muitas vezes em pequeníssimos passos. Tomado individualmente, cada passo parece insignificante – nenhum deles aparenta de fato ameaçar a democracia. Com efeito, as iniciativas governamentais para subverter a democracia costumam ter um verniz de legalidade. Elas são aprovadas pelo Parlamento ou julgadas constitucionais por supremas cortes. Muitas são adotadas sob o pretexto de diligenciar algum objetivo público legítimo – e mesmo elogiável –, como combater a corrupção, “limpar” as eleições, aperfeiçoar a qualidade da democracia ou aumentar a segurança nacional. (Levitsky, Ziblatt, 2018, p. 91, 92).

As medidas tomadas no sentido de barrar o avanço do autoritarismo liberal-conservador, principalmente em âmbito escolar, contribuem, ainda que por um tempo, pois não se sabe quais posturas governos futuros poderão ter diante desse tema, para o caminhar da educação numa trajetória que possa levá-la a contribuir com o fortalecimento das bases que sustentam a democracia. Uma educação fundamentada no propósito de formar pessoas autônomas e capazes, fortalecida pelos recursos necessários para o seu funcionamento correto, tende a auxiliar de maneira relevante o ensinamento da vida democrática e livre, como já apontado por Teixeira (1977) e Freire (1987). Assim sendo, pode-se até não evitar completamente o surgimento ou o fortalecimento de grupos já existentes de tendências antidemocráticas, inclusive os de inspiração fascista, mas auxilia na formação de um maior número de pessoas aptas a identificá-los e combatê-los, pois, para todos os efeitos, como afirmou Bertolt Brecht: “A cadela do fascismo está sempre no cio”.

Educar de forma a fazer entender o funcionamento do jogo democrático, suas características, seus propósitos, seus fundamentos, sua maneira de existir e os elementos que possam caracterizar ataques a essa existência, é de suma importância para a reprodução de um número cada vez maior de vigilantes e defensores desse modelo de regime político que pode não ser perfeito, mas que é tão importante para que as classe subalternas reúnam as condições necessárias para lutar não apenas por novos direitos, mas, ao mesmo tempo, pleitear uma nova ordem de coisas em que a justiça social e a emancipação humana não sejam apenas princípios de natureza formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os desafios no campo educacional brasileiro são enormes. Não é diferente quando nos referimos aos desafios de ensinar História, principalmente nos dias atuais, nos quais somos obrigados a conviver com estratégias tacanhas arquitetadas e construídas pelos grupos que se autodenominam conservadores (neoconservadores). Dentre elas estão as *fake news*, o negacionismo histórico e o revisionismo ideológico disseminados através dos mais diversos meios como revisionismo histórico.

Aqui pudemos constatar que os grupos sociais dominantes, na medida em que se deparam com qualquer possibilidade de iminente ameaça aos seus postos de controle e dominação das massas, reagem da forma mais conveniente possível para a sua perpetuação nos espaços de poder e para a preservação e manutenção do *status quo*.

O conservadorismo brasileiro, de base escravocrata, aliado aos ultraliberais e, sempre que conveniente, aos “liberais moderados”, não hesitam quando da necessidade de impedir ou interromper qualquer projeto que tenha como objetivo incluir ou beneficiar os grupos sociais historicamente subalternizados. 1964 constitui um exemplo emblemático dessa associação macabra entre as diversas vertentes políticas vinculadas aos interesses dominantes em momentos em que as classes trabalhadoras, ainda que timidamente, parecem ameaçar o estado das coisas.

Tomando como referência a quadra política mais recente, no campo das forças conservadoras, militaristas e/ou fascistas, as estratégias vão da disseminação de notícias falsas (as *fake news*), ao negacionismo, passando pelas teorias da conspiração e pela pós-verdade, desembocando finalmente no apoio incondicional ao autoritarismo de viés militarista e salvacionista, seja de natureza política-armamentista ou, a mais recente, porém não menos perigosa, a educacional.

Pudemos ao longo desse trabalho analisar a trajetória e a relação histórica entre conservadorismo, negacionismo e militarismo. É óbvio que muitas lacunas ainda estão abertas à espera de novos estudos que possam descortinar esse universo que muito ainda precisa ser explorado. Por enquanto nos debruçamos na

observação de como essas categorias – conservadorismo, negacionismo e militarismo – se entrelaçam, se complementam e se encaixam historicamente no beneficiamento das classes dominantes em detrimento dos grupos marginalizados.

Constatamos também que a seara liberal-conservadora de natureza autoritária, reacionária, frutificou, após décadas mantida na estufa, a partir dos movimentos iniciados em meados de 2013, com diversas manifestações nas redes sociais e posteriormente nas ruas, com amplo apoio da mídia hegemônica, quando certos grupos autodeclarados “antipetistas”, valendo-se das bandeiras da anticorrupção, do anticomunismo e da moralização da política brasileira, gritavam entoando o bordão “O gigante acordou”, e reivindicavam a construção de uma “nova política”. Esse processo culminou com o golpe de 2016 que levou ao impeachment da então presidente Dilma Rousseff e consequentemente à eleição do principal representante da extrema-direita protofascista brasileira, o militar reformado Jair Bolsonaro, em 2018. Inaugurava-se aí a retomada de pautas racistas, machistas, homofóbicas e antidemocráticas de inclinação autoritária militarista.

Essa característica autoritária é um dos principais pilares de sustentação da construção do Brasil. Com raízes fincadas no regime escravista que perpassou centenas de anos, foi também mola propulsora do coronelismo após o golpe da república, do golpe de 1930, que inaugurou a Era Vargas, do golpe civil-militar de 1964, e marca presença também nas relações de poder típicas do nosso regime democrático.

A histórica interrelação dos três segmentos – conservadorismo, negacionismo e militarismo – a histórica cultura autoritária ou “cultura de mando”, acaba forjando, por meio do ensino “ordeiro, hierárquico e disciplinado”, corpos e mentes adequados ao sistema socioeconômico vigente. Para isso, produz-se discursos que possibilitem maior aceitação social de certos modelos de ensino (adestramento), como por exemplo as afirmações de garantia de melhoria do ensino, de redução da violência e de ampliação das chances de acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

Esses discursos, de maneira geral, são construídos com base nas ideologias que favorecem a preservação das relações sociais dentro da perspectiva do sistema socioeconômico em vigor. Para tal preservação a ideologia da caserna,

historicamente alinhada aos moldes capitalistas, emerge como ideal quando o objetivo é preparar, modelar e entregar indivíduos prontos para atender às expectativas e necessidades do sistema.

Assim sendo, o militarismo de pilares conservadores, adaptado e moldado pela lógica sistêmica, procura naturalizar ideias e práticas condizentes com a cultura autoritária, de maneira que, serão vistas como inadequadas outras formas de pensamentos, condutas e comportamentos que não estejam conectados com tal lógica, e que, por isso, devem ser combatidas.

Dessa forma, ampliar o quantitativo de adeptos da “mentalidade militar” (autoritária), principalmente através da educação, significa também fermentar a aceitação social da “cultura de mando” que alimenta a ordem socioeconômica em vigor. Pois, uma sociedade afeita ao autoritarismo como regra não tende a se opor a um modelo de organização que preze pela disciplina e hierarquia, sustentada no “mérito”, que culmine na obediência cega à ordem dominante. Assim sendo, vende-se a ideia de que uma educação militarizada elevaria a sociedade a um outro patamar quanto às questões da melhoria da qualidade e dos resultados do ensino, assim como da redução dos índices de violência, sem que fosse necessário investir em outros setores sociais, principalmente no que se refere à infraestrutura, para o alcance de tais propósitos.

Dessa maneira, a escola ofertante de educação militarizada, ampliada em número cada vez maior através do aumento de suas unidades nas mais variadas esferas – municipais, estaduais ou federais – como almejavam seus apologistas, funcionaria com o propósito de reforçar na mesma proporção a cultura do autoritarismo em favor dos anseios dos liberais-conservadores, reacionários de inspiração fascista. Assim, inculcariam desde cedo nas crianças, adolescentes e jovens uma espécie de naturalização da cultura de mando e obediência através de um modelo educacional que preza as relações verticalizadas em detrimento das horizontalizadas típicas das escolas de inspiração democrática. Dessa forma, também estariam garantidas as ideologias utilizadas para a manutenção das bases alienantes que levam com maior facilidade à aceitação e reprodução do sistema socioeconômico atualmente em vigor.

Assim sendo, o projeto de poder e dominação social, autoritário, reacionário e de inclinação fascista do governo de Jair Bolsonaro não pode ser desvinculado do projeto de expansão em larga escala do modelo educacional militarizado, cuja principal finalidade é a disciplinarização dos corpos e mentes dos indivíduos para melhor adequação aos interesses dos grupos dominantes e incontestável aceitação de um modelo de sociedade pautada nos moldes característicos do autoritarismo.

Esse projeto de poder acabou frustrado e interrompido após as eleições presidenciais de 2022, quando o candidato opositor do chefe executor dos planos pautados no autoritarismo venceu a corrida presidencial embarreirando assim o andamento de tais planos que tinham tudo para, em curto prazo, provocar uma ruptura que soterraria democracia brasileira.

Não foi por acaso que as atitudes e os discursos antidemocráticos acompanharam o então presidente Jair Bolsonaro do início de seu mandato em 2019, ao período posterior à sua derrota nas urnas em 2022. Tal postura se fazia necessária como estratégia para que o seu projeto de amplos poderes e total dominação fosse bem-sucedido. Essas atitudes e discursos antidemocráticos eram apresentados a uma significativa parcela da população como alternativa para as mazelas históricas, características do Brasil.

Assim sendo, criando-se um cenário cada vez mais receptivo ao modelo autoritário, a já citada ruptura se tornaria uma questão de tempo. Com a frustração da derrota nas urnas em 2022, a possibilidade de implantação do autoritarismo como regime político acabou comprometida. Diante desse fato, grupos políticos, empresários, líderes religiosos, incitaram eleitores fanáticos do candidato derrotado a reagirem contra o resultado das eleições sob a alegação de fraude eleitoral. Dessa forma, financiaram acampamentos desses eleitores nas imediações das unidades militares, das mais variadas esferas, onde se conclamavam a presença dos militares nas ruas objetivando a deposição do presidente democraticamente eleito e a recondução do candidato derrotado ao seu antigo posto de chefe do executivo federal, concretizando assim um plano de golpe de Estado.

A culminância dessa trama golpista se deu quando grupos de eleitores fanáticos, financiados pelos apologistas e arquitetos do golpe, saíram dos mais

diversos pontos do país em direção à capital federal e, em 8 de janeiro de 2023, invadiram os prédios dos três poderes causando prejuízos irreparáveis em decorrência da violência usada na destruição total e parcial do mobiliário, das obras de arte e dos objetos de valor histórico que compunham tais espaços. Toda essa fúria terrorista alimentada pelo golpismo fascista só foi contida após horas de queda de braço entre as autoridades prós e contrárias ao golpe de Estado.

Contudo, os atos terroristas, golpistas de 8 de janeiro de 2023, serviram, por um lado para nos alertar de que o autoritarismo reacionário está muito vivo e sempre à espreita da melhor oportunidade para triunfar, por outro, de que as instituições democráticas, pelo menos por enquanto, estão vigilantes, atentas e combativas quando se trata de ataques que visem destruir as bases que sustentam a ainda jovem democracia brasileira.

FONTES

BASÍLIO, Ana Luísa. **A violência dos colégios militares: professor torturado e 120 denúncias só no MP do Amazonas.** Carta Campinas, 22 out. 2019. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2019/10/a-violencia-dos-colegios-militares-professor-torturado-e-120-denuncias-so-no-mp-do-amazonas/>. Acesso em 09 jan. 24.

BEZERRA, Camila. **Após anúncio do MEC, governadores e prefeitos decidem bancar escolas cívico-militares.** Jornal GGN, 13 jul. 2023. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/educacao/governadores-prefeitos-decidem-bancar-escolas-civico-militares/>. Acesso em 05 jan. 24.

BRASIL. **Decreto nº 10.004 de 5/9/2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Brasília: Diário Oficial da União de 6/9/2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em 15/12/2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm. Acesso em 04/01/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 29/11/2019.

BRASIL. **REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES (EB10-R-05.173) 2ª Edição 2022 EB10-R-05.173.** Disponível em: <https://www2.fab.mil.br/serepbr/images/282-regulamento-dos-colegios-militares-eb10-r-05-173.pdf>. Força Aérea Brasileira – Brasil: 2022.

CEARÁ. **Projeto de Lei 12.999, DE 14.01.00. Autoriza a criação de Colégios Militares na Polícia Militar do Estado do Ceará e no Corpo de Bombeiros Militar do Ceará e dá outras providências.** Fortaleza: Governo do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2000/12999.htm>. Acesso em 15 dez. 23.

Estudantes de colégio militar na BA são expostos a temperatura de 39°C como punição por causa de uniforme; caso é investigado. G1 Bahia, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/11/23/pais-de-alunos-de-colegio-da-pm-na-bahia-se-revoltam-apos-filhos-contar-que-receberam-punicao-para-ficar-mais-de-40-minutos-debaixo-do-sol.ghtml>. Aceso em 09 jan. 24.

SANTOS, Emily. **Colégios militares, cívico-militares e da polícia: veja quantos são no país e entenda as diferenças entre eles.** G1, 22 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/22/colegios-militares-civico-militares-e-da-policia-entenda-as-diferencas.ghtml>. Acesso em 15 dez.23.

TOKARNIA, Mariana. **Fim das escolas cívico-militares repercute entre estudantes e escolas.** Agência Brasil, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/governo-federal-vai-encerrar-programa-de-escolas-civico-militares>. Acesso em 04 jan. 24.

Violência como método: monitor militar agride aluno de 13 anos com mata-leão em escola estadual. APP SINDICATO, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/violencia-como-metodo-monitor-militar-agride-aluno-de-13-anos-com-mata-leao-em-escola-estadual/>. Acesso em 09 jan. 24.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Brasileira de Letras – **Significado de Negacionismo.** Disponível em <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/negacionismo>. Acesso em 12 out. 22.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil** / Luís Felipe Miguel ... [et al.]; organização Esther Solano Gallego; [ilustração Laerte, Luiz Gê, Gilberto Maringoni]. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil.** (Artigo). RBPAE - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

BENEVIDES, Alesandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola?** (Artigo). Universidade Federal do Ceará (UFC). 2016.

BORTOLINI, Alexandre. Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero. In: **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Tradução de Renato Assumpção Faria, Denis Fontes e Carmen Lídia Richter Moura. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

CASTRO, Celso. Militarismo, república e nação, in: **Agenda brasileira – temas de uma sociedade em mudança**. André Botelho e Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CASTRO, Ricardo Figueredo de. Teorias da Conspiração: conceito, história e as suas associações com as *fake news* (Artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/fake-news-teorias-da-conspiracao-dicursos-de-odio/>. Publicado em: 22 jun. 2020. Acesso em: 10 dez. 23.

CHEVALIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Tradução de Lydia Cristina. 8.ed./2.impre. – Rio de Janeiro: Agir, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. – Marília: Lutas anticapital, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. 2ª ed. – Campinas: Editora Alínea.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**, tradução: Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

HUNTINGTON, Samuel P. **O Soldado e o Estado: Teoria e Política das Relações entre Civis e Militares**. Tradução de José Lívio Dantas. – Rio de Janeiro: Biblioteca de Exército, 1996.

IRFFI, Ana Sara Ribeiro Parente Cortez; REIS, Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez; REIS JR, Darlan de Oliveira. Edições Michalany: manuais didáticos de estudos sociais como dispositivos de normatizações culturais no Brasil (1973). In: **Cadernos de História da Educação**, v.22, p.1-21, e164, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-164>

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil** / Ailton Krenak; pesquisa e organização Rita Carelli. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In: **Novos combates pela história: desafios – ensino** / organização de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky; Carlos Fico... [et al]. – São Paulo: Contexto, 2021.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUSTOSA, Isabel. **A História do Brasil explicada aos meus filhos**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MACIEL, Carolina Maria Abreu. QUE HISTÓRIA É ESSA?: O SISTEMA DE ENSINO MILITAR E SUAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios**. 27 a 31 de julho de 2015 – Florianópolis – SC.

MARTINS, Paulo Henrique. CULTURA AUTORITÁRIA NO BRASIL. P. 105 A 132. In: **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS** V. 30 N. 1/2 1999.

MARX, Karl. **O capital, livro I**, tradução: Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O capital, livro III**, tradução: Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]; tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Francisco Egberto de. Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular Referencial do Ceará para o ensino de História: prescrição e resistência no tratamento das relações de gênero, étnicas e raciais. In: **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 06 jan. 24.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, nº 87, 2021.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. In: **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 66-88 – 2019.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Ensaio, 1996.

MORAES, João Quartim. **A esquerda militar no Brasil**, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 20 jun. 23.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: **Novos combates pela história: desafios – ensino** / organização de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky; Carlos Fico... [et al]. – São Paulo: Contexto, 2021.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **A Nação em armas: O militarismo na educação republicana no Brasil e em Portugal**. Artigo. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). s. d.

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico, in: Žižek, Slavoj (org.): **Um mapa da ideologia**; tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 143-152.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil** / Luís Felipe Miguel ... [et al.]; organização Esther Solano Gallego; [ilustração Laerte, Luiz Gê, Gilberto Maringoni]. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

PEREIRA, Camila Potyara; DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento; SANTOS, Liliam dos Reis Souza. **Capitalismo dependente, Estado e autoritarismo no Brasil**. In: Textos & Contextos. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1 -11, jan.- dez. 2021 | e- 39228.

PINTO, José Cimá Rodrigues. **O fio da espada: forças armadas e política no Brasil (1930-1985)**. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 2019.

QUEIROZ, Fábio José C. de. **1964: o dezoito de brumário da burguesia brasileira**. São Paulo: Sundermann, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade** / organização Lúcia Velloso Maurício – 1. ed. – São Paulo: Global, 2018.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade ensinar**. Alessandro Mariano... [et al]; organização Fernando Cássio; prólogo de Fernando Haddad. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário**. Editorial. In: RBPAE - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida. **“SENTIDO, DESCANSAR, EM FORMA”: ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e244370, 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. A militarização das escolas públicas. In: **Comentários a um delírio militarista**. Organização de Manuel Domingos Neto – Fortaleza: Imprece/Gabinete de Leitura, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo e. **O fardo da história e o dever de lembrar**, Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

SILVA, Sabrina Aparecida da. **Autoritarismo e crise da democracia no Brasil: entre o passado e o presente**. In: R. Katál., Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 119-126, jan./abr. 2021 ISSN 1982-025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75120>. Acesso em 10 set. 23.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História militar do Brasil**. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TIELLET, Maria do Horto Salles. **Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão**. In: RBPAE - v. 35, n. 3, p. 806 - 827, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.93780.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva; SOUZA, José dos Santos. **PEDAGOGIA MILITAR: DO CONCEITO A SUA APLICAÇÃO**. In: Rev. HISTEDBR On-line, v.19, p. 1-22. Campinas: 2019.

VIARO, Renee Volpato. Militarização escolar, disciplina e subjetividade: reflexões a partir de Foucault. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 38, jan./abr. 2022. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i38.44869>. Acesso em 19 nov. 23.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim**. ESTUDOS AVANÇADOS 34 (99), 2020.